

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE
E ADMINISTRAÇÃO DE LISBOA



ISCAL

ANÁLISE DO DESEMPENHO DO
ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM
PORTUGAL

Patrícia Nobre

Lisboa, fevereiro de 2022

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E
ADMINISTRAÇÃO DE LISBOA



ANÁLISE DO DESEMPENHO DO
ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM
PORTUGAL

Patrícia Alexandra Melo Nobre (20190136)

Dissertação submetida ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Controlo de Gestão e Avaliação de Desempenho, realizada sob a orientação científica da professora Doutora Maria do Rosário Justino e coorientação da professora Mestre Tânia Saraiva.

Constituição do Júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Marina Antunes

Arguente: Prof.^a Doutora Carla Martinho

Vogal: Prof.^a Doutora Maria do Rosário Justino

Lisboa, fevereiro de 2022

Agradecimentos

A realização desta dissertação de Mestrado só foi possível graças à colaboração e ao contributo de algumas pessoas, às quais gostaria de agradecer do fundo do coração.

À professora Mestre Tânia Saraiva pela orientação deste trabalho, pelo apoio prestado no desenvolvimento da dissertação, pela sua dedicação, pela sua paciência e pelos seus conselhos ao longo deste trabalho.

À professora Doutora Maria do Rosário Justino pelo seu apoio prestado ao longo do desenvolvimento da dissertação.

Às instituições de ensino superior que se disponibilizaram para responder ao questionário.

Às minhas colegas de mestrado por todo apoio e por todo o companheirismo que tivemos ao longo de estes dois anos, dentro e fora do contexto de aulas.

À minha família e amigos pelo apoio incondicional sempre demonstrado, pela eterna paciência e compreensão e carinho que me foi demonstrado ao longo deste percurso.

Por fim, a todos os que colaboraram, de forma ou de outra tornando possível a sua realização.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

Este estudo contribui com uma análise ao desempenho dos institutos politécnicos públicos, em Portugal, com a criação de um instrumento de avaliação, o *Balanced Scorecard*. Este modelo é um instrumento de gestão estratégica que articula os objetivos, as metas, as iniciativas estratégicas e os indicadores, em função de quatro perspetivas, considerando as relações causa-efeito entre elas. Neste sentido, as instituições do ensino superior, que regra geral possuem uma fraca cultura de gestão estratégica, podem através do *BSC* melhorar o seu desempenho. Desta forma, o presente estudo desenvolveu-se em analisar o desempenho de dois institutos politécnicos públicos, com base no modelo desenvolvido por McDevitt et al (2008), que apresentou uma versão única de *BSC* para as instituições de ensino superior, apresentando perspetivas direcionadas para a vertente académica. Com aplicação deste modelo traz uma melhor clareza para a definição de uma estratégia e uma visão mais clara de onde se pode apostar ou diminuir os recursos de forma mais eficiente e eficaz.

Palavras – Chave: Avaliação de Desempenho; *Balanced Scorecard*; Ensino Superior

Abstract

This study contributes with an analysis of the performance of public polytechnic institutes, in Portugal, with the creation of an evaluation instrument, the Balanced Scorecard. This model is a strategic management tool that articulates objectives, goals, strategic initiatives and indicators, based on four perspectives, considering the cause-effect relationships between them. In this sense, higher education institutions, which generally have a weak culture of strategic management, can improve their performance through the BSC. In this way, the present study was developed to analyze the performance of two public polytechnic institutes, based on the model developed by McDevitt et al (2008), who presented a single version of the BSC for higher education institutions, presenting perspectives directed towards the academic aspect. Applying this model brings better clarity to the definition of a strategy and a clearer view of where to bet or reduce resources more efficiently and effectively.

Keywords: Balanced Scorecard; Higher Education; Performance Evaluation

Índice

1. Introdução.....	6
2. Revisão da Literatura	8
2.1. Setor da Educação – Ensino Superior.....	8
2.1.1. O Ensino superior em Portugal.....	8
2.1.2. Modelos de Ensino.....	14
2.1.3. Avaliação de Desempenho.....	14
2.2. <i>Balanced Scorecard</i>	17
2.2.1. Conceito e Evolução do <i>Balanced Scorecard</i>	18
2.2.2. Fatores para o sucesso da Implementação do <i>Balanced Scorecard</i> ...	31
2.2.3. Adaptação do <i>Balanced Scorecard</i> ao setor público	33
2.2.4. Análise do <i>Balanced Scorecard</i> no âmbito do ensino superior	35
2.2.5. Implementação do <i>Balanced Scorecard</i>	40
3. Metodologia	46
3.1. Objetivo da Investigação	46
3.2. Método de Investigação	46
3.3. Métodos e Instrumentos de Recolha de Dados.....	48
3.4. População e Amostra	49
4. Análise dos Resultados.....	55
5. Conclusões, Limitações e Recomendações Futuras	62
5.1. Principais Conclusões	62
5.2. Limitações do Estudo	63
5.3. Recomendações para futuros estudos	64
6. Referências Bibliográficas	65
Anexo	73

Índice de Figuras

Figura 2.1 - Instituições e Unidades Orgânicas do sistema de ensino superior.....	11
Figura 2.2 - Ensino Superior Português.....	13
Figura 2.3 - <i>BSC</i> como sistema de avaliação de desempenho.....	19
Figura 2.4 - Pilares do <i>BSC</i>	19
Figura 2.5 - Sequência do <i>BSC</i>	21
Figura 2.6 - Perspetivas do <i>BSC</i>	22
Figura 2.7 - Perspetiva Processos Internos - Cadeia de Valor Genérica	25
Figura 2.8 - Relações Causa-Efeito <i>BSC</i>	28
Figura 2.9 - Mapa Estratégico do <i>BSC</i>	29
Figura 2.10 - Traduzir a visão e a estratégia em quatro perspetivas	30
Figura 2.11 - Processos para gerir a estratégia	31
Figura 2.12 - Os dez mandamentos para a implementação do <i>BSC</i>	33
Figura 2.13 - <i>BSC</i> setor público	34
Figura 2.14 - Modelo Proposto por Mainardes et al.....	37
Figura 2.15 - <i>BSC</i> proposto por McDevitt et al (2008)	42

Índice de Tabelas

Tabela 4.1 - Perspetiva Serviço e Divulgação	55
Tabela 4.2 - Perspetiva Ensino e Aprendizagem	57
Tabela 4.3 - Perspetiva Crescimento e Desenvolvimento	58
Tabela 4.4 - Perspetiva Recursos Financeiros	59

Lista de Abreviaturas e Siglas

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AEES - Área Europeia de Ensino Superior

BSC - Balanced Scorecard

DGEEC - Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência

DGES - Direção-Geral do Ensino Superior

ECTS - European Credit Transfer System

ESEnfC - Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

ISEL - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

ROA - Rendibilidade Operacional do Ativo

1. Introdução

No atual contexto económico, social e cultura em que vivemos, a capacidade de adaptação das organizações é fundamental, quer sejam do setor privado ou público. Estas constantes mudanças e as evoluções tecnológicas são fatores para os quais as organizações devem definir uma estratégia adequada que lhes permita diferenciar dos seus concorrentes.

Assim, qualquer organização para ser bem-sucedida é fundamental determinar qual a estratégia a seguir, por forma alcançar com sustentabilidade os objetivos. Adotar modelos de avaliação de desempenho é uma prática cada vez mais recorrente devido ao auxílio que dão à gestão, tomada de decisões e conseqüentemente a criação de valor para a organização. Para tal é necessário ter uma estratégia clara, bem comunicada e que envolva todos os colaboradores, para garantir a sua motivação e alinhamento com essa estratégia.

Para essa avaliação de desempenho surgir um modelo que segundo os autores veio tamar a lacuna de apenas de se analisar os indicadores financeiros. Este modelo tem o nome de *Balanced Scorecard (BSC)* e foi desenvolvido por Kaplan e Norton (1992). Para os autores, o *BSC* é um instrumento de gestão estratégica que articula os objetivos, as metas, as iniciativas estratégicas e os indicadores em função de quatro perspetivas, acrescentado à perspetiva financeira, três perspetivas não financeiras, sendo estas a perspetiva de clientes, processos internos e aprendizagem e crescimento, que funcionam em modo equilibrado. Compreendendo um conjunto de medidas que dão uma visão rápida e global da atividade empresarial, onde se complementa as medidas financeiras, com as medidas operacionais.

Este modelo foi desenvolvido para o setor privado, contudo foi facilmente adotado para o setor público. Sendo a maior adoção é diferença de objetivos que existem entre os dois setores, enquanto o setor privado é direcionado para o aumento do lucro e a satisfação dos acionistas, no setor público o principal objetivo é fornecer serviços públicos.

Uma das áreas públicas que estão sujeitas a grande pressão de se tornarem competitivas e de se terem que desenvolver de forma mais eficiente e eficaz é o ensino superior público. As instituições têm que se preocupar com uma gestão estratégica, de maneira a melhorarem a definição de objetivos e prioridades, gerindo com mais prudência os seus recursos e materializar a estratégia (Meyer et al, 2012). Sendo assim necessário adoção de algum sistema de avaliação de desempenho.

No caso Portugal, esta realidade não é exceção, o ensino superior tem sofrido bastantes alterações ao longo dos últimos anos, entre as quais cortes orçamentais, o processo de Bolonha e os processos de avaliação de desempenho dos docentes. Dos quais, o principal responsável para a criação de novos desafios no ensino superior, foi o processo de Bolonha, que permitiu uma maior concorrência às Instituições Superiores Públicas. Este processo foi implementado um sistema de créditos onde cada estudante pode eleger instituições diferentes e realizar unidades curriculares em qualquer uma delas (Reis e Reis, 2008). Com isto, foi necessário que as instituições fossem reconhecidas pelo seu desempenho e não por outros motivos menos positivos. Logo, para possuírem um maior número de estudantes, as instituições têm que prestar um serviço de melhor qualidade, com cursos atualizados, inovadores e adequados às necessidades do mercado de trabalho.

A estrutura desta dissertação apresenta os principais pontos relevantes a serem discutidos numa análise aprofundada da abordagem do sistema de *Balanced Scorecard*, sistematizando e clarificando a sua importância, evolução e terminando com um estudo sobre a avaliação de desempenho no ensino politécnico público, em Portugal. Com o intuito de analisar as várias dimensões do *BSC* de acordo com as quatro perspetivas, a perspetiva clientes, processos internos, aprendizagem e crescimento e financeira.

Como tal, com esta investigação procuramos expor características associados à temática em estudo, enaltecendo o seu processo e contributo em termos nacionais, apelando ao desenvolvimento de novos estudos.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à introdução e sucede-se o capítulo da revisão da literatura à temática em estudo. No capítulo três é apresentada a metodologia utilizada na realização deste estudo, na qual abrange a definição da amostra em estudo, os métodos de recolha e análise dos dados e do instrumento construído e utilizado para a realização do estudo. No capítulo seguinte é feita a apresentação dos resultados e respetiva discussão. No quinto e último capítulo resume-se as principais conclusões e contribuições do estudo, as limitações e sugestões para estudos futuros.

2. Revisão da Literatura

2.1. Setor da Educação – Ensino Superior

2.1.1. O Ensino superior em Portugal

Em Portugal, o ensino superior surge pela primeira vez na Carta Constitucional de 1826 (Artº145, §32) e na Constituição de 1838 (Artº28, §2). Para Leitão (2015), o ensino superior veio descrito como uma tarefa do Estado e um direito dos cidadãos.

Para Lourtie (2013), o ensino superior em Portugal teve dois momentos fundamentais na sua evolução histórica: o período após a implantação da República e o período entre 1972 e 1980.

Este autor afirma que após a implantação da República, o ensino superior deu um salto qualitativo, compreendendo novas áreas de estudo e o aumento das instituições. Em 1910 a Universidade de Coimbra era a única instituição existente no nosso país, uma vez que a Universidade de Évora tinha sido encerrada em 1759. Esta universidade funcionava com diferentes tipos de instituições de ensino superior: como a Escola Politécnica de Lisboa, a Academia Politécnica do Porto, as Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e do Porto e o Curso Superior de Letras. Estas instituições sofreram uma mudança, que resultou na conceção das Universidades de Lisboa e do Porto, em 1911, que nesta altura integraram as áreas mais técnicas de a agronomia, veterinária, engenharia e economia (Lourtie, 2013).

Com a criação do Instituto Superior de Ciências Sociais do Trabalho e da Empresa (ISCTE), no ano 1972, de seguida da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, do pré-escolar ao ensino superior publicada em 1973, na qual se começou a reforma de Veiga Simão. Com esta publicação e com a regulamentação posterior, criaram-se a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade de Aveiro e a Universidade do Minho, o Instituto Universitário em Évora assim como os Institutos Politécnicos de Coimbra, Lisboa, Porto, Santarém, Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real e também as Escolas Superiores normais de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu (Lourtie, 2013). Esta primeira fase é marcada essencialmente pela criação de instituições de ensino superior, a maioria fora dos tradicionais três grandes centros urbanos, assim como pela introdução do ensino politécnico no ensino superior, que até à data era considerado ensino médio, e com formações orientadas para a via profissional. Apesar das instituições

politécnicas terem sido criadas pela Reforma Veiga Simão, a maioria não estava em funcionamento em 1974.

Podemos considerar que o ensino superior começou a ganhar forma após a Revolução do 25 de abril, em 1974, na sequência da Constituição 1976. Com a Revolução dos Cravos, houve um aumento exponencial da procura do ensino superior, havendo, uma tendência em instituições públicas ou privadas, quer de natureza universitária ou politécnica. Sendo, que no início da década de 80, veio a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), mais propriamente em 1986.

De acordo com a *Council of Ministers of Education* (1999), citado em Gonçalves (2015), as instituições de ensino superior observam as funções e as características que estão na base da prossecução dos objetivos para que foram criadas. Servindo de base para as cinco funções das instituições de ensino superior:

- 1) preservação, disseminação e evolução do conhecimento;
- 2) contribuição para aplicação e compreensão do conhecimento para o benefício da economia e da sociedade;
- 3) desenvolvimento de competências nos indivíduos;
- 4) contribuição para uma sociedade civil democrática;
- 5) promoção de uma economia sustentável baseada no conhecimento, atendendo às necessidades locais, regionais e nacionais.

O sistema de ensino superior português encaixou-se no quadro mais amplo do Sistema Educativo Português, regulado pela LBSE, estando compreendido num sistema binário. De acordo com, o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES) caracteriza o sistema de ensino superior de natureza binária, conforme o seu artigo nº3 “*o ensino superior organiza-se num sistema binário, devendo o ensino universitário orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente.*”

Portanto, o sistema integra universidades e institutos politécnicos com estruturas de organização e dimensão diversificada e de diferente natureza jurídica, como instituições públicas, instituições de ensino superior militares e policiais e instituições privadas.

Consideramos assim, que ensino universitário abrange todas as universidades, os institutos universitários e outros estabelecimentos universitários, sendo um ensino direcionado numa perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber e visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividade profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, inovação e análise crítica. Enquanto, o ensino politécnico inclui os institutos politécnicos e outros estabelecimentos politécnicos, este tipo de ensino é efetuado numa perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos e 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 técnica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais. Assim, concluímos que a rede de ensino superior é constituída de instituições universitárias e instituições politécnicas.

Contudo, uma das diferenças entre os dois tipos de ensino é que apenas as instituições do ensino universitário estão qualificadas para ministrar o ciclo de estudos referentes ao grau de doutor (Art.º 42 do RJIES).

Como tal, o sistema abrange instituições de grande dimensão, com diferentes unidades orgânicas (faculdades, escolas superiores ou institutos), em diferentes localizações e instituições de menor dimensão que correspondem muitas vezes a escolas especializadas em áreas mais específicas. Assim, de acordo com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), em 2012, o sistema de ensino superior em Portugal é formado por 121 instituições, conforme imagem abaixo:

Tipologia das Instituições	1*		2		3		4	
	Instituições de Ensino Superior (IES)	%	Unidades Orgânicas (UO)	%	Ciclos de Estudos	%	Vagas	%
Ensino Superior Público								
Universitário	16	13,22	100	29,59	2126	50,86	68250	43,78
Politécnico	20 (27)*	16,53	94	27,81	965	23,09	35512	22,78
TOTAL	36 (43)*	29,75	194	57,40	3091	73,95	103762	66,56
Ensino Superior Público Militar								
Universitário	3	2,48	3	0,89	21	0,50	260	0,17
Politécnico			2	0,59	21	0,50	28	0,02
TOTAL	3	2,48	5	1,48	42	1,00	288	0,18
Ensino Superior Privado								
Universitário	40	33,06	77	22,78	740	17,70	34021	21,82
Politécnico	42 (51)*	34,71	62	18,34	349	8,35	17820	11,43
TOTAL	82 (91)*	67,77	139	41,12	1089	26,05	51841	33,25
TOTAL Ensino Superior	121	100	338	100	4222	100	155891	100

* Há unidades orgânicas de natureza politécnica que estão inseridas em universidades. O valor entre parêntesis indica o total de unidades orgânicas de natureza politécnica, contabilizando as que pertencem a universidades. O total geral porém teve em conta a vinculação institucional e não a natureza e corresponde aos totais parcelares fora dos parêntesis.

Figura 2.1 - Instituições e Unidades Orgânicas do sistema de ensino superior

Fonte: adaptado A3ES

Na década de 80, desenvolveu-se na Europa novas formas de governação das instituições de ensino superior, que visavam princípios da reforma do Estado e da Administração Pública e intensificar os efeitos da globalização, quer em termos económicos, sociais, culturais e políticas educacionais, para que se obtivesse uma diversidade no campo universitário europeu.

Em 1999 assinou-se a Declaração de Bolonha, incluindo Portugal, que constituiu um marco no entendimento da educação terciária, enquanto fator de construção da identidade cultural e científicas europeias, surgia assim a criação de espaço universitário europeu, designada de Área Europeia de Ensino Superior (AEES). Este novo espaço apostava na cooperação interinstitucional transnacional, centrada na riqueza multicultural do espaço europeu e realizada, em primeira linha, na mobilidade dos docentes e dos estudantes.

Nesta declaração é expresso o papel das instituições de ensino superior perante o futuro da sociedade, que de acordo com Rectores (1988), citado por Carvalho (2019), grande parte do desenvolvimento cultural, científico e técnico, produzido em centros de cultura, conhecimento e pesquisa, representado por verdadeiras instituições. Além disto, vem também descrito os pilares fundamentais do ensino superior:

- i. adoção de uma estrutura de três ciclos no ensino superior;

- ii. criação de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis;
- iii. organização curricular por unidades de créditos acumuláveis e transferíveis, no âmbito nacional e internacional;
- iv. criação de instrumentos de mobilidade estudantil no espaço europeu de ensino superior durante e após a formação.

