

**Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior:
Desenvolvimento de instrumentos
de avaliação de desempenho^{*}**

Relatório final

Coordenação Científica¹:

Prof. Doutor Paulo Abrantes
Prof^a Doutora Maria Odete Valente

Coordenação Executiva:

Dr Jorge Pinto
Dr^a Leonor Santos
Dr António José Almeida

Equipa de Investigação:

Dr António José Almeida (ESCE/IPS)
Dr Jorge Pinto (ESE/IPS)
Dr^a Leonor Santos (FCUL)
Dr^a Maria Amélia Marques (ESCE/IPS)
Dr^a Maria Joaquina Prazeres (ESE/IPS)
Prof^a Doutora Maria Odete Valente (FCUL)
Prof. Doutor Paulo Abrantes (FCUL)

Consultora para assuntos estatísticos:

Prof^a Doutora Maria Antónia Turkman (FCUL)

^{*} Abrantes, P., Valente, M. O. et al. (no prelo). Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho – Relatório final. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.

¹ Em Fevereiro de 1999, a Coordenação Científica do Projecto, até então feita pelo Prof. Doutor Paulo Abrantes, passou a ser feita pela Prof^a Doutora Maria Odete Valente.

Introdução

O presente documento é o relatório final da actividade realizada no âmbito do projecto “Avaliação do Desempenho dos Docentes do Ensino Superior”. Este projecto teve o seu início em Março de 1998 na sequência de um concurso público aberto pelo Departamento do Ensino Superior. O seu desenvolvimento incluiu diferentes fases que a seguir se apresentam.

A equipa do projecto começou por estabelecer os seus próprios processos de trabalho e organização interna, após o que recolheu documentação relevante, nomeadamente legislação e bibliografia nacional e internacional, em torno da problemática do projecto. Esta documentação constituiu a base para algumas reuniões de discussão que, por sua vez, permitiram ir elaborando um enquadramento teórico para o estudo.

Em simultâneo, a equipa escreveu uma carta a todas as instituições portuguesas do ensino superior público (universitário e politécnico), dando conta do início do projecto e solicitando colaboração, em especial sob a forma de informação relativa a processos em curso no domínio da avaliação do desempenho dos docentes. Através das respostas recebidas foi possível conhecer algumas das experiências portuguesas neste domínio.

Na fase seguinte, de acordo com a metodologia definida, iniciou-se a preparação dos três estudos de caso a realizar. Os critérios previamente estabelecidos para a escolha das instituições/países a estudar foram:

- seleccionar países que já tivessem experiência reflectida neste domínio;
- no conjunto, os países escolhidos deveriam apresentar influências de diferentes tradições, nomeadamente anglo-saxónica e francesa;
- um dos casos deveria incidir num país fora da Europa, nomeadamente os Estados Unidos da América ou o Canadá;
- os outros dois casos deveriam focar países da União Europeia;
- um destes dois últimos casos deveria dizer respeito a um país com uma dimensão comparável a Portugal.

Os contactos já existentes com instituições e/ou docentes do ensino superior que poderiam facilitar as visitas influenciaram também as escolhas finais, uma vez assegurado que estas obedeceriam aos critérios gerais referidos. A escolha final, de que se deu conhecimento oportunamente ao Departamento do Ensino Superior, recaiu no Reino Unido, na Holanda e no Canadá (Québec). Embora se tenha elaborado um guião de recolha de dados comum para os três estudos de caso, deve notar-se que estes apresentam estruturas algo diferentes, devido à diversidade existente ao nível da organização do ensino superior nos países visitados. Este trabalho deu origem a um relatório intermédio, entregue em Julho de 1998.

Tal como previsto na metodologia do projecto, seguiu-se a preparação e realização de um painel de actores. A realização deste painel teve como objectivo debater com actores significativos questões chave para um dispositivo de avaliação. Na constituição deste painel procurou-se incluir:

- docentes oriundos das diferentes categorias profissionais e dos dois subsistemas de ensino superior;
- elementos representantes dos discentes;
- elementos que desempenhassem funções de gestão nos diferentes estabelecimentos;
- elementos oriundos de várias actividades económicas;
- elementos oriundos dos organismos responsáveis pela definição da política de ensino superior;
- personalidades relevantes.

Este painel teve a duração de um dia e centrou a discussão em torno dos seguintes temas: objectivos, âmbito, modos de divulgação e da utilização dos resultados da avaliação de desempenho. Neste painel foram distribuídos documentos orientadores da discussão.

A revisão bibliográfica realizada, os três estudos de caso e a informação recolhida junto do painel de actores permitiu à equipa elaborar um primeiro esboço do dispositivo de avaliação, apresentado e discutido com o Departamento do Ensino Superior, em Dezembro de 1998.

Posteriormente, procurou-se recolher junto dos docentes do ensino superior a sua opinião relativamente a alguns aspectos chave do dispositivo de avaliação. Para tal, foi elaborado um questionário, de perguntas fechadas e

abertas, organizado em cinco partes: caracterização dos inquiridos; caracterização da instituição; funções dos docentes do ensino superior; função da avaliação do desempenho pedagógico dos docentes; e comentários. Este questionário, após o seu pré-teste, foi enviado, por via postal, a uma amostra de 2087 docentes, representando cerca de 13% da população. Responderam a este questionário 692 docentes, cerca de 33% dos inquiridos.

O presente relatório, que procura dar conta dos resultados obtidos, organiza-se em quatro capítulos. No capítulo I, apresenta-se uma revisão bibliográfica em torno da temática da avaliação de desempenho dos docentes do ensino superior. No capítulo II faz-se uma análise comparativa dos três estudos de caso realizados e um balanço das diferentes experiências portuguesas neste âmbito. No capítulo III são apresentados alguns dos elementos que estão na base da construção de um dispositivo de avaliação do desempenho dos docentes do ensino superior, discutindo-se as funções e as representações que delas têm os docentes do ensino superior. No capítulo IV, é apresentada uma proposta de dispositivo de avaliação de desempenho e feita a sua confrontação com a opinião dos docentes através da análise das respostas ao questionário. Este capítulo termina com uma síntese dos principais aspectos do dispositivo de avaliação. Por último, apresenta-se um conjunto de propostas que pode, por um lado, contribuir para a implementação de um dispositivo de avaliação de desempenho e, por outro, torná-lo relevante e marcadamente influenciador da qualidade do ensino.

CAPÍTULO I

Revisão da literatura

1. A definição e classificação do trabalho do docente

A sociedade de hoje está cada vez mais a exigir a demonstração do valor do trabalho dos docentes do Ensino Superior mas existe a convicção generalizada de que a qualidade das actividades profissionais raras vezes é globalmente avaliada. E é cada vez mais reconhecido que actualmente o ensino nas instituições do ensino superior tem recebido menos atenção do que a investigação e de que há uma necessidade urgente de os indivíduos e as instituições se posicionarem de modo a especificarem critérios de qualidade do ensino e da sua eficácia.

Embora os docentes ocupem a maior parte do seu tempo no ensino, tanto a nível graduado como pós-graduado, tem sido mais fácil documentar a sua actividade de investigação do que documentar a actividade de ensino. Apesar de os docentes atribuírem mais credibilidade à avaliação da sua investigação que à do seu ensino, começam a estar preocupados com o exagero actual. Boyer (1990) refere que é hoje reconhecido por muitos docentes que não é desejável continuar a usar apenas a investigação e as publicações como critério fundamental para a promoção, quando se requerem outras obrigações educacionais e que não é administrativamente aceitável ignorar o facto de um número significativo de docentes estarem insatisfeitos com o sistema actual de promoções.

No Relatório para a *Carnegie Commission*, Boyer identificou mesmo o excessivo peso da recompensa da excelência da investigação como um dos maiores obstáculos para se atingir qualidade no ensino, propondo que se repense seriamente o modo de avaliar o trabalho dos docentes do Ensino Superior. A avaliação dos docentes do ensino superior já tem uma história longa, mas sendo sempre alvo de alguma controvérsia. Em causa está a discussão sobre a definição das dimensões a avaliar do trabalho do docente, o objectivo da avaliação, o modo de avaliar cada uma das dimensões, quem e quando se deve avaliar e ainda como utilizar os resultados da avaliação.

Vários trabalhos têm sido escritos sobre a definição e classificação do trabalho dos docentes do Ensino Superior (por exemplo, Boyer, 1990; Bowen e Schuster, 1986; Rhodes, 1990).

Braskamp e Ory (1994) optaram por uma classificação pragmática que permite um modo bastante conveniente de iniciar a discussão dos problemas e das práticas de avaliação no Ensino Superior. Consideram quatro categorias:

- o ensino
- a investigação e a actividade criativa
- a prática e o serviço profissional
- a cidadania e a participação cívica

Relativamente ao ensino, importa que um bom ensino não seja apenas definido em termos de competências genéricas de ensino aplicáveis a qualquer tema ou disciplina. O ensino implica uma demonstração de uma pedagogia da substância (Shulman, 1988), isto é, a capacidade não apenas de transmitir conhecimentos, mas também a de transformar e ampliar o conhecimento (Boyer, 1990).

Braskamp e Ory (1994) consideraram na categoria de ensino um conjunto de actividades que classificaram nas seguintes áreas:

- ensino dos alunos em cursos, laboratórios, clínicas, estúdios, *workshops*, seminários; a gestão dos cursos (planeamento das aprendizagens e de experiências, a classificação e o registo de resultados);
- a supervisão e orientação de alunos (supervisão e orientação dos estudantes em laboratórios e em trabalho de campo; aconselhamento de estudantes sobre as carreiras, cursos e pessoal docente; supervisão dos estudantes no seu estudo individual e em trabalhos de teses e dissertações);
- desenvolvimento de actividades de aprendizagem (desenvolvimento, revisão e reorganização de currículos e dos cursos, dos materiais de ensino, manuais e software; gestão e desenvolvimento dos respectivos cursos, cursos por correspondência, cursos no estrangeiro e programas de computação);
- actividades promotoras do desenvolvimento profissional enquanto professor (avaliação do ensino dos colegas; realização da investigação sobre o ensino; frequência de cursos para o desenvolvimento profissional).

Na categoria de investigação e de actividade criativa, os autores, incluíram todas as formas de descoberta e de integração de conhecimentos, análises críticas e trabalhos críticos. Fizeram um inventário das tarefas desta categoria subdividindo-as nas seguintes áreas:

- realização de investigação (publicação de livros, artigos, revisões, traduções, apresentação de comunicações, etc.);
- produção de trabalhos criativos (escrita de novelas, poemas, ensaios, peças de teatro, actuação enquanto actores, cantores, dançarinos, produção de filmes, vídeos, musicais, coreografias, festivais, *designs* e outras formas de organizar o trabalho criativo);
- edição e gestão de trabalhos criativos (edição de jornais e outras publicações; consultoria em exposições e outras realizações artísticas);
- condução e gestão de centros de investigação (preparação e gestão de projectos, gestão de contratos e de bolsas, elaboração de relatórios, etc.).

Na categoria de prática e serviço profissional incluem os trabalhos de resolução de problemas da sociedade utilizando conhecimentos, perícia e decisões profissionais.

