

## O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA

Marco Ferreira Ribeiro<sup>7</sup>

Célia Ribeiro<sup>8</sup>

Paulo Pereira<sup>9</sup>

### Resumo

O ensino superior, enquanto fator ativo de desenvolvimento humano, desempenha um papel vital no desenvolvimento da sociedade, sendo, atualmente, fruto de um conjunto sucessivo de reformas educacionais e de adaptação a novos contextos, realidades e exigências. O atual sistema de ensino superior português assume a forma binária, que, em conjunto com a dualidade ensino superior público e privado, contribuem para o atual estado de diferenciação e diversidade deste nível de ensino. Em Portugal, a garantia de qualidade é assegurada pela acreditação de programas, embora se comece a privilegiar o incentivo à adoção de sistemas internos de garantia e consciencialização da necessidade de qualidade, dada a autonomia organizacional que se verifica neste nível de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Qualidade; Autonomia e Desenvolvimento Económico.

---

<sup>7</sup> Mestre em Gestão, Especialização em Gestão de Negócios na Universidade Católica Portuguesa – Viseu. E-mail: ferreiraribeiro.marco@gmail.com

<sup>8</sup> Prof.ª Auxiliar – Universidade Católica Portuguesa - Viseu. E-mail: cribeiro.crb.ucp@sapo.pt

<sup>9</sup> Prof. Auxiliar – Universidade Católica Portuguesa - Viseu. E-mail: ppereira@viseu.ucp.pt

## **Introdução**

O ensino superior atua como um fator ativo de desenvolvimento humano que visa satisfazer as atuais necessidades intelectuais, desenvolver investigação, criar conhecimento e realizar formação avançada de profissionais a integrar o mercado de trabalho (Grynevych, 2017), com destaque para o desempenho, desde o seu surgimento, de um papel vital no desenvolvimento da sociedade, tendo vindo a sofrer profundas transformações desde a sua criação (Alves, 2018), em especial nas últimas décadas (Almeida & Vasconcelos, 2008).

Desta forma, tendo por base a evolução descrita, o atual contexto de desenvolvimento do ensino superior em Portugal é fruto de um conjunto sucessivo de reformas educacionais e de medidas de adaptação a novos contextos, realidades e exigências. Assim, no contexto de mudança atual, associado ao desenvolvimento da sociedade do conhecimento, surgem atualmente novos desafios quanto à necessidade contínua de gerar e disseminar conhecimentos adequados que possam contribuir significativamente para o desenvolvimento da economia do conhecimento emergente e para a formação adequada de uma nova classe de profissionais a integrar a sociedade do conhecimento (Butera, 2000; Hammershøj, 2018).

Tendo em consideração a grande diversidade de sistemas de ensino superior em termos de organização e estruturação (Huisman, Meek, & Wood, 2007; Teichler, 2008), qualidade (Beerkens, 2018; O'Neill & Palmer, 2004), autonomia e financiamento (Estermann, 2015) das instituições de ensino, o presente trabalho visa a caracterização do ensino superior em Portugal, com destaque para a classificação do tipo de sistema de ensino superior, a distinção entre ensino superior universitário e politécnico, a sua diversidade e diversificação, o valor e interesse da avaliação e garantia de qualidade e a caracterização da autonomia atual do ensino superior, com base na avaliação das suas quatro dimensões fundamentais: académica, financeira, organizacional e de recursos humanos (Estermann, 2015; Michavila & Martinez, 2018), da qual se destaca a dimensão financeira. Por último, é abordado o impacto atual do ensino superior no desenvolvimento económico.

## **Caraterização do ensino superior em Portugal**

### Rede de ensino superior

Atualmente, existe uma grande diversidade de tipologias de sistemas de ensino superior (Huisman et al., 2007; Teichler, 2008) e, por consequência, vários estudos têm vindo a desenvolver tentativas de classificação desses mesmos sistemas (Teichler, 1998). No geral, as classificações são desenvolvidas tendo em conta: duração dos ciclos de estudos; ensino académico tradicional, vocacional ou misto; sistemas unitários, binários ou hierárquicos; multidisciplinariedade ou especialização; sistemas verticais ou horizontais e sistemas de elite ou abrangentes (Teichler, 2008).

Scott (1995) distinguiu cinco tipos de sistemas de ensino superior: sistemas dominados pela universidade (*University-Dominated Systems*), sistemas duais (*Dual Systems*), sistemas binários (*Binary Systems*), sistemas unificados (*Unified Systems*) e sistemas estratificados (*Stratified Systems*). No primeiro sistema, as universidades e universidades especializadas são as únicas instituições de ensino superior. Na Europa ocidental apenas em Itália é aplicado este tipo de sistema (Kyvik, 2004). No sistema dual, é realizada uma distinção clara entre o sistema de ensino universitário e as restantes instituições de ensino superior especializadas e orientadas para a formação profissional. Apesar da aproximação da Suíça e, em especial, da Áustria, nenhum país na Europa ocidental adota o sistema dual puro (Kyvik, 2004). Em contrapartida, o sistema binário pode ser descrito como uma versão mais formalizada do sistema dual, onde o setor não universitário é agrupado e organizado com vista ao desenvolvimento económico regional. Nos sistemas unificados, os programas académicos tradicionais e vocacionais são oferecidos pelas universidades. Este tipo de sistema surge da elevação ao estatuto de universidade por parte de instituições não universitárias, fusão de universidades e instituições não universitárias ou agregação de instituições não universitárias por universidades. Por último, nos sistemas estratificados não existem setores educacionais claramente definidos, mas sim uma hierarquia de instituições de ensino superior, tal como ocorre nos Estados Unidos da América com as *universities*, as *liberal arts colleges* e os *community colleges* (Kyvik, 2004).

