

Orientações referenciais na Educação Doutoral da Universidade do Minho*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.5>

José A. Pacheco**

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd) <https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>. Professor Catedrático, Aposentado, da Universidade do Minho. Diretor do Curso de Doutoramento de Ciências da Educação (2019-2024) e Membro da Comissão Coordenadora do Colégio Doutoral UMinho (2021-2023). Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UID/01661), através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, nomeadamente do Programa Plurianual de Financiamento de Unidades de I&D.

Resumo: As orientações referenciais na educação doutoral da Universidade do Minho visam garantir qualidade, coerência e melhoria contínua nos programas do 3.º ciclo de formação. Baseadas em diretrizes europeias, estruturam-se, referencialmente, em domínios, critérios e indicadores, fomentando práticas de autoavaliação e monitorização. Promovem ainda flexibilidade, inclusão, diversidade, supervisão qualificada e ética ao nível da investigação. O documento resulta de um trabalho colaborativo entre docentes, investigadores e estudantes, adaptando-se à especificidade das unidades orgânicas (área científica, identidade profissional, perfil de estudantes). Trata-se, assim, de um instrumento estratégico que fortalece a educação doutoral e responde a desafios científicos, sociais e tecnológicos contemporâneos.

Palavras-chave: Educação doutoral, Orientações referenciais, Referencialização, Trabalho colaborativo, Autoavaliação.

Abstract: The reference guidelines for doctoral education at the University of Minho aim to ensure quality, coherence and continuous improvement in the 3rd cycle of training programs. Based on European guidelines, they are structured, referentially, in domains, criteria and indicators, encouraging self-assessment and monitoring practices. They also promote flexibility, inclusion, diversity, qualified supervision and ethics at the research level. The document is the result of collaborative work between teachers, researchers and students, adapting to the specificity of the organizational units (scientific area, professional identity, student profile). It is, therefore, a strategic instrument that strengthens doctoral education and responds to contemporary scientific, social and technological challenges.

Keywords: Doctoral education, Reference guidelines, Referentialization, Collaborative work, Self-assessment.

Introdução

Um referencial de avaliação – equivalente a programa, modelo, dispositivo ou instrumento – traduz orientações relativas a um conjunto de domínios, critérios e indicadores, no denominado processo referencialização, e aplicável a vários contextos avaliativos, nomeadamente desempenho profissional, pedagógico e institucional (Figari, 2001). Trata-se de um padrão que garante uma avaliação coerente, justa e transparente, articulada com linhas de ação definidas em termos de objetivos formulados, incluindo ainda propósitos, procedimentos, descritores de desempenho (e suas escalas) e instrumentos de avaliação.

Na sua elaboração, é fundamental que sejam evidenciadas as funções da avaliação, a comparabilidade dos resultados e a construção de uma matriz baseada numa dada intervenção institucional, na medida em que um referencial tem como finalidade principal orientar o processo de avaliação de forma objetiva, salvaguardando a subjetividade inerente à formulação de juízos de valor, com vista à tomada de decisão, e promovendo determinadas aprendizagens (Pacheco & Sousa, 2016).

Daí que o referencial seja sinónimo de *standard* ou padrão que inclui expectativas para julgar, por exemplo, a qualidade de um programa de doutoramento, abrangendo políticas, processos e práticas, na perspetiva de Nind, Curtin & Hall (2016), bem como o desempenho ou o nível de proficiência de pessoas e instituições, tanto na dimensão interna como na dimensão externa. Se estas duas componentes de formação não podem existir isoladamente, é admissível, no entanto, que a avaliação externa esteja mais próxima de mecanismos burocráticos e a avaliação interna de mecanismos orientados para a compreensão contextualizada.