Prática tem aqui o sentido mais amplo do que a aplicação do conhecimento. Trata-se de geração do conhecimento a partir da própria prática, gerado na luta, com a incerteza, a singularidade, o conflito e mesmo a confusão inerentes às situações.

Nesta categoria os autores incluíram:

- a realização de investigação aplicada e avaliação (realização da investigação aplicada dirigida ou contratualizada; desenvolvimento de programas, políticas e avaliação de pessoal para outras instituições e agências);
- a disseminação do conhecimento (consultoria e assistência técnica para organizações públicas e privadas e análise de políticas públicas a nível local, regional, nacional e internacional; sínteses e pontos de situação sobre assuntos específicos; informação a audiências várias através de seminários, conferências, cursos; aparecimento nos media; actuação como “testemunha” perito em órgãos do Estado; serviço como perito na imprensa e nos media; edição de cartas e boletins);
- desenvolvimento de novos produtos, práticas, procedimentos clínicos (projectando e criando inovações, invenções, procedimentos, práticas);
- a cooperação em parcerias com outras entidades (colaboração com escolas, indústria e agências cívicas no desenvolvimento de políticas; desenvolvimento de exposições em outras instituições culturais e educacionais; administração de festivais e programas de Verão; participação em actividades de desenvolvimento económico e comunitário);

- a realização do serviço clínico (diagnóstico e tratamento de clientes e pacientes; realização de conferências; supervisão do pessoal).

Relativamente à categoria de cidadania e participação cívica nela incluem o trabalho feito em prole da própria instituição, o trabalho realizado em associações e organizações profissionais e o trabalho em organizações comunitárias, políticas, cívicas, etc., assim estruturado:

- contribuições no *campus* (gestão e administração de uma unidade, liderança ou pertença a grupos de trabalho, formação de outros membros do pessoal, representação da instituição, participação no governo do *campus*);
- contribuições para associações e sociedades científicas e profissionais (desempenhando papéis de liderança nas organizações, participando em júris e em comissões de acreditação, organizando congressos e conferências e participando em grupos de trabalho);
- contribuições para outras comunidades (participando em organizações cívicas, políticas, religiosas ou da comunidade, desempenhando cargos públicos, prestando serviços de assistência aos cidadãos).

No Reino Unido, Elton e Partington (1991) tentaram, relativamente à categoria de ensino, enunciar um conjunto de critérios que deveriam ser considerados num esquema geral para a caracterização do perfil do docente do Ensino Superior. Esses critérios foram sendo trabalhados e transformados e conduziram a uma lista de quinze categorias das quais dez relativas ao ensino na instituição e cinco referentes a critérios externos. Os critérios relativos ao ensino na instituição foram assim agregados:

- preparação para o ensino
- qualidade do acto de ensinar
- volume do ensino
- inovação
- comunicação geral com os alunos fora das aulas
- procedimentos de avaliação
- avaliação do próprio ensino
- gestão do ensino
- melhoria e investigação do próprio ensino
- ensino e envolvimento com o mundo do trabalho

Quanto aos critérios por regulação externa consideraram:

- os convites para ensinar fora da instituição
- pertença a grupos profissionais
- serviços prestados noutras universidades
- organizações sobre o ensino
- bolsas/contratos e contratos para desenvolvimento de trabalhos para outras instituições

A análise de outros desenvolvimentos desta problemática no Reino Unido levou Aylett e Gregory (1996) a considerar que existem cinco componentes essenciais que podem ser reunidas para se constituir um perfil global para caracterizar o ensino. As cinco componentes são:

- componente institucional que descreve os factores externos condicionadores do ensino nessa instituição;
- a abordagem que é feita ao ensino e que inclui todo o processo de preparação e formas de contacto com os alunos;
- ensino propriamente dito sob a forma do desempenho nas aulas;

- processo de regulação e de avaliação dos resultados do ensino;
- reconhecimento externo, quer na própria instituição, quer fora dela.

2. Algumas orientações gerais para um processo de avaliação emergente da literatura revista

A pedra angular de qualquer avaliação de desempenho é a qualidade. Qualidade é a razão para melhorar o trabalho e a razão para o recompensar. É a qualidade que deve contar em todas as actividades e não a quantidade. A excelência, isto é a qualidade, está associada ao impacto do trabalho. Mas a qualidade deve ser interpretada dentro de um contexto. Por outras palavras, julgar as contribuições de um membro da instituição, depende da missão e dos objectivos da instituição e deve ser feita no contexto das responsabilidades e expectativas da instituição.

Estabelecer critérios indicadores de qualidade constitui uma tarefa maior. Critérios que devem considerar os processos e não apenas os produtos e esta aplica-se tanto à avaliação do ensino como da investigação.

É fundamental o reconhecimento da distinção entre valor e mérito (este último quase sempre baseado em produtos de investigação, independentemente dos contextos e das expectativas das instituições em que foram produzidos). A sobrevivência das instituições está associada ao seu contributo para o bem comum e este não pode ser articulado à custa de visões fragmentadas de académicos isolados apenas trabalhando para atingir os *standards* da sua disciplina. O trabalho docente deve ser analisado em termos de trabalho da instituição como um todo.

A avaliação deve servir para focar as discussões e alcançar melhorias. Um bom sistema de avaliação deve basear-se no compromisso de se querer melhorar e não no princípio do controle institucional. O ensino superior só beneficiará se a avaliação se orientar no sentido de se mover para além dos resultados do trabalho dos docentes (por ex.: artigos publicados para avaliar a investigação e resultados dos exames para avaliar o ensino) e se incorporar o pensamento por detrás do trabalho e actividades em si mesmos.

Avaliar os docentes do ensino superior com vista ao seu desenvolvimento profissional é diferente de fazer a sua avaliação para mostrar a eficácia do ensino perante a sociedade.

A avaliação deve ser concebida como uma força positiva em vez de uma intrusão negativa. Pode fazer-se com o objectivo duplo de ajudar o indivíduo e desenvolver a instituição, mas a atitude de comprometimento *versus* a de controlo deve ser a que fundamenta a acção.

A definição da qualidade da contribuição de um docente é influenciada pela missão da instituição e esta ao transformar-se numa organização de aprendizagem deve usar a avaliação dos docentes para fazer ajustamentos na sua missão, nas suas práticas, nas suas políticas.

Envolver os docentes na discussão do que é que deve contar para avaliação constitui uma tarefa fundamental para articular os objectivos individuais e institucionais.

A avaliação do trabalho dos docentes do Ensino Superior deve descrever e julgar o espectro completo do trabalho que é inerente às suas funções e considerar os seguintes processos:

- exame do nível do trabalho, incluindo o pensamento sobre esse trabalho, as actividades, e as contribuições do docente;
- a reflexão sobre a qualidade do trabalho e a discussão de padrões com colegas, chefes, directores;
- a existência de *feedback* de outros esperando-se o seu uso para melhorar a qualidade do trabalho.

Como princípio geral, o trabalho dos docentes é melhor descrito e julgado se forem recolhidos diferentes tipos de evidência a partir de fontes variadas e métodos múltiplos.

Segundo Braskamp e Ory (1994) são ingredientes de uma avaliação eficaz os seguintes:

- contemplar tanto os objectivos individuais como institucionais;
- reflectir a complexidade do trabalho dos docentes;
- favorecer a identidade e singularidade de cada docente e promover o desenvolvimento da carreira;
- comunicar claramente os objectivos institucionais e as expectativas;

- promover a colegialidade dos docentes.

Schön (1983) considera que os professores aprendem melhor a funcionar como profissionais examinando, analisando, teorizando, e reflectindo sobre o seu trabalho mas são poucos os docentes que fazem uma descrição completa e rica do seu trabalho, e a utilizam como uma forma de argumento, para discussões, debates, descobertas, diálogo, enquanto uma forma de património comunitário. Sem uma descrição detalhada de comportamentos o entendimento e a compreensão ficam incompletos e os docentes não sabem que comportamentos melhorar e quais manter, na sequência da sua avaliação.

O Desenvolvimento Profissional dos docentes requer o aprender com as suas próprias experiências o que implica o uso da regulação e da retroacção (*feedback*). Requer autonomia, liberdade, auto-controle e um ambiente *ethos* onde a experimentação é encorajada e onde seja aceite o erro. O auto-desenvolvimento não se promove com o isolamento, mas também não se consegue através de um contínuo julgamento por terceiros. E quanto às instituições, tal como os indivíduos existem com um propósito, são chamadas a responder perante a sociedade. Por isso, a avaliação deve incluir as expectativas e a comunicação, a par da recolha de informações de modo a considerar o objectivo de se alcançar o bem comum. A avaliação pode tornar-se um meio de comunicar os objectivos da instituição aos seus membros (Braskamp e Ory, 1994).

É importante conhecer as expectativas dos docentes que desejam envolver-se em formas de trabalho diversas em diferentes momentos das suas carreiras e tentar incorporar as suas expectativas no processo de avaliação. No processo de definição das expectativas, o pessoal docente deve apresentar para negociação a sua perspectiva, apresentar planos, objectivos bem como as suas realizações anteriores. A recolha da evidência, corresponde a “sentar-se” junto dos seus pares, alunos, etc., para obter as informações que ajudarão a construir o seu *portfólio* de sucessos e contribuições.

Braskamp e Ory (1994) recuperaram a metáfora “*Sitting beside*” para definição de avaliação do desempenho que envolve várias acções tais como: comprometer, interactivar, partilhar, confiar, o que envolve trabalhar em conjunto discutindo, reflectindo, ajudando, construindo, colaborando. Tudo isto faz pensar em aprendizagem cooperativa, comunidade, comunicação, instrução, cuidado, consulta. Quando duas pessoas se sentam “lado a lado” interessadas em avaliações de desempenho, uma pode ser muito bem avaliada e dar *feedback* acerca do desempenho de outra, mas o estilo e o contexto da troca é determinante. Implica diálogo tentando compreender a perspectiva de cada um antes de se fazerem juízos de valor. Envolve igualmente docentes e administradores trabalhando juntos para apreenderem através de “reflexão e debate os padrões de um bom trabalho e as regras da evidência” (Wolf et al., 1991). A avaliação torna-se assim um processo de comunicação entre colegas.

O teste definitivo do processo de avaliação consiste em verificar se aquela promove a melhoria do pessoal docente e o desenvolvimento institucional. É o que se inscreve numa perspectiva de desenvolvimento. Não é um *flash* mas uma visão contínua do processo. Deve facilitar o desenvolvimento por oposição a classificação e ordenação do pessoal docente, ou comparação de pessoas. A boa avaliação é a que conduz ao pensar em conjunto pelo que os processos devem utilizar a avaliação como um mecanismo de desenvolvimento pessoal e institucional. A avaliação é mais do que contar, medir, registar ou responder. Incorporar o contexto institucional, o papel dos colegas no julgar e ajudar os outros é aprendizagem, desenvolvimento e construção.

O ciclo da avaliação não deve terminar e necessita manter os docentes comprometidos em procurarem sentido para o seu próprio trabalho e partilhando com colegas e alunos sobre o mesmo, continuamente mudando e melhorando a partir da auto-reflexão, diálogo e discussão.