A reforma da LBSE de modo a implementar o Processo de Bolonha, em 2005, foi introduzido o *European Credit Transfer System* (ECTS) nos ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade, suplemento ao diploma, entre outros. Conforme, Leite e Lopes (2019), o Processo de Bolonha provocou a introdução de várias alterações, com o sistema ECTS e as regras para os processos de mobilidade, especialmente por meio do contrato de estudos e do suplemento ao diploma. Estas alterações às instituições do ensino superior públicas num setor muito competitivo e com uma forte concorrência, provocando desta forma a adoção de novos padrões para garantir a qualidade dos diferentes ciclos de estudos e de captarem e manterem os estudantes.

O ensino superior passou a ter uma nova estrutura de três ciclos de estudo, conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor (Art.º 6 do RJIES). Os cursos visam conferir os graus académicos designam-se de ciclos de estudos (Art.º 61 do RJIES).

Esta estrutura foi introduzida em 2006 e totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo 2009/2010. Foram também estabelecidos, para cada ciclo de estudos, descritores de qualificação genéricos, com base nas competências adquiridas, assim como a definição de intervalos ECTS para o primeiro e segundo ciclo de estudos.

Em 2014 foi criado um ciclo de estudo superior não conferente grau académico, denominado curso técnico superior profissional, que corresponde ao ciclo de estudos curto ligado ao 1º ciclo previsto no quadro de qualificações do espaço europeu do ensino superior.

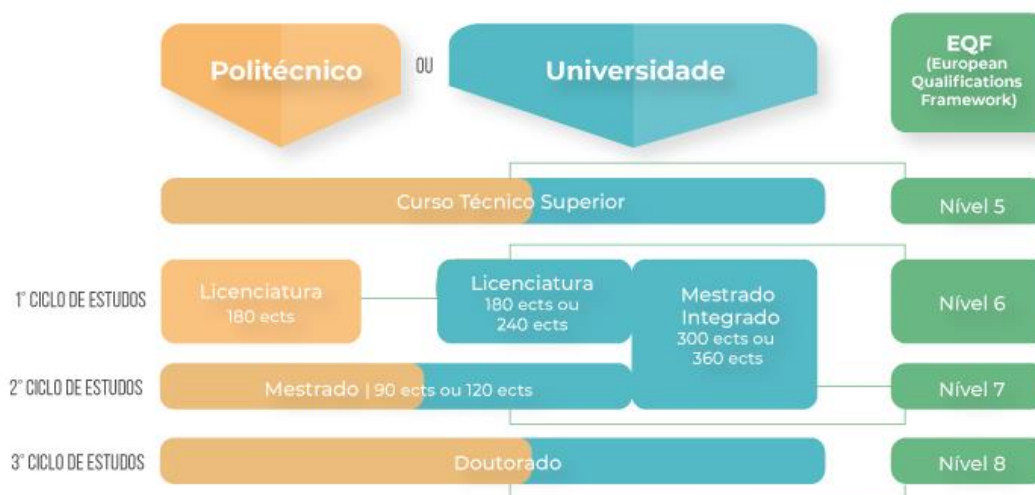


Figura 2.2 - Ensino Superior Português

Fonte: adaptado DGES

Nas instituições de ensino superior públicas, a competência para a criação de ciclos de estudos cabe ao reitor ou presidente, ouvido o conselho científico ou técnico-científico e o conselho pedagógico, enquanto que as instituições de ensino superior privadas cabe à entidade instituidora, ouvido o reitor, presidente ou diretor, o conselho científico ou técnico-científico e o conselho pedagógico (Art.º 61 do RJIES).

A entrada em funcionamento de ciclos de estudos que visem conferir graus académicos carece de acreditação pela Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior (A3ES) e de subsequente registo junto do ministério da tutela, que implicará o reconhecimento, com validade geral, do grau ou graus conferidos.

Uma outra diferença entre os dois tipos de ensino é que os graus académicos de licenciado e mestre são conferidos tanto pelo ensino universitário como o ensino politécnico, reservando-se para as instituições do ensino universitário a qualificação para ministrar o ciclo de estudos referentes ao grau de doutor (Art.º 42 do RJIES).

Como se pode certificar, nos últimos 100 anos, Portugal passou de uma única universidade em Coimbra, para um conjunto de vias alternativas possíveis. Sendo necessário analisar qual a trajetória a seguir na procura de um ensino superior público, a que seja cientificamente

atualizado, pedagogicamente correto e socialmente útil, que ao mesmo tempo consiga preencher as deficiências do país e que corresponda às necessidades e aspirações de cada indivíduo. (Marques, 2012).

2.1.2. Modelos de Ensino

Nos últimos tempos, o ensino superior público tem sofrido bastantes mudanças e transformações, sendo o tipo de ensino praticado uma delas. A maior transformação que ocorreu na história do ensino superior foi o Processo de Bolonha.

As aplicações de diversos modelos têm o objetivo de cooperarem para todo o corpo docente, não docente e alunos, de modo a aumentarem o seu desempenho. Para Hortale e Mora (2004) os modelos que destacamos da história das instituições de ensino superior são o Modelo Anglo-Americano, que tem características de descentralização pelo facto de as instituições de ensino superior serem autónomas. O Modelo Napoleónico cujo objetivo é satisfazer as necessidades do estudo na formação dos funcionários públicos e promover assim o desenvolvimento económico da sociedade. O Modelo Humboldtiano considera que o objetivo elementar do ensino superior é a investigação. Por fim, o Modelo Bolonha que visa o aumento da competitividade, uma melhor adaptação ao mercado de trabalho e permitir a mobilidade.

2.1.3. Avaliação de Desempenho

Com tantas mudanças que aconteceram no mundo do ensino superior cada vez mais o tema de avaliação de desempenho começou a ganhar dimensão junto das instituições de ensino superior público, tudo derivado ao facto da forte pressão que estas têm sentido para se tornarem cada vez mais competitivas, eficientes, eficazes e adequadas às exigências e às necessidades dos seus *stakeholders*.

Os desafios que são impostos às organizações sem fins lucrativos, em especial, às instituições de ensino superior públicas são bem realçadas por Peter Drucker (1990) que defende que as organizações sem fins lucrativos não fornecem bens ou serviços nem

controlam. O seu produto não é um par de sapatos, nem uma regulamentação efetiva, mas um ser humano modificado. Estas organizações são agentes da evolução humana.

Como tal, cada vez mais o ensino superior tem um papel crucial no desenvolvimento económico de um país, sendo essencial que haja uma obtenção de recursos de qualidade apropriado a um menor custo, não colocando em causa o valor e qualidade do recurso humano (Wall e Martin, 2003).

Segundo a OCDE (2017), Portugal em comparação com outros países da Europa tem colaboradores pouco qualificados, que pode ser um reflexo do fraco desempenho do ensino.

Para Mann (2011) a existência de avaliação de desempenho é benefício tanto para as instituições de ensino superior, como também para os estudantes. Esta ferramenta permite rever estratégias e medidas que podem ajudar para a melhoria das tomadas de decisões. Em Portugal, as instituições do ensino superior são avaliadas consoante o seu desempenho através dos propósitos e âmbitos da Agência e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Esta agência aprecia um conjunto de indicadores de desempenho ligados à pedagogia e à capacidade de produção científica versus a transferência de conhecimento no domínio específico da formação em avaliação, para garantir a avaliação e a acreditação da oferta formativa garantida pelas instituições do ensino superior (Boralho et al, 2016).

Assim, surge diversas ações que se têm desenvolvido para combater e englobar toda a esfera da avaliação de desempenho, procurando combinar todos os aspetos que contribuem para o desempenho organizacional. O que permitiu a introdução de modelos de desempenho da gestão integrada produzidos a partir da experiência de instituições públicas e muitas vezes baseados no modelo *Balanced Scorecard*. Segundo, um artigo apresentado pela Ordem dos Contabilistas Certificados, em 2015, designado “O *Balanced Scorecard* no setor público: perspectiva do consultor de gestão”, que tinha como objetivo compreender as motivações, benefícios e dificuldades inerentes à aplicação do *BSC* no setor público, do ponto de vista dos consultores de gestão, conclui que o recurso a consultores externos poderia ser vantajoso para as organizações, pois através do conhecimento e experiência adquirida em outras organizações, sejam do setor público ou privado, apresentam condições que podem contribuir para o aumento da efetividade na implementação do *BSC* diminuindo assim as dificuldades na sua aplicação (Borges, Gomes e Fernandes, 2015).

Conforme afirma Al-Hosaini e Sofian (2015), a aplicação do *BSC* nas instituições do ensino superior expõe benefícios para estas, ajuda na definição das prioridades no planeamento e

na avaliação das necessidades, fornece uma estrutura clara para a continuidade da qualidade, avalia o uso eficiente de recursos para cada um dos programas acadêmicos e documenta a contribuição de cada atividade para cada instituição, de modo a promover a excelência pessoal e acadêmica.

2.2. *Balanced Scorecard*

No atual contexto económico, social e cultural em que vivemos, a capacidade de adaptação das organizações é fundamental, quer sejam do setor privado ou público. Estas constantes mudanças e as evoluções tecnológicas são fatores para os quais as organizações devem definir uma estratégia adequada que lhes permita diferenciar dos seus concorrentes.

Uma organização, pública ou privada, para ser bem-sucedida tem de ter uma estratégia clara, bem comunicada e que envolva todos os colaboradores, para garantir a sua motivação e alinhamento com essa estratégia. Só dessa forma, as organizações podem ter condições de inovar, criar valor e atingir níveis mais elevados no seu desempenho.

Durante muitos anos as organizações avaliavam o seu desempenho através de indicadores financeiros, onde analisavam valores tangíveis, como o lucro, rentabilidade, retorno do investimento, entre outros (Pinto, 2009). Sendo que mais tarde começaram a compreender que uma análise baseada apenas em indicadores financeiros não era suficiente, e, seria essencial adotar outros sistemas de mensuração que ajudassem na avaliação do desempenho.

No final dos anos 80, verificou-se uma mudança a nível da gestão das organizações, começou-se não só analisar indicadores financeiros internos, bem como indicadores financeiros exteriores ao mundo das finanças, como a cultura da organização, o valor das marcas, a quota de mercado, a qualidade de serviço, a satisfação e capacidade de gestão da relação com os clientes, entre outros (Pinto, 2009).

De acordo com Russo (2015) a avaliação do desempenho é um ponto fulcral na atividade de gestão, proporcionando aos gestores a informação precisa para a tomada de decisão, como tal e dado às evoluções dos tempos, os indicadores tradicionais tornaram-se insuficientes para que os gestores conseguissem traduzir a estratégia em objetivos e o melhoramento da execução do plano estratégico. Concluindo-se que os indicadores financeiros eram estáticos, não se conseguindo provisionar as expectativas da evolução futura, sendo apenas possível obter conhecimento do desempenho passado da organização, descuidando a continuidade a médio e longo prazo. Como tal, são necessários outros indicadores de desempenho para ajudar à tomada de decisão.

Surge no ano de 1992, um artigo publicado pelo professor Robert Kaplan da Universidade de Harvard e por David Norton, consultor da zona de Boston, com o nome “*The Balanced Scorecard – Measures That Drive Performance*”, que compreendia um estudo desenvolvido

junto de grandes empresas americanas, cujo a principal conclusão foi a necessidade de integrar na avaliação de desempenho de outros tipos de indicadores, para além dos financeiros, solução que Kaplan e Norton designaram de *Balanced Scorecard (BSC)*.

2.2.1. Conceito e Evolução do *Balanced Scorecard*

O artigo apresentado por Kaplan e Norton (1992) consistia num estudo desenvolvido em doze empresas norte-americanas, que verificavam a crescente ineficiência dos indicadores financeiros tradicionais, utilizados na avaliação do seu desempenho.

Os autores classificaram o *BSC* como um instrumento de gestão estratégica que articula os objetivos, as metas, as iniciativas estratégicas e os indicadores em função de quatro perspetivas, acrescentando à perspetiva financeira, três perspetivas não financeiras, sendo estas a perspetiva de clientes, processos internos e aprendizagem e crescimento, que funcionam de modo equilibrado. Este modelo abrange um conjunto de medidas que dão uma visão rápida e global da atividade empresarial, onde complementa as medidas financeiras, com as medidas operacionais. Tendo por base a integração das medidas financeiras com as operacionais foi possível a criação de outras medidas como a satisfação do cliente, a melhoria dos processos internos, as atividades internas e de inovação e a melhoria da organização.

Para se construir um modelo de *BSC*, que traduza a estratégia da organização, é necessário definir as relações de causa-efeito, os resultados e os indutores desses resultados, e a ligação aos objetivos financeiros (Russo, 2015).

O *BSC* analisa a atividade empresarial com base em quatro perspetivas (ver figura seguinte): financeira, cliente, processos internos e aprendizagem e crescimento. De acordo, com Kaplan e Norton (1997), estas perspetivas devem responder às seguintes questões:

- ✓ como nos veem os acionistas?
- ✓ como nos veem os clientes?
- ✓ em que devemos sobressair?

✓ podemos prosseguir de forma a melhorar e acrescentar valor?

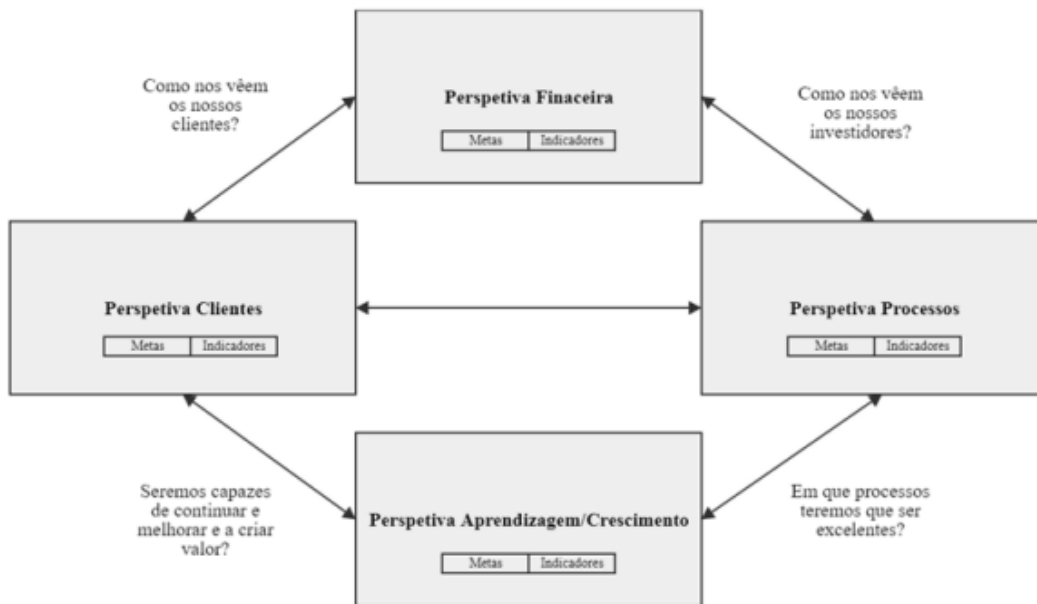


Figura 2.3 - BSC como sistema de avaliação de desempenho

Fonte: adaptado de Kaplan e Norton (1997)

Uma organização que pretenda implementar um modelo de BSC terá que definir primeiro a sua visão, missão e valores. A partir desta definição, a organização poderá estabelecer a estratégia a praticar e prosseguir com as tarefas para a realização do BSC, conforme a figura seguinte:

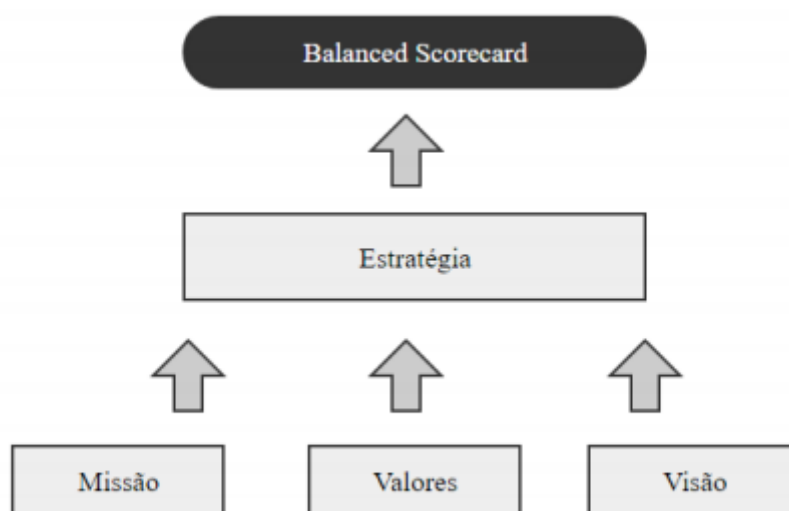


Figura 2.4 - Pilares do BSC

Fonte: adaptado de Pinto (2009)

De acordo com Pinto (2009) os autores Kaplan e Norton associarem três conceitos da gestão estratégica das organizações como os pilares do *BSC* direcionados para os seguintes objetivos:

- ✓ definir a estratégia;
- ✓ comunicar a estratégia;
- ✓ executar a estratégia.

Missão

Numa primeira fase para avaliação de desempenho é necessário ter a definição clara e objetiva da missão. Esta funciona como um elemento decisivo para a concretização da estratégia. Enquanto a estratégia esclarece a forma como a empresa irá atuar, a missão define o propósito da mesma, ou seja, a sua criação deve evidenciar a razão de ser da organização, conseguindo responder às questões como “O que fazemos? A quem nos destinamos? Porque existimos?”.

A missão traduz as orientações da organização, de modo a toda a equipa siga a mesma direção, a destacar o domínio nas competências centrais mais relevantes para a satisfação dos fatores críticos de sucesso do negócio e transmitir uma imagem positiva da empresa, quer a nível interno, quer externo (Russo, 2015).

Valores

Os valores consistem no segundo pilar do *BSC*, estes devem estar interligados com a missão. Estes compreendem os princípios morais, culturais, éticos, entre outros princípios que a organização vai seguir (Russo, 2015).