Em Portugal, a rede de ensino superior assume o sistema binário, integrando os subsistemas universitário e politécnico (Henriques et al., 2018; Santoalha, Biscaia, & Teixeira, 2017). Este tipo de sistema é considerado semelhante aos atuais sistemas em vigor na maioria dos países da Europa dos 15 (Urbano, 2011), com exceção da Espanha onde o sistema de ensino superior é constituído apenas por universidades e do Reino Unido onde a linha binária foi

abolida em 1992 dando origem a um sistema unificado (Kyvik, 2004), embora não invalide a existência de uma diversidade informal e persistente.

No caso específico português, a distinção entre ensino superior universitário e politécnico é estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto) nos seguintes termos:

3 — O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

4 — O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

Artigo 11º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterado pelo artigo 1º da Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Neste sentido, para o ensino superior são referidas duas categorias de vocação institucional, o ensino universitário, em que se estabelece uma ordem sequencial de “saber” e “saber-fazer” e num cenário distante “fazer”, e o ensino politécnico em que se estabelece uma ordem de coincidência temporal “saber”, “saber-fazer” e “fazer” (Simão, Costa, & Santos, 2002). Com base nesta distinção, o ensino superior universitário visa uma sólida e ampla preparação científica assente numa sólida formação técnica e cultural com vista a uma adequada inserção profissional, através da promoção de novos saberes e da investigação científica (Simão et al., 2002; Urbano, 2011). Por outro lado, o ensino superior politécnico visa uma sólida e ampla formação técnica, profissional e cultural com base nos conhecimentos científicos essenciais à

compreensão e exercício da atividade profissional (Simão et al., 2002; Urbano, 2011; Urbano, 2008). Tendo em conta a distinção anterior, deve-se salientar que a dicotomia existente entre ensino superior universitário e politécnico é geralmente indevidamente tratada, dado se exaltar as zonas de potencial conflito em deterioramento das virtudes de complementaridade (Simão et al., 2002), que geram uma riqueza acrescida ao sistema de ensino superior em termos de diferenciação e diversidade (Hu & Kuh, 2003). Um outro contributo para o atual estado de diferenciação e diversidade é a dualidade existente entre ensino superior público e privado (Fonseca & Encarnação, 2012), este último mais recente fruto da expansão quantitativa, como já referido, das instituições de ensino superior.

### **A qualidade no ensino superior**

Atualmente, o valor e interesse pela avaliação e garantia de qualidade no ensino superior é crescente (Beerkens, 2018; O'Neill & Palmer, 2004), tendo vindo a ser destaque no discurso e preocupações dos agentes educativos e políticos e na literatura especializada (Morais, Almeida, & Montenegro, 2006), pela necessidade de gestão e avaliação de desempenho, monitoramento e ajustamento curricular e comunicação externa por parte das respetivas instituições, necessidade de avaliação externa por parte de entidades e órgãos de acreditação, financiamento e desenvolvimento de políticas e necessidade de escolha dos cursos a frequentar por parte do estudante (Coates, 2005).

A qualidade e, em específico, a sua incidência no ensino superior torna-se difícil de definir, admitindo uma variedade de interpretações e definições (Davok, 2007; Groen, 2017). Para Davok (2007), uma educação de qualidade possibilita o domínio eficaz dos conteúdos curriculares e a aquisição de uma cultura científica e literária com vista ao desenvolvimento da capacidade técnica para servir o sistema produtivo atual, promoção do pensamento crítico e compromisso para transformação da realidade social. Owlia e Aspinwall (1996), através do ajustamento das dimensões de qualidade no setor dos serviços, definiram seis dimensões de qualidade no ensino superior: *tangibles* (equipamentos e serviços de apoio), *competence* (capacidade docente e de comunicação), *attitude* (capacidade de perceção de necessidades e disponibilidade para orientação e aconselhamento), *content* (relevância do plano curricular e flexibilidade e interdisciplinaridade do conhecimento), *delivery* (apresentação eficaz, consistência, incentivo e aceitação de críticas por parte dos estudantes) e *reliability* (confiabilidade na resolução de problemas/tratamento de reclamações e atribuição de

prémios). Por outro lado, Lagrosen, Hashemi e Leitner (2004) definiram sete dimensões de qualidade no ensino superior através de um estudo quantitativo de carácter exploratório: *corporate collaboration* (colaboração a nível empresarial), *information and responsiveness* (informação e capacidade de resposta), *courses offered* (cursos oferecidos), *internal evaluations* (avaliações internas), *computer facilities* (instalações de informática), *collaboration and comparisons* (colaboração e comparações com outras instituições, reputação e credibilidade) e *library resources* (recursos bibliotecários).