Apesar da recente ênfase na importância do ensino, não existem quadros referenciais, suficientemente trabalhados, que possam ser usados para descrever o académico nesta sua responsabilidade. Alguns têm nascido ao nível da instituição sem que se tenha cruzado a informação e aproveitando as experiências desenvolvidas. A importância na procura de um quadro referencial, para além de fazer avançar mais rapidamente a procura individual, tem a vantagem de permitir considerar esse quadro na estrutura (Aylett e Gregory, 1996).

3. O uso da avaliação na promoção dos docentes

Em muitos casos, existe um mau uso do sistema de avaliação. Por vezes cria-se uma cultura de homogeneização em vez de uma cultura de desenvolvimento profissional. A ideia de avaliação para promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional está ainda muito pouco desenvolvida em muitas instituições e a avaliação não se apresenta como um modo de pensar de maneira diferente e de ajustar o trabalho enquanto este está a decorrer, por oposição a fazê-lo só depois de terminado. Por outro lado, frequentemente, os itens dos questionários focam opiniões dos alunos sobre como o professor ensinou mas ignoram as dificuldades sentidas pelos alunos no sentido de elucidar as mudanças necessárias.

Um levantamento internacional relativamente ao que os académicos acreditam ser aquilo que possa ter mais impacto na melhoria da qualidade de ensino demonstrou que em todos os países o método considerado, em primeiro lugar, não foi a revisão do curso, a qualidade da avaliação, o uso da avaliação feita pelos alunos, a formação em métodos de ensino ou a participação em conferências (Wright, 1994), mas antes a promoção com base na excelência do ensino.

Num levantamento realizado pelo *Oxford Centre for Staff Development* relativamente à promoção baseada em critérios de excelência chegou-se à conclusão que, embora a maioria das instituições incluíssem a excelência do ensino nos critérios de promoção, poucos atribuíram ao ensino qualquer proeminência, poucas davam indicações de como apresentar a evidência sobre o ensino e na maioria das instituições menos de uma em cada dez das decisões de promoção terão sido tomadas com base na excelência do ensino (Aylett e Gregory, 1996).

Na Grã-Bretanha, em 1994 foi enviado um questionário a 66 instituições de Ensino Superior (universidades velhas, novas e *colleges*) acerca das práticas de promoção com base na excelência do ensino. Os resultados desse levantamento mostraram que:

- Existe uma semelhança provavelmente surpreendente entre os três tipos de instituições questionadas na forma como a promoção envolve (ou não) um ensino de excelência, tendo as “velhas” universidades práticas ligeiramente mais desenvolvidas do que as “novas”;
- A grande maioria das instituições inclui a excelência do ensino entre os seus critérios de promoção mas menos de metade atribui prioridade ao ensino ou faz do ensino uma categoria obrigatória. Embora a maioria das instituições incluam a excelência do ensino nos seus critérios, apenas um quarto fornece linhas orientadoras sobre a forma de apresentar evidência sobre a excelência do ensino;
- Um quarto das faculdades nem sequer inclui a excelência do ensino como critério;
- Talvez em consequência desta falta de orientação apenas doze por cento das promoções parecem ter tido como critério principal a qualidade do ensino e este número é muito inflacionado por algumas instituições que promovem grande parte do seu pessoal nesta base. Trinta e três por cento das instituições consideram nunca ter promovido alguém com base na qualidade do ensino, enquanto sessenta e quatro por cento, acham que menos de dez por cento das promoções tinham sido feitas nesta base;
- Enquanto o *feedback* dos estudantes através de questionários estandardizados são utilizados em apenas um terço das instituições, nestas o seu uso tende a ser obrigatório e, pelo menos nas “velhas” universidades, costumam ser usados nas decisões relativas a promoções, enquanto que nas universidades “novas” e *colleges* nunca são utilizados com este fim;
- Cerca de um terço das “velhas” universidades utilizam a evidência avaliativa sobre o ensino nas decisões relativas a promoções e fazem-no cerca de duas vezes mais do que as outras instituições.

CAPÍTULO II

Estudos de caso

1. Análise comparativa dos estudos de caso

As diferentes experiências analisadas nos estudos de caso internacionais permitem-nos inventariar alguns elementos pertinentes para considerar na proposta de dispositivo de avaliação do desempenho dos docentes.

Para agregar as diferentes informações recolhidas nas instituições foram tidas em conta as seguintes dimensões: contextos que levaram ao desenvolvimento de dispositivos de avaliação; finalidades da avaliação; formas do dispositivo e modos de aplicação; utilização dos resultados da avaliação.

Para além desta análise, apresenta-se, ainda, neste capítulo, um balanço das experiências que em Portugal têm vindo a ser levadas a cabo.

1.1. Contextos que levaram ao desenvolvimento de dispositivos de avaliação

Os estudos de caso realizados revelam que as instituições apresentam na sua cultura institucional uma elevada preocupação com a problemática da avaliação e que existe uma forte pressão social no sentido de melhorar os padrões de qualidade do ensino. No Canadá, na Faculdade de Ciências e de Engenharia da Universidade de Laval, desde 1989 que a nível institucional se assume uma política de avaliação do ensino decorrente das experiências anteriores e dos recentes desenvolvimentos da investigação do ensino no contexto universitário. Esta política segue uma abordagem holística do ensino, aplica-se a todos os intervenientes implicados na formação dos estudantes e decorre da vontade da faculdade em assumir as suas responsabilidades face à comunidade educativa e à sociedade em geral. Procura, assim, assegurar uma formação de qualidade, destacando o trabalho pedagógico dos seus docentes, e informar adequadamente as diferentes categorias da administração de modo a que possam apreciar os esforços e inovações do seu corpo docente em matéria de educação. Esta política, embora seja global para toda a universidade, assume expressões diversas de concretização de faculdade para faculdade.

A implementação desta política levou à criação, em 1995, do *Bureau d'Animation et de Soutien à l'Enseignement* (BASE) que tem como principais funções a concepção de dispositivos próprios, a recolha, a análise e a divulgação dos resultados da avaliação, o apoio a professores e estudantes na resolução dos obstáculos ou dificuldades emergentes da própria avaliação e ainda a formação contínua dos docentes da faculdade.

Na Holanda, a avaliação é conduzida pela Associação das Universidades da Holanda (VSNU), uma organização privada de âmbito nacional. Os processos de avaliação dos cursos e da actividade de investigação estão totalmente separados. Ambos se baseiam numa combinação de auto-avaliação com avaliação externa.

No caso da avaliação dos cursos, o processo iniciou-se a partir de um relatório do Ministério da Educação sobre autonomia e qualidade de ensino superior elaborado em 1985. O sistema começou a funcionar no ano seguinte.

A avaliação da componente ensino baseia-se, fortemente, na auto-avaliação, a qual é realizada de acordo com uma metodologia geral estabelecida pela VSNU, isto é, cada instituição prepara, para um dado curso, um relatório contendo indicadores e reflexões sobre vários tópicos. Este relatório é um elemento fundamental para a auto-reflexão e para fornecer informação a uma comissão de avaliação.

Os dados relativos à avaliação do desempenho dos docentes contidos no estudo de caso dizem respeito especificamente à Universidade de Amesterdão. Enquanto a avaliação do desempenho dos docentes na vertente investigação é considerada mais objectiva e fácil, a avaliação do desempenho na vertente ensino é considerada mais complexa dada a natureza do seu objecto.

A avaliação do desempenho pedagógico dos docentes surgiu na década de 90, como que em resposta a uma pressão por parte do corpo docente, tendo sido adoptado um procedimento geral para toda a universidade consistindo no preenchimento pelos estudantes, no final do período de leccionação de cada disciplina, de um questionário (UvAlon) anónimo.

Como resultado deste processo, hoje é bem visível, a preocupação generalizada com a qualidade do trabalho pedagógico, apontando-se, para o interesse de um “portfólio”, que contenha quer os materiais pedagógicos produzidos pelos docentes, quer a análise que os docentes fazem das suas práticas pedagógicas.

No Reino Unido, por sua vez, vive-se hoje, o período pós-relatório Dearing publicado em 1997, intitulado *Higher Education and Learn Society*. De entre as principais recomendações de natureza pedagógica do Relatório Dearing, destacam-se as seguintes:

- O financiamento e a promoção da qualidade do ensino superior de acordo com a qualidade pedagógica;
- A investigação e desenvolvimento no âmbito das práticas de ensino e de aprendizagem, bem como a estimulação da inovação pedagógica;
- A formação pedagógica dos docentes e a acreditação desses programas de formação.

Estas recomendações decorrem entre outros factores: da duplicação da população universitária que se verificou na última década, da tendência para redução do investimento público e da promoção do ensino politécnico tradicionalmente mais orientado para as vertentes pedagógicas.

Anteriormente ao relatório *Dearing* já as instituições se preocupavam com as práticas de ensino criando, elas próprias, dispositivos de avaliação da qualidade daquelas práticas e dos seus docentes numa perspectiva de reforço da autoconfiança e de melhoria da relação pedagógica.

Apesar do elevado grau de autonomia que caracterizava o sistema do ensino superior inglês, foi criado em 1997 o *Institute of Learning and Teaching* com o objectivo de fornecer apoio aos docentes e/ou instituições em matéria de desenvolvimento de competências pedagógicas.

O confronto destas três experiências permite-nos concluir que para uma preocupação comum foram encontradas respostas diferenciadas em função dos contextos nacionais em que os estabelecimentos de ensino superior se inserem.

1.2. Finalidades da avaliação

De uma maneira global, de entre as finalidades da avaliação reveladas nos estudos de caso, destaca-se a melhoria da qualidade do ensino e da relação pedagógica, do desenvolvimento de uma política de formação e do aumento da eficiência organizacional.

No entanto, cada instituição traduz as suas finalidades de modo próprio:

- Evidenciar e valorizar a acção dos professores e a qualidade da formação que a instituição oferece no caso da Faculdade de Ciências e de Engenharia da Universidade de Laval;
- Auxiliar o docente a melhorar o seu desempenho e a desenvolver o seu potencial e melhorar a eficiência da gestão da instituição através da valorização dos seus recursos humanos no caso do *King's College*;
- Melhorar a qualidade do ensino e apoiar o desempenho dos docentes no caso da Universidade de Amesterdão.

1.3. Formas do dispositivo de avaliação e modos de aplicação

Em qualquer das instituições onde se realizaram os estudos de caso existem vários instrumentos de avaliação, tais como: questionários aos alunos e aos docentes, relatórios de auto-avaliação e avaliação realizada em comissão de docentes e alunos. Esta multiplicidade de práticas deve-se ao facto de existir a consciência de que a avaliação não deve ser realizada a partir de indicadores únicos e isolados, dando-lhes um carácter participativo.

O dispositivo de avaliação da Faculdade de Engenharia da Universidade de Laval organiza-se em dois grandes eixos: o administrativo, que sustenta a tomada de decisões por parte das estruturas de gestão no sentido de valorizar a qualidade do ensino; o formativo, que diz respeito exclusivamente ao docente e aos estudantes tendo um carácter facultativo.

Para a avaliação administrativa é utilizado um questionário a preencher pelos alunos e organizado em três partes: a primeira diz respeito à caracterização da disciplina e do aluno, a segunda dirige-se à organização e funcionamento pedagógico da disciplina e a terceira procura recolher comentários/sugestões sobre a disciplina, o professor e o plano de estudos.