A organização irá definir os valores que considera fundamentais na sua cultura organizacional. Estes devem ser transmitidos e compreendidos por todos os níveis hierárquicos, como também pelos agentes económicos externos à organização, prestando a informação para a questão “Que princípios e crenças nos orientam?”.

Visão

Sendo o último pilar do *BSC* que representa as ambições a médio e longo prazo das organizações a nível da utilização de recursos, produtos e serviços, dando resposta às questões “Para onde queremos ir? Qual o nosso destino?”.

Para Pinto (2009) é essencial obter uma visão clara, concisa e consistente com a missão e os valores, a fim de não comprometer o futuro desejado pela organização.

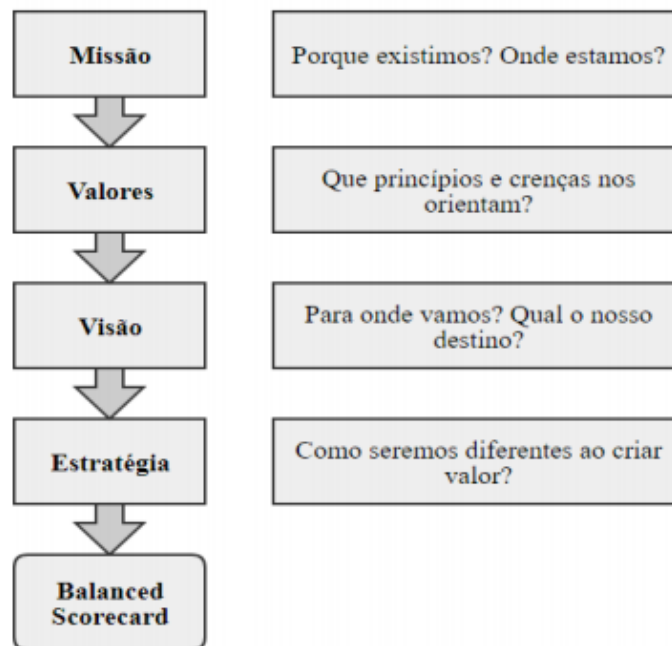


Figura 2.5 - Sequência do BSC

Fonte: adaptado de Pinto (2009)

O *BSC* é orientado por quatro perspectivas traduzindo a missão e a estratégia da organização, onde proporciona o equilíbrio entre os objetivos de curto e médio/longo prazo, os resultados esperados, os vetores de desempenho dos resultados pretendidos e as medidas objetivas e subjetivas, como se refere a imagem abaixo:

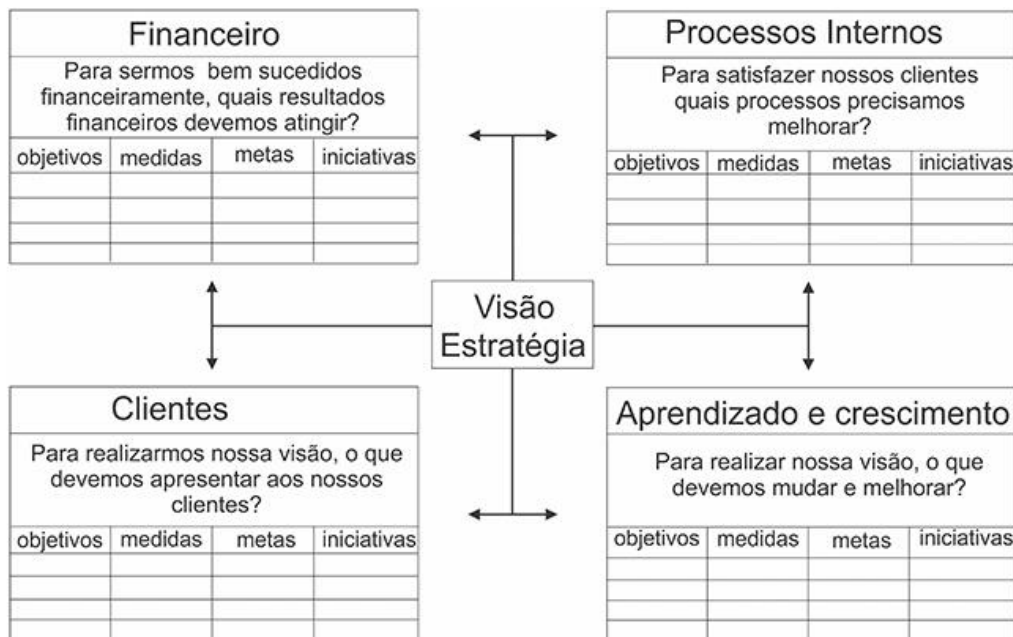


Figura 2.6 - Perspetivas do BSC

Fonte: adaptado de Pinto (2009)

Kaplan e Norton (2001a) expõem que através destas quatro perspetivas as organizações conseguem obter um diagnóstico de determinada situação. Nesta circunstância possibilita às organizações tomarem decisões adequadas, alinhadas aos seus objetivos estratégicos. Sendo indispensável a identificação dos fatores críticos, ou seja, clarificar os objetivos estratégicos num quadro com medidas financeiras e não financeiras de desempenho.

Conclui-se que este modelo assume um carácter distintivo em relação a outros sistemas de avaliação de desempenho, na medida em que proporciona uma articulação entre as metas estabelecidas de curto prazo (indicadores financeiros) e a visão de longo prazo (indicadores não financeiros).

Perspetiva Financeira

Na perspetiva financeira define-se os objetivos de longo prazo medidas financeiras adaptadas à organização, tendo em consideração a estratégia da mesma, mas também as consequências económicas da conquista dos objetivos nas outras três perspetivas (Malgwi e Dahiru, 2014). Estes objetivos financeiros devem estar assim interligados com a estratégia

organizacional, ou seja, pode existir objetivos diferentes, em função de estratégias diferentes e de unidades de negócios diferentes.

Para Ferreira (2017) é nesta perspectiva que se avalia a satisfação dos sócios ou acionistas da organização, ou seja, é medido o desempenho da organização na ótica dos proprietários e avaliada se está ou não a criar valor para os mesmos. Tendo em apreciação as expectativas na rentabilidade, produtividade, crescimento de proveito, custos, estratégias de investimento e risco.

Para além dos indicadores acima descritos, deve-se ter em consideração possíveis orçamentos realizados pela organização, de modo assegurar a sua ligação com a estratégia estabelecida. Se no caso a gestão de risco ou o equilíbrio financeiro forem considerados importantes estrategicamente, devem ser incluídos objetivos que sejam diretamente relacionados com estes.

O foco nesta perspectiva está na maximização dos ganhos e minimização dos gastos, ou seja, com intuito de minimizar os gastos em todas as atividades para uma melhoria nas entradas dos ganhos (Malgwi e Dahiru, 2014).

Perspetiva Clientes

Nesta perspectiva vai-se delimitar o modo como a organização pretende ser vista pelos seus clientes. Como tal, terá de conhecer bem os seus clientes, as suas necessidades e os fatores a que concedem maior valor na relação comercial. Através destes fatores é que a organização consegue formular indicadores mais adequados para avaliar, reconhecendo assim a opinião dos clientes, evitando hierarquizar prioridades e objetivos internos que podem não coincidir com a opinião dos consumidores dos produtos e/ou serviços.

De acordo com Malgwi e Dahiru (2014), esta perspectiva possibilita analisar qual a visão que o cliente tem da organização, mesmo havendo resultados financeiros favoráveis e havendo um baixo desempenho nesta perspectiva, é o suficiente para um declínio no futuro. É nesta perspectiva que a organização se preocupa com o cliente, com o fortalecimento da relação entre ambas as partes, a sua satisfação, e ao mesmo tempo, um benefício mútuo em termos da rentabilidade obtida pela organização com o cliente (Jordan et al, 2021).

Para os autores do *BSC* é possível identificar os segmentos de clientes que a organização deseja manter ou alcançar, os mercados em que quer competir, medidas necessárias

relacionadas com os clientes para resultados satisfatórios e rentáveis, tudo isto, sempre com o intuito de retornos financeiros positivos.

Aqui vai-se avaliar os processos de marketing, operacionais, de logística e de desenvolvimento dos produtos e/ou serviços.

Cada vez mais, com um mercado mais variado e diverso de escolhas para os clientes, estes têm uma oferta de diversos fornecedores, na medida em que a grande maioria detém produtos e/ou serviços com características semelhantes. Sendo necessário as organizações se adaptarem a tais ocorrências, tendo que tomar medidas capazes de criar valor para os seus clientes de modo a diferenciarem-se dos seus concorrentes.

Pinto (2009) declara que as organizações podem fornecer valor para os seus clientes através de três propostas de valor:

- ✓ excelência operativa: provocando produtos e/ou serviços de baixo preço;
- ✓ liderança no produto/serviço: desenvolvida na inovação contínua;
- ✓ proximidade do cliente: satisfazer as necessidades específicas dos clientes, de modo a criar uma relação duradoura com os mesmos, estando sempre atento à evolução das necessidades destes.

Nesta perspetiva para a implementação do *BSC* tem de estar em coerência com a missão da organização, estas têm de enquadrar os interesses dos clientes, na definição das metas relacionadas com o prazo, a qualidade, os custos e o desempenho e serviço, para depois converter essas metas em indicadores específicos.

Perspetiva Processos Internos

Nesta terceira perspetiva do *BSC*, a organização terá de se focar nas atividades e processos internos necessários para a satisfação dos clientes, de forma atingir os objetivos financeiros para a satisfação dos acionistas.

Uma organização tem de assegurar várias atividades que executa para alcançar a satisfação dos clientes e para a criação de valor, uma vez que esses são aspetos relacionados e que influenciam um ao outro (Jordan et al, 2021). É então nesta perspetiva que reconhecem os processos críticos para a execução dos objetivos e clientes, tal como para realizar os seus produtos e/ou serviços de forma mais eficiente e eficaz (Simões e Rodrigues, 2011).

Kaplan e Norton (1996), consideram uma cadeia de valor genérica para todas as organizações, onde estas podem adotar aquando da implementação do *BSC*.

Os autores afirmam que esta cadeia é centralizada nos processos de inovação (identificação das necessidades atuais e futuras dos clientes e desenvolvimento das novas soluções para as essas necessidades), nos processos de operação (entrega de produtos e prestação de serviços) e nos serviços pós-venda (serviços realizados após a entrega do produto e/ou serviço).

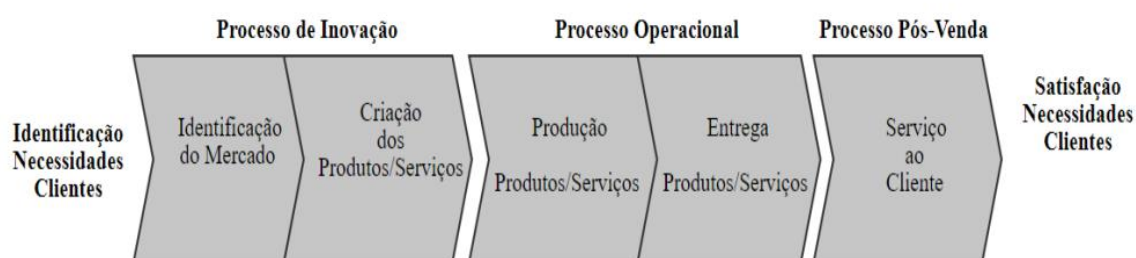


Figura 2.7 - Perspetiva Processos Internos - Cadeia de Valor Genérica

Fonte: adaptado de Russo (2015)

- ✓ Processo de Inovação – etapa onde se deteta e analisa as necessidades dos clientes, das condições de mercado e no desenvolvimento de soluções para as mesmas. É fundamental nesta fase a eficácia e rapidez do processo inovador da conceção de produtos e/ou serviços. Podemos assim ter como exemplo de indicadores, a percentagem de vendas de novos produtos, tempo de desenvolvimento de novos produtos, quantidade de novos produtos apresentados no mercado face à concorrência, percentagem de novos produtos sem defeito e inteiramente satisfatórios;
- ✓ Processo Operacional – este processo iniciasse na encomenda do cliente e termina com a entrega do produto e/ou serviço, sendo aqui necessário certificar as entregas nos prazos certos, de forma eficiente e consistente. Nesta fase o *BSC* pode incorporar medidas que avaliem os níveis de qualidade, confiança, características diferenciadoras dos seus produtos e/ou serviços, o tempo do ciclo, o valor dos custos, comparativamente à concorrência;
- ✓ Serviços pós-venda – são os serviços de apoio ao cliente, serviços relacionados com garantias, devoluções, reclamações, que colaborem para a satisfação total das

necessidades dos clientes. O *BSC* nesta etapa pode utilizar indicadores como o prazo de resolução de reclamação, custos/recursos utilizados pós-venda, volume de crédito, entre outros. Em casos específicos, como as organizações com elevados volumes de negócios a crédito, será de aplicar indicadores para avaliar o processo de controlo de crédito.

Com o desenvolvimento da metodologia do *BSC* podemos afirmar que são desenvolvidos indicadores de desempenho em todas as etapas da cadeia de valor da organização, ao contrário dos modelos tradicionais de desempenho.

Assim, os objetivos estratégicos para esta perspetiva são definidos através da inovação, mudança, incremento de aspetos que geram valor, eficiência e melhorias na organização, através de uma medição do desempenho da organização relativamente às suas operações para conseguir uma maior vantagem competitiva (Ferreira, 2017).

Perspetiva de Aprendizagem e Crescimento

Será nesta perspetiva que se vai identificar a infraestrutura que as organizações devem fortalecer para crescerem e desenvolverem-se a longo prazo.

Todos os indicadores estabelecidos nas perspetivas anteriores, Clientes e Processos Internos, indicam os critérios que as organizações consideram relevantes para o sucesso competitivo. Estando, as organizações num ambiente muito competitivo para se conseguir alcançar as metas pretendidas é necessário estar em constante evolução. Como tal, tendo esses objetivos estabelecidos é preciso identificar objetivos e medidas que assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento organizacional.

Segundo Russo (2015) as organizações precisam de focar a sua atenção nas competências necessárias para atingir os objetivos estratégicos, ou seja, definir os objetivos e os indicadores de desempenho quanto às infraestruturas e capital intelectual necessários à realização de objetivos propostos nas outras perspetivas do *BSC*. Esta metodologia reforça a visão de investimento para o futuro, ou seja, em áreas como os recursos humanos, sistema e procedimentos, com a condição necessária ao sucesso financeiro a longo prazo.

Para Russo (2015) esta perspetiva deve considerar dois tipos de indicadores:

- ✓ indicadores genéricos dos resultados (capacidade dos trabalhadores) –devem traduzir a satisfação dos colaboradores em colaborar com a organização, uma vez que a satisfação dos clientes depende da satisfação dos colaboradores, a capacidade da organização reter os seus funcionários. Este indicador tem uma importância equivalente ao investimento feito pela organização em formação e a produtividade dos trabalhadores, uma boa percepção deste indicador ajuda a um aumento de produtividade dos processos internos;
- ✓ indicadores específicos de cada situação da perspectiva de aprendizagem e crescimento – relaciona-se com a capacidade e formação dos colaboradores (pretende-se que estes sejam proativos e tenham sentido crítico para se anteciparem para as necessidades dos clientes), a capacidade dos sistemas de informação (a fiabilidade da informação e a disponibilidade em tempo real ajudam a uma melhoria do desempenho dos colaboradores no contacto com os clientes e nos processos internos), a motivação, *empowerment* e coordenação (trabalhadores motivados e com sentido de responsabilidade tornam a organização mais produtiva e gera maior rendimento).

O modelo *BSC* dá muita importância ao uso da estratégia, tendo mesmo como principal atividade a criação e a verificação da relação causa-efeito (Ferreira, 2017).

Para este mesmo autor surge assim a importância do mapa estratégico. Este expõe como a estratégia presente na organização estabelece relações entre os ativos intangíveis e a criação de valor da mesma, sendo que a sua utilização clarifica os pressupostos e valida as diversas relações entre os componentes estratégicos. Estes tipos de relações operam como um teste para avaliar se o *BSC* está a refletir corretamente a estratégia da organização. Os objetivos impostos na base do *BSC* deverão funcionar como indutores dos objetivos de nível superior, os quais, em última análise, permitem atingir o que se pretende para a organização (a visão).

Como já foi referido anteriormente, o *BSC* transparece a estratégia de uma organização através de objetivos e indicadores escolhidos de forma mais adequada. Assim, os objetivos deverão estar ligados por relações de causa-efeito, com início na perspectiva de aprendizagem e crescimento (a causa) até à perspectiva financeira (efeito), reconhecendo-se assim a fonte de influência do resultado final.

Pinto (2009) afirma que para a concretização do *BSC* está sujeito à definição de uma cadeia de causa e efeito, entre as quatro perspetivas, objetivos estratégicos e indicadores, de modo a traduzir as relações de casualidade previamente assumidas aquando da enunciação das estratégias.

Na figura seguinte, temos um exemplo de uma organização cujo objetivo imposto para o topo foi o crescimento dos resultados, esta medida forçou a repensar o posicionamento e a criação de valor para os clientes, mais concretamente no lançamento de novos produtos e/ou serviços. Com estas novas introduções implica a criação de novos canais de vendas, a nível de processos internos (cadeia de valor). Sendo, que se averiguou que esta mudança incluía um novo perfil de colaborador, pelo que foi lançada uma ação de formação específica para as equipas de venda do departamento comercial, o que provocou uma nova relação causa-efeito entre os processos internos e a perspetiva de aprendizagem e crescimento (Silva, 2017).

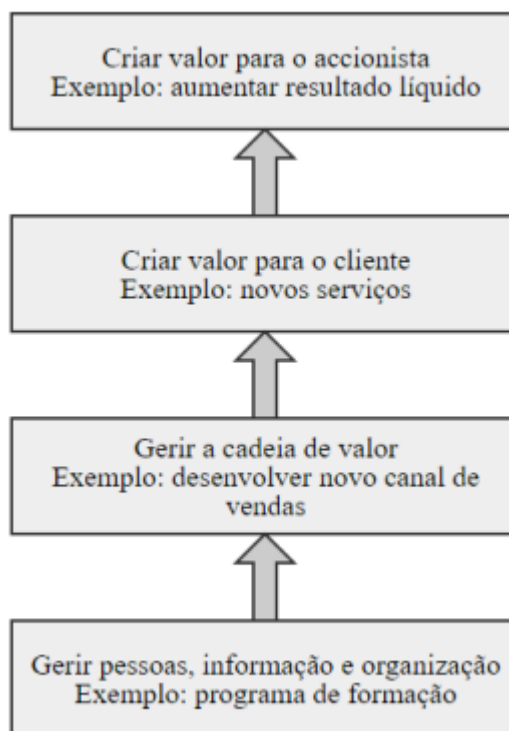


Figura 2.8 - Relações Causa-Efeito BSC

Fonte: adaptado de Silva (2017)

Desta forma, o *BSC* evoluiu e surgiu como um novo instrumento, designado como mapa estratégico, que identifica e clarifica as relações causa-efeito.