De notar que, em ambas as definições apresentadas de dimensões de qualidade no ensino superior, o estudante é tido como o elemento central em cada dimensão, atendendo ao seu importante papel de entre os *stakeholders*, como consumidor primário (Hill, 1995). Coates (2005) concluiu que o envolvimento do estudante assume uma vital importância no contributo para a melhoria de qualidade no ensino superior, embora seja frequentemente ignorada. Neste sentido, vários autores consideram importante a aplicação dos princípios da *Total Quality Management (TQM)*, como forma de melhoria da qualidade em instituições de ensino superior, numa abordagem orientada para o estudante (Aziz, Mahmood, & Bano, 2018; Kanji & Tambi, 1999; Sahney, Banwet, & Karunes, 2004), sendo crescente na literatura o interesse de investigação da aplicação destes princípios no caso específico do ensino superior (Manatos, Sarrico, & Rosa, 2017; Silva & Mendes, 2018). Aziz et al. (2018) definiram quatro princípios fundamentais da *Total Quality Management (TQM)* a implementar no ensino superior como forma de melhoria da qualidade: *leadership*, excelência da liderança como forma de garantia e promoção da qualidade, através da criação de uma cultura organizacional orientada para a qualidade; *customer's focus*, foco no estudante e nas necessidades da sociedade e mercado de trabalho, entendido como os clientes de uma instituição de ensino superior; *team work*, trabalho em equipa como forma de melhoria de qualidade; e *continuous improvement*, processo dinâmico e contínuo de melhoria contínua da eficácia do sistema de gestão de qualidade. Por sua vez, Saraiva (2004, citado por Saraiva, 2012) verificou que, na aplicação dos princípios de Deming de implementação da *Total Quality Management (TQM)* no ensino superior português, diversos pontos não terão aplicabilidade tal como definidos, tendo realizado as devidas adaptações. Estas resultaram na adaptação dos princípios de Deming definidos para a realidade empresarial para o ensino superior e a eliminação de princípios não aplicáveis ou não adaptáveis (Saraiva, 2004, citado por Saraiva, 2012). Com base nessas adaptações, Saraiva e Reis (2006) definiram uma estratégia de implementação no ensino superior português com base em seis etapas ordenadas. A primeira etapa consiste no compromisso da direção/administração da

instituição, atendendo que todas as mudanças são destinadas à melhoria de qualidade. A segunda etapa refere-se à escolha do/dos responsável/responsáveis pela implementação e coordenação da qualidade na instituição, uma vez que o papel principal da direção/administração da instituição não é coordenar, mas sim liderar. A terceira etapa consiste na definição da missão, com vista ao alinhamento de todas as partes num propósito comum. A quarta etapa consiste na identificação das partes intervenientes no processo de qualidade e, por sua vez, a quinta etapa refere-se à motivação externa e interna dos intervenientes e incentivo à participação nas atividades desenvolvidas pela instituição. Por último, a sexta etapa consiste na institucionalização do processo de qualidade definido. Deve ter-se em atenção que, atualmente, o maior desafio em termos de aplicação dos princípios anteriormente definidos que se coloca às instituições de ensino superior em Portugal é levar a cabo uma efetiva mudança cultural, constituindo um processo lento e duro (Saraiva, 2012).

Clark (1986), mais tarde aprofundado por Barnett (1992), definiu três forças que coordenam um sistema de ensino superior: autoridade do Estado, comunidade académica e mercado. De acordo com Barnett (1992), cada uma destas forças de coordenação constitui uma abordagem metodológica diferente em relação à qualidade. Neste sentido, e de acordo com o mesmo investigador, quando a autoridade do Estado constitui o mecanismo de coordenação principal, este tenderá a privilegiar indicadores numéricos de desempenho como abordagem de qualidade, por outro lado, quando o mecanismo de coordenação principal é assumido pela comunidade académica, esta tende a privilegiar a *peer review*, enquanto que quando o mecanismo de coordenação principal é liderado pelo mercado, este tende a privilegiar o consumidor e suas necessidades. No caso específico português, com o processo de massificação no ensino superior já abordado anteriormente, o binómio quantidade-qualidade desequilibrou-se, levando a um prejuízo em termos de qualidade (Simão et al., 2002). Sendo a qualidade inicialmente uma preocupação quase exclusiva da comunidade académica, passou a ser alvo de debate a nível político culminando, de acordo com Raposo (2011), na elaboração da Lei da Avaliação do Ensino Superior (Lei n.º 38/94, de 21 de novembro, citado por Raposo, 2011) e posteriormente substituída pelo regime jurídico de avaliação da qualidade do ensino superior (Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, citado por Raposo, 2011). Deve-se salientar ainda a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior instituída pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro.

Jeliazkova e Westerheijden (2002) propuseram um modelo de desenvolvimento da garantia de qualidade composto por quatro fases, sendo que cada fase apresenta um papel

diferente tendo em conta o problema/dúvida abordado, baseando-se em diferentes tipos de avaliação externa. Como descrito pelos investigadores apresentados, numa fase inicial, os padrões educacionais são questionados e a acreditação é usada para assegurar um nível de requisito mínimo de qualidade. Embora a acreditação permita assegurar o requisito mínimo descrito, não é considerado adequado para o estímulo da qualidade acima do limiar definido (Westerheijden, Hulpiau, & Waeytens, 2007). Numa segunda fase, são colocadas dúvidas acerca da eficiência do sistema de ensino superior, sendo avaliado com base em relatórios descritivos/estratégicos com vista à consciencialização das exigências de qualidade nas instituições através da identificação de boas práticas (Jeliazkova & Westerheijden, 2002). Numa terceira fase, a dúvida colocada incide sobre a capacidade de inovação e garantia de qualidade por parte das instituições, avaliado com base em relatórios de autoavaliação de procedimentos e desempenho, tendo como objetivo estimular a capacidade de autorregulação e responsabilidade pública por parte das instituições. Numa quarta e última fase, é tido como objetivo estimular a cultura de qualidade sustentável nas instituições através da avaliação de relatórios elaborados pelas instituições acerca de autoavaliação de processos, estratégias, indicadores de desempenho e análise SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities e threats*) e *benchmarking* (Jeliazkova & Westerheijden, 2002).