Existe um segundo questionário a ser preenchido facultativamente pelo docente da disciplina que foi sujeita à avaliação e contém a: caracterização do docente, da disciplina, do processo de avaliação e observações gerais.

Cabe à BASE tratar os resultados de cada um destes questionários e elaborar diferentes tipos de relatórios. Os directores de departamento são informados das avaliações dos seus docentes através de um relatório individual. Estes, por sua vez, fazem chegar os resultados ao docente, com a indicação dos aspectos que precisam da sua parte uma atenção particular. A reitoria da Universidade recebe uma cópia da avaliação para ser arquivada no processo individual do docente e envia cópia dos dados globais à Associação de Estudantes.

Para a operacionalização da vertente formativa da avaliação, existem duas modalidades: ou através de questionários ou de uma comissão de ligação entre docentes e estudantes.

Na primeira modalidade, o docente aplica aos seus estudantes um questionário respondendo também ele a um questionário semelhante. Os resultados dos dois questionários são apresentados na sala de aula, seguindo-se um momento de negociação em que se definem prioridades e se estabelecem, de parte a parte, compromissos. O desenvolvimento deste processo é da inteira responsabilidade do professor podendo solicitar o apoio da BASE.

Na segunda modalidade, a comissão assume a responsabilidade do processo de avaliação. Cabe a esta comissão constituída pelo docente e por três ou quatro estudantes, identificar problemas e procurar soluções que garantam um bom funcionamento pedagógico da disciplina, bem como uma efectiva aprendizagem.

Nesta modalidade não está prevista a divulgação formal da avaliação formativa. O docente decidirá se quer ou não incluir neste caso o relato e a reflexão sobre este processo no seu dossier de ensino, a ser apreciado em momentos formais de progressão na carreira.

Na Universidade de Amesterdão, para a avaliação da componente ensino (cursos), cada instituição prepara um relatório de auto-avaliação com indicadores e reflexões sobre diversos tópicos: filosofia de ensino; programas;

resultados dos estudantes; pessoal docente; recursos e infra-estruturas e análise dos resultados do processo de avaliação da qualidade.

Uma comissão externa constituída por quatro professores especialistas, um estudante, um membro com formação em Ciências da Educação e um secretário da VSNU, visita a instituição tendo recebido antecipadamente o relatório. Esta visita inclui reuniões de trabalho com o grupo que elaborou o relatório, os responsáveis e coordenadores do curso, estudantes, docentes e o director da Faculdade. No final, a comissão faz uma apresentação oral dos resultados.

Após a realização das visitas às diversas instituições, relativas a um determinado curso, a comissão elabora um relatório final contendo uma análise comparativa dos cursos sem incluir qualquer seriação dos mesmos. A periodicidade da avaliação dos cursos é de seis anos.

Na avaliação do desempenho dos docentes, na vertente ensino, tem sido aplicado o questionário (UvAlon) que é um instrumento elaborado a nível da universidade que contém um conjunto limitado de questões (cerca de 10) às quais podem ser acrescentadas mais algumas dirigidas a aspectos específicos de cada disciplina. Este questionário destina-se a conhecer o balanço que os alunos fazem do programa da disciplina, dos métodos de ensino e dos processos de avaliação.

Após o tratamento dos dados recolhidos, os resultados são remetidos ao docente respectivo e ao director do seu departamento a que pertence.

O papel desempenhado por este questionário é algo controverso. A sua utilização é aceite como inevitável e útil. Contudo, vários docentes, incluindo responsáveis por departamentos, chamam à atenção para os perigos de uma análise de desempenho pedagógico dos docentes que seja unicamente baseada nas respostas dos estudantes os quais podem sofrer a influência dos mais variados factores, tais como: estrutura da disciplina/curso, sentimentos pessoais, rotina e/ou obrigação administrativa.

Para obviar aos riscos enunciados, aponta-se para a integração destes dados num portfolio que contenha um conjunto diverso de elementos de apreciação: materiais didácticos produzidos; sugestões sobre a melhoria da disciplina; registos sobre a qualidade e evolução dos trabalhos dos alunos; auto-avaliação do próprio docente; etc.

Cada docente tem uma reunião anual de balanço com o director do departamento em que os elementos de análise incidem sobre as actividades desenvolvidas e os materiais produzidos pelo docente, ficando de fora os dados do questionário aplicado aos alunos. Neste caso, pode-se considerar que o questionário é tratado, neste processo, como um indicativo para o docente.

No King's College o dispositivo de avaliação do ensino consiste num relatório anual elaborado por cada docente. Este relatório contém uma análise crítica das actividades realizadas no último ano, o qual servirá de base numa reunião com o Director do Departamento para uma avaliação do desempenho do docente. O relatório de actividades contém elementos relativos a cinco dimensões: ensino; actividades administrativas; investigação; publicações; prémios e outras actividades.

Na entrevista de avaliação com o director do Departamento é discutido e avaliado o desempenho do docente nas diversas actividades e traçado o diagnóstico das necessidades de formação para o seu desenvolvimento profissional.

Neste caso, os processos de avaliação são monitorizados pelo Steering Committee no qual participam membros da Association of University Teachers.

Esta avaliação é obrigatória para todos os docentes com excepção daqueles que se reformam no prazo de um ano e dos que têm contratos temporários. Os docentes que exercem a sua actividade apenas há um ano apresentam um relatório centrado na recolha de informação e na discussão sobre as finalidades e objectivos para o ano seguinte.

A avaliação realizada pelos alunos é efectuada através de um questionário. Este questionário é organizado num conjunto de dez afirmações que descrevem comportamentos chave para um bom desempenho do docente, como por exemplo: ser audível, estimular o seu espírito crítico, prestar apoio fora das aulas, etc.

Os questionários são anónimos e depois de preenchidos são recolhidos por um aluno e entregues ao director do departamento. Este remete-os aos serviços centrais que farão o tratamento dos dados. Os resultados serão reenviados ao director do departamento que os comunicará a cada docente.

Em síntese, conclui-se, que todos os casos analisados, evidenciam a preocupação com a diversificação das fontes e instrumentos de avaliação, bem como a garantia de confidencialidade dos dados relativos a cada docente.

1.4. Utilização dos resultados da avaliação

A avaliação do desempenho dos docentes nas diferentes instituições faz-se fundamentalmente numa óptica de desenvolvimento pessoal e organizacional e não de controlo administrativo ou de progressão na carreira.

Na Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Laval, na modalidade de avaliação administrativa, o Vice-reitor para os Estudos recebe o relatório dos resultados globais do conjunto de todas as disciplinas avaliadas identificando pontos fortes e fracos a partir da análise do questionário aplicado aos estudantes. Desta reunião poderão sair decisões com vista à melhoria da qualidade do ensino, as quais serão desenvolvidas pelo BASE.

No final de cada trimestre, o Vice-Reitor e a BASE têm uma reunião com a Associação de Estudantes para divulgação, discussão e análise dos resultados globais da Faculdade.

Na modalidade de avaliação formativa não está prevista nenhuma divulgação formal dos resultados que extravase a sala de aula. O docente decidirá se quer ou não incluir o relato e reflexão sobre este processo no seu “dossier de ensino”, a ser apreciado em momentos formais de progressão na carreira.

Na Universidade de Amsterdão é reconhecido que a avaliação na vertente investigação é insuficiente para a progressão na carreira, uma vez que não cobre aspectos essenciais do trabalho dos docentes, designadamente as suas funções de ensino.

Neste contexto, relatórios dos responsáveis sectoriais pelo ensino e pela investigação, assim como os materiais produzidos pelo próprio docente, são elementos de trabalho a considerar na avaliação da dimensão ensino. Desta avaliação podem resultar recomendações para que o docente frequente alguma acção de formação pedagógica.

Relativamente ao questionário aos alunos, o modo como a informação é utilizada varia consideravelmente. Em algumas faculdades apenas quando os resultados sugerem situações problemáticas há lugar para uma reunião de balanço do docente com o director do departamento ou director para o ensino.

No King's College os resultados da aplicação do exercício de avaliação visam o desenvolvimento profissional e a identificação de necessidades de formação do docente. No entanto, a progressão na carreira é feita por antiguidade e através de provas públicas que se realizam perante um conselho académico e que inclui a apresentação de um relatório de auto-avaliação.

Os resultados dos questionários aos alunos têm pouca importância para a progressão profissional, excepto para os docentes em início de carreira uma vez que aqueles resultados são tidos em consideração no estabelecimento do regime de contratação e na identificação de necessidades de formação.

Em síntese, podemos referir que nestas três instituições estudadas, se pode reconhecer uma preocupação pela inclusão da dimensão ensino nos processos de avaliação para progressão na carreira. Contudo, constata-se que a utilização dos resultados do questionário aplicado aos alunos tende a assumir um carácter facultativo, dado que nem sempre são considerados nos relatórios elaborados pelos docentes.

2. Balanço da experiência portuguesa

O desafio de fazer um balanço das práticas de avaliação do desempenho pedagógico dos docentes do ensino superior em Portugal é aparentemente uma tarefa impossível dada a potencial ausência de objecto. De facto, o carácter recente de tais práticas de avaliação aliado à quase total ausência de informação pública ou de sistematização dessas experiências não deixou de nos colocar alguns dilemas quanto à possibilidade de obter informação para a realização de um tal balanço. Assim, foi decidido proceder à realização de um *mailing* à generalidade dos estabelecimentos de ensino superior público através do qual pudéssemos recolher informação que nos permitisse fazer um balanço do *estado da arte* em matéria de avaliação de desempenho.

Enviadas que foram mais de cinquenta pedidos de informação, é de realçar o número de respostas obtidas dado que apesar de reduzido excedeu as nossas expectativas iniciais, tendo sido recebidas cerca de vinte respostas que podem ser agrupadas em três categorias: i) as que se limitam a informar a inexistência de quaisquer experiências nesta matéria (8 entidades); ii) as que informam que a avaliação efectuada é a que decorre do Estatuto da Carreira Docente (duas entidades) e as que enviam materiais na maioria dos casos resultantes dos processos de avaliação de cursos ou estabelecimentos de ensino (12 entidades).

É de referir que na primeira categoria de respostas se encontram predominantemente estabelecimentos integrados no ensino superior politécnico enquanto que nas restantes categorias se encontram quase exclusivamente estabelecimentos que se inserem no ensino superior universitário. Do ponto de vista analítico, este dado revela desde logo uma realidade *sui generis* relativamente a outros casos internacionais, nomeadamente o Inglês, já que aí foi, fundamentalmente, ao nível do extinto ensino politécnico que emergiram as grandes preocupações com a avaliação da qualidade pedagógica do ensino.

Outro dado igualmente relevante reporta-se aos instrumentos e fontes de avaliação utilizadas. Isto porque, tais instrumentos encontram-se reduzidos ao inquérito perfeitamente standardizado tendo como única fonte de avaliação

os alunos. As excepções a este modelo de recolha de informação são os inquéritos sociológicos realizados no âmbito dos processos de avaliação dos cursos e destinados quer a alunos quer a professores. Excluindo tais excepções, trata-se sem dúvida de instrumentos de avaliação que evidenciam uma extrema simplicidade e linearidade em virtude do carácter redutor do instrumento de recolha de informação e da unilateralidade das fontes utilizadas.