Uma outra característica básica de um referencial é determinada ou não pelo seu caráter obrigatório, principalmente quando existem padrões de qualidade devidamente certificados através de modelos de avaliação externa, que, por sua vez, induzem a modelos de avaliação interna, quando nestes se revela o efeito discursivo que leva à apropriação de discursos e práticas enunciados ao nível daqueles (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014). Adquirem ainda relevância institucional o efeito da *agenda-setting* (presente nas narrativas de organismos transnacionais e supranacionais), tal como o efeito teórico do quadro político, visível na avaliação estandardizada que suporta a linguagem da qualidade (incluindo a eficácia e a eficiência) institucional (Mons, 2009).

Neste texto são apresentadas e analisadas as orientações referenciais da educação doutoral na Universidade do Minho, com destaque para a sua géne-
se e seus pressupostos, privilegiando-se a sua análise mais específica, no sentido da demonstração quer da coerência como foram elaboradas, quer da colaboração que existiu, finalizando-se com uma discussão sobre a sua utilização como instrumento de autoavaliação e monitorização.

1. Génese e pressupostos das orientações na Universidade do Minho

Tendo como missão contribuir para a excelência e o reconhecimento nacio-
nal e internacional da educação doutoral, o Colégio Doutoral da Universi-
dade do Minho (a seguir designado Colégio Doutoral UMinho), criado numa perspetiva de transversalidade (UMinho, 2019), desenvolveu uma série de atividades, inseridas primeiramente no Plano de Ação 2017-2021, com vista, entre outros objetivos, a estabelecer referenciais para a promoção e monitorização da excelência ao nível do 3.º ciclo do ensino superior.

Apesar de estar centrado num órgão específico, a elaboração do documen-
to só foi possível devido aos contributos das várias unidades orgânicas, sobrelevando-se nesse processo de diálogo institucional a participação de docentes, investigadores e estudantes, tanto da comissão coordenadora como das comissões de curso de doutoramento e de órgãos de cada Unida-
de Orgânica da UMinho. De facto, só esse processo amplamente partilhado permitiu a formalização normativa de orientações de referenciais de boas práticas na educação doutoral (UMinho, 2025).

Não podem deixar de ser referidas, e com significativo impacto no conteú-
do e na forma do documento, orientações europeias – principalmente do *Council for Doctoral Education da European University Association* (EUA-CDE, 2005, 2010, 2016, 2022) e do documento “Principles for Innovative Doctoral Training” (EU-DRI, 2011) –, tendo, no entanto, como documento estruturante “Best Practices for PhD Training” (ORPHEUS/AMSE, 2020¹). Não há, por con-
sequente, dúvida alguma quanto à articulação do documento com conceitos e práticas no sentido de um modelo de boas práticas, assaz discutido no espaço europeu.

Se bem que o documento da ORPHEUS/AMSE aluda a uma área específica (“Standards for PhD education in Biomedicine and Health Sciences in Europe”),

¹ First published 2016 by ORPHEUS/AMSE. Revision 1, published 2020.

as orientações de referenciais do Colégio Doutoral UMinho definem-se por regras uniformes, mas passíveis “de discriminação a nível de Unidade Orgânica (UO), para que, e face às respetivas especificidades, cada UO o possa adaptar à sua realidade e usar como base para estabelecer os seus próprios critérios e recomendações.” (UMinho, 2025).

Estando relacionado com perspetivas supranacionais, que reúnem um largo consenso cognitivo (Ozga, 2014), as orientações em causa têm como fundamento quer políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamisi, 2012), quer o conhecimento profissional de docentes, investigadores e estudantes, pois, como sustentam Stufflebeam (2003) e Stake (2006), é possível estabelecer padrões avaliativos sem a necessidade de haver uma teoria, mas tendo como base a razoabilidade argumentativa de agentes principais desse contexto educativo. Porém, o consenso construído baseou-se em paradigmas de avaliação – avaliação baseada em *standards* e avaliação respondente (Stake, 2006) –, em teorias normativas e descritivas de avaliação (Scriven, 2003), traduzindo, respetivamente, a monitorização da *performance*, ancorada numa abordagem baseada na evidência de dados, e a comprehensibilidade do contexto de melhoria, facetas expressas por Nevo (2007) nas modalidades de avaliação sumativa e de avaliação formativa, respetivamente.