Os diplomas legais anteriormente apresentados constituem o atual enquadramento legal de avaliação do ensino superior. Com base no Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, a avaliação da qualidade do ensino superior apresenta como objetivos a melhoria de qualidade, da prestação de informação relativa ao desempenho de instituições de ensino superior e o desenvolvimento de uma cultura a nível institucional de garantia de qualidade. Para além disso, o presente Decreto-Lei estabelece que a acreditação visa a garantia de cumprimento dos requisitos mínimos de qualidade, assentes na avaliação anteriormente definida, que conduzem ao reconhecimento oficial dos ciclos de estudo e estabelecimentos de ensino superior. Sin, Tavares e Amaral (2016) avaliaram o impacto da acreditação em Portugal, por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, verificando uma redução de 40% dos programas educacionais inscritos na Direção Geral de Ensino Superior até 2016, por não acreditação ou decisão de descontinuidade por parte das instituições. Os mesmos autores concluem que Portugal se encontra na primeira fase do modelo de garantia de qualidade proposto por Jeliazkova e Westerheijden (2002) descrito anteriormente, com o predomínio de acreditação de programas, embora se comece a privilegiar o incentivo à adoção de sistemas internos de garantia de qualidade e consciencialização de qualidade descritos na segunda fase do modelo.

### **Autonomia e financiamento do ensino superior**

A autonomia no ensino superior tem tido várias interpretações, variando no tempo e espaço de acordo com as circunstâncias históricas, políticas e jurídicas (Ranieri, 2018), sendo um conceito usado para descrever as relações existentes de *governance* entre o Estado e as instituições de ensino superior e o diferente grau de controlo exercido pelas autoridades públicas sobre as instituições (Estermann, 2015; Maassen, Gornitzka, & Fumasoli, 2017), constituindo também um elemento central na conceção de novas reformas no ensino superior (Nascimento & Cabrito, 2017). Berdahl (1990) distingue autonomia substantiva, descrita como o poder das instituições de ensino superior na sua forma corporativa para determinar os seus próprios objetivos e programas, de autonomia processual, descrita como o poder das instituições de ensino superior na sua forma corporativa para determinar os meios pelos quais esses mesmos objetivos e programas serão alcançados, sendo que no caso português a autonomia processual poderia ser adaptada para autonomia científico-pedagógica (Nascimento & Cabrito, 2017). Em 2005, a *European University Association* destacou a necessidade de aumentar a autonomia institucional de estabelecimentos de ensino superior na Declaração de Glasgow (Nybom, 2008) e, em 2007, na Declaração de Lisboa, estabeleceram quatro dimensões fundamentais de autonomia de instituições de ensino superior: académica, financeira, organizacional e de recursos humanos (Michavila & Martinez, 2018), que atualmente constituem indicadores de autonomia institucional de diversos estudos (Estermann, 2015; Michavila & Martinez, 2018).

A autonomia académica implica a liberdade da instituição na seleção de futuros estudantes, na criação e eliminação curricular, na definição de linhas de investigação, objetivos e metodologia e na implementação de mecanismos e sistemas adequados de garantia de qualidade (Michavila & Martinez, 2018), diferindo de liberdade académica, entendida como a liberdade individual do académico na docência e investigação (Nascimento & Cabrito, 2017). Neste sentido, enquanto a autonomia se refere ao autogoverno das instituições de ensino superior, a liberdade académica refere-se às condições individuais de trabalho dos académicos (Nybom, 2008). Em grande parte dos países europeus, as instituições de ensino superior possuem autonomia para desenvolver o seu perfil académico, no entanto, a introdução de novos currículos requer autorização de uma entidade externa e posterior acreditação periódica, e o número de vagas por curso é geralmente definido por uma entidade externa (Estermann, 2015). No caso específico português, através da aplicação de uma política de *numerus clausus*

como forma de moderação no acesso a cursos e instituições de ensino superior (Almeida & Vasconcelos, 2008).

O ensino superior constitui um motor essencial do crescimento e desenvolvimento económico, no entanto, na literatura verifica-se uma falta de consenso acerca de como este nível de ensino deva ser financiado (Long, 2018). Os sistemas de financiamento do ensino superior dos vários países diferem entre si (Goksu & Goksu, 2015), sendo considerado que não existe um sistema de financiamento ideal, dado que, este está dependente dos objetivos definidos em relação à sociedade em geral e, em particular, aos estudantes, embora se privilegie a sustentabilidade financeira das instituições (Darabi & Salmani, 2012) e o financiamento de longo prazo, como formas de garantia da estabilidade necessária ao planeamento da oferta educativa e na consolidação de centros de investigação (Michavila & Martinez, 2018). Goksu e Goksu (2015) consideram na sua análise dois tipos de financiamento do ensino superior público: o financiamento público, referente a entidades públicas, nomeadamente o Estado, e o financiamento privado, referente a privados, tendo em consideração a partilha de custos entre estes tipos de financiamento que atualmente constitui uma tendência global (Carpentier, 2012; Gwosć & Schwarzenberger, 2009; Johnstone, 2004). Enquadra-se no financiamento privado as propinas, as taxas adicionais de prestação de serviços, os sistemas de empréstimos a estudantes, as contribuições do meio empresarial, o mecenato, as doações e a constituição de fundos de apoio. Assim, Goksu e Goksu (2015) concluíram que, enquanto o financiamento privado apresenta um peso significativo nos Estados Unidos da América, Reino Unido e República da Coreia, o financiamento público apresenta um maior peso na maioria dos países europeus, estando estes últimos mais dependentes da orçamentação pública (Diris & Ooghe, 2018).