Esta linearidade é reforçada se tivermos em linha de conta que poucos são os processos de avaliação que se encontram sustentados numa metodologia de aplicação de forma a garantir quer a relevância e confidencialidade da informação recolhida quer um efectivo tratamento que permita uma divulgação adequada dos resultados. Dois casos analisados escapam, no entanto, a esta lógica em que a aplicação dos questionários mais parece ser um fim em si, isto apesar de também outros se fazerem acompanhar de alguns resultados obtidos. Trata-se do Instituto Superior Técnico e da Universidade do Minho.

A coerência com que os processos de avaliação são levados a cabo nestas instituições evidencia-se, desde logo, na clareza com que são definidos os objectivos da avaliação:

- No caso do IST trata-se de “suscitar nos alunos e docentes uma atitude participativa, crítica e responsabilizada, e proporcionar a ambas as partes informações adicionais que facilitem e promovam o reajustamento dos conteúdos e métodos de aprendizagem e de ensino” para além de “determinar a eficácia do funcionamento de cada disciplina face aos objectivos para ela estabelecidos nos programas de licenciatura em que se inserem”.
- Na Universidade do Minho estamos perante objectivos similares dado que se procura contribuir para que os “alunos e docentes tenham uma melhor consciência de factores que são determinantes para a qualidade e o sucesso do ensino” para além de “promover uma atitude mais participada e responsabilizada dos estudantes, bem como proporcionar aos docentes, com a confidencialidade devida, elementos que lhes facilitem o reajuste de conteúdos e métodos de ensino numa indispensável atitude de permanente reflexão e auto-crítica”.

Definidos deste modo, os objectivos descritos inserem-se claramente numa lógica que vê na avaliação do funcionamento da disciplina e do desempenho do docente um instrumento decisivo para a melhoria da qualidade do ensino numa óptica de aposta no desenvolvimento pessoal e profissional do docente e, simultaneamente, na responsabilização do aluno.

No que respeita à responsabilidade pela gestão do processo de avaliação é de destacar o facto de se tratar de iniciativas promovidas ao mais alto nível de cada instituição sendo de destacar mais uma vez os casos: da Universidade do Minho, cujo processo de avaliação resultou de um Despacho da reitoria sendo aplicável por isso a toda a Universidade: do Instituto Superior Técnico, o qual criou junto do Gabinete de Estudos e Planeamento um Núcleo de Avaliação Pedagógica responsável pela gestão do sistema de avaliação e, ainda, da Universidade de Aveiro que criou o Gabinete Pedagógico e do Programa de Avaliação do Ensino junto da respectiva reitoria.

Por último, importa dar conta do conteúdo dos instrumentos de avaliação utilizados, e que visam predominantemente a avaliação pedagógica das disciplinas/cursos e dos docentes. Assim, independentemente das diferenças encontradas em cada um dos questionários analisados, é possível identificar um conjunto de elementos que são mais ou menos recorrentes pelo que, da avaliação pedagógica dos docentes, se destacam as seguintes variáveis:

- Conhecimento das matérias
- Organização/preparação das aulas
- Clareza com que expõe a matéria
- Utilização adequada do quadro e dos acetatos
- Capacidade de se fazer ouvir adequadamente
- Disponibilização/indicação de elementos de estudo
- Nível de segurança na exposição da matéria
- Adequação dos exemplos/exercícios utilizados
- Capacidade para motivar os alunos
- Esclarecimento de dúvidas
- Capacidade para estimular o espírito crítico
- Assiduidade e pontualidade
- Disponibilidade para atendimento dos alunos
- Relacionamento com os alunos

- Definição clara e atempada do regime de avaliação
- Apreciação global do docente

Da avaliação das disciplinas/cursos destacam-se as seguintes variáveis:

- Clareza na definição dos objectivos da disciplina/curso
- Nível de interesse da matéria
- Nível de articulação com outras disciplinas
- Nível de articulação da matéria dada com os conhecimentos adquiridos anteriormente
- Grau de dificuldade da matéria
- Relação entre conteúdo e carga horária
- Articulação entre aulas teóricas e práticas
- Relevância e disponibilidade da bibliografia indicada
- Grau de adequação do regime de avaliação aos objectivos da disciplina
- Grau de disponibilidade e de adequação dos meios técnicos utilizados
- Interesse da disciplina para o curso
- Nível de trabalho exigido pela disciplina relativamente às restantes
- Contribuição para a compreensão de fenómenos complexos
- Articulação da disciplina com a realidade
- Apreciação global da disciplina

As variáveis enunciadas são o produto da síntese resultante de uma grande diversidade de instrumentos os quais, de *per si*, não contêm todas estas variáveis. No entanto, vários são os questionários que procuram ainda introduzir um conjunto de variáveis de caracterização do aluno, nomeadamente no que concerne à sua assiduidade, à existência de eventuais reprovações à disciplina, etc.

Em síntese, importa realçar que deste balanço preliminar é possível identificar um conjunto de experiências de avaliação com graus diferenciados de amadurecimento mas que não deixam de constituir um primeiro passo no sentido de lançar as sementes para a germinação de uma cultura de avaliação ao nível do funcionamento pedagógico das disciplinas e do desempenho dos docentes, o que é aliás, reforçado pelos resultados do inquérito aos docentes apresentados no capítulo IV.

CAPÍTULO III

Função docente no ensino superior: da função prescrita às representações da função

1. Missão do ensino superior e conteúdo da função docente

Este capítulo procura dar conta de alguns aspectos essenciais para a sustentação de um dispositivo de avaliação, nomeadamente, ao discutir as implicações das transformações no ensino superior sobre o exercício da função docente, bem como a relação entre a função prescrita e as representações da função. Para esta última dimensão de análise tivemos em conta os respectivos estatutos de carreira e alguns dos resultados do questionário aplicado aos docentes.

1.1. O exercício da função docente no quadro das transformações do ensino superior

O processo de “democratização” do acesso ao ensino superior que se verificou na década de 70 em Portugal, resultante não só da afirmação do princípio da igualdade de oportunidades mas também da pressão social resultante

de uma visão do ensino como instrumento privilegiado de ascensão social, induziu um crescimento acelerado do sistema educativo, o que determinou, num primeiro tempo, a introdução de mecanismos de controlo do acesso como foi o caso dos *numerus clausus* em 1976 (Vieira, 1995).

Contudo, a manutenção da pressão social associada ao desenvolvimento de duas lógicas aparentemente contraditórias orientadas pelo reforço da rede pública de estabelecimentos de ensino e pela lógica de privatização da educação, abrindo o campo à iniciativa privada, fez com que, particularmente nos finais da década de 80 e na década de 90, se tivesse verificado uma *mudança dramática* no ensino superior (Conceição et al., 1998) geradora de sinais de desequilíbrio nomeadamente no que respeita à relação entre oferta e procura, ao financiamento, à articulação entre as diferentes modalidades disponíveis e à capacidade de absorção dos diplomados pelo mercado de trabalho (ME/SEES, 1997).

Esta mudança traduziu-se no aumento exponencial do número de estabelecimentos, de alunos e de docentes com a consequente amplificação da heterogeneidade de todo o sistema, a qual teve como consequência a necessidade de criar referenciais de qualidade passíveis de garantir a coerência do sistema no quadro dos princípios que orientam a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior. Tal preocupação encontra-se, aliás, expressa no documento de orientação para a política de ensino superior sobre autonomia e qualidade (ME/SEES, 1997), no qual se preconiza uma racionalização e consolidação das estruturas e instituições de ensino superior de forma a garantir o seu desenvolvimento equilibrado.

Exemplos desta lógica racionalizadora podem ser já hoje encontrados ao nível dos estabelecimentos de ensino como seja: a implementação do processo de avaliação dos cursos/estabelecimentos, o qual se encontra em fase de implantação, a introdução, há já alguns anos, de provas específicas de acesso ao ensino superior bem como a introdução do princípio do “estudante elegível” com as consequências que daí advêm sobre as regras de prescrição. Relativamente aos docentes, apesar da introdução dos rácios professor/aluno, estes mantiveram os mecanismos convencionais de avaliação apesar do aumento exponencial da sua heterogeneidade e do cada vez mais elevado número de doutores e de mestres que fazem parte dos quadros dos diferentes estabelecimentos.

Estas transformações, que não são na sua maioria específicas da realidade portuguesa, têm vindo igualmente a pôr em causa a própria concepção do que deve ser a missão do ensino superior fazendo emergir um debate crucial para o futuro deste nível de ensino. Esse debate é atravessado fundamentalmente por duas visões que importa desde já explicitar: uma visão idealista e uma visão utilitarista.

A concepção proposta pelo filósofo Karl Jaspers é bem o reflexo dessa visão idealista, centrada no amor à verdade e na paixão pelo conhecimento, ao definir a universidade como “o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria” (in Santos, 1994, p. 163). Independentemente da carga poético-filosófica subjacente a esta concepção, ela arrasta consigo consequências fundamentais para o futuro do ensino superior e para a caracterização da função docente na medida em que pressupõe uma forte capacidade de auto-regulação das instituições académicas e da existência de uma estrutura organizativa potenciadora do desempenho do papel de consciência crítica da própria sociedade.

Contudo, as últimas décadas têm vindo a ofuscar este papel primordial ao atribuir ao ensino superior uma função utilitarista centrada na rentabilidade económica dos saberes por ela produzidos. Esta pressão utilitarista tem emergido a partir de três planos distintos: o económico, o social e o político.

No plano económico constata-se que, preocupados com os mecanismos de reprodução do capital e com a competitividade empresarial, os empresários e gestores têm vindo a exercer a sua pressão exigindo da universidade, por um lado, a formação de profissionais dotados de saberes técnicos adequados às suas necessidades específicas procurando externalizar deste modo um custo de formação/adaptação profissional; por outro, o desenvolvimento de projectos de investigação que contribuam para a resolução de problemas que potenciem a rentabilidade e as oportunidades de negócio.

No plano social verifica-se que, ao ver na universidade uma oportunidade de mobilidade social ascendente e um meio de aquisição de vantagens com valor de troca no confronto com o mercado de trabalho, os estudantes e suas famílias por sua vez exercem uma pressão tanto maior quanto maior é a concorrência decorrente da massificação do ensino a qual induz uma indubitável desvalorização dos títulos académicos.

Por último, no plano político temos a pressão que o sistema político em geral, e o Estado em particular, exerce sobre o ensino superior, por um lado, enquanto reproduzidor das pressões dos diferentes actores económicos e sociais, função que se assume muitas vezes como essencial para a sua sobrevivência em sociedades abertas e pluralistas, por outro, devido à importação da lógica gestionária que coloca como condição para a utilização dos recursos públicos a sua rentabilidade económica.

As consequências desta pressão utilitarista sobre o exercício da função docente tornam-se inevitáveis a partir do momento em que se traduz numa (des)profissionalização da função docente (Tedesco, 1999) ao introduzir mecanismos externos de controle, quer a montante do processo educativo devido às pressões no sentido de construir currículos em função de necessidades económicas específicas, quer a jusante devido à pretensão de proceder a uma validação económica dos novos conhecimentos produzidos e dos saberes transmitidos.