Por outro lado, e porque a avaliação não existe fora de processos e práticas definidos ao nível de políticas, a tomada de decisão é a função predominante, em articulação com outras funções, particularmente melhoria, *accountability*, profissionalismo e certificação (Nevo, 2007). Mesmo que a avaliação seja cada vez mais delineada por estratégias de *accountability*, que incluem responsabilização pessoal, profissional, institucional e social, qualquer instrumento de avaliação não pode ser dissociado da avaliação institucional, nas respetivas dimensões interna e externa, e sobretudo de uma matriz formativa relacionada com uma componente transformadora e construtiva (Belloni & Belloni, 2003). Embora o documento não foque um quadro teórico-conceptual, não significa que a esta dimensão tenha sido dado menos peso, refletindo-se, contudo, nas discussões que permitiram a sua elaboração, como convém frisá-lo.

Tal como é perfilhado no documento-base (ORPHEUS/AMSE, 2020), as orientações do Colégio Doutoral UMinho tendem a “proporcionar uma maior flexibilidade, mantendo simultaneamente os objetivos acordados para a formação de doutoramento”, no contexto de “um acordo geral que existe em toda a Europa sobre os objetivos, resultados e conteúdos dos

programas de doutoramento” (UMinho, 2025). Assim, a questão da aplicabilidade generalista de orientações ao 3.º ciclo do ensino superior é uma abordagem que suscita dúvidas na tradição académica, mormente em aspectos que são substantivamente diferenciáveis em função de ramos e especialidades científicos. Todavia, por um lado, há domínios da educação doutoral que são regulados por fatores externos, pressupondo um denominador comum em termos de políticas educativas e normas curriculares, tendencialmente prescritivas; por outro, como advoga a EU-DRI (2011), os dez princípios básicos da educação doutoral “devem ser integrados num ambiente e numa cultura de investigação abertos, a fim de garantir que quaisquer oportunidades adequadas de interação entre disciplinas possam promover a necessária amplitude e a abordagem interdisciplinar” (p. 1).

Em larga medida, as orientações europeias estão relacionadas com o Processo de Bolonha, que marcou a década de 2000, e a sequente reestruturação curricular dos programas de doutoramento, como estabelecem os Princípios de Salzburgo (EUA-CDE, 2005), em cuja síntese se destacam estas ideias nucleares: realização de pesquisa original; incorporação em estratégias e políticas institucionais; relevância da diversidade, incluindo programas conjuntos; reconhecimento dos estudantes como profissionais e com papel fundamental na criação de conhecimento; reconhecimento do papel crucial da supervisão e da avaliação; atingir massa crítica e fomentar diferentes tipos de práticas inovadoras; duração entre três a quatro anos em período integral, como regra; promoção de estruturas inovadoras para enfrentar o desafio da formação interdisciplinar e do desenvolvimento de competências transferíveis; aumento de mobilidade geográfica, interdisciplinar e intersectorial; garantia de financiamento adequado e sustentável.

Agregando também procedimentos de *accountability* e responsabilização, a educação doutoral, perspetivada pela Comissão Europeia (EU-DRI, 2011), deve integrar, mas de forma independente, mecanismos de garantia de qualidade, circunscritos a estes dois objetivos fundamentais: “melhorar a qualidade do ambiente de investigação, bem como promover procedimentos transparentes e responsáveis em domínios como a admissão, a supervisão, a atribuição do grau de doutor e o desenvolvimento da carreira” (p. 2). Trata-se, com efeito, de garantir a qualidade da educação doutoral, desde a seleção até à atribuição do diploma, através do binómio normatividade/flexibilidade, na medida em que “a abordagem comum deverá proporcionar um quadro de referência, preservando simultaneamente a flexibilidade e a autonomia das instituições e dos doutorandos” (p. 2).