Jacob, Neubauer e Ye (2018) destacam que, com o atual crescimento dos custos do ensino superior, a pressão para a diminuição do financiamento público e privado, fruto da recente crise económica e expectativas de resultados superiores, torna mais exigente a formulação e desenvolvimento de sistemas de financiamento adequados às instituições de ensino superior. Vários estudos têm proposto diferentes modelos de financiamento do ensino superior atendendo a particularidades de região/país onde o sistema de financiamento se insere (Diris & Ooghe, 2018; Long, 2018; Rey & Racionero, 2010). No caso específico português, o financiamento do ensino superior é regulado pela Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior correspondente à Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro e pela Lei n.º 68/2017, de 9 de julho. As instituições públicas de ensino superior são financiadas quase na sua totalidade pelo Estado

(Antunes, 2017), sendo que no caso das instituições privadas, estas não recebem nenhum apoio direto e permanente do Estado, embora este possa financiar algumas das suas atividades, tais como bolsas de mérito, de apoio social e apoio à investigação, formação de docentes e investimento (Artigo 32º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto), financiando-se principalmente através de captação de receitas provenientes de matrículas e propinas pagas pelos estudantes, bem como a partir de capitais das entidades detentoras da instituição em causa (Antunes, 2017; Cerdeira, 2008).

A autonomia organizacional é descrita como a capacidade das instituições de ensino superior para conceber, implementar e modificar as suas estruturas administrativas (Michavila & Martinez, 2018). Embora as instituições de ensino superior na Europa operem no contexto de um marco regulatório, a extensão e detalhe desses mesmos regulamentos variam significativamente no que se refere à autonomia organizacional, no entanto, na maioria dos países, as instituições são relativamente livres para definir as suas estruturas administrativas (Estermann, 2015). Michavila e Martinez (2018) concluem que os sistemas de ensino superior do Reino Unido, Dinamarca e Portugal apresentam a maior autonomia organizacional na Europa, enquanto que a Grécia e a Suíça a menor autonomia organizacional. Por outro lado, a autonomia de recursos humanos é descrita como a capacidade das instituições de ensino superior no recrutamento e seleção de docentes, bem como na definição de salários e procedimentos de promoção (Michavila & Martinez, 2018). Embora na maioria dos países Europeus as instituições de ensino superior tenham vindo a ganhar uma maior flexibilidade na gestão de recursos humanos, alguns países, nomeadamente no mediterrâneo, têm muito pouca liberdade em termos de gestão de recursos humanos (Estermann, 2015). Michavila e Martinez (2018) concluem que na Europa os sistemas de ensino superior do Reino Unido, Suíça e Suécia apresentam a maior autonomia em termos de gestão de recursos humanos, enquanto que a Grécia, França e Espanha a menor autonomia de gestão de recursos humanos.

### **O impacto do ensino superior no desenvolvimento económico**

A contribuição das instituições de ensino superior para o desenvolvimento económico em geral e, em particular, para o desenvolvimento económico regional, tem sido objeto de estudo de uma vasta literatura internacional nas últimas décadas (Fotea & Guțu, 2016; Meulemeester & Rochat, 1995), sendo crescente a ligação entre as instituições de ensino superior e a economia, nomeadamente a indústria (Fischer, Schaeffer, Vonortas, & Queiroz,

2018; Inzelt, 2004; Marques, Caraça, & Diz, 2006; Ponds, Oort, & Frenken, 2010; Tseng, Huang, & Chen, 2018). Leyva e Moctezuma (2017) avaliaram a relação entre conhecimento e desenvolvimento económico em três grupos de países desenvolvidos: asiáticos (Japão, República da Coreia e Singapura), anglo-saxónicos (Reino Unido, Estados Unidos da América e Canadá) e europeus (Alemanha, França e Holanda), tendo sido verificada uma relação positiva entre conhecimento e desenvolvimento económico com impacto nomeadamente ao nível da inovação (Leyva & Moctezuma, 2017). Para além disso, Stankevičs, Ignatjeva e Meņšikovs (2014) verificaram uma correlação direta estável e estatisticamente significativa entre o investimento no ensino superior e o aumento do número de profissionais com habilitações superiores preparados para o mercado de trabalho. Por outro lado, Meulemeester e Rochat (1995) avaliaram a existência de causalidade (com aplicação do teste estatístico de causalidade de Granger) entre o ensino superior e o desenvolvimento económico em vários países desenvolvidos, mas bastante heterogéneos em termos de desenvolvimento educacional e localização geográfica. Estes investigadores concluíram a existência de causalidade em quatro dos países analisados (Japão, Reino Unido, França e Suécia) e ausência nos casos Australianos e Italianos, pelo que a relação entre ensino superior e desenvolvimento não é linearmente mecanicista. De acordo com os mesmos investigadores, deve notar-se que a educação apenas promove o crescimento quando os planos curriculares forem projetados para tal objetivo (Meulemeester & Rochat, 1995). Por outro lado, é também vital que tanto as estruturas sociais, políticas e económicas, quanto o nível tecnológico da sociedade no qual o sistema educacional se insere, sejam de tal forma desenvolvidos que os indivíduos futuramente possam realmente fazer uso da totalidade do seu conhecimento acumulado (Kruss, McGrath, Petersen, & Gastrow, 2015; Meulemeester & Rochat, 1995).

Embora as instituições de ensino superior sejam descritas como um dos elementos-chave que pode impulsionar o desenvolvimento económico de um território, não devemos ignorar que existem inúmeros outros fatores com os quais eles se relacionam e, em uma proporção maior ou menor, dependem disso, com destaque para instituições, infraestruturas, ambiente macroeconómico, nível de saúde e educação da população, tamanho do mercado, eficiência do mercado de trabalho e financeiro e sofisticação empresarial, que constituem os principais pilares dos quais também depende a competitividade económica de um país ou região (Fotea & Guțu, 2016), o que explica o menor impacto do ensino superior no desenvolvimento económico em países em desenvolvimento, tais como o caso da Palestina (Alfoqahaa, 2015) e do Taiwan (Lin, 2004).