Este raciocínio remete-nos inevitavelmente para o próprio conceito de profissão bem como para os limites da sua utilização neste contexto particular, tanto mais que se, por um lado, os docentes podem ser considerados um corpo profissional, por outro, desempenham uma função essencial no processo de socialização de outros corpos profissionais. Mas regressando ao conceito de profissão, apesar da diversidade de abordagens existente, talvez valha a pena reter duas dimensões essenciais (Rodrigues, 1998): a existência de um conhecimento profissional traduzido num corpo codificado de princípios não banalizáveis e a existência de uma orientação para a comunidade sem contudo fazer depender, necessariamente, a actividade desenvolvida das necessidades imediatas dos “clientes”.

É no contexto de todas estas contradições que a análise da função docente deve ser feita sob pena de adoptarmos uma visão demasiado simplista e linear para caracterizar uma realidade que se nos afigura complexa e multivariada.

Deste modo, a análise da função docente no ensino superior não pode deixar de ser efectuada à luz dos objectivos e das expectativas que a sociedade tem relativamente ao papel do ensino superior. Tal facto implica desde logo a necessidade de tomar em linha de conta não só as especificidades históricas do ensino superior mas também o seu posicionamento no sistema social global. Neste contexto, as crescentes contradições que têm vindo a emergir em torno da definição desse papel assumem uma relevância particular dadas as consequências que daí advêm para o funcionamento quotidiano dos estabelecimentos de ensino superior e concomitantemente para as condições de exercício da função docente.

No caso português, existe um consenso generalizado, consubstanciado nos estatutos da carreira docente do ensino universitário (Decreto-Lei 359/88) e do ensino politécnico (Decreto-Lei 185/81), segundo o qual a função docente comporta quatro dimensões básicas: ensino, investigação, prestação de serviços à comunidade e participação institucional, consubstanciada na participação dos órgãos de gestão e nas actividades de coordenação e avaliação científica e pedagógica.

Este enunciado das dimensões da função docente é reforçado quer num artigo já clássico sobre a relação entre as universidades e a política científica e tecnológica escrito por João Caraça em 1996 (Caraça et al., 1996), quer no mais recente trabalho de reflexão sobre o ensino superior publicado pelo Instituto Superior Técnico (Conceição et al., 1998) em que é explicitada a missão das universidades recorrendo a três funções base:

- A função ensino – através da qual se desenvolve a formação dos recursos humanos requeridos pela sociedade;
- A função investigação – através da qual se procede à criação e difusão do conhecimento necessário para suportar os processos de inovação;
- A função de ligação à sociedade – através da qual se estabelecem mecanismos de intercomunicação capazes de permitir um diálogo estreito entre as universidades e o meio envolvente.

Apesar destas funções poderem ser desenvolvidas por corpos profissionais diferenciados, em Portugal existe uma saudável intercepção dado que permite potenciar recursos e motivar pessoas. Esta lógica é, aliás, reforçada pelo facto de não dispormos de um corpo significativo de investigadores, capaz de induzir uma clara divisão do trabalho entre docentes e investigadores.

A par deste consenso tácito em torno das funções do ensino superior e dos docentes, verificam-se algumas dificuldades, caso queiramos especificar tarefas ou standardizar procedimentos tanto mais que a autonomia na tomada de decisão é a situação que melhor se adapta à natureza das actividades académicas (Santiago, 1997), o que decorre em parte do facto de os estabelecimentos de ensino, para além de lugares de trabalho, serem comunidades de aprendizagem institucional (Santiago, 1997).

Numa óptica complementar pode dizer-se, igualmente, que a necessidade de garantir um elevado nível de flexibilidade profissional e organizacional exige a implementação de modelos organizacionais orientados para o autodesenvolvimento, como é o caso das *learning organization* e das *organizações qualificantes* as quais pressupõem a existência de organizações flexíveis e não prescritivas, com sistemas de comunicação horizontal, em que existem diversos pólos de decisão e de produção de valores, em que os seus membros têm autonomia para tomar decisões relativas ao trabalho a realizar, em que se reconhece a capacidade de auto-aprendizagem e em que existem mecanismos de reconhecimento das novas competências (Almeida, 1999).

A caracterização da função docente, no contexto do ensino superior português, a partir da análise dos estatutos de carreira remete-nos desde logo para a clivagem existente entre duas modalidades de ensino, o universitário e o politécnico, cuja fronteira assenta em contornos ambíguos, explicáveis fundamentalmente por um processo histórico resultante da hegemonia da pressão económica resultante não só das teses defendidas pelas organizações económicas internacionais na década de sessenta mas também das debilidades da estrutura económica e social do país.

Esta clivagem entre estes dois tipos de ensino superior, e concomitantemente entre duas carreiras profissionais, configura-se como um dos primeiros atributos que importa explorar do ponto de vista das condições do exercício da função docente.

1.2. A função docente prescrita pelos estatutos de carreira

Os elementos estruturantes para a definição da função docente encontram-se materializados em dois diplomas que regulam o exercício da actividade e que resultam de consensos complexos entre uma diversidade de actores. Estamos a falar, claro está, do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) consagrado no Decreto-Lei 448/79, com todas as alterações e ajustamentos que tem vindo a sofrer ao longo dos anos, e que já sofreu cerca de treze alterações, bem como do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) consagrado no Decreto-Lei 185/81, o qual comparativamente apresenta um número substancialmente mais reduzido de alterações, atingindo um total de quatro.

O primeiro dado a reter da análise dos referidos estatutos (Quadro 1) resulta do facto de nenhum deles apresentar uma delimitação do que se considera função docente. Tal facto é só por si significativo na medida em que resulta de uma concepção da função que tem por base um elevado grau de autonomia e de auto-regulação no seu exercício. A ausência dessa delimitação remete-nos ainda para um outro dado da maior relevância que é o próprio estatuto de autonomia dos estabelecimentos de ensino superior. Assim, pressupõe-se a existência de uma burocracia profissional capaz de garantir a auto-regulação do exercício da actividade docente num quadro organizacional marcado por um modelo de gestão fortemente participativo dada a existência de colégios eleitorais que elegem os diferentes órgãos de gestão, com excepção dos Conselhos Científicos os quais garantem a manutenção do poder profissional, regulando a diferenciação interna.

Contudo, o carácter regulador dos referidos estatutos é claramente assumido no que respeita às condições de acesso à função, pese embora as margens de liberdade que consagra, nomeadamente através da possibilidade de utilizar as figuras do convidado ou do equiparado consoante o subsistema, bem como na definição da carreira profissional e dos respectivos mecanismos de progressão. É particularmente evidente a clivagem entre ambos os modelos no que concerne aos níveis de progressão, três no Politécnico e cinco no Universitário, bem como às condições de acesso dada a obrigatoriedade do doutoramento só se verificar em relação à carreira universitária.

No que respeita à análise do conteúdo funcional de cada uma das categorias é de destacar o facto de se enfatizar mais a clarificação da diferenciação/hierarquização no interior da própria profissão do que a definição dos respectivos conteúdos funcionais. Aliás, no que respeita a tais conteúdos, eles centram-se fundamentalmente em duas actividades genéricas que são a leccionação e a investigação.

Esta visão pouco taylorizada da função docente assume-se como uma consequência da própria natureza do trabalho, de forte cariz intelectual dada a originalidade e universalidade do pensamento e exigindo uma elevada capacidade de auto-organização e de criatividade, bem como da necessidade de garantir a liberdade de pensamento tal como está consagrado no artigo 64º do ECDU: “o pessoal docente goza de liberdade de orientação e de opinião científica...”. Esta liberdade de pensamento configura-se como um elemento central para o exercício da actividade num contexto profissional fortemente marcado pela centralidade da paixão pelo conhecimento.

1.3. Práticas e representações do exercício da função

Gozando tradicionalmente de um elevado prestígio social, a função docente tem vindo a perder peso no quadro da hierarquia das profissões. Tal facto evidencia uma contradição de fundo dado vivermos numa sociedade dita do conhecimento e de ser a “universidade” a principal fonte de onde emerge esse conhecimento. Esta contradição resulta do efeito de um conjunto de factores que importa tomar em linha de conta dada a sua importância para a compreensão das condições de exercício da função docente.

Dos factores explicativos dessa contradição destacaríamos: por um lado, a massificação do corpo docente, particularmente a partir da década de 60 pese embora em Portugal tal fenómeno tenha sido bastante mais tardio, fenómeno que obrigou a uma certa *desregulamentação* das condições de acesso à função não por via da alteração dos requisitos formais, tendo implicado o alargamento da base social de recrutamento permitindo a entrada de um forte contingente de indivíduos oriundos de grupos sociais até aí excluídos do acesso a uma das mais prestigiadas elites intelectuais; por outro, a materialização do exercício da função dada a importância atribuída ao exercício cumulativo de actividades que garantam um aumento significativo do rendimento individual.

Aliás, dos efeitos mais visíveis resultantes dos fenómenos descritos resulta sem dúvida o aumento da heterogeneidade do corpo docente, o qual pode, com base num exercício meramente exploratório, ser tipificado em três categorias:

- a dos *académicos* que se caracterizam por uma postura profissional orientada pela paixão do conhecimento funcionando como uma espécie de herdeiros que alimentam a ideia de universidade tal como Karl Jaspers a definiu;
- a dos *materialistas* que vêem na universidade uma base profissional para aceder a outras actividades bem remuneradas ou para usufruir de um título que essas actividades não lhes conferem;
- a dos *indiferenciados* que não se reconhecendo em nenhuma das anteriores categorias se caracterizam por aceder à função devido à oportunidade que aí vêem para ostentar uma qualidade de vida decorrente de uma gestão flexível do tempo de trabalho.

Quadro 1: Categorias Profissionais por subsistema de ensino

SUBSISTEMA UNIVERSITÁRIO		
CATEGORIA	CONTEÚDO FUNCIONAL	CONDIÇÕES DE ACESSO
Assistente Estagiário	(Subentende-se que tem as mesmas funções que o assistente)	Licenciatura
Assistente	Leccionar aulas Participar em trabalhos de laboratório ou de campo	Mestrado ou Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica
Professor Auxiliar	Deverá sempre que possível ser distribuído idêntico serviço ao dos prof. associados e catedráticos	Doutoramento
Professor Associado	Coadjuvar os Prof. Catedráticos Reger disciplinas Dirigir aulas e trabalhos Orientar e realizar trabalhos de investigação Colaborar com os prof. Catedráticos na coordenação de trabalhos de investigação	Análise curricular Apresentação de lição
Professor Catedrático	Reger disciplinas Dirigir aulas e trabalhos Coordenar programas Dirigir e realizar trabalhos de investigação	Análise curricular Aprovação em provas de agregação
SUBSISTEMA POLITÉCNICO		
Assistente	Coadjuvar os professores Leccionar aulas práticas e teórico-práticas Orientar trabalhos práticos Colaborar em actividades de I&D	Licenciatura
Professor Adjunto	Colaborar com os professores coordenadores Reger e leccionar aulas Orientar, dirigir e acompanhar estágios, seminários e trabalhos Dirigir, desenvolver e realizar actividades de I&D Cooperar com os restantes professores	Mestrado ou Pós-graduação
Professor Coordenador	Reger e leccionar aulas Orientar e dirigir estágios, seminários e trabalhos Supervisionar as actividades pedagógicas, científicas e técnicas da respectiva área científica Participar na coordenação dos programas, metodologias e linhas gerais de investigação Dirigir, desenvolver e realizar actividades de I&D	Doutoramento ou Provas Públicas Apresentação de lição

Fonte: Adaptado dos Estatutos da Carreira Docente Universitária e Politécnica

A coexistência destas três categorias é particularmente relevante se tivermos em conta os potenciais efeitos decorrentes de três posturas profissionais que se, por um lado, se podem complementar num contexto de um ensino superior cada vez mais marcado por uma orientação utilitarista, por outro, implicam novas clivagens no interior do

corpo profissional cujas implicações, quer no modo de exercer a função, quer no investimento nos processos de progressão na carreira, estão ainda insuficientemente estudadas.