Na vertente de mapa estratégico, tem-se que os colaboradores treinados e motivados conduzem a melhor qualidade e eficiência, que, por seu turno, são a base de clientes satisfeitos e fidelizados, o que, em última instância, maximiza o valor para o acionista, como mostra a figura seguinte:

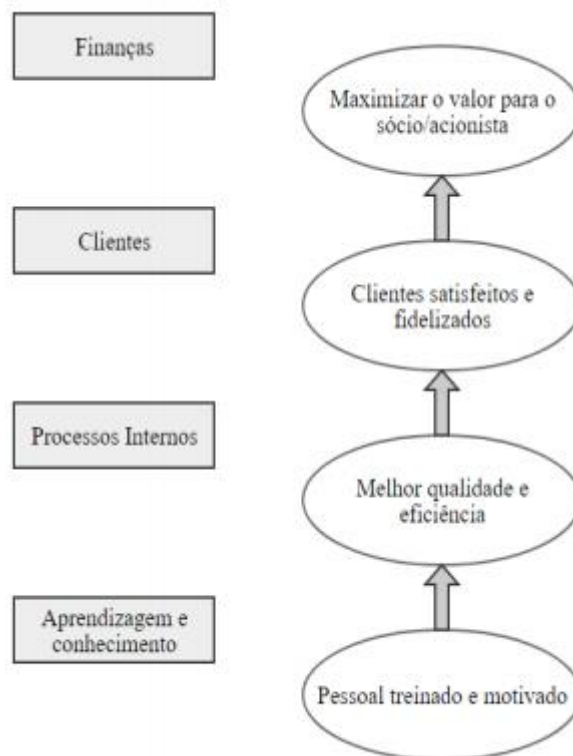


Figura 2.9 - Mapa Estratégico do BSC

Fonte: adaptado de Silva (2017)

Atualmente, o *BSC* é visto como uma ferramenta que serve diretamente a estratégia, com o foco no controlo e na avaliação de desempenho de toda organização. Segundo Kaplan e Norton (1996) o *BSC* começa quando a direção da organização procede à tradução da estratégia da sua unidade de negócio em objetivos estratégicos específicos, para que se possam identificar os seus indutores críticos. Esta nova versão dá foco à visão e à estratégia, colocadas no centro do *BSC*, e não o controlo, tendo em conta as quatro perspetivas assimiladas, através de causa e efeito. Com esta alteração à fase inicial do *BSC*, são induzidos

novos conceitos, para além dos habituais objetivos, indicadores e relações causa-efeito. De acordo com Pinto (2009), como modelo de gestão estratégica invoca ao estabelecimento, em cada perspectiva, tanto de metas como de iniciativas ao elaborar.

No artigo “*Using the Balanced Scorecard as Management System*” de Kaplan e Norton, em 1996, apresentaram a nova configuração do *BSC*, com exemplifica a figura seguinte:

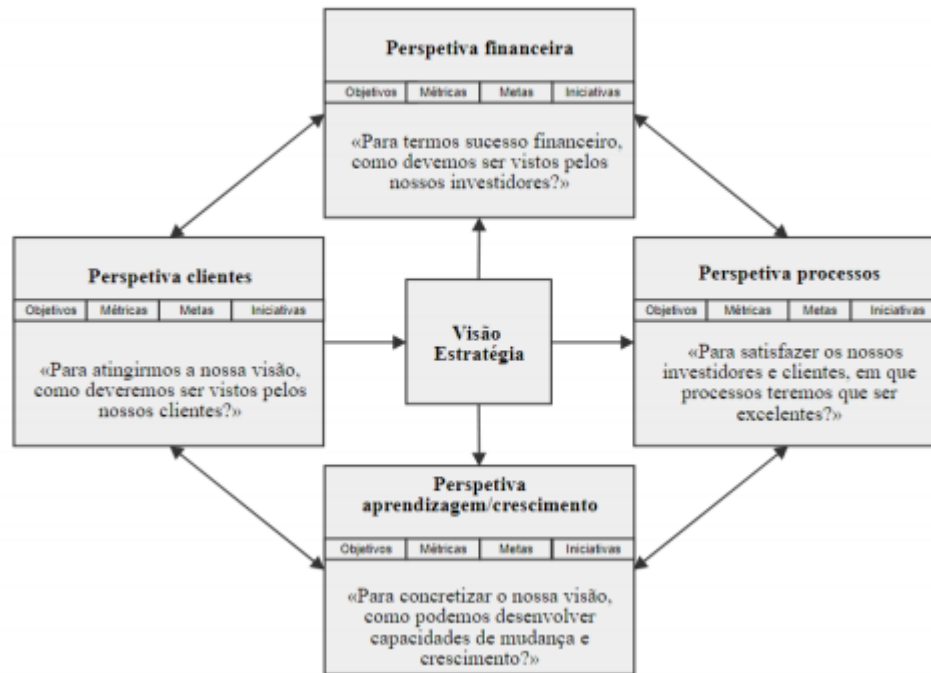


Figura 2.10 - Traduzir a visão e a estratégia em quatro perspetivas

Fonte: adaptado de Kaplan e Norton (1996)

Através desta nova forma de *BSC* temos a união da prática e a estratégia que transforma o *BSC* numa ferramenta de melhoria e aprendizagem contínua, possibilitando uma avaliação contínua das ações e do seu contributo para a concretização dos objetivos estratégicos. Para além, destas contribuições oferece também o conhecimento que os colaboradores têm das consequências financeiras das suas decisões/ações e à gestão de topo que identifica os indutores do sucesso financeiro a longo prazo.

Os autores afinam que o recurso a quatro processos de gestão estratégica a partir do *BSC*, de forma a fazer a ligação entre as iniciativas operacionais (curto prazo) e os objetivos estratégicos (longo prazo). Sendo os processos também ligados entre si. Como mostra a figura seguinte:

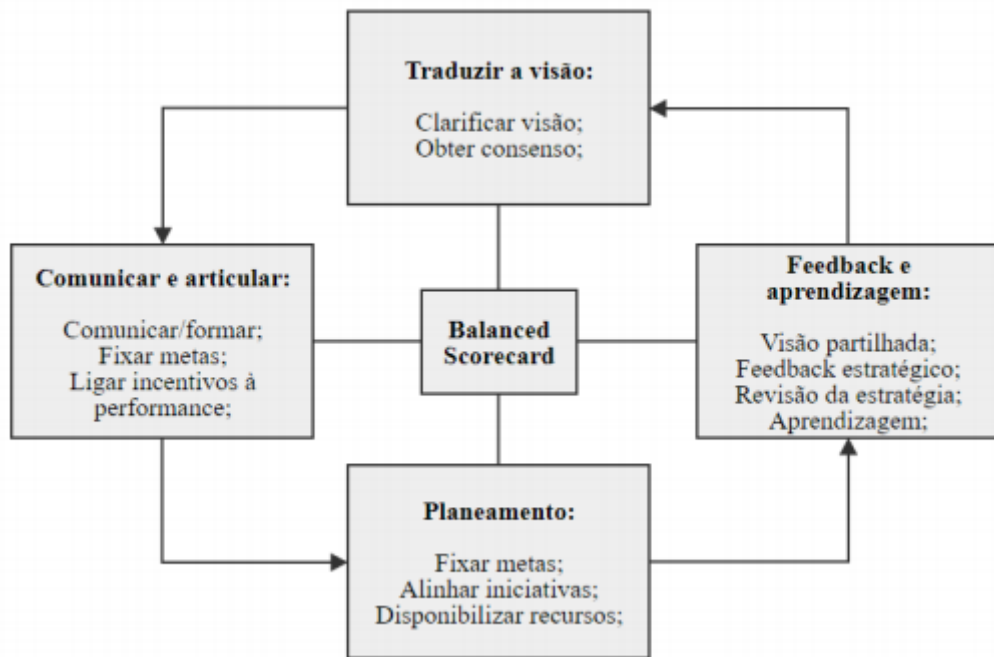


Figura 2.11 - Processos para gerir a estratégia

Fonte: adaptado de Kaplan e Norton (1996)

Estes quatro processos têm como intenção interligar os objetivos estratégicos de longo prazo com as ações de curto prazo. Esta ligação da definição da estratégia com a sua realização permite superar um problema de muitas organizações, o qual consiste na ineficiência dos sistemas de gestão tradicionais, ao nível da comunicação de objetivos, afetação de recursos e o seu controlo.

2.2.2. Fatores para o sucesso da Implementação do Balanced Scorecard

Para implementação do *BSC* enquanto instrumento de gestão necessita de trabalho de toda a equipa. Sendo, que esta iniciativa deve partir dos responsáveis máximos, que são os responsáveis pela realização e execução numa hierarquia de cima para baixo. Esta equipa tem um papel de assegurar que o *BSC* é implementado de forma correta e que se transforma num instrumento prático e útil. Para que isto seja possível é necessário que a equipa mantenha um contato direto e permanente com todos os níveis da hierarquia organizacional. Como tal, todas as atividades requerem grande disponibilidade dos membros da equipa.

Kaplan e Norton (1996b) afirmam que os cinco princípios básicos envolvidos na implementação do *BSC* como parte do núcleo estratégico de uma organização são:

- ✓ transformar a estratégia da organização em termos operacionais;
- ✓ alinhar a organização com a estratégia definida;
- ✓ transformar a estratégia numa tarefa diária de todos os colaboradores;
- ✓ fazer da estratégia um processo contínuo e em constante aperfeiçoamento;
- ✓ mobilizar a mudança através da liderança.

McCunn (1998) declara que 70% das implementações do *BSC* falham, perante uma taxa tão elevada, o autor procurou conhecer os motivos por esta taxa de insucesso, tendo realizado um estudo em conjunto com a *KPMG Management Consulting*, que englobou sete empresas europeias. Concluíram que apenas tiveram sucesso aquelas que obedeceram àquilo que se consideram os dez mandamentos, descritos na figura abaixo, para uma correta implementação do *BSC*.

Fazer

Utilizar o *BSC* como uma rampa de lançamento dos objetivos estratégicos;

Assegurar que os objetivos estratégicos estão identificados, antes de implementar o *BSC*;

Assegurar que alguém a nível superior (não financeiro) apoia o *BSC* e que os gestores funcionais estão empenhados no projeto;

Implementar um projeto piloto antes de introduzir um novo *BSC*;

Levar a cabo uma “inspeção de entrada” para cada unidade de negócio, antes da implementação.

Não Fazer

Utilizar o *BSC* para obter um controlo extra, do topo para a base;

Tentar estandardizar o projeto, o *BSC* deve ser “feito por medida”;

Subestimar a necessidade de formação e comunicação para a utilização do <i>BSC</i> ;
Não se empenhar na complexidade nem na perfeição;
Subestimar o trabalho administrativo extra e os custos de apresentação periódica de relatórios sobre o <i>BSC</i> .

Figura 2.12 - Os dez mandamentos para a implementação do *BSC*

Fonte: adaptado de McCunn (1998)

2.2.3. Adaptação do Balanced Scorecard ao setor público

O *BSC* surgiu para o setor privado, no entanto sendo um instrumento de gestão que permite melhorar a qualidade de gestão facilmente foi adotado no setor público.

Enquanto, no setor privado a avaliação de desempenho das organizações é direcionada para o aumento do lucro e a satisfação dos acionistas, no setor público o principal objetivo é fornecer serviços públicos. Como tal, a gestão do desempenho das instituições públicas dever ser direcionadas para tais objetivos (Balaboniené e Večerskiené, 2015)

As primeiras adaptações do *BSC* ao setor público surgiram na segunda metade dos anos 90, motivados pela dificuldade de avaliar o desempenho e de alinhar as atividades diárias com os objetivos estratégicos estabelecidos (Pinto, 2009). Não só por estas dificuldades também com a perspetiva de contribuírem para a contenção da despesa pública e as restrições orçamentais, o aumento da competitividade, o aumento das expetativas da sociedade e também da rápida evolução tecnológica.

Sendo assim, para esta metodologia de *BSC* ser aplicada ao setor público é necessário algumas alterações ao modelo original proposto por Kaplan e Norton, para se adaptar à sua gestão estratégica, conforme a figura seguinte:

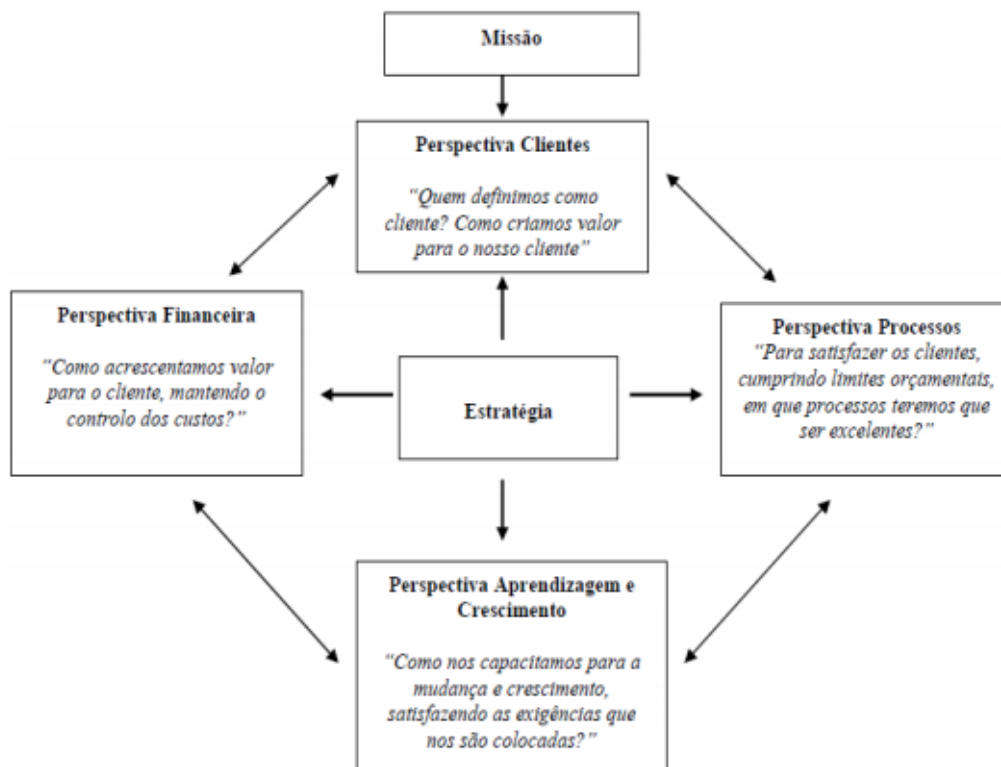


Figura 2.13 - BSC setor público

Fonte: adaptado de Pinto (2009)

Nesta vertente para o setor público o *BSC* passa a ter no seu topo a missão e os clientes passam a assumir um papel mais relevante, sendo que a perspetiva dos clientes sobe na hierarquia do modelo. O principal foco está no cliente e na forma de satisfazer as suas necessidades.

Neste modelo, a perspetiva clientes substitui a perspetiva financeira, no topo. Esta alteração presta-se ao facto da importância da missão no setor público. É necessário assim distinguir o foco da missão, para incluir todas as partes interessadas da instituição e para realçar a importância dos recursos humanos. (Balaboniené e Večerskiené, 2015). Por isso, mais de um modelo de avaliação de desempenho pode ser selecionado para avaliar o desempenho no setor público.

Embora, a perspetiva financeira surja numa posição diferente nesta adaptação, nenhum *BSC* fica completo se não a incluir. Qualquer organização só funcionará com sucesso se satisfizer os seus clientes - e tiver recursos financeiros. A perspetiva financeira operará como um elemento para viabilizar a missão e ao mesmo tempo tem que gerir eficientemente os seus recursos. Apesar de terem de gerir eficientemente os seus recursos o seu principal objetivo não é a rentabilidade económica e financeira, ao contrário das organizações do setor privado. No setor privado esta perspetiva labora como uma perspetiva de *output*, na qual transpõe o valor produzido para quem investe os capitais. Enquanto no setor público esta funciona na vertente de *input*, que representa os recursos financeiros adquiridos através de um orçamento, onde permite a aquisição de outros inputs necessários para a produção dos bens e/ou serviços e à criação de valor público para os clientes e *stakeholders* (Pinto, 2009). Deste modo, o *BSC* nos serviços públicos, como ferramenta de apoio à gestão, deve integrar a perspetiva financeira e interagir com o orçamento definido para cada departamento, fazendo ligação aos objetivos e indicadores estabelecidos.

Quanto à perspetiva processos internos esta tem de ser reavaliada, na medida em que é necessário identificar os processos que são fundamentais na prestação de serviços aos clientes. Nesta perspetiva não há grande diferença com o setor privado. Deve existir uma visão interorganizacional dos processos, uma vez que, os resultados finais para os clientes dependem de processos horizontais, precisando também focar-se nos serviços que completam os processos e contribuem para o resultado final. Considera-se a criação de valor público e a melhoria de eficiência e qualidade dos processos nos serviços públicos (Niven, 2003).

Na perspetiva de aprendizagem e crescimento, os objetivos e indicadores estão relacionados com o capital humano, sendo esta a base do *BSC*. O capital humano é importante, para garantir o alinhamento das pessoas com as metas definidas e a sua motivação e competência (Balaboniené e Večerskiené, 2015).

2.2.4. Análise do *Balanced Scorecard* no âmbito do ensino superior

Como já foi referido anteriormente, cada vez mais o setor público tem orçamentos muitos reduzidos, sendo fundamental avaliar o desempenho das organizações, e as instituições do ensino superior não são exceção. Além disto, as instituições do ensino superior público

defrontam-se com outras constantes, como a crescente diminuição da procura, sendo indispensável a necessidade de eficácia e eficiência.

Para Meyer et al (2012), as instituições do ensino superior estão sujeitas sobre grande pressão, no âmbito de se tornarem competitivas, sendo essencial reconsiderar os métodos de gestão e o desenvolvimento de formas mais eficientes e eficazes de atuação. Levando às instituições a preocuparem-se com uma gestão estratégica, de maneira a melhorarem a definição dos objetivos e prioridades, gerindo com mais prudência os seus recursos e materializar a estratégia.