### **Considerações finais**

O ensino superior sofreu um conjunto de alterações profundas ao longo dos anos, em especial ao longo das últimas décadas, sendo atualmente fruto de um conjunto sucessivo de reformas educacionais e de medidas de adaptação a novos contextos, realidades e exigências, que levaram à estruturação dos diversos sistemas de ensino superior.

No caso específico português, o sistema de ensino superior integra atualmente os subsistemas universitário e politécnico, assumindo-se o sistema binário. Deste modo, a distinção entre os subsistemas apresentados assenta no facto de, enquanto o subsistema universitário visa uma sólida e ampla preparação científica, com base numa sólida formação técnica e cultural com vista a uma adequada inserção profissional, através da promoção de novos saberes e da investigação científica, o ensino superior politécnico visa uma sólida e ampla formação técnica, profissional e cultural com base nos conhecimentos científicos essenciais à compreensão e exercício da atividade profissional. Contactou-se que a dicotomia apresentada entre ensino superior universitário e politécnico é geralmente indevidamente tratada na literatura, dado se exaltar as zonas de potencial conflito em detrimento das virtudes de complementaridade, na medida que o atual sistema binário supramencionado e a dualidade entre ensino superior público e privado contribuem para o atual estado de diferenciação e diversidade deste nível de ensino.

Uma educação de qualidade visa possibilitar o domínio eficaz dos conteúdos curriculares e adquirir uma cultura científica e literária com vista ao desenvolvimento de uma capacidade técnica para servir o sistema produtivo atual, promoção do espírito crítico e compromisso para a transformação social. Verificou-se que, em Portugal, a garantia de qualidade é assegurada pela acreditação de programas por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, pelo que, embora se comece a privilegiar o incentivo à adoção de sistemas internos de garantia e consciencialização da necessidade de qualidade, não é assegurada a capacidade de inovação e garantia de qualidade, bem como o estímulo de uma cultura de qualidade sustentável no seio da instituição de ensino. Importa salientar que, no espectro de autonomia no ensino superior, a autonomia organizacional, descrita como a capacidade das instituições de ensino superior para conceber, implementar e modificar as suas estruturas administrativas, constitui a dimensão com maior autonomia, no entanto, a autonomia académica, descrita como a liberdade da instituição na seleção de futuros estudantes, na criação e eliminação curricular, na definição de linhas de

investigação, objetivos e metodologia e na implementação de mecanismos e sistemas adequados de garantia de qualidade, constitui a dimensão com menor autonomia.

Por seu turno, verificou-se que a relação entre ensino superior e desenvolvimento, expressa pela contribuição das instituições de ensino para o desenvolvimento económico de um país, não é linearmente mecanicista, na medida que o ensino apenas promove desenvolvimento quando os planos curriculares forem projetados para tal objetivo e que tanto as estruturas sociais, políticas e económicas, quanto o nível tecnológico da sociedade no qual o sistema educacional se insere, sejam de tal forma desenvolvidos que permita aos indivíduos fazer uso da totalidade do seu conhecimento acumulado, embora o desenvolvimento seja igualmente estimulado pela crescente ligação entre as instituições de ensino superior e a economia, nomeadamente o setor empresarial.

### Referências bibliográficas

- Alfoqahaa, S. A. A. (2015). Economics of Higher Education under Occupation: The Case of Palestine. *Journal of Arts and Humanities*, 4(10), 25–43. Recuperado de: <https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/820/414>
- Almeida, L., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, (18), 23–24. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26572>
- Alves, D. R. (2018). A Universidade Portuguesa: Ontem e hoje - Da sua origem ao século XVIII. *Quaestio Iuris*, 11, 485–497. Recuperado de: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/32088>
- Antunes, F. (2017). Uma trajetória singular? Apontamentos sobre europeização, privatização e especificidades do ensino superior português. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(1), 165–184. <https://doi.org/10.1103/PhysRevD.91.074507>
- Aziz, S., Mahmood, M., & Bano, M. S. (2018). Total quality management: A frame work for higher education institution. *Journal of Research in Social Sciences-JRSS January*, 6(1), 124–141. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/978503a4ec5fbc0e2aa68c8786bf3126/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030756>
- Barnett, R. (1994). The idea of quality: voicing the educational. *Developing Quality Systems in Education*, 46(1), 68–82. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.1992.tb01581.x>
- Beerens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 272–287. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475248>
- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in british universities. *Studies in Higher Education*, 15(2), 169–180. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03075079012331377491>