Outro aspecto importante para a compreensão da evolução da função é a clivagem, que em Portugal assume particular relevância, entre o exercício da função nos subsistemas universitário ou politécnico. Assim, se por um lado a existência de dois estatutos de carreira reflectem uma bipolarização da carreira docente do ensino superior, as representações dessa função remetem para uma indiscutível homogeneidade dada a idêntica importância atribuída pelos docentes dos dois subsistemas a um núcleo duro de actividades a partir das quais se estrutura a identidade da(s) função(ões).

Os dados apresentados são a este propósito clarificadores. Assim, se considerarmos as médias das respostas obtidas numa escala de um (nada importante) a cinco (muitíssimo importante) constatamos uma grande homogeneidade nas médias obtidas para cada um dos subsistemas. Tal resultado evidencia uma elevada similitude na forma como os docentes de cada subsistema vêem a sua função.

Igualmente relevante é a hierarquia estabelecida entre as diferentes actividades propostas, a qual é similar em ambos os subsistemas de ensino, em que resulta um núcleo de *actividades nobres*, que apresentam valores médios superiores a quatro, centradas em dois pólos: o da investigação e produção científica no qual se enquadram actividades como a participação em projectos de investigação científica, orientação de trabalhos científicos para obtenção de grau académico e a produção científica (ex: elaboração de relatórios, comunicações, artigos, livros, etc.), e o do ensino propriamente dito onde pontifica a preparação das aulas, a leccionação, a vigilância de provas de avaliação e o atendimento de alunos.

Do mesmo modo, as actividades mais desvalorizadas, com valores médios inferiores a três, apresentam valores similares para ambos os subsistemas sendo de destacar a participação em acções de formação profissional dirigidas à comunidade envolvente. Do nosso ponto de vista, este resultado pode ser o reflexo de um conjunto contraditório de factores dos quais destacaríamos: uma reacção à visão utilitarista do ensino e uma incipiente orientação dos estabelecimentos de ensino para novos públicos com necessidades e motivações diferentes dos tradicionais.

Quadro 2: Importância atribuída às actividades docentes por subsistema de ensino

ACTIVIDADES	SUBSISTEMA	
	Univ.	Polit.
Participação em projectos de investigação científica	4.49	4.46
Participação nos órgãos da instituição	3.17	3.21
Participação ou promoção de actividades científicas, pedagógicas ou culturais, no âmbito da instituição	3.84	3.92
Participação nas actividades promovidas pela comunidade envolvente	3.25	3.37
Participação nas actividades promovidas pela comunidade científica	3.99	4.02
Participação em júris de trabalhos ou provas académicas	3.76	3.70
Orientação de trabalhos científicos para obtenção de grau académico	4.27	4.19
Produção científica (ex: elaboração de relatórios, comunicações, artigos, livros, etc.)	4.60	4.54
Preparação das aulas	4.61	4.64
Leccionação	4.66	4.66
Vigilâncias de provas de avaliação	4.25	4.30
Atendimento de alunos	4.16	4.18
Avaliação/correção das provas dos alunos	3.39	3.48
Participação em acções de formação profissional dirigidas à comunidade envolvente	2.73	2.87
Participação em grupos de trabalho de apoio ao funcionamento da instituição (ex: júris de selecção de pessoal, avaliação de cursos, elaboração de horários, etc.)	3.89	3.76

Fonte: Inquérito por questionário

Se no que concerne à estrutura das actividades que constituem a função docente se constata um elevado consenso nas opiniões manifestadas pelos docentes, o mesmo não se passa quando questionados acerca da função do ensino superior e dos objectivos da função docente. O quadro de resultados é a esse respeito sintomático.

Quadro 3: Função do ensino superior por subsistema

SUBSISTEMA	FUNÇÃO DO ENSINO SUPERIOR		
	Preparar os alunos para a sua inserção na vida activa	Desenvolver o domínio dos instrumentos teóricos e metodológicos do respectivo campo de estudo	NS/NR
Universitário	45 %	47 %	8 %
Politécnico	68 %	28 %	4 %

Fonte: Inquérito por questionário

Os resultados evidenciam uma orientação predominante do ensino politécnico para a preparação dos alunos para a inserção na vida activa, facto que demonstra a interiorização por parte dos docentes do carácter profissionalizante deste ensino. Em contrapartida, a opinião expressa pelos docentes do subsistema universitário é reveladora da crescente pressão profissionalizante a que este ensino está sujeito sendo que as opiniões expressas evidenciam uma clivagem no interior do corpo docente. O elevado valor das não respostas dos docentes universitários comparativamente com os do politécnico é, aliás, sintomático do dilema com que os docentes do ensino universitário estão hoje confrontados.

Quadro 4: Função do docente por subsistema

SUBSISTEMA	FUNÇÃO DO DOCENTE		
	Ensinar e disponibilizar conhecimento	Garantir a aprendizagem dos alunos	NS/NR
Universitário	62 %	35 %	3 %
Politécnico	45 %	52 %	3 %

Fonte: Inquérito por questionário

Também a análise da função do docente por subsistema é a este propósito relevante dadas as clivagens que os resultados expressam. Apesar da multiplicidade de sentidos que podem ser atribuídos aos objectivos enunciados, destacaríamos o facto de no ensino politécnico o aluno adquirir uma maior centralidade, facto a que não será alheia a sua menor autonomia na procura de novos conhecimentos o que implica um maior apoio por parte do docente, enquanto que no ensino universitário se constata uma menor preocupação em garantir a aprendizagem dos alunos dada a sua maior autonomia no processo de construção do conhecimento.

Contudo, quando analisamos a percentagem de tempo habitualmente despendida no atendimento de alunos, constatamos que esta não reflecte a maior centralidade do aluno no ensino politécnico uma vez que o tempo despendido é equiparável em ambos os subsistemas. Tal facto reflecte, em nosso entender, uma evidente discrepância entre as representações e as práticas.

Quadro 5: Distribuição dos docentes por % de tempo habitualmente despendida no atendimento de alunos por subsistema de ensino

SUBSISTEMA	% DE TEMPO					
	< 10%	11-20%	21-30%	> 30%	NS/NR	TOTAL
Universitário	65 %	20 %	4 %	0.5 %	10 %	100 %
Politécnico	61 %	25 %	4 %	2 %	8 %	100 %

Fonte: Inquérito por questionário

Independentemente desta contradição, a discussão desta problemática não pode deixar de ser realizada à luz daquela que tem sido uma das mais relevantes clivagens do ensino superior em Portugal, a qual resulta do facto do ensino superior politécnico ter vindo a ser visto como um ensino de segunda escolha por parte dos alunos e das respectivas famílias o que tem tido como consequência que seja neste tipo de ensino que se concentram os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar a avaliar pelas notas mínimas de entrada.

Não havendo clivagens no tempo dedicado ao atendimento de alunos, importa analisar até que ponto existem clivagens no tempo dedicado a outras actividades. Não sendo particularmente esclarecedor devido à elevada taxa de não respostas, o quadro que se segue permite no entanto evidenciar algumas tendências que importa ter em conta. Dessas tendências destacaríamos o maior peso do tempo dedicado à investigação e produção científica bem como ao desenvolvimento de actividades pedagógicas por parte dos docentes universitários. Por sua vez, os docentes do ensino politécnico dizem dedicar um maior tempo à participação em grupos de trabalho de apoio ao funcionamento da instituição.

Os resultados obtidos devem no entanto ser relativizados dado tratar-se de uma avaliação subjectiva da distribuição do tempo pessoal dedicado à actividade profissional o que lhe retira parte do seu valor heurístico.

Quadro 6: Distribuição dos docentes por % de tempo habitualmente despendida nas diferentes actividades por subsistema de ensino

ACTIVIDADES / SUBSISTEMA		% DE TEMPO					
		< 10%	11-20%	21-30%	> 30%	NS/NR	TOTAL
Desenvolvimento de actividades de investigação e produção científica	Univ.	7	10	24	38	21	100 %
	Polit.	22	22	19	19	18	100 %
Desenvolvimento de actividades pedagógicas	Univ.	2	7	22	44	25	100 %
	Polit.	1	5	11	40	43	100 %
Participação nos órgãos da instituição	Univ.	41	8	2	1	48	100 %
	Polit.	48	8	3	2	39	100 %
Participação em grupos de trabalho de apoio ao funcionamento da instituição	Univ.	30	4	1	0	65	100 %
	Polit.	46	3	3	1	47	100 %
Outras actividades	Univ.	5	3	1	0	91	100 %
	Polit.	6	2	1	1	90	100 %

Fonte: Inquérito por questionário

Quando analisamos a carga lectiva semanal, os resultados evidenciam uma maior consistência dado apresentarem uma distribuição mais consentânea com os tempos prescritos nos respectivos estatutos da carreira e que são de 6 a 9 horas semanais para os docentes universitários, artº 71º do ECDU, e de 6 a 12 horas semanais para os docentes do ensino politécnico, artº 34º do ECPDESP.

Quadro 7: Carga horária semanal dos docentes por subsistema de ensino

SUBSISTEMA	HORAS SEMANAIS						TOTAL
	< 4	4-6	7-9	10-12	>12	NS/NR	
Universitário	3.2	12.7	46.3	31.7	4.4	1.8	100
Politécnico	2.2	7.8	12.8	62.0	14.0	1.1	100

Fonte: Inquérito por questionário

Os resultados evidenciam o elevado grau de flexibilidade associado ao exercício da função, facto bem patente no significativo número de docentes que têm uma carga lectiva semanal superior ao que os respectivos estatutos prescrevem. Tal facto decorre não só da pressão resultante dos rácios professor/aluno definidos pelo Ministério da Educação como também da própria natureza da função dado que associado ao elevado grau de autonomia que lhe está subjacente existe uma responsabilidade que extravasa os limites definidos por uma burocracia administrativa ofuscada por rácios supostamente universais.

Em síntese poder-se-á dizer que o exercício da função docente no ensino superior se encontra atravessado por um conjunto de tensões das quais gostaríamos de destacar as seguintes: uma que assinala a pressão utilitarista exercida sobre o sistema de ensino; outra que resulta de uma potencial tensão entre as actividades de investigação e produção científica, por um lado, e a leccionação, por outro; e, por último, a que partindo de uma carreira profissional bipolarizada se reconhece numa visão da função assente em pressupostos que negam essa bipolarização.