Na continuidade dos Princípios de Salzburg (surgidos em 2010²), são avançadas diversas recomendações (EUA-CDE, 2016), partindo de três mensagens principais: em primeiro lugar, a educação doutoral “ocupa um lugar de destaque no Espaço Europeu da Investigação”; em segundo, “os doutorandos devem ter autonomia e flexibilidade para crescerem e se desenvolverem”, sendo a educação doutoral muito individual (projeto de investigação e desenvolvimento profissional) e, por definição, original; por último, “a educação doutoral deve ser desenvolvida por instituições autónomas e responsáveis que assumam a responsabilidade de cultivar a mentalidade de investigação. As instituições precisam de uma regulamentação flexível para criar estruturas e instrumentos especiais e continuar a fazer avançar a educação doutoral europeia” (p. 2).

Num mundo que está em transição, altamente veloz, e dado que ainda há muito a fazer para aumentar e consolidar a educação doutoral no espaço europeu, a apresentação de caminhos para o seu sucesso é realizada pela EUA-CDE (2022), tendo em conta desafios atuais, fatores extrínsecos e intrínsecos, expetativas e desafios, para além da forma como as instituições de ensino superior organizam a educação doutoral. Se há espaço em constante mudança é o do mundo académico, tanto através da dinâmica interna de produção de conhecimento, como da transformação digital, incluindo a generalizada digitalização, a proeminência das tecnologias de inteligência artificial e a adoção de práticas de sustentabilidade. Uma análise muito próxima desta é apresentada no relatório da EUA (2024), intitulado “The Voice of Europe’s Universities.”

Como resultado do que é discutido, e com base em quatro tópicos essenciais, são propostos sete caminhos a seguir ao nível da educação doutoral (EUA-CDE, 2022³):

a) A digitalização transforma a investigação e a educação doutoral:

- 1) As escolas de doutoramento funcionam como um local onde as oportunidades e os desafios das novas tecnologias digitais são abraçados na prossecução dos objetivos de investigação e nos seus próprios quadros de referência.

² E reforçados anos mais tarde, cf. EUA-CDE (2016).

³ Faz-se uma referência mais genérica aos sete caminhos propostos, em cada um dos quatro tópicos. Cf., assim, páginas 2, 4, 12 e 13 do documento.

2) Mesmo quando não estão ligadas a uma missão específica, a investigação e a educação doutoral contribuem para a resolução de desafios ambientais, demográficos, socioeconómicos e políticos que a Europa e o mundo enfrentam.

b) Equidade, diversidade e inclusão:

3) Uma formação diversificada no domínio do doutoramento deve ser sensível aos diferentes antecedentes que os estudantes trazem consigo. A educação doutoral deve incentivar a reflexão e a superação de quaisquer barreiras sociais, económicas ou culturais. Deve promover uma diversidade que ande de mãos dadas com a excelência e uma compreensão partilhada da qualidade da investigação.

4) A educação doutoral tem de abraçar a variedade de formatos que surgiram para responder a necessidades específicas e, ao mesmo tempo, garantir que os princípios fundamentais, incluindo a importância de realizar investigação original, permaneçam integrados em todos eles. Devem ser utilizadas abordagens estruturadas como forma de garantir que a voz da formação doutoral seja devidamente integrada nas estruturas universitárias”.

c) Garantir a qualidade e uma avaliação justa:

5) Um sistema de garantia de qualidade adequado à finalidade é essencial, mas o objetivo global visa a qualidade da investigação, e não a utilização de uma determinada ferramenta. A tónica principal, para além dos processos administrativos, deve incidir nos conteúdos da educação e da investigação. Isto deve incluir a compreensão de competências e valores fundamentais, caso da ética da investigação, bem como a adoção de uma “abordagem crítica da avaliação da investigação que não se limite a métricas de publicação” (p. 12);

6) A supervisão é crucial. A sua forma adapta-se às necessidades e aos recursos de uma instituição. As universidades devem investir na formação dos supervisores, permitindo-lhes assumir plenamente as suas funções e assegurar que cada unidade orgânica, e sua comunidade de investigação, desempenhe adequadamente o seu papel de apoio.