Contudo, a abordagem da estratégia nas instituições de ensino superior ganhou uma maior relevância a partir da década 90, autores Kotler e Murphy (1981), Baldrige (1983), Keller (1983) e Meyer (1991) defendiam a importância do planeamento e da gestão estratégica nas instituições (Meyer et al, 2012).

Para traçar uma gestão estratégica esta deve ter em atenção as necessidades específicas da instituição e refletir a sua visão, missão, estratégias e objetivos. Como tal, deve ser traçado um modelo para cada instituição e não formar um modelo geral para todos. Sendo, para Quesado et al (2018) uma das maiores vantagens do *BSC* é a sua flexibilidade, pois este pode ser aplicado a qualquer tipo de organização, com finalidade lucrativa ou não, independentemente dos seus objetivos e das suas atividades.

Para a implementação desse gestão estratégia, a metodologia *BSC* possibilita realçar a importância da estratégia, clarificar os objetivos organizacionais, alinhar a estratégia das instituições com os objetivos definidos, ajudando a compreender onde a instituição se encontra e para onde vai, contribuindo desta forma para um maior sucesso organizacional.

Mainardes et al (2010) afirmam que a identificação das vantagens competitivas e a avaliação da gestão estratégica das instituições do ensino superior público são fundamental para manter a competitividade. Declaram que os gestores das instituições devem realizar análises para identificar os fatores que influenciam a sua competitividade. Como tal, devem relacionar três elementos diferentes: fatores externos, fatores internos e o público que se relaciona com a instituição.

Os autores criaram o seguinte modelo com base em três abordagens teóricas, que normalmente são aplicadas num contexto empresarial, mas podem ser adaptadas ao setor educacional.

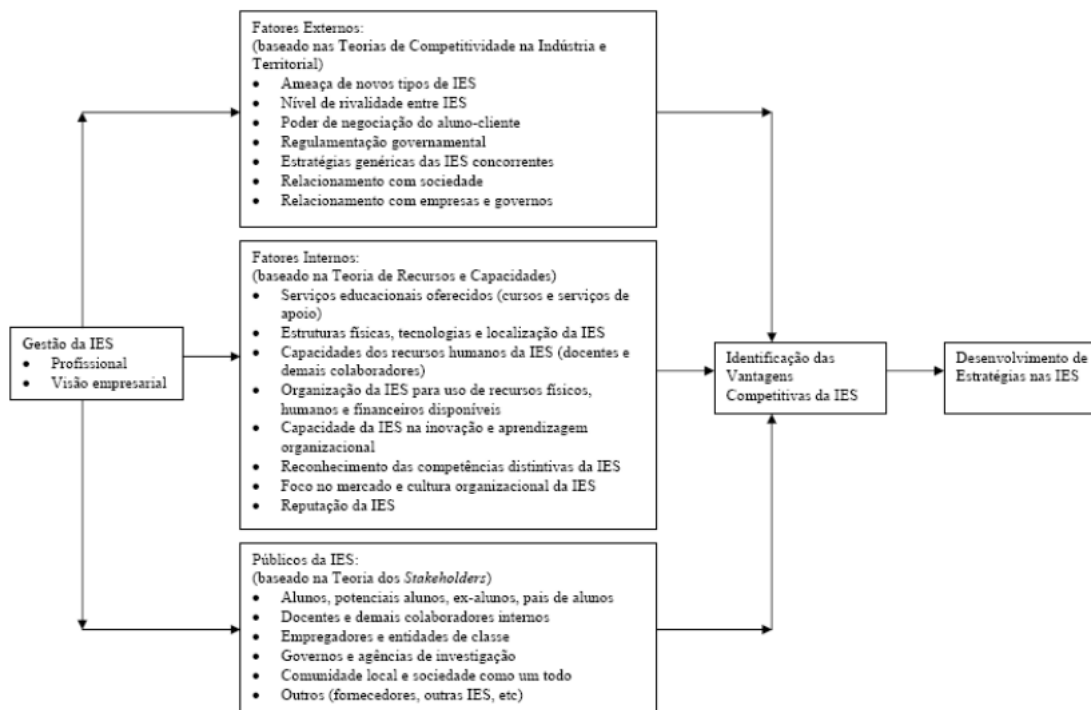


Figura 2.14 - Modelo Proposto por Mainardes et al

Fonte: adaptado de Mainardes et al (2010)

As teorias de competitividade aparecem os fatores externos, os fatores internos que a gestão das instituições deve ter em conta ao analisar a sua competitividade resultaram das teorias dos recursos e capacidades e a teoria dos *stakeholders* contribui para que se identificassem os diversos públicos ligados às instituições de ensino superior. Conforme estes autores, para cada uma das variáveis do modelo, foram identificados os indicadores a considerar.

O estudo reconhece que a aplicação do modelo auxilia os órgãos de gestão das instituições do ensino superior a compreender a competitividade da instituição e a instituir uma direção estratégica que permita a criação de valor. Ainda para os autores o diagnóstico da realidade da gestão estratégica é importante para melhorar a gestão institucional.

Assim, surge o *BSC* que consiste numa ferramenta que irá permitir à instituição avaliar o sucesso da estratégia, sendo a uma das melhores ferramentas para apoiar a gestão estratégica e para transformá-la em ação. Permitindo controlar o nível de concretização da estratégia em todos os níveis da instituição. (Balaboniené e Večerskiené, 2015).

A Administração Pública está envolvida numa grande complexidade, prestar um serviço de qualidade com cada vez orçamentos mais reduzidos, como é caso das instituições de ensino superior público. Segundo, Balaboniené e Večerskiené, (2015) a aplicação de uma

ferramenta como o *BSC* podia contribuir para melhorar os parâmetros de eficácia, eficiência e economia das instituições, visto que esta é muito útil para comunicar a estratégia de toda a instituição, pois consideram que a comunicação organizacional corresponde a uma das grandes vantagens desta metodologia.

Em Portugal, no setor público o *BSC* é ainda pouco explorado, especialmente nas instituições de ensino superior público. O processo de Bolonha permitiu às instituições terem uma grande oportunidade para melhorar a qualidade institucional e a sua capacidade de gestão estratégica. Sendo, o *BSC* um instrumento de gestão testado e já bastante utilizado por organizações do setor privado, tem como propósito pôr em prática os objetivos e a visão das organizações, incluindo as organizações públicas e pode ser uma ferramenta importante para colocar em prática as premissas de Bolonha.

O *BSC* deve ser aplicado nas instituições de ensino superior com intuito de identificar e utilizar medidas de desempenho consistentes com a sua missão e com os seus valores fundamentais, procurando a melhoria contínua e oportunidade para criar valor (Beard, 2009). Para a autora adotar o *BSC* como um sistema de gestão estratégica, permite às instituições alinhar a visão, a missão e a estratégia aos objetivos, medidas e ações concretas, clarificando o que é mais ou menos importante para clientes e *stakeholders*. Assim, as instituições de ensino superior devem responder às seguintes para uma melhor orientação:

- ✓ está a ser cumprida a missão?
- ✓ os processos internos podem ser melhorados para gerar valor adicional e reduzir custos?
- ✓ os recursos escassos, como a dotação do estado, o capital intelectual, outras receitas, pessoas e tempo, estão a ser utilizados de forma eficaz e eficiente?
- ✓ o que é que a instituição quer ser?

Para as autoras Fijałkowska e Oliveira (2018), o *BSC* pode também ser utilizado nas instituições de ensino superior público como uma ferramenta para coordenar as atividades académicas e não académicas, conjuntamente com os mecanismos de orçamento e objetivos a atingir. O objetivo é superar as deficiências dos sistemas tradicionais de avaliação de desempenho, que dependem em resultados financeiros.

No *BSC* proposto por Kaplan e Norton havia quatro perspetivas principais, estas têm sido utilizadas em vários estudos realizados em relação *BSC* nas instituições de ensino superior

(por exemplo, Sayed, 2012; Taylor e Baines 2012; Zolfani e Ghadikolaei, 2013; Libing et al., 2014; Chalaris et al. 2014). Em alguns casos, houve pequenas diferenças no título e na ordem de apresentação das perspectivas. Muitos estudos propõem também a versão modificada das perspectivas a serem medidas no contexto específico no ensino superior, especialmente adicionando dimensões não financeiras às perspectivas convencionais, preocupando-se, com a participação na sociedade, com a inovação, entre outros. O estudo de Lin et al (2016), citado por Fijałkowska e Oliveira (2018), propõe um modelo de *BSC* modificado de aprendizagem e crescimento, de operações internas, das partes interessadas e sustentabilidade, que são quatro aspetos do conceito de desenvolvimento de sustentabilidade.

Segundo Fijałkowska e Oliveira (2018), os principais motivos para a implementação do *BSC* pelas instituições de ensino superior público são:

- 1) é um instrumento de gestão vital;
- 2) permite avaliar o programa académico e os processos de planeamento;
- 3) pode ser utilizado como uma ferramenta de marketing, de modo a diferenciar no mercado educacional;
- 4) ferramenta que reforça a importância da gestão, em vez de ser só de avaliação de desempenho;
- 5) traz benefícios para os departamentos de contabilidade, apoiam a aplicabilidade do *BSC* e os benefícios que este traz aos programas académicos.

O *BSC* é uma ferramenta importante que pode ser utilizado para criar estratégias e monitorizar o desempenho organizacional e que fornece informação para o plano estratégico.

A globalização, internacionalização e as novas tecnologias, no Reino Unido, para Taylor e Baines (2012), vieram colocar desafios adicionais às instituições de ensino superior, pois junto com estas mudanças verificou-se uma maior concorrência no setor e maiores exigências na prestação dos serviços. Como tal, passou a ter uma maior importância a eficácia na realização das estratégias de planeamento. Para estes autores a implementação bem-sucedida da estratégia é a chave para o progresso institucional e o *BSC*, através das suas quatro perspectivas, permite uma visão clara da atividade. Neste mesmo estudo que realizaram afirmam que quatro das instituições do Reino Unido referem que o modelo beneficia a comunicação interna, possibilita a integração da estratégia com o planeamento

operacional e que o *BSC* como forma de desenvolver a liderança e gerir o processo do planeamento estratégico.

Em Portugal, as organizações iniciaram a implementação do *BSC* pelo menos uma década mais tarde, em comparação a outros países. Para as instituições de ensino superior, que têm uma missão singular, a implementação deste instrumento tem vindo a ser muito debatido na literatura (Ferreira, 2017).

2.2.5. Implementação do *Balanced Scorecard*

Os criadores do *BSC*, Kaplan e Norton, afirmam que para a implementação de um *BSC* é preciso ter em conta a missão global da organização. Após esta etapa, o processo de execução pode dividido em quatro etapas:

- 1) traduzir a visão com consenso de todos;
- 2) comunicar os objetivos, criar metas e definir as estratégias;
- 3) definir os setores de mercado, a locação de recursos e estabelecer metas;
- 4) obter feedback e aprender e aperfeiçoar continuamente os resultados.

Num estudo desenvolvido por Stewart e Carpenter-Hubin (2000), uma universidade do Estado de Ohio teve muito sucesso com a implementação do *BSC*, traduzindo a sua visão em cinco áreas diferentes:

- ✓ excelência académica – qual o contributo da instituição na criação do conhecimento?
- ✓ experiência na aprendizagem dos estudantes – será que a instituição está realmente a transferir conhecimento aos seus estudantes?
- ✓ diversidade – será a instituição está a aumentar e a reforçar a sua comunidade?
- ✓ sensibilização e ligação – como é que a instituição faz a ligação e a transferência de conhecimento ao nível local, nacional e internacional perante as suas comunidades?
- ✓ gestão de recursos – como é que a instituição desenvolve e gere os seus recursos?

Nesta instituição de ensino superior, o modelo *BSC* foi implementado por base a visão, a definição dos objetivos estratégicos de longo prazo para os diversos setores da instituição e a identificação dos indicadores de desempenho de cada setor específico.

Para Dorweiler e Yakhou (2005) as perspectivas do *BSC* no âmbito das instituições de ensino superior devem ter por base os seguintes fatores:

Perspetiva do Cliente

- ✓ estudantes e pais, empresários e docentes;
- ✓ ensino de inovações, imagem pública;
- ✓ reputação da instituição de ensino superior, qualidade do serviço;
- ✓ melhoria contínua.

Perspetiva dos Processos Internos

- ✓ excelência no ensino, qualidade do corpo docente;
- ✓ currículo de excelência e inovação;
- ✓ serviço eficiente e eficaz;
- ✓ questões estratégicas.

Perspetiva de Inovação e Aprendizagem

- ✓ ensino e aprendizagem de excelência e inovação;
- ✓ capacidade de desenvolvimento e liderança tecnológica;
- ✓ inovação no ensino/aprendizagem;
- ✓ inovações e melhorias ao nível curricular;
- ✓ acessórios pedagógicos, ensino à distância;
- ✓ valor acrescentado na aprendizagem e ao longo da vida;
- ✓ qualidade das instituições, sistema de recompensa;
- ✓ missão/condução do processo.

Perspetiva Financeira

- ✓ análise aos fundos e às receitas provenientes de operações;
- ✓ investimento em capital humano, gestão financeira;
- ✓ relações externas da imagem pública.

McDevitt et al (2008) apresentaram uma versão única do *BSC*, onde consideravam que em instituições de ensino superior, este devia ter as seguintes perspetivas, como mostra a figura abaixo.

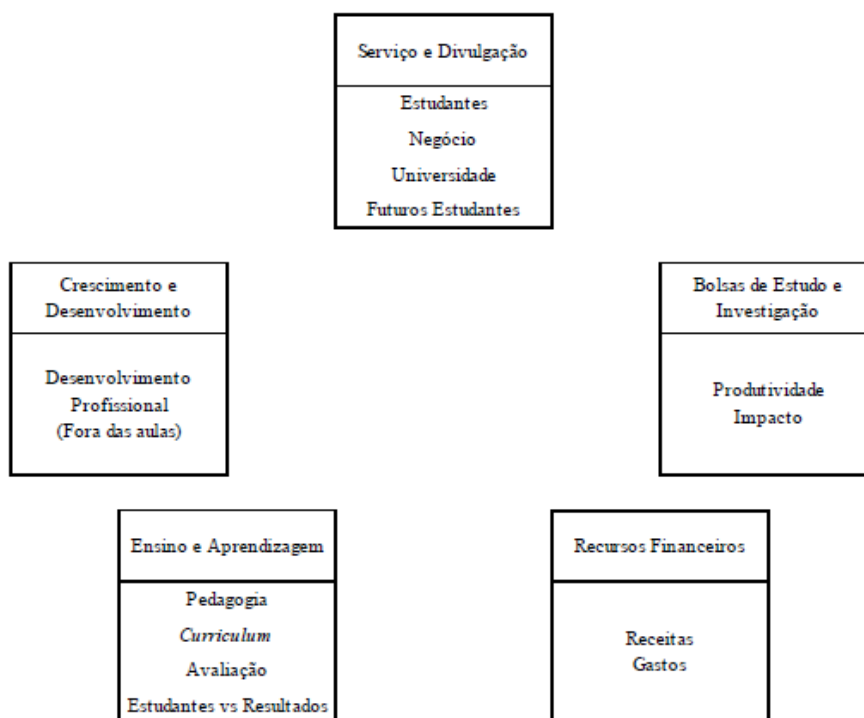


Figura 2.15 - BSC proposto por McDevitt et al (2008)

Fonte: adaptado de McDevitt et al (2008)

Os autores aplicaram esta versão numa instituição de ensino superior, onde descrevem que o carácter único do *BSC* como criador de mudança, permite uma visão global do desempenho da organização através de várias perspetivas, suportando o sistema de gestão estratégico integrado através do alinhamento entre os objetivos estratégicos de longo e curto prazo. Estes autores sugerem que o modelo seja adotado por várias instituições de ensino superior, estabelecendo metas e objetivos da instituição conforme as diretrizes da administração, em cada um dos passos do processo. Contudo admite que a implementação do modelo pode apresentar os seguintes desafios:

- ✓ sustentar a dinâmica do programa;
- ✓ alcançar um consenso dentro e entre os grupos;
- ✓ desenvolver uma comunicação eficaz entre os grupos de trabalho;
- ✓ desenvolver as medidas a tomar a longo prazo, de forma a serem alcançadas as metas pretendidas.

A forma como se implementa o *BSC* é extrema importância, pois, se a implementação não for bem planeada o seu sucesso pode estar comprometido logo no início (Ferreira, 2017).

Para Kaplan e Norton (1997), referem que o primeiro passo a dar para uma organização decide implementar o *BSC* é identificar as razões para a sua utilização. Nesta fase inicial a falta de consenso quanto ao real objetivo da utilização do *BSC* consiste numa dificuldade.

Uma das principais barreiras para a não implementação do *BSC* é a resistência à mudança, para Corrêa (2008) esta mesma barreira é um dos entraves para o sucesso de implementar o modelo.

Outra barreira existente para o sucesso da aplicação do *BSC*, de acordo com Niven (2003) é a falta de uma definição clara da estratégia. Isto é, a falta de definição de uma estratégia clara, concisa e partilhada por parte dos órgãos de gestão, pode ser um obstáculo a ultrapassar para se alcançar o sucesso.

Para os criadores do *BSC*, o facto de os indicadores não refletirem decisões estratégicas, não ocorrendo a tradução da visão, compõe uma dificuldade. Ou seja, a decisão da implementação do *BSC* deve de vir da administração da organização e deve traduzir a estratégia das suas unidades de negócio em objetivos estratégicos específicos. A existência de uma discordância entre a missão o *BSC* é fatal para o sucesso da aplicação deste modelo.

Outro impedimento para a não implementação deste instrumento, segundo Ferreira (2017) é a falta de alinhamento dos objetivos definidos com a estratégia influencia o sucesso desta metodologia. Para este autor, uma organização que decida executar o *BSC* não pode desconsiderar o desenvolvimento das tarefas funcionais da implementação, pois é essencial medir no *BSC* os indicadores que realmente são importantes para a realização de toda a estratégia, ou seja, para o alcance dos objetivos estratégicos da organização. Sendo, assim é necessário definir os processos a medir e optar por aqueles que influenciam as áreas fundamentais de desempenho.