- Butera, F. (2000). Adapting the pattern of university organisation to the needs of the knowledge economy. *European Journal of Education*, 35(4), 403–419. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00036>
- Carpentier, V. (2012). Public-private substitution in higher education: Has cost-sharing gone too far? *Higher Education Quarterly*, 66(4), 363–390. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2012.00534.x>
- Cerdeira, M. M. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português: A partilha de custos*. Universidade de Lisboa. Recuperado de: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/973/1/17269\\_TeseLuisaCerdeira2Abril2009.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/973/1/17269_TeseLuisaCerdeira2Abril2009.pdf)
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25–36. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>
- Darabi, R., & Salmani, K. (2012). A Comparative study between accounting standards of iran with international accounting standards. *International Journal of Business and Commerce*, 1(12), 8–27.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em educação. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 12(3), 505–513. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3>
- Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro. Diário da República n.º 212/2006 – I Série-A. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Despacho n.º 5048/2013 de 12 de abril. Diário da República n.º 72/2013 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Diris, R., & Ooghe, E. (2018). Financing higher education. *Economy Policy*, 265–314.
- Estermann, T. (2015). University Autonomy In Europe. *University Education*, (3), 28–32. Recuperado de: <http://www.ond.vlaanderen.be/>
- Fischer, B. B., Schaeffer, P. R., Vonortas, N. S., & Queiroz, S. (2018). Quality comes first: university-industry collaboration as a source of academic entrepreneurship in a developing country. *The Journal of Technology Transfer*, 43(2), 263–284. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9568-x>
- Fonseca, M., & Encarnação, S. (2012). A massificação do ensino superior em Portugal: efeitos espaciais na diversificação do sistema. In *XIII Coloquio Ibérico de Geografia, Santiago de Compostela, outubro de 2012*. Santiago de Compostela: Associação Portuguesa de Geógrafos. Recuperado de: [http://www.a3es.pt/sites/default/files/SpatialEffect\\_MFonseca\\_SEncarnacao.pdf](http://www.a3es.pt/sites/default/files/SpatialEffect_MFonseca_SEncarnacao.pdf)
- Fotea, A. C., & Guțu, C. (2016). Historical and theoretical framework of the relation between higher education institutions and the process of regional economic development. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 4(1), 23–42. Recuperado de: <https://doi.org/10.15678/EBER.2016.040103>
- Goksu, A., & Goksu, G. G. (2015). A comparative analysis of higher education financing in different countries. *Procedia Economics and Finance*, 26(15), 1152–1158. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00945-4](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00945-4)
- Groen, J. F. (2017). Engaging in enhancement: Implications of participatory approaches in higher education quality assurance. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 89–100.

Recuperado de: <https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4728>

- Grynevych, L. V. (2017). Defining the Global Tendencies of Transformation of National Systems of Higher Education. *БІЗНЕСІНФОРМ*, 12, 233–239. Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2017/727-1519905441.pdf>
- Gwosć, C., & Schwarzenberger, A. (2009). Public/private cost-sharing in higher education: An in-depth look at the German system using a comparative study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(3), 239–249. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13600800902974310>
- Hammershøj, L. G. (2018). The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education. *Futures*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.001>
- Henriques, P. L., Matos, P. V., Jerónimo, H. M., Mosquera, P., da Silva, F. P., & Bacalhau, J. (2018). University or polytechnic? A fuzzy-set approach of prospective students' choice and its implications for higher education institutions' managers. *Journal of Business Research*, 89(June), 435–441. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.024>
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10–21. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2003). Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development*, 44(3), 320–334. Recuperado de: <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0026>
- Huisman, J., Meek, L., & Wood, F. (2007). Institutional diversity in higher education: a cross-national and longitudinal analysis. *Higher Education Quarterly*, 61(4), 563–577. Recuperado de: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00372.x>
- Inzelt, A. (2004). The evolution of university-industry-government relationships during transition. *Research Policy*, 33(6–7), 975–995. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2004.03.002>
- Jacob, W. J., Neubauer, D., & Ye, H. (2018). Financing trends in Southeast Asia and Oceania: Meeting the demands of regional higher education growth. *International Journal of Educational Development*, 58(2016), 47–63. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.001>
- Jeliuzkova, M., & Westerheijden, D. F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44(3–4), 433–448. Recuperado de: <https://doi.org/10.1023/A:1019834105675>
- Johnstone, D. B. (2004). The economics and politics of cost sharing in higher education: Comparative perspectives. *Economics of Education Review*, 23(4), 403–410. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.09.004>
- Kanji, G. K., & Tambi, A. M. B. A. (1999). Total Quality Management in UK Higher Education Institutions. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 10(1), 129–153. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0954412998126>
- Kruss, G., McGrath, S., Petersen, I., & Gastrow, M. (2015). A critical assessment of “higher education and economic development: The importance of building technological capabilities.” *International Journal of Educational Development*, (43), 22–31. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030015>

- Kyvik, S. (2004). Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 29(3), 393–409. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0379772042000331679>
- Lagrosen, S., Hashemi, R. S., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61–69. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/09684880410536431>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I-A. Lisboa: Assembleia da República.
- Leyva, S. L., & Moctezuma, A. B. M. (2017). Knowledge-based economy as a foundation for the economic development of countries. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 5(4), 481–501. Recuperado de: <https://doi.org/10.25019/MDKE/5.4.02>
- Lin, T. C. (2004). The role of higher education in economic development: An empirical study of Taiwan case. *Journal of Asian Economics*, 15(2), 355–371. <https://doi.org/10.1016/j.asieco.2004.02.006>
- Long, N. V. (2018). Financing higher education in an imperfect world. *Economics of Education Review*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.06.004>
- Maassen, P., Gornitzka, Å., & Fumasoli, T. (2017). University reform and institutional autonomy: A framework for analysing the living autonomy. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 239–250. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/hequ.12129>
- Manatos, M. J., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total Quality Management and Business Excellence*, 28(1–2), 159–175. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/14783363.2015.1050180>
- Marques, J. P. C., Caraça, J. M. G., & Diz, H. (2006). How can university-industry-government interactions change the innovation scenario in Portugal? - The case of the University of Coimbra. *Technovation*, 26(4), 534–542. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.04.005>
- Meulemeester, J. L., & Rochat, D. (1995). A causality analysis of the link between higher education and economic development. *Economics of Education Review*, 14(4), 351–361. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(95\)00015-C](https://doi.org/10.1016/0272-7757(95)00015-C)
- Michavila, F., & Martinez, J. M. (2018). Excellence of Universities versus Autonomy, Funding and Accountability. *European Review*, 26(S1), S48–S56. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/S1062798717000539>
- Morais, N., Almeida, L. S., & Monteiro, M. I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(1), 73–86. Recuperado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a08.pdf>
- Nascimento, A., & Cabrito, B. (2017). A autonomia do Ensino Superior Português entre a lei e a prática – estudo de caso múltiplo. *Revista Educação Em Questão*, 55(45), 42. Recuperado de: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12745>
- Nybom, T. (2008). University autonomy: A matter of political rhetoric?. *The University in the Market*, 84, 133–141. Recuperado de: [http://www.portlandpresspublishing.com/sites/default/files/Editorial/Wenner/WG\\_84/Capter%2013.pdf](http://www.portlandpresspublishing.com/sites/default/files/Editorial/Wenner/WG_84/Capter%2013.pdf)
- O’Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: A useful tool for directing

- continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39–52. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/09684880410517423>
- Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12–20. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/09684889610116012>
- Ponds, R., Oort, F. Van, & Frenken, K. (2010). Innovation, spillovers and university-industry collaboration: An extended knowledge production function approach. *Journal of Economic Geography*, 10(2), 231–255. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/jeg/lbp036>
- Ranieri, N. B. S. (2018). Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. *Educação & Sociedade*, 1–16. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018205173>
- Raposo, N. V. (2011). A qualidade no ensino superior - exigências e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 357–372. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10316.2/5330>
- Rey, E. D., & Racionero, M. (2010). Financing schemes for higher education. *European Journal of Political Economy*, 26(1), 104–113. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2009.09.002>
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *TQM Magazine*, 16(2), 145–159. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0954412998126>
- Santoalha, A., Biscaia, R., & Teixeira, P. (2017). Higher education and its contribution to a diverse regional supply of human capital: does the binary/unitary divide matters? *Higher Education*, 75(2), 209–230. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0132-2>
- Saraiva, M. (2012). A filosofia de Deming e a gestão da qualidade total no ensino superior português. *Revista Portuguesa de Management*, (5–6), 95–116. Recuperado de: [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5171/1/A Filosofia de Deming e a Gestão da Qualidade Total no Ensino Superior Português\\_final.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5171/1/A%20Filosofia%20de%20Deming%20e%20a%20Gest%C3%A3o%20da%20Qualidade%20Total%20no%20Ensino%20Superior%20Portugu%C3%AAs_final.pdf)
- Saraiva, M., & Reis, E. (2006). The paradigm of the total quality management in the portuguese higher education. In *Conferência Internacional sobre Garantia da Qualidade no Ensino Superior: Missão (Im) possível ?* Fundação de Instituições Terciárias da metrópole do norte (FOTIM). Recuperado de: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/6159>
- Scott, P. (1995). Unified and binary systems of higher education in Europe. In *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. (pp. 37–54). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Silva, R. J., & Mendes, L. (2018). Mapeamento da aplicação da TQM no ensino superior: uma revisão bibliográfica utilizando uma abordagem bibliométrica. *Revista Capital Científico*, 16(1), 65–80. Recuperado de: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/4937/pdf>
- Simão, J. V., Costa, A. A., & Santos, S. M. (2002). *Ensino superior : uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2016). The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(6), 860–871. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1203860>
- Stankevičs, A., Ignatjeva, S., & Meņšikovs, V. (2014). Higher education's contribution to economic performance and innovativeness in Latvia: Exploratory research. *Economic Annals*, 59(202), 7–41. Recuperado de: <https://doi.org/10.2298/EKA1402007S>

- Teichler, U. (1998). The changing roles of the university and non-university sectors of higher education in Europe. *European Review*, 6(04), 475–487. Recuperado de: [https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S1062798700003628/type/journal\\_article](https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S1062798700003628/type/journal_article)
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56(3), 349–379. Recuperado de: <http://link.springer.com/10.1007/s10734-008-9122-8>
- Tseng, F.-C., Huang, M.-H., & Chen, D.-Z. (2018). Factors of university–industry collaboration affecting university innovation performance. *The Journal of Technology Transfer*, 1–18. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9656-6>
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: Da lei de bases do sistema educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (66), 95–115. Recuperado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n66/n66a05.pdf>
- Urbano, C. S. V. (2011). *O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*. (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperado de: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/6266/1/Tese Doutoramento Cláudia Valadas Urbano.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/6266/1/Tese%20Doutoramento%20Cláudia%20Valadas%20Urbano.pdf)
- Urbano, C. V. (2008). O ensino politécnico - (re)definição e (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal. In *VI Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, 25 de junho de 2008. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Recuperado de: <http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/469.pdf>
- Westerheijden, D. F., Hulpiau, V., & Waeytens, K. (2007). From design and implementation to impact of quality assurance: An overview of some studies into what impacts improvement. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 295–312. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13583880701535430>

## HIGHER EDUCATION IN PORTUGAL

### Abstract

Higher education, as an active factor in human development, plays a vital role in the development of society and is currently the result of a successive set of educational reforms and adaptation to new contexts, realities and requirements. The current Portuguese higher education system takes the binary form, which, together with the dual public and private higher education, contribute to the current state of differentiation and diversity of this level of education. In Portugal, quality assurance is ensured by the accreditation of programs, although the emphasis is on encouraging the adoption of internal quality assurance systems and awareness of the need for quality, given the organizational autonomy found at this level of education.

**Keywords:** Higher Education; Quality; Autonomy and Economic Development.