d) Financiamento adequado para garantir o êxito do projeto:

7) O nível de apoio à subsistência de candidatos ao doutoramento deve ter em conta a atratividade relativa das carreiras e os rendimentos dos trabalhadores do conhecimento em início de carreira noutras sectores. Isto significa que o trabalho dos doutorandos deve ser devidamente recompensado. A duração do financiamento deve basear-se num pressuposto realista da duração de um doutoramento. O aumento de salários e a alteração do tempo de duração do doutoramento não devem, contudo, ser efetuados à custa da disponibilidade de lugares de doutoramento. A necessidade crescente de enfrentar os desafios sociais com investigação de alta qualidade exige a disponibilidade desses lugares, mas tal não deve conduzir a uma redução de outros serviços universitários.

Dito de um modo mais sintético, a educação doutoral deve integrar as tecnologias digitais para apoiar a investigação e permitir um contacto mais frequente e próximo ao nível da supervisão, bem como considerar os diferentes contextos dos estudantes, promovendo a diversidade com excelência no quadro de formatos variados, e respeitando os princípios da investigação.

Por outro lado, a garantia da qualidade deve focar-se na investigação, com ênfase na ética e integridade. Por isso, a supervisão é central e requer uma formação adequada dos orientadores, para além de uma sensibilidade pedagógica manifesta. Por sua vez, o financiamento tem de ser realista, equilibrando duração da formação e disponibilidade de vagas, sem comprometer demais serviços das instituições de ensino superior.

2. Análise das orientações e sua relação com o processo de autoavaliação

Especificamente, o documento, na sua componente de referencialização (Figari, 2001), segue uma estrutura organizada por domínios, critérios e indicadores, possibilitando a elaboração de uma matriz de avaliação suficientemente abrangente de uma educação doutoral de qualidade (Fig. 1):

Domínios	Critérios	Indicadores
1	4	13
2	5	10
3	3	6
4	6	8
5	7	18
6	4	7
7	2	8
8	6	6

Figura 1 Matriz de referencialização das orientações.

Fonte UMinho (2025).

Os oito domínios correspondem a orientações europeias, seguindo de perto o documento da ORPHEUS/AMSE (2020), e assim identificados: 1) ambiente de investigação; 2) resultados; 3) política e critérios de admissão; 4) educação doutoral; 5) supervisão⁴; 6) tese de doutoramento; 7) avaliação final; 8) unidade responsável pela educação doutoral. Nos domínios 6 e 7 há uma concordância absoluta com as normas do Regulamento Académico da Universidade do Minho⁵, mormente ao nível de critérios e indicadores.

Todos os domínios contêm mais do que um critério, e de todos os critérios consta, pelo menos, um indicador (o que se não se verifica no critério Estatuto dos doutorandos). Se um critério é um princípio utilizado para avaliar e comparar, o seu significado remete para padrões de qualidade, eficácia e eficiência. De acordo, com este quadro de referencialização (Figari, 2001), e se o processo de recolha e análise de dados for abrangente e sólido, a avaliação será útil, exequível, ética e rigorosa, de acordo com os “Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials”, produzido pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1980).

Por sua vez, um indicador, como forma de designar uma norma de referência, é pertinente se os dados recolhidos, a partir do uso de vários instrumentos, forem adequados e pertinentes. Podendo ser de realização, de resultados ou de impacto, um indicador precisa de ter uma relação direta com dados, e que ultrapasse o mero uso de listas de verificação. Para isso, os indicadores, sobretudo os de desempenho, são procedimentos de

⁴ Sobre a supervisão em investigação doutoral, cf. Ana Vitória Baptista e Isabel Huet, 2011.

⁵ Em vigor, no ano letivo 2024/25.

mensurabilidade, visando fundamentar a atribuição de um valor em função de uma dada escala de classificação.