Para a realização desta metodologia a informação é crucial, pelo que o sistema deve ter indicadores de tudo o que seja relevante para a concretização da estratégia da organização. Assim, Kaplan e Norton (1997), observam que a falta articulação entre as perspetivas compõe um fator crítico, logo a articulação entre as diferentes perspetivas é a base para o equilíbrio desejado entre as medidas financeiras e não financeiras. As perspetivas são ligadas numa base de relação casual, descrevendo um sistema de objetivos estratégicos unidos por

pressupostos de causa e efeito. Os autores do *BSC*, afirmam que as quatro perspectivas não devem ser seguidas como uma regra geral, mas sim como um modelo.

Para superar as dificuldades e alcançar um desempenho melhor, as organizações tencionam em redefinir a interligação entre as perspectivas, para além de pretenderem alinhar os objetivos com as estratégias da organização, redefinir os objetivos, indicadores, metas e iniciativas das perspectivas do *BSC* e redefinir a interligação entre os objetivos e as perspectivas.

Mais um impedimento para a concretização do *BSC* é a definição de metas pouco realistas, na medida que criam expectativas impossíveis de realizar, levando as pessoas à exaustão e à desmotivação.

Também Prieto et al (2006), a falta de motivação dos órgãos de gestão e a falta de incentivo e apoio moral, financeiro e político, existem poucas possibilidades de sucesso ao implementar um método de gestão estratégica.

Outra dificuldade é a comunicação, Kaplan e Norton (1997), declaram que a necessidade constante de comunicação, de empenho, de perseverança por parte dos líderes e de trabalho em equipa.

Mais um motivo que possa dificultar a implementação do *BSC* é ter uma cooperação entre equipas é crucial, para as organizações devem criar equipas multidisciplinares para desenvolverem as atividades de planeamento operacional.

Grasseova (2010) admite que umas das dificuldades da implementação do *BSC* é a falta de conhecimento do modelo por parte dos participantes e dos principais responsáveis pelo projeto e a falta de definição das atividades geradoras de valor na vertente dos custos. A falta dos recursos humanos com competências específicas contribui para a não implementação do *BSC*.

Em consequência desta dificuldade, acontece que também as organizações não oferecem treino significativo e detalhado às pessoas que irão utilizar o sistema (Niven, 2003).

A falta de um sistema de informação apropriado é uma das principais causas para a concretização do *BSC* falhar de um suporte informático adequado.

Corrêa (2008), afirma que um dos fatores que pode influenciar a decisão de realizar o *BSC* é o investimento inicial que é necessário para adequar os sistemas tecnológicos às novas orientações.

A necessidade de recolha de dados específicos para alimentar o modelo e a necessidade de manutenção e plenitude do modelo, concorrendo com outros mecanismos de informação e gestão são também fatores que constituem obstáculos à realização do modelo.

3. Metodologia

Neste capítulo pretendemos descrever e caracterizar as técnicas e o método utilizado no desenvolvimento das atividades de investigação. Para apresentação desta componente prática do estudo, considerámos importante abordar os seguintes pontos: objetivo da investigação, método e instrumentos de recolha de dados e a definição da amostra em estudo.

3.1. Objetivo da Investigação

O objetivo do desenvolvimento da dissertação é um estudo sobre a aplicação da ferramenta de gestão *Balanced Scorecard*, como forma de avaliação de desempenho de instituições de ensino superior politécnico. Assim, pretendemos analisar o desempenho do ensino politécnico público, em Portugal, através das várias dimensões do *BSC* de acordo com as quatro perspetivas, a perspetiva clientes, processos internos, aprendizagem e crescimento e financeira.

3.2. Método de Investigação

O Método de Investigação utilizado nesta dissertação é o Estudo de Caso.

Segundo, Yin (2001), o Estudo de Caso “(...) é uma *inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real quando a fronteira entre o fenómeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.*”

Este método de investigação é utilizado para o desenvolvimento de uma investigação, ou seja, consiste na utilização de um ou mais métodos de recolha de dados, os quais pode ser de carácter qualitativo, quantitativo ou misto, não sendo uma técnica específica de investigação. Tem como objetivo um estudo aprofundado de uma unidade individual, como uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição ou uma entidade social.

Tal como todas as metodologias utilizadas para realização de investigações, o estudo de caso tem vantagens e desvantagens, que iram permitir ao investigador adquirir o máximo conhecimento sobre as etapas para a realização do mesmo, ilustrando em que tipo de

pesquisas o uso deste método é adequado. Assim para Yin (2001) consideramos vamos vantagens e desvantagens as seguintes:

Vantagens

- ✓ Método realista, o estudo incide sobre algo que já aconteceu;
- ✓ Fornece informação detalhada e aprofundada, relata ao pormenor a situação, o que possibilita uma maior compreensão da realidade;
- ✓ Desenvolve competências na análise e solução de problemas;
- ✓ Permite focar em pontos únicos que se podiam não observar numa investigação mais generalista;
- ✓ Facilita o desenvolvimento de competências para o trabalho em equipa, da comunicação e de apresentação dos próprios resultados descobertos.

Desvantagens

- ✓ Dificuldades de generalização dos dados, pois trata-se de um estudo em profundidade de uma realidade específica. Podendo esta dificuldade ser superada através de estudos de casos múltiplos para encontrar vários possíveis resultados;
- ✓ Pode-se prolongar no tempo, sendo nem sempre executável por razões práticas e financeiras.

O estudo de caso pode ser utilizado em várias circunstâncias. Este é apropriado para investigadores individuais, dando a oportunidade de um aspeto ser estudado em profundidade dentro de um determinado período de tempo limitado, além disso, é também apropriado para a investigação de fenómenos quando existe uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e onde não existe leis básicas para determinar quais são importantes. Segundo, Yin (2001), o Estudo de Caso caracteriza-se pela capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefactos, entrevistas e observações. A preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível fazer-se observações diretas e entrevistas sistemáticas.

Ao comparar o Método do Estudo de Caso com outros métodos, Yin (2001) afirma que para se definir o método a ser utilizado é necessário analisar as questões que são colocadas pela investigação. De modo específico, este método é adequado para responder às questões

"como?" e "porquê?" estas são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo. Este método só é útil quando um fenómeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenómeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre.

Face ao exposto, este método pode ser ideal quando é necessário descrever de maneira ampla e profunda um fenómeno social e complexo, sendo maioritariamente utilizado em investigações exploratórias, que, pela sua flexibilidade, é aconselhável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos a construção de suposições ou reformulação do problema, também se aplica quando é necessário uma nova perspetiva acerca de determinado assunto, seja por ser um objetivo de estudo pouco explorado, seja porque o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de não existirem perspetivas que pareçam apropriadas por não terem evidências empíricas ou por se contradizerem entre si. Também são úteis na análise de novos processos ou comportamentos, dos quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo, gerando assim hipóteses e teorias, ou ainda, pelo facto de explorar casos excecionais ou extremos que permitem uma melhor compreensão dos processos típicos, é igualmente útil na evidência de análises comparativas, quando é essencial compreender os comportamentos e as conceções das pessoas em diferentes localidades ou organizações.

3.3. Métodos e Instrumentos de Recolha de Dados

Na presente investigação a recolha de informação será feita através de questionário e análise documental.

Para Fortin (1999) o questionário é “(...) *um método de recolha de dados, junto dos indivíduos sobre factos, ideias, comportamentos, preferências, sentimentos, expetativas e atitudes*”. Apoiase numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos, designados de inquiridos. É um instrumento na recolha de informação, possibilitando a aquisição de dados de forma estruturada e por vezes numérica, a sua aplicação sem a presença do investigador e são de análise relativamente fácil, sendo um instrumento de baixo custo, de aplicação fácil e de rápida recolha de informação.

Os questionários podem-se classificar em três tipos, aberto, fechado e misto, mas independentemente do tipo, devem valorizar a clareza das questões formuladas no questionário (Leite et al., 2001). O questionário aberto garante respostas de maior profundidade, no entanto, a interpretação e o resumo deste tipo de questionário é mais difícil visto que se pode obter um leque variado de tipo de respostas. Para Cohen et al. (2007), o questionário fechado condiciona o inquirido que fica limitado a um conjunto de hipóteses na opção de resposta, no entanto, os questionários são bastante objetivos e requerem um menor esforço por parte do inquirido. Contudo, a aplicação deste tipo de questionário pode revelar-se desvantajoso, visto que se o inquirido não souber determinada resposta a uma pergunta, poderá afetar a veracidade da informação e a fiabilidade dos dados recolhidos. Outro tipo de questionário que pode ser aplicado, é o questionário misto que é a conjugação por questões de resposta aberta e fechada.

O outro método de recolha de dados é análise documental que tem uma importância fulcral, consiste numa técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema.

Para a análise dos resultados iremos utilizar o modelo de McDevitt et al (2008), que apresentou uma versão única do *BSC* para as instituições de ensino superior. Na versão deste autor, o *BSC* apresenta descrições para as diferentes perspetivas, das definidas pelos autores Kaplan e Norton, que estão mais orientadas para o ambiente de negócios, mas não adequadas para uma instituição de ensino superior. Contudo, para o corpo docente era de extrema importância observar uma instituição através de várias perspetivas, tal como o *BSC*. Sendo assim, surgiram novas perspetivas que achavam mais adequadas para o mundo académico. Iremos assim aplicar as seguintes perspetivas:

- ✓ Crescimento e desenvolvimento;
- ✓ Ensino e aprendizagem;
- ✓ Serviço e divulgação;
- ✓ Recursos financeiros.

3.4. População e Amostra

Foram contactadas para este estudo, os 22 institutos politécnicos públicos em atividade atualmente em Portugal. Ao aplicar o questionário a uma só área, tem a vantagem na qual

podemos considerar bastante relevante, permite controlar implicitamente a grande quantidade de fatores que geram e que têm impacto nos resultados, derivados dos questionários transversais, melhorando a validade interna do estudo (Ittner et al, 2003).

O questionário foi desenvolvido e estruturado consoante as quatro perspetivas em estudo, tendo no total 27 perguntas, compreendidas em 9 perguntas para a perspetiva de Serviço e Divulgação, 5 perguntas para a perspetiva de Ensino e Aprendizagem, 6 perguntas para a perspetiva de Crescimento e Desenvolvimento e 7 perguntas para a perspetiva de Recursos Financeiros. Podemos ver o questionário utilizado neste estudo na tabela I em Anexo.

O processo de recolha da informação teve início em abril de 2021, com o envio do questionário às instituições politécnicas públicas por email e conclusão outubro 2021. Ao longo dos meses o contacto com as instituições foi feito exaustivamente tanto por email, como por tentativas de contacto telefónico de forma aumentar a taxa de resposta.

Em relação à caracterização da amostra, obtivemos apenas 3 respostas de instituições de ensino superior (14%), no entanto, apenas consideramos as respostas de 2 instituições (9%), dado que uma instituição não cumpriu os requisitos no preenchimento do questionário.

As duas instituições que responderam e que serviram de base para análise ao longo desta dissertação são a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC) e o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL).

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

A Escola Superior de Enfermagem de Coimbra é uma instituição de ensino superior pública que resultou, em 2006, da fusão da Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca (fundada em 1881) e da Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto (fundada em 1971). Consiste na maior e mais antiga escola de enfermagem de Portugal, sendo uma referência nacional e internacional no desenvolvimento e afirmação da disciplina de enfermagem. A instituição está localizada em Coimbra, também conhecida como a Cidade dos Estudantes, tendo três edifícios.

Esta instituição dedica-se assim à educação integral de enfermeiros e ao ensino em saúde, à investigação e inovação, à prestação de serviços e à criação e difusão de cultura, que sustentam o desenvolvimento da enfermagem como ciência e profissão. Concretiza a formação em parceria com instituição de saúde e de ensino superior nacionais e

internacionais de referência, direcionada para as novas necessidades sociodemográficos e para a multiculturalidade, para as exigências do mercado global de trabalho e a formação ao longo da vida, sendo a primeira na atração de estudantes de enfermagem.

A nível internacional, é umas das instituições mais reconhecidas e procurada pela qualificação do seu corpo docente, pela aposta na investigação e inovação, pelas condições que oferece ao nível de bibliotecas, centros de simulação, pela qualidade da sua formação graduada e pós-graduada e investigação em enfermagem. De acordo com a Edu Portugal, a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra é a primeira em Portugal na mobilidade académica, científica, técnica e cultural de estudantes, docentes e não docentes garantindo que mais de 30% dos diplomados tenham um período de estudos no estrangeiro.

Nesta instituição, todos os diplomados têm oportunidade de participar em projetos de extensão na comunidade, em projetos de investigação, em projetos de inovação e empreendedorismo, fazendo parte de uma instituição reconhecida pela Organização Mundial de Saúde como seu centro colaborador.

Os profissionais formados pela Escola Superior de Enfermagem de Coimbra são reconhecidos socialmente pela excelência da sua formação global para a qual contribui uma cultura que se caracteriza pela centralidade na pessoa, respeito pela sua criatividade, inovação, compromisso com o projeto de escola, satisfação com o trabalho/estudo e pela articulação sistemática em todos os domínios da formação, inovação e investigação.

➤ Missão

A Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, herdeira da mais antiga formação em enfermagem em Portugal, é uma instituição pública de referência nacional e internacional, reconhecida pela sua qualidade e capacidade de inovação, com intervenção no sistema de saúde e na comunidade. É constituída por uma comunidade educativa comprometida com a formação humanista, científica, técnica e cultural, de profissionais socialmente reconhecidos; com a promoção de investigação acreditada, a difusão de conhecimentos e a prestação de serviços”

➤ Valores

São valores institucionais o humanismo, a cidadania, a liberdade, a qualidade, a cooperação, a ética e a responsabilidade social.

- ✓ Humanismo - A escola fundamenta a sua ação no respeito pela dignidade do ser humano e pela diversidade, abertura e centralidade nas pessoas.
- ✓ Cidadania - A escola promove o desenvolvimento integral de cidadãos, segundo os princípios da igualdade, equidade, solidariedade, inclusão e participação democrática.
- ✓ Liberdade - A escola fomenta a criação cultural, científica, técnica e artística, garantindo a livre expressão e a pluralidade de ideias e opiniões.
- ✓ Qualidade - A escola desenvolve formação, investigação, inovação e serviços fundamentados em critérios de exigência, rigor e prestação de contas numa perspetiva de melhoria contínua.
- ✓ Cooperação - A escola promove a colaboração interna e externa, o trabalho em rede e a ação solidária.
- ✓ Ética - A escola orienta a sua ação no respeito pelos princípios éticos fundamentais e normas deontológicas.
- ✓ Responsabilidade social – A escola tem consciência do impacto da sua atividade na comunidade (pessoas e ambiente) e na sustentabilidade do planeta, agindo no sentido da minimização dos impactos negativos e potencialização dos impactos positivos transformadores.

Estes valores são transversais a todos os processos da Escola, orientam a sua atividade e comportamento de toda a comunidade educativa.

➤ Visão para 2030

A Escola Superior de Enfermagem de Coimbra é uma instituição universitária reconhecida e acreditada como uma das melhores escolas de enfermagem do mundo, distinguindo-se pela qualidade do ensino, da investigação e extensão, e pela articulação interprofissional. A comunidade educativa da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra é líder nos avanços do conhecimento em enfermagem, na implementação dos seus resultados para a saúde e o bem-estar das populações e na formação de enfermeiros capazes de influenciar as políticas de saúde e educação.

Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL)

O Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) é uma instituição de ensino com mais de 160 anos, sendo umas das escolas de engenharia mais antiga do país. Teve a sua origem no ano de 1852 designado por Instituto Industrial de Lisboa, passando a estatuto de ensino superior com a atual designação no ano 1974. Localizada num espaçoso campus numa zona privilegiada de Lisboa.

Neste instituto apenas se lecionava cursos de bacharelato em engenharia, o ISEL integrou em 1988, numa rede de estabelecimentos de ensino superior politécnico, o Instituto Politécnico de Lisboa (IPL).

O ISEL foi acompanhando a evolução do ensino superior em Portugal, com a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, criou Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE), tendentes ao grau de licenciado, em áreas específicas e com impacto no setor industrial.

Em 1997, o ISEL na sequência das alterações introduzidas à lei passou conceder o grau de licenciado e em 2007 o grau de mestrado através do processo de Bolonha.

Mesmo sendo uma instituição com muitos anos de existência, o ISEL foca-se em várias engenharias seja a civil, eletrónica, eletrotécnica, mecânica e química, tendo também a companhia de áreas como a biomedicina, a bioquímica, as energias renováveis e a multimédia. Para além dessas áreas o ISEL tem licenciaturas em Matemática Aplicada à Tecnologia e à Empresa e em Tecnologias de Gestão Municipal fortaleceram ainda mais a ligação do ISEL ao tecido empresarial e industrial e à sociedade.

➤ Missão

O ISEL, enquanto centro de criação, transmissão e difusão da ciência, tecnologia e cultura tem como missão o estudo, a docência, a investigação e a prestação de serviços no âmbito da Engenharia, contribuindo para a sua qualidade e inovação.

➤ Princípios Orientadores

O ISEL assume um compromisso institucional com a qualidade através do desenvolvimento de uma estrutura organizacional adequada à Instituição, bem como através do estabelecimento de um sistema de garantia da qualidade, participado e alicerçado num conjunto de práticas e procedimentos que sustentam a concretização

da estratégia e asseguram o cumprimento dos objetivos institucionais estabelecidos, numa perspectiva de melhoria contínua.

- ✓ Focalização nas Partes Interessadas - o ISEL desenvolve esforços no sentido de identificar as necessidades dos estudantes, docentes, não docentes, diplomados, empregadores e representantes da comunidade para as compreender e satisfazer e orientando-se para exceder as suas expectativas.
- ✓ Liderança - a Direção do ISEL assegura a definição das políticas e objetivos institucionais bem como a promoção de um ambiente interno propício ao envolvimento das pessoas na consecução desses mesmos objetivos.
- ✓ Envolvimento das Pessoas - as pessoas, em todos os níveis, são a essência do ISEL, sendo que quando se envolvem totalmente, disponibilizam suas competências em benefício da própria Instituição.
- ✓ Abordagem por Processos – os objetivos do ISEL são alcançados mais eficientemente quando se identificam e interrelacionam atividades, que utilizam recursos para transformar entradas em saídas com valor acrescentado.
- ✓ Abordagem de Gestão como um Sistema - o ISEL, identifica, compreende e gere os processos inter-relacionados como um sistema contribuindo para a eficácia e eficiência do ISEL na realização dos seus objetivos.
- ✓ Melhoria Contínua - a melhoria contínua do desempenho global do ISEL é um objetivo permanente da Instituição.
- ✓ Tomada de Decisões Baseadas em Evidências - as decisões eficazes são baseadas na análise de dados e de informações.
- ✓ Relações Mutuamente Benéficas - o ISEL reconhece que a interdependência entre o Instituto e a Comunidade cria uma relação de benefício mútuo que potencia a aptidão de ambas as partes para criar valor para a Sociedade.