De um ponto de vista pragmático, a vantagem de um referencial é a de especificar caminhos a seguir no processo de autoavaliação, e inerente processo de monitorização, já que são fases de uma avaliação interna, prevista na avaliação externa de programas de doutoramento, que incluem a recolha de dados, a formulação de juízos de valor e a tomada de decisões.

Nesta dimensão interna, a avaliação, por mais objetiva e quantitativa que seja, tem de evidenciar dados que permitam não apenas obter um *feedback* constante acerca da educação doutoral, traduzido em registos qualitativos e quantitativos – veja-se, a este propósito o questionário da ORPHEUS/AMSE (2018) –, mas também obter uma visão coerente, baseada em práticas de autoavaliação. Buscar-se-á, ainda, o entendimento do que é prescritivo e do que é mais do lado da orientação (por vezes, apresentada na forma de recomendação), para que a autoavaliação possa originar a melhoria contínua. Para tal, a autoavaliação deve incorporar as noções de mérito, valor e significado, para além da compreensão de um dado programa, segundo Stake e Schwandt (2007).

Na linguagem de garantia da qualidade⁶, a responsabilização pela melhoria está centrada na instituição de ensino superior, salvaguardando a avaliação externa, que contém, entre outros aspetos, a certificação pela observância da conformidade relativamente a normas prescritivas e a requisitos procedimentais. Esta situação torna ainda mais pertinente a autoavaliação e a monitorização a partir de um referencial que é elaborado pela instituição, cabendo aos órgãos de cada unidade orgânica a sua revisão em função de áreas científicas e de determinadas especificidades que caracterizam o seu contexto. Nesse sentido, o título “orientações referenciais”, adotado pelo Colégio Doutoral UMinho, é usado no plural e inclui a diversidade de contextos, pretendendo-se menos tecnicista e mais flexível, de modo a integrar estratégias e práticas que existem ao nível da educação doutoral.

Sobremaneira interessante é que todos têm algo de avaliadores, assim é afirmado por Stake (2006), e fazê-lo bem depende da investigação e do uso

⁶ Cf. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG, 2015). Estas normas e orientações constituem a estrutura da garantia da qualidade para a avaliação externa, a avaliação interna e a certificação no espaço europeu, tendo sido, em 2020, emitida uma declaração (https://enqa.eu/wp-content/uploads/2020/08/E4-statement_The-ESG-in-the-changing-landscape-of-higher-education_Final.pdf) e prevendo-se, em 2027, a publicação da primeira revisão.

da autoavaliação como estratégia de inteligibilização para a resolução de problemas relacionados com a educação doutoral, no sentido de ultrapassar constrangimentos, aproveitar potencialidades, consolidar pontos fortes e superar áreas de melhoria, como se faz a partir de uma análise SWOT. Mesmo que seja impossível prescindir da quantificação, a autoavaliação requer uma interpretação de contextos e dinâmicas, com vista à sua compreensão. Mais importante ainda é considerar as orientações como um ponto de partida, capaz de suscitar uma reflexão crítica que envolve profissionalmente membros de uma comunidade científica, e não tanto um ponto de chegada.

Conclusão

As orientações referenciais de boas práticas na educação doutoral da Universidade do Minho, elaboradas pelo respetivo Colégio Doutoral, representam um avanço considerável na consolidação de uma cultura de qualidade, responsabilidade e melhoria contínua, com ênfase no processo de autoavaliação/monitorização. Elaborado com base em orientações europeias, este documento permite às diversas unidades orgânicas da Universidade do Minho trabalhar com uma matriz que é normativa e, ao mesmo tempo, flexível. Ao integrar domínios, critérios e indicadores, o documento não só orienta a avaliação e a supervisão, para além de outros domínios consensualizados a nível europeu, mas também promove a autoavaliação, contribuindo de modo decisivo para a construção de ambientes de investigação mais inovadores, inclusivos e éticos. Assim, a sua aplicabilidade transversal (relacionada fortemente com a flexibilidade que cada área científica requer e cada unidade orgânica constrói ao nível de uma comunidade científica, identificada com a experiência de docentes e investigadores e com o perfil de estudantes) assegurará a diversidade científica e pedagógica, sem colocar em causa a coerência e a comparabilidade dos processos avaliativos.