4. Análise dos Resultados

Como já foi referido anteriormente a análise dos resultados foi efetuada através do modelo de McDevitt et al (2008), que apresentou uma versão única do *BSC* para as instituições de ensino superior. Aqui consideramos perspetivas diferentes às originais, definidas por Kaplan e Norton, assim temos para a Perspetiva de Clientes a Perspetiva Serviço e Divulgação, para a Perspetiva de Processos Internos a Perspetiva Ensino e Aprendizagem, para a Perspetiva Aprendizagem e Crescimento a Perspetiva Crescimento e Desenvolvimento e para a Perspetiva Financeira a Perspetiva Recursos Financeiros.

Como tal, após a recolha dos dados retirados dos questionários, os dados foram dispostos em quatro tabelas de acordo com as quatro perspetivas em estudo, permitindo uma análise dos dados perspetiva a perspetiva e possibilitando ter uma visão geral dos resultados dos diferentes tipo de indicador. As tabelas do *BSC* são apresentadas em seguida, com a respetiva análise discussão de resultados.

Começando pela perspetiva Serviço e Divulgação, esta foca-se nos alunos, pois são estes o público-alvo de uma instituição de ensino superior. No estudo de McDevitt et al (2008), focam-se não só nos atuais alunos, como também nos alunos que já concluíram os seus estudos e a sua ligação após o término que fica para com a instituição.

Tabela 4.1 - Perspetiva Serviço e Divulgação

	Indicadores em Estudo	Instituições	Anos			
			2017	2018	2019	2020
Perspetiva Serviço e Divulgação	Satisfação dos alunos das instituições	ISEL	n.a	n.a	n.a	n.a
		ESEnFC	n.a	n.a	n.a	n.a
	Taxa de Abandono Escolar	ISEL	27,09%	30,85%	24,79%	27,14%
		ESEnFC	3,88%	4,10%	3,37%	3,11%
	Taxa de Sucesso dos Alunos	ISEL	n.a	n.a	n.a	n.a
		ESEnFC	90,96%	85,59%	94,10%	92,42%
	Número de computadores ao serviço das aulas e dos alunos	ISEL	n.a	n.a	n.a	n.a
		ESEnFC	260	260	260	260
	Áreas científicas cobertas por base de dados eletrónicas	ISEL	n.a	n.a	n.a	n.a
		ESEnFC	10	10	10	10
	Taxa da primeira escolha	ISEL	24,80%	41,25%	33,99%	40,03%
		ESEnFC	64,71%	61,36%	74,48%	60,47%

Fonte: Elaboração Própria

Ao analisarmos a tabela 4.1, verificamos que a maior parte dos indicadores calculados não temos informação disponível na instituição do ISEL. Contudo, conseguimos concluir que em relação à taxa de sucesso dos alunos houve variações positivas e negativas ao longo dos 4 anos em estudo, mas mantendo sempre o valor aproximadamente entre os 25% e 30%. Estes valores estão em linha com um estudo feito em 2018 por parte da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) que afirmam que quase 30% dos estudantes abandonaram o ensino superior. Em relação, à taxa da primeira escolha, verificamos que nem metade dos alunos consegue ficar na sua primeira opção, ficando o valor mais alto nos 41%. Comparando com os dados recolhidos na Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) no ano de 2020 as colocações na 1ª opção foram de 50%.

No caso da ESEnfC, a taxa de abandono escolar apresenta valores inferiores, comparativamente aos valores estudados e apurados pela DGEEC, o que torna isto um ponto muito positivo para a instituição. Se verificarmos que a taxa de sucesso da ESEnfC está sempre acima dos 85%, pode explicar os resultados destes indicadores. Como podemos também apurar a ESEnfC tem à disposição dos seus alunos, 260 computadores e 10 áreas científicas cobertas por base de dados eletrónicos. Por fim, na taxa da primeira escolha conforme dito anteriormente que esta taxa se situa nos 50%, concluímos que a ESEnfC está bem posicionada apresentando sempre valores superiores.

Com análise desta perspetiva podemos afirmar o quanto é importante um instrumento de avaliação de desempenho como o *BSC*, o ISEL conseguia obter muito mais informação sobre a sua própria instituição e capacitar a instituição de dados e reforçar a análise de sucesso dos seus alunos ano após ano.

De seguida temos a perspetiva Ensino e Aprendizagem onde analisámos vários indicadores que tem o intuito de selecionar os melhores processos que permita à instituição apresentar de serviços de maior qualidade, levando assim à satisfação do aluno conforme McDevitt et al (2008) define no seu estudo. Assim com ajuda do *BSC*, a instituição tem um auxílio importante para a escolha dos melhores processos que estão na instituição e ao longo do tempo permite a revisão dos mesmo se estes não forem adequados, conseguindo assim manter a excelência de ensino (McDevitt et al, 2008).

Tabela 4.2 - Perspetiva Ensino e Aprendizagem

Perspetiva Ensino e Aprendizagem	Indicadores em Estudo	Instituições	Anos			
			2017	2018	2019	2020
Número de cursos a funcionar com novas metodologias	ISEL		21	22	22	21
	ESEnfC		6	6	6	6
Número de docentes em mobilidade	ISEL		20	8	3	n.a
	ESEnfC		38	46	51	n.a
Número de alunos em mobilidade	ISEL		88	97	77	10
	ESEnfC		207	220	212	132
Número de investigadores estrangeiros em investigação das instituições	ISEL		n.a	n.a	n.a	n.a
	ESEnfC		25	25	25	16
Número de cursos ministrados em parceria ou em consórcio	ISEL		2	3	3	2
	ESEnfC		n.a	n.a	n.a	n.a

Fonte: Elaboração Própria

No ISEL temos cerca de 20 cursos que funcionam com novas metodologias, apresentar cursos que se distinguem pela qualidade e variedade, em várias áreas é logo uma vantagem para a instituição ser selecionada por um aluno. Em relação à mobilidade tanto para os alunos, como também para o corpo docente esta ficou muito condicionada com a pandemia COVID-19, que teve forte impacto ano de 2020, com um elevado decréscimo dos números comparando ao ano anterior. De acordo, com Agência Nacional Erasmus+, no primeiro semestre deste ano letivo, houve uma quebra de 68% no número de alunos portugueses a estudar fora do nosso país. Sendo ainda bem evidente o impacto na pandemia. No indicador de cursos ministrados em parceria ou em consórcio, o ISEL apenas teve, durante os anos de 2018 e 2019, 3 cursos a funcionar nesta condição.

Relativamente à ESEnfC esta apenas possui 6 cursos com novas metodologias. Como aconteceu com ISEL a mobilidade dos alunos e do corpo docente desta instituição ficou também limitada com a pandemia COVID-19, na qual ainda hoje atravessamos e temos restrições a nível da deslocação. Uma das apostas da ESEnfC é em investigadores estrangeiros na investigação da instituição, possuindo no máximo 25 investigadores nos primeiros três anos da análise.

Se na perspetiva anterior já tínhamos concluído que a implementação de um modelo de *BSC* seria benéfica para qualquer uma das instituições do ensino superior, nesta também conseguimos concluir que tanto no caso do ISEL ou da ESEnfC teriam uma melhor perceção dos indicadores estudados. No ISEL podia ser vantajoso para perceber que não tem

investigadores estrangeiros em investigação e que podia ser uma aposta positiva para a instituição. E na ESEnfC verificar que não possui ministrados em parceria ou em consórcio. Numa instituição, seja de ensino superior ou não, nesta perspetiva as personagens principais são o corpo docente das instituições.

Os indicadores da perspetiva Crescimento e Desenvolvimento são de extrema importância, visto que um bom desempenho do corpo docente é essencial para o desempenho de todos os indicadores anteriores admita uma melhoria progressiva, conforme Kaplan e Norton (1996), os objetivos desta perspetiva fornecem a infraestrutura para permitir que os objetivos das outras perspetivas sejam atingidos e se alcancem excelentes resultados.

No próprio estudo de McDevitt et al (2008), o principal fator de sucesso da implementação do BSC foi incluírem o corpo docente do início ao fim em todo o processo e serem os próprios a desenvolverem o modelo. Conseguindo assim a sua aceitação e implementação.

Tabela 4.3 - Perspetiva Crescimento e Desenvolvimento

Perspetiva Crescimento e Desenvolvimento	Indicadores em Estudo	Instituições	Anos			
			2017	2018	2019	2020
			Satisfação do Corpo Docente	ISEL	n.a	n.a
ESEnfC	n.a	n.a		n.a	n.a	
Número de formações pedagógicas frequentadas pelos docentes	ISEL	n.a	n.a	3	n.a	
	ESEnfC	130	142	165	67	
Percentagens de docentes com doutoramento	ISEL	75,48%	63,22%	65,55%	67,13%	
	ESEnfC	42,93%	47,90%	43,78%	34,47%	

Fonte: Elaboração Própria

Para esta perspetiva não se conseguia obter dados para o indicador da satisfação do corpo docente.

A formação contínua do corpo docente é uma necessidade cada vez mais crescente dada à rápida mudança da sociedade. O corpo docente consistente das mutações da sociedade, da sua própria mobilidade enquanto docentes que de forma sistemática, ao longo dos anos, mudam de instituição, de constantes alterações das políticas educativas e das suas diversas e diferentes práticas, sentem necessidade de recorrer à formação contínua para atualização constante sobre diferentes temáticas (Casanova et al, 2017). Relativamente aos dados verificámos que só no ano de 2019 o ISEL apostou na formação dos docentes, com 3

formações. Ainda em relação ao corpo docente do ISEL conseguimos apurar que mais de metade tem o grau de doutor.

A ESEnfC tem uma tendência de apostar na formação dos docentes, nos primeiros três anos de análise os números de formações foram sempre superiores às 100 por ano. Isto realça que a relevância que a instituição dá a profissionais atualizados e com renovação das suas capacidades académicas, para posteriormente apresentarem serviços de qualidade. Outro indicador em observação é a percentagem de docentes com doutoramento, que na ESEnfC não atinge 50% do corpo docente. Face aos dados da EDUSTAT, este resultado à abaixo da percentagem dos docentes do ensino superior com doutoramento, que no ano letivo de 2018/2019 era aproximadamente 60%.

O instrumento do *BSC* realça indicadores que nem sempre as instituições de ensino superior estão habituadas a analisar e a verificar, nesta perspetiva percebemos que se ambas as instituições adotassem este método conseguiam obter uma maior sensibilidade a nível do corpo docente, conseguindo perceber melhor as suas necessidades.

Finalmente, temos a perspetiva recursos financeiros, como o próprio nome indica pretende-se avaliar como a instituição está a nível de ganhos e gastos.

Tabela 4.4 - Perspetiva Recursos Financeiros

Perspetiva Recursos Financeiros	Indicadores em Estudo	Instituições	Anos			
			2017	2018	2019	2020
	EBITDA	ISEL	- 803 511 €	669 799 €	705 191 €	2 764 380 €
ESEnfC		239 496 €	270 927 €	471 948 €	237 916 €	
ROA	ISEL	-0,29%	0,04%	1,40%	4,17%	
	ESEnfC	0,76%	1,96%	3,21%	1,28%	
Autonomia Financeira	ISEL	62%	88%	88%	89%	
	ESEnfC	76%	83%	81%	64%	

Fonte: Elaboração Própria

De acordo com Vasconcelos (2002), o EBITDA é um poderoso indicador de desempenho financeiro, pois reflete o potencial de geração de “cash” da atividade operacional de uma organização, pelo que não se considera itens não decorrentes desta mesma atividade. É

considerado por este autor um indicador misto para analisar o desempenho económico-financeiro e base para avaliação de organizações. Assim ao analisarmos o EBITDA do ISEL podemos verificar que durante este período em análise sofreu uma melhoria significativa, passando de valores negativos para valores positivos, concluindo assim que atividade operacional no primeiro ano em análise era negativa. Face a isto, como o próprio nome indica a Rendibilidade Operacional do Ativo (ROA) averigua os ganhos obtidos em termos operacionais por cada unidade monetária de volume de negócios. O ISEL no primeiro ano de análise apresentou um ROA negativo, isto significa que os resultados operacionais foram negativos, neste ano a instituição teve gastos e perdas operacionais superiores aos ganhos operacionais, logo o desempenho operacional naquele ano foi deficiente, conforme já tínhamos constatado no indicador anterior. Contudo, esta tendência foi revertida apresentando em 2020 um valor aproximadamente de +4%, onde podemos afirmar que por cada cem euros de ativo, o ISEL consegue obter cerca de 4 euros de resultados. No último indicador da Autonomia Financeira, segundo Neves (2012) quanto mais elevada maior é o equilíbrio da situação económico-financeira da instituição, pois significa que a instituição consegue financiar a sua atividade com os capitais próprios, sem recorrer a capital alheio, verificámos que o ISEL durante este período em análise teve uma evolução positiva, conseguindo no ano de 2020 uma de autonomia de capitais alheios de cerca de 89%.

De seguida, pronunciando-nos sobre a ESEnfC o EBTIDA durante os três primeiros anos de análise estava numa evolução positiva, retrocedendo no ano 2020, apesar de ter tido resultados positivos estes foram quase metade do valor do ano anterior. Contudo, o EBITDA poderá indicar que a atividade operacional da empresa está a gerar cash, mas na realidade, os fluxos de caixa podem ser negativos. Pelo que tratar o EBITDA como substituto do fluxo de caixa, não tendo em atenção os fluxos de caixa efetivos, pode ser perigoso, porque o indicador não indica se o cash gerado está a ser materializado em fluxos monetários (McClure,2010). Quando se fala do indicador ROA durante este período de análise apresentou um ROA positivo, podendo concluir-se que tiveram resultados operacionais positivos e que no ano de 2020 por cada 100 euros de ativo a ESEnfC consegue obter cerca de 1 euro de resultados. Por fim, quando se analisa o último indicador a Autonomia Financeira, este traduz na capacidade da organização em financiar o ativo através dos seus capitais próprios, sem ter de recorrer a capital alheio. Este rácio procura analisar a situação em termos de médio e longo prazo, e por essa razão, não aparece na separação entre passivo de curto prazo e de longo prazo (Breia et al, 2014). O valor deste rácio varia entre zero e

cem por cento, dado que os capitais próprios não podem ser superiores ao ativo líquido. Quanto maior for o valor dos capitais próprios, maior será o nível de autonomia da empresa face a terceiros. Ou seja, se este rácio apresentar um valor baixo, maior é a dependência em relação aos financiadores e credores. Por outro lado, quanto mais próximo de 100%, menor a dependência da empresa de capitais alheios, ou seja, o valor máximo de 100% indica que o ativo líquido é totalmente financiado por capitais próprios, o que significa que a empresa não apresenta custos de dívida. Deve-se ter em conta que valores demasiados elevados podem representar excesso de capitais próprios, situação que prejudica a rentabilidade financeira. A maioria dos analistas considera aceitável situações em que o ativo líquido seja financiado, pelo menos, por 35% dos capitais próprios (Nabais & Nabais, 2011). Assim, na ESEnfC este indicador teve variações durante estes quatro anos de análise, apresentando um valor 64% no último ano da análise. Se comparamos estes dados com os dados do Banco de Portugal, no setor do ensino superior, a média de autonomia financeira é 58%, estando assim a ESEnfC com valor superior.

A Autonomia Financeira é um rácio de excelência que define a estrutura de capital, para uma organização aumentar o capital é dado como um mau sinal para os investidores e por isso, esta deveria ser considerada a última opção a ser tomada (Myers e Majluf, 1984). Para não chegar a esta situação, se a ESEnfC tivesse como método de avaliação de desempenho o *BSC* conseguia confirmar que o seu nível de autonomia financeira está a baixar.

5. Conclusões, Limitações e Recomendações Futuras

5.1. Principais Conclusões

O ensino superior tem vindo a deparar-se com a emergência de novos desafios, de rápidas transformações socioeconómicas e tecnológicas, num mundo global. Esta realidade competitiva tem impulsionado as instituições de ensino superior a integrar metodologias para avaliar o processo educativo para a garantia e melhoria da qualidade, de forma a reduzir taxas de abandono escolar e atrair potenciais novos estudantes (Santini et al, 2017). Sendo assim é necessário as instituições de ensino superior tornarem-se mais competitivas e terem mais atenção à forma correta da utilização dos recursos públicos. Um dos resultados provenientes de um fraco desempenho do sistema de ensino superior é os cidadãos do nosso país serem pouco qualificados (OECD, 2017). Para a OECD (2017) apenas 43% da população em idade ativa e 67% dos jovens adultos concluíram o ensino secundário, a quarta taxa mais baixa da OCDE e apenas 33% dos jovens adultos em Portugal possuem habilitações ao nível do ensino superior, em comparação com a média da OCDE de 42%.

Para reverter esta situação e para estarem cada vez mais preparados para qualquer mudança é preciso desenvolver uma gestão estratégica, de maneira a melhorarem a definição de objetivos e prioridades, gerindo com mais prudência os seus recursos e materializar a estratégia, havendo assim necessidade a adoção de algum sistema de avaliação de desempenho.

Assim sendo, o principal objetivo deste estudo era avaliar o desempenho global dos institutos politécnicos públicos de Portugal, foi atingido parcialmente com o estudo de apenas dois institutos. Em relação, ao instrumento de avaliação utilizado para análise do desempenho, o *BSC*, verificou-se que o setor do ensino superior público é propício para a utilização do mesmo.

Neste sentido, concluímos que qualquer uma instituição em análise se tivesse a implementação de modelo como o *BSC*, teria uma perceção de que em alguns indicadores têm um desempenho insuficiente. Como verificámos na perspetiva Serviço e Divulgação as instituições se avaliassem o serviço que apresentam teriam uma maior capacidade de obter dados e reforçar o seu sucesso junto dos estudantes ano após ano. Na perspetiva Ensino e Aprendizagem conseguiam perceber quais os processos que podiam melhorar, através desta informação tinham a possibilidade de exibirem serviços com mais qualidade, mais

inovadores e diferenciadores no mercado, para conseguir vantagens competitivas. Por outro lado, na perspetiva Crescimento e Desenvolvimento, temos o exemplo do ISEL se analisasse o indicador das formações frequentadas pelos docentes, tinha a perceção que não está a apostar provavelmente como devia na formação dos seus docentes. Na perspetiva de Recursos Financeiros, também conseguimos obter a perceção que se a instituição analisasse indicadores específicos como é o caso da Autonomia Financeira, percebia melhor a sua situação em termos de médio e longo prazo. Estas conclusões levam a realçar a importância de observar uma instituição através de várias perspetivas, conforme verificámos ao longo do estudo e tivemos diversos indicadores para os quais as instituições não nos deram acessos aos dados necessários, ou porque os desconhecem ou não quiseram partilhar. Se a instituição olhasse para si mesma através destas quatro perspetivas conseguia obter muito mais informação sobre si própria e habilitar-se para reforçar o seu sucesso.