Com efeito, o documento transforma-se num procedimento estratégico para a promoção de uma educação doutoral de qualidade, respondendo a desafios da ciência, da sociedade (em que a digitalização, a conetividade e a *dataficação* se assumem como ideologias dominantes) e da formação avançada, fortalecendo o papel das instituições de ensino superior como espaços de criação e partilha de conhecimento e, também, como espaços de inovação.

Referências

- Baptista, A.V., & Huet, I. (2011). Perfil de um Supervisor de Investigação de Doutoramento de Qualidade: Um Contributo para o Desenho de um Referencial Integrador. In *Actas do II Encontro Nacional de Investigadores da Qualidade*. Troia.
- Belloni, I., & Belloni, J.A. (2003). Questões e Propostas para uma Avaliação Formativa Institucional. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação de Escolas e Universidades* (pp. 9-57). Editora Komed.
- ESG. (2025). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels.
- EUA. (2024). *Annual Report: The Voice of Europe's Universities*. European Universities Association.
- EUA-CDE. (2005). *Conclusions and Recommendations from the Bologna Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society* (Salzburg, 3-5 February). European Universities Association/Council for Doctoral Education.
- EUA-CDE. (2010). *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*. European Universities Association/Council for Doctoral Education.
- EUA-CDE. (2016). *Doctoral Education – Taking Salzburg Forward: Implementation and New Challenges*. European Universities Association/Council for Doctoral Education.
- EUA-CDE. (2022). *Building the Foundations of Research: A Vision for the Future of Doctoral Education in Europe*. European Universities Association/Council for Doctoral Education.
- Figari, G. (2001). *Avaliar: Que Referencial?* Porto Editora.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1980). *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. McGraw-Hill.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices* (pp. 440-460). Sage Publications.
- Nind, M., Curtin, A., & Hall, A. K. (2016). *Research Methods for Pedagogy*. Bloomsbury.
- ORPHEUS/AMSE. (2018). *Orpheus Self-evaluation Questionnaire*. Organisation for PhD Education. Biomedicine and Health Sciences in the European System/Association of Medical Schools in Europe.
- ORPHEUS/AMSE. (2020). *Best Practices for PhD Training*. Organisation for PhD Education. Biomedicine and Health Sciences in the European System/Association of Medical Schools in Europe.
- Ozga, J. (2014). Knowledge, Land the Work of Governing. *Sisyphus*, 2 (1), 16-38.

- Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2016). Avaliação externa de escolas. Perspetivas de implementação do modelo no sistema educativo português. In SPCE, *Atas do XIII Congresso: Fronteiras, diálogos e transições na educação*. SPCE/Instituto Politécnico de Viseu.
- Pacheco, J.A., Seabra, F., & Morgado, J. C. (2014). Avaliação Externa: Para a Referencialização de um Quadro teórico sobre o Impacto e Efeitos. In J. A Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico-conceptual*. Porto Editora.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación Cmpreensiva y Evaluación Basada em Estándares*. Editora Graó.
- Stake, R., & Schwandt, T. (2007). On Discerning In Evaluation. In I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices* (pp. 403-418). Sage Publications.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 5-17). Routledge.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L.A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Evaluation* (pp. 775-805). Kluer Academic Publishers.
- UMinho (2019). Despacho RT-44/2019, de 11 de julho [Colégio Doutoral da Universidade do Minho].
- UMinho (2025). Despacho RT-52/2025, de 25 de fevereiro [Orientações Referenciais de Boas Práticas na Educação Doutoral].
- Mons, N. (2009). Effets Théoriques et Réels de Politiques D'évaluation Standardisée. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 99-140.