Concluimos que ao utilizar as perspetivas definidas no estudo de McDevitt et al (2008), trazem uma melhor clareza para a definição de uma estratégia e uma visão mais clara de onde se pode apostar ou diminuir os recursos de forma mais eficiente e eficaz.

Por fim, terminamos ao afirmar que o processo McDevitt et al (2008), pode ser utilizado noutra instituição de ensino superior, como mostrado ao longo desta dissertação, mesmo que existam os seguintes desafios: estimular a dinâmica do processo; alcançar o consenso dentro e entre os grupos; desenvolver comunicação eficaz entre os grupos; e desenvolver medidas para metas qualitativas de longo prazo.

Podemos afirmar que a realização deste estudo, pode-se constatar que não existia um instrumento que analisasse determinados fatores e especificidades das instituições de ensino superior. Assim este estudo permite através da criação de um instrumento que permita avaliar o ensino superior público, considerando as suas diferenças instituições e adaptar às suas especificidades de cada uma delas.

5.2. Limitações do Estudo

No que concerne a dificuldades, neste estudo foram encontradas diversas limitações que impediram o cumprimento dos objetivos inicialmente propostos. Uma das grandes limitações verificadas e que mais interferiu neste estudo foi a falta de resposta ao questionário, que originou falta de dados para o desenvolvimento do estudo. Como já dito

anteriormente o método utilizado para a recolha de dados foi o questionário, este foi proposto a todos os institutos politécnicos públicos em Portugal, que mesmo com várias tentativas de contacto quer por via email, quer por via telefónica não houve resposta. Acabando com uma amostragem de apenas de duas instituições de ensino superior que responderam aos questionários de forma completa para serem utilizados no desenvolvimento do estudo.

Outro fator importante foi a pandemia COVID-19 ter impedido a recolha de questionários nas próprias instituições de ensino superior para avaliar as componentes da satisfação dos alunos e do corpo docente, conforme estava previsto.

5.3. Recomendações para futuros estudos

Com este estudo demonstramos que o *BSC* promove o crescimento sustentado de qualquer tipo de organização. Por isso, para o futuro propõe-se que haja uma análise semelhante ao do estudo, mas com dados de mais instituições de ensino superior, para se conseguir uma comparação mais pormenorizada e detalhada, fazendo também a comparação com os dados da União Europeia.

Outro desafio que se sugere é aplicar o estudo do McDevitt et al (2008), que teve por base a análise dos resultados nesta dissertação, numa só instituição passando por todas as fases implicadas no mesmo e verificar os seus resultados ao longo do tempo.

6. Referências Bibliográficas

Al-Hosaini, Fahmi F.; Sofian, Saudah. *A review of Balanced Scorecard Framework in Higher Education Institution (HEIs)*. International Review of Management and Marketing. 5:1 (2015) 26-35.

Balaboniené, I. & Večerskiené, G. (2015). *The Aspects of Performance Measurement in Public Sector Organization*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 213: 314 – 320. Disponível em file:///C:/Users/1/Downloads/the-aspects-of-performance-measurement-in-public-sector-organization%20.pdf.

Baldrige, J e Deal, T. (1983) *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley: Mc-Cutchan, 1983, 167-185.

Banco de Portugal (2021). Disponível em <https://www.bportugal.pt/QS/qsweb/Dashboards>.

Beard, D. (2009) *Successful Applications of the Balanced Scorecard in Higher Education*, Southeast Missouri State University, Cape Girardeau, Missouri, Journal of Education for Business, may/june.

Breia, A., Mata, M., Pereira, V. (2014). *Análise Económica e Financeira – Aspetos Teóricos e Casos Práticos*. Lisboa: Rei dos Livros.

Borrvalho, C., Féria, I., Lopes, S. e Saúde, S. (2016). *A avaliação de desempenho das instituições de ensino superior politécnico: tensões e reconfigurações resultantes da adoção de métricas específicas*. IX Congresso Português de Sociologia.

Borges, V., Gomes, P. & Fernandes, M. (2015) *O Balanced Scorecard no setor público: perspetiva do consultor de gestão*. In Congresso dos TOC 20 anos, Lisboa, 17 a 18 de setembro de 2015. Lisboa: Ordem dos Técnicos Oficiais DE Contas, 2015.1 - 22.

Cardoso, D. (2018). *Controlo de Gestão no Setor Público Balanced Scorecard: O caso do IRN, I.P.* (Relatório de Estágio, Universidade Europeia, Lisboa, Portugal). Disponível em file:///C:/Users/1/Downloads/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20de%20M-GEE%20-%20D%C3%A9bora%20Cardoso%2050034495.pdf.

Carta Constitucional, 1826. Disponível em <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1533.pdf>.

Casanova, M. & Silva, M. (2017). *A Formação Pedagógica de Professores em Contexto de Formação Contínua*. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17746/1/a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica.pdf>.

Carvalho, C. & Azevedo, G. (2001), *Balanced Scorecard - Sistema de Informação Vs Sistema de Gestão*, Revista Estudos do I.S.C.A.A., IIª Série, 6/7, pp. 56-78.

Carvalho, G. (2019). *Governança do Ensino Universitário Público em Portugal. A educação sob a égide da Nova Gestão Pública*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa Portugal). Disponível em https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/17791/1/GC_TD_2019.pdf.

Chalaris et al. (2014). *A holistic approach for quality assurance and advanced decision making for academic institutions using the balanced scorecard technique*. Disponível em <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2645820>.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.). London: Routledge. Creswell, J. & Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 3 (39), 124-130.

Corrêa, K. (2008) *Implementação da Estratégia, Módulo IV*. Disponível em <https://www.administracaoegestao.com.br/planejamento-estrategico/modulo-iv-implementacao-da-estrategia/dificuldades-na-implementacao-da-estrategia/>.

Constituição de 1838. Disponível em <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1058.pdf>.

Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (2021). Disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>.

Direção-Geral do Ensino Superior (2021). Disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt>.

Dorweiler, V. e Yakhou, M (2005) *Scorecard for academic administration performance on the campus*. *Managerial Auditing Journal*, Vol. 20 N.º 2, 138-144.

Drucker, P. (1990). *As Organizações sem fins Lucrativos*. Difusão Cultural, Lisboa.

Duarte, M. (2011). *Proposta de Balanced Scorecard para a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UBI*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior,

Covilhã, Portugal). Disponível em https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2948/1/Projecto_completo.pdf

EDUSTAT (2021). Disponível em <https://www.edustat.pt/indicador?id=25>.

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (2021). Disponível em <https://www.esenfc.pt/pt>.

Felício, M. (2016). *Análise da Performance do Serviço Nacional de Saúde de Portugal Continental*. (Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal). Disponível em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14103/1/Tese%20Mestrado_Teresa%20Fel%c3%adcio.pdf

Ferreira, A. (2017) *Sistemas de Medição do Desempenho e o Balanced Scorecard*, Monash University (Melbourne, Austrália) - Contabilidade e Controlo de Gestão, Teoria, Metodologia e Prática, Escolar Editora.

Fijałkowska, J. & Oliveira, C. (2018). *Balanced Scorecard in Universities*. Journal of Intercultural Management, pp.57-83. Disponível em <http://joim.pl/wp-content/uploads/2020/01/joim-2018-0025.pdf>.

Fonseca, M. & Encarnação, S. (2012). *O Sistema de Ensino Superior em Portugal em Mapas e em Números*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Fortin, M. (1999). *O processo de Investigação*. Lusodidacta.

Gomes, A., Carvalho, J., Ribeiro, N. & Nogueira, S. (2007). *O Balanced Scorecard Aplicado à Administração Pública*. Lisboa: Publisher Team.

Gomes, M. (2018). *Impacto da Utilização da Ferramenta Balanced Scorecard – Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda, Portugal). Disponível em <http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/4575/1/GC%20-%20Maysa%20S%20Gomes.pdf>.

Gonçalves, J. (2015). *Indicadores de desempenho e a accountability nas instituições superiores: uma perspetiva socioeconómica*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14818/1/Indicadores%20de%20desempenho%20e%20a%20accountability%20nas%20institui%c3%a7%c3%b5es%20de%20ensino%20superior.pdf>

Grasseova, M. (2010) *Utilization of Balanced Scorecard in Public Administration, Management and Economics*. Revista Academiei Fortelor Terrestre n. ° 1, 49-57.

Hortale, V. A., & Mora, J. (2004). *Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha*. Educação & Sociedade, 25(88), 937–960.

Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (2021). Disponível em <https://www.isel.pt/>.

Ittner et al. (2003) *Performance implications of strategic performance measurement in financial services firms*, *Accounting, Organizations and Society*. 28, 7–8, 715-741

Jordan, H., Neves, J. & Rodrigues, J. (2021). *O Controlo de Gestão: Ao Serviço da Estratégia e dos Gestores* (11ªed.). Lisboa: Áreas Editora.

Kaplan, Robert S., & Norton, David P. (1992). *The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance* *The Balanced Scorecard — Measures*. Harvard Business Review, 71–80

Kaplan, Robert S. e Norton, David P. (1996a), *Linking the balanced Scorecard to strategy*, *California Management Review*, Fall, 4, pp. 53-79.

Kaplan, Robert S., & Norton, David P. (1997b). *El cuadro de mando integral: the balanced scorecard*.

Kaplan, Robert S., & Norton, David P. (2001a). *The strategy - focused organization*.

Keller, G. (1983) *Academic strategy*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Kotler, P. e Murphy, P. (1981) *Strategic planning for higher education*. Journal of Higher Education, 470-489.

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86 Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

Leitão, A. (2015). *Fundamentos Constitucionais do Ensino Superior*. Em M. d. Rodrigues, & M. Heitor, *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 521-538). Coimbra: Edições Almedina, S. A

Leite, C. & Lopes, A. (2019). *O Movimento do Acesso ao Ensino Superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma Análise Ecológica*. Centro de Investigação e Intervenções Educativas/CIIE – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em file:///C:/Users/1/Downloads/4195-20594-1-PB.pdf.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (2001). *Trabalho de projecto 1: Aprender por projectos*. (4ª ed.) Porto: Edições Afrontamento.

Libing et al. (2014). *Application of the Balanced Scorecard in The University Budget Management*. Paper presented at the 2014 Conference on Informatisation in Education, Management and Business.

Lourtie, P. (2013). Rede de ensino superior em Portugal. Em C. Rego, A. Celeiro, C. Vieira, I. Vieira, & M.S. Baltazar. *Redes de ensino superior: contributos perante os desafios do desenvolvimento*. Évora: CEFAGE.

Nabais, C., & Nabais, F. (2011). *Prática Financeira II – Gestão Financeira* (4ª Ed.). Lisboa: Lidel -edições técnicas, lda.

Mainardes, E., Ferreira, J. & Ontini, G. (2010). *Vantagens Competitivas em Instituições de Ensino Superior: Proposta e Teste de um Modelo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior Departamento de Gestão e Economia, Covilhã, Portugal). Disponível em https://www.researchgate.net/publication/46464639_Vantagens_Competitivas_em_Instituicoes_de_Ensino_Superior_proposta_e_teste_de_um_modelo.

Malgwi, A. e Dahiru, H. (2014). *Balanced Scorecard financial measurement of organizational performance: A review*. *Journal of Economics and Finance*. Disponível em <http://iosrjournals.org/iosr-jef/papers/vol4-issue6/A0460110.pdf>.

Mann, S. L. (2011). *Using findings from the performance appraisal literature to inform the evaluation of students in higher education*. *Canadian Journal of Higher education*, 41(2), 1–9

Marques, C. (2012). *Strategic Management and Balanced Scorecard: The Particular Case of Small and Medium Enterprises (SMEs) In Portugal*. *Business and Management Review*, 50-62. Disponível em <https://silo.tips/download/strategic-management-and-balanced-scorecard-the-particular-case-of-small-and-med>.

McCunn, P. (1998). *The Balanced Scorecard: The eleventh commandment*. *Management Accounting*, Dez., 34-36.

McClure, B. (2010). *A clear look at EBITDA*. Disponível em <https://www.investopedia.com/articles/06/ebitda.asp>.

McDevitt, R., Giapponi, C. e Solomon, N. (2008) *Strategy revitalization in academe: a balanced scorecard approach*. International Journal of Educational, Vol. 22 n.º 1, 32-47.

Meyer, V., Pascucci, L. e Mangolin, L. (2012) *Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas*. RAP - Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro 46, jan./fev., 49-70.

Monteiro, T. (2017). *O Sistema ABC no Setor Público: Um modelo de implementação numa unidade de saúde familiar*. (Dissertação de Mestrado; Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal). Disponível em https://eg.uc.pt/bitstream/10316/82724/1/Tiago%20Monteiro_%20Projeto.pdf

Myers, S. (1984). *The Capital Structure Puzzle*. The Journal of Finance, 39, 3

Neves, A. (2002). *Gestão na Administração Pública*. Cascais: Editora Pergaminho.

Neves, C. (2012). *Análise e Relato Financeiro – Uma Visão Integrada de Gestão*. (5ª Edição). Alfragide: Texto Editores.

Niven, P. 2003. *Balanced Scorecard Step-By-Step: For Government and Nonprofit Agencies*. New Jersey: John Wiley & Sons.

OCDE. 2017. *Relatórios Económicos da OCDE Portugal*. OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/economy/surveys/Portugal-2017-OECD-economic-survey-overview-portuguese.pdf>.

Pinto F. (2009). *Balanced Scorecard – Alinhar Mudança, Estratégia e Performance nos Serviços Públicos*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Prieto, V., Pereira, F., Carvalho, M., & Laurindo, F. (2006) *Factores críticos na implementação do Balanced Scorecard*. G&P Gestão e Produção, V13, n.º 1, Jan-Abr, 81-92.

Quesado, P., Guzmán B. & Rodrigues L. (2018). *Advantages and contributions in the balanced Scorecard implementation*. Intangible Capital. 186-201. Disponível em <https://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/1110/703>.

Reis, Rui & Reis, H. (2008). *Gestão Estratégica Aplicada a Instituições do Ensino Superior*. Lisboa: Escolar Editora.

Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior: Lei nº62/2007 Diário da República n.º 174/2007, Série I de 2007-09-10

Ribeiro, N. (2005). *O Balanced Scorecard e a sua aplicação às instituições de ensino superior público*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4909/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%2005-05-05.pdf>

Russo, J. (2015). *Balanced Scorecard para Pequenas e Médias Empresas*. Lisboa: LIDEL

Santini, F. de O., Ladeira, W. J., Sampaio, C. H., & da Silva Costa, G. (2017). *Student satisfaction in higher education: a meta-analytic study*. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(1), 1–18.

Sayed, N. (2012). *Ratify, reject or revise: balanced scorecard and universities*. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 2.

Silva, A. (2017). *Balanced Scorecard (BSC) e os indicadores de Gestão*. Porto: Vida Económica,

Silva, R. (2009). *O Balanced Scorecard Aplicado à Administração Pública: um Modelo Aplicável a uma Instituição de Ensino Superior*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20596/2/TESEFINAL.pdf>

Simões, A. M., & Rodrigues, J. A. (2011). *O uso e os impactos do Balanced Scorecard na gestão das empresas*. Revisão da literatura e oportunidades de investigação. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*, Vol. VIII, nº 18.

Stewart, A. e Carpenter-Hubin, J. (2000) *The Balanced Scorecard – beyond reports and ranking*. *Planning for Higher Education – Winter 2000-2001*, 37-42.

Taylor, J. e Baines, C. (2012) *Performance management in UK universities: implementing the Balanced Scorecard*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 34, n. ° 2, april, 111–124.

Vasconcelos (2002). *EBITDA como instrumento de avaliação de empresas*. *Revista Brasileira de Contabilidade* julho/agosto 2002, nº 136, pág. 41

Wall, A., & Martin, G. (2003). *The disclosure of key performance indicators in the public sector*. *Public Management Review*.

Yin, Robert K (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zolfani, S. H., & Ghadikolaei, A. S. (2013). *Performance evaluation of private universities based on balanced scorecard: empirical study based on Iran*. *Journal of Business Economics and Management*, 14(4), 696–714.

Anexo

Tabela 1

Análise do Desempenho do Ensino Superior Público em Portugal

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Controlo de Gestão e Avaliação de Desempenho, realizada no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa. O principal objetivo do estudo é analisar o desempenho das instituições do ensino superior público em Portugal e construir um instrumento de avaliação, neste caso o Balanced Scorecard. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos e destinam-se apenas à obtenção de informação para a investigação.

Responda a todas as questões colocadas.

Agradeço desde já a colaboração e disponibilidade.

Instituição de Ensino Superior: _____

Questionário	Anos			
	2017	2018	2019	2020
Questões				
1. Número de Alunos				
2. Número de Docentes				
3. Número de Não Docentes				
4. Taxa de Abandono Escolar				
5. Número total de Alunos Colocados				
6. Número Alunos colocados na 1ª escolha				
7. Taxa de Alunos Aprovados				
8. Taxa de Alunos Não Aprovados				
9. Número Total de Computadores				
10. Número Computadores disponíveis para alunos e aulas				
11. Número de áreas científicas cobertas por base de dados eletrónicas				
12. Número de cursos a funcionar com novas metodologias				
13. Número de Docentes em mobilidade				
14. Número de Alunos em mobilidade				
15. Número de investigadores estrangeiros em investigações das instituições				
16. Número de cursos ministrados em parceria ou em consórcio				
17. Número de docentes com doutoramento				
18. Contrato Médio dos Docentes e Não Docentes				
19. Horas Médias Trabalhadas dos Docentes e Não Docentes				
20. Número de formações pedagógicas				
21. Valor do Ativo				
22. Valor do Passivo				

23. Valor Capital Próprio				
24. Valor Total de Receitas				
25. Valor Total de Despesas				
26. EBITDA				
27. Resultado Operacional				