CAPÍTULO IV

Proposta de dispositivo de avaliação de desempenho dos docentes

1. Dispositivo de avaliação de desempenho

Este capítulo é constituído por quatro partes. Em primeiro lugar, é feita a apresentação da proposta de dispositivo de avaliação do desempenho dos docentes. Segue-se-lhe a análise das opiniões recolhidas junto dos docentes em confronto com as opções tomadas, bem como a apresentação de alguns aspectos que daí emergiram. Por último, e a título de síntese, apresentam-se os aspectos definidores do dispositivo apresentado e discutido.

1.1. Objecto da avaliação

O dispositivo de avaliação que apresentamos centra-se no desempenho da função docente. Podemos perguntar para quê esta avaliação de desempenho na função docente se ela já é considerada em certos momentos de avaliação para a progressão na carreira, nomeadamente nos relatórios trianuais ou quinquenais e nas provas públicas de aptidão científica e pedagógica e provas de agregação? Podemos avançar quatro ordens de razões para esta opção.

Em primeiro lugar, na maior parte dos momentos de avaliação para a progressão na carreira, atrás referidos, aquilo que é essencialmente privilegiado é a função investigação. Mesmo nos momentos em que o candidato tem que proferir uma lição, o que é valorizado é a sua eloquência e domínio das matérias, mais do que a sua "pedagogia". Note-se que se trata de uma aula sem a presença dos seus principais destinatários, os alunos. Assim, parece-nos que a função ensino fica subvalorizada nesta avaliação.

Em segundo lugar, muitas instituições de ensino superior têm práticas avaliativas dos docentes, na componente ensino. Todavia, estas são bastante redutoras. Recorrem habitualmente a uma única fonte de informação — os alunos —, usam como instrumento apenas um questionário e estão centradas apenas na percepção que os alunos têm das aulas. A frequência e a unilateralidade com que é feita corre o risco de a banalizar. Por todas estas razões pensamos que este tipo de avaliação pode não ser levada "muito a sério" por todos os intervenientes, o que não contribui para valorizar a função docente.

Em terceiro lugar, assumindo que a função docente é hoje reconhecida como um aspecto fundamental da missão do ensino superior, o desenvolvimento pessoal e profissional neste campo é tão importante como noutros níveis de ensino. A avaliação de desempenho pode e deve ser vista como um meio que contribui para esse mesmo desenvolvimento. Identificadas as principais dificuldades, tanto o professor individualmente, como a instituição, podem criar contextos de formação susceptíveis de responder às necessidades identificadas.

Por último, através de um processo de avaliação do desempenho, a nível do ensino, é possível identificar e tornar publicamente visível o trabalho de qualidade dos docentes, nesta área, existente na própria instituição.

1.2. Princípios orientadores

Um sistema de avaliação do desempenho dos docentes pode ser desenvolvido segundo vários cenários. Uma das situações extremas é aquela que traduz um cenário fortemente centralizado, em que os organismos de tutela determinam a política de avaliação e os procedimentos a seguir e as instituições do ensino superior apenas os aplicam. Este não é o quadro em que nos posicionamos, uma vez que entendemos que a avaliação não se resume, nem é sobretudo, uma aplicação de técnicas em cascata, mas sim uma construção social. Ela deve ser feita para servir os seus actores e não ser encarada como um artefacto técnico/científico para revelar "verdades objectivas".

Tradicionalmente a defesa dos modelos centralizados eram justificados por garantirem uma maior objectividade, quer nos produtos que se obtinham, quer na validade das comparações que permitiam. Todavia, entendendo a avaliação como o produto resultante de um jogo de actores sociais, a objectividade não é um dado de partida, mas sim algo a que se chega na medida em que se torna transparente e se consensualiza entre todos os actores as regras do jogo. Para além disso, não é legítimo comparar situações sociais diversas, sem que se analise a interacção entre os sujeitos e o seu contexto. A comparação é, mais uma vez, algo que pode ser feito à chegada e não à partida. A análise desta interacção implica instrumentos susceptíveis de apreender essas realidades.

No outro extremo do contínuo poder-se-á enunciar um cenário totalmente aberto, em que cada instituição define os propósitos e procedimentos do seu dispositivo de avaliação. Recusamos igualmente este cenário, uma vez que podendo a avaliação ser entendida de diferentes modos e ser usada para objectivos muito diversos, neles poderão ser incluídos uma avaliação que serve fins de exclusão e de controlo, contrariando a evolução do pensamento e das práticas nesta matéria. De acordo com esta evolução, com a qual nos identificamos, qualquer que seja o dispositivo, a avaliação deve ser um instrumento potencializador do desenvolvimento, quer pessoal e profissional do docente, quer da qualidade das diversas missões destas instituições.

Uma situação intermédia corresponde àquela em que os órgãos da tutela definem linhas orientadoras ou criam condições de incentivo ao desenvolvimento de políticas de avaliação, cabendo a cada instituição contextualizá-las e implementá-las. Aceitando este cenário descentralizado, não incompatível com a definição de uma moldura que configure o dispositivo de avaliação, apresentamos em seguida os princípios orientadores que sustentam a proposta de dispositivo de avaliação.

O dispositivo de avaliação deve ser:

- *Facultativo*: A decisão final de implementar ou não o dispositivo de avaliação cabe em última instância à instituição, contudo, devem ser desenvolvidos mecanismos que incentivem as instituições a adoptarem um dispositivo de avaliação;
- *Participado*: O desenvolvimento e a aplicação de um dispositivo de avaliação devem resultar de um processo negociado entre os diversos actores implicados;
- *Contextualizado*: O dispositivo de avaliação deve ser desenvolvido de acordo com as características, os objectivos e as especificidades de cada instituição;
- *Dinâmico*: Este dispositivo deve ser concebido como um sistema aberto, capaz de evoluir solidariamente com o desenvolvimento da instituição;
- *Multidimensional*: Este dispositivo deve incidir em múltiplos aspectos da actividade do docente, na função ensino;
- *Diversificado*: Este dispositivo deve recorrer a diferentes fontes e instrumentos de recolha de dados;
- *Eticamente explícito*: Este dispositivo deve explicitar de uma forma clara os seus princípios, valores, objectivos, procedimentos e usos.

Para além dos princípios enunciados, o dispositivo de avaliação aqui proposto rege-se por um conjunto de valores. São eles: o garantir a equidade de tratamento, a negociação, a orientação para a valorização profissional e a divulgação restrita dos dados pessoais.

1.3. Objectivos da avaliação

Os objectivos da avaliação enquadram-se na evolução das próprias concepções e modelos de avaliação. Estes tomam como objecto as pessoas e as instituições. Nas primeiras, o foco vai para a valorização dos docentes e, nas segundas, a ênfase recai numa política de valorização do ensino e da qualidade da formação que oferecem.

Para além disso, a definição dos objectivos resulta de forma directa dos valores e dos princípios orientadores do dispositivo de avaliação. Assim, se tivermos em conta o que a nível internacional se defende, nomeadamente as orientações preconizadas nos três estudos de caso realizados no âmbito deste trabalho, não será de estranhar que os objectivos do dispositivo tenham uma orientação claramente assumida para a visibilidade e garante da qualidade.

São objectivos do dispositivo de avaliação:

- Contribuir para melhorar a qualidade e dar visibilidade ao trabalho realizado pelas instituições do ensino superior nos seus diversos domínios de intervenção;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, isto é, de valores e atitudes, bem como de competências e saberes profissionais;
- Contribuir para uma política dos docentes do ensino superior;
- Contribuir para a refundação dos critérios de progressão na carreira.

1.4. Metodologia para a organização e gestão do dispositivo

De forma a garantir o sentido atribuído à avaliação e explicitado nos objectivos enunciados, o processo de avaliação deve pôr a tónica na análise e interpretação dos resultados e na procura de medidas adequadas para a resolução dos problemas revelados. Deste modo, o processo avaliativo não se deve reduzir à recolha e tratamento dos dados, mas sim à sua análise, interpretação, formulação de hipóteses, intervenção e nova recolha de dados. Este processo cíclico, não é contudo fechado. Sempre que se revele como necessário deve, nas suas várias fases, introduzir alterações para a sua melhoria e adequação ao contexto, garantindo assim o carácter dinâmico do dispositivo.

Entidade responsável

A implementação continuada de um dispositivo de avaliação, que funcione com eficácia e que tenha utilidade para os diferentes actores envolvidos, é algo que não acontece espontaneamente. Por isso, a decisão de contemplar um dispositivo de avaliação de desempenho dos docentes é algo que tem de ser assumido pelos órgãos de gestão da instituição, nomeadamente nos custos que acarreta. Alguém ou alguma estrutura tem de ter a responsabilidade de organizar e gerir este processo. Um dos problemas que assim se levanta diz respeito a quem cabe essa responsabilidade.

Várias são as hipóteses possíveis de resposta a esta questão. Equacionamos três possibilidades que surgiram do painel de actores, das experiências pontuais desenvolvidas nesta área em Portugal e dos estudos de caso realizados, a saber: os órgãos de gestão da instituição, quer intermédios (departamentos), quer formais (conselho pedagógico, científico e directivo) ou ainda uma comissão *ad-hoc* ou um núcleo técnico.

Os órgãos de gestão intermédios têm como vantagem a proximidade com o docente e, conseqüentemente, o conhecimento dos seus contextos de trabalho. No entanto, deixar aos departamentos a organização e gestão tem dois efeitos problemáticos. Por um lado, cada departamento pode desenvolver o modelo que achar mais adequado, criando assim modelos diversos dentro da própria instituição, não ficando garantida uma continuidade desejável por este poder ser alterado com a mudança dos respectivos responsáveis. Por outro lado, os departamentos traduzem realidades muito diferentes de instituição para instituição.

Os órgãos de gestão formais oferecem, por um lado, uma certa garantia de uniformidade dentro da instituição, mas, por outro, não respondem às necessidades de conhecimento técnico requerido para esta função. Estão também algo afastados da realidade do docente, à excepção do conselho pedagógico, podendo mesmo influenciar ou tomar decisões de gestão de pessoal docente, no caso do conselho directivo e científico. Nalgumas experiências portuguesas a responsabilidade, embora cabendo ao conselho pedagógico, é realizada por um núcleo técnico.

A comissão *ad-hoc* tem a vantagem de não atribuir este poder sempre às mesmas pessoas, garantindo uma mesma distância aos diferentes docentes. No entanto, não garante nem uma preparação técnica, nem a estabilidade necessária ao funcionamento continuado do dispositivo.

O núcleo técnico parece ser uma solução que é capaz de responder simultaneamente às exigências técnicas, de garantir a distância em relação aos docentes e uma continuidade do processo dado que a sua total incidência nesta tarefa dá-lhe a capacidade para responder às necessidades emergentes da avaliação e não gera tantas ambiguidades e desconfianças na avaliação uma vez que é independente dos órgãos de gestão da instituição. Esta opção tem um senão que é o de trazer um acréscimo de custos para a própria instituição. No entanto, se entendermos a avaliação como uma estratégia de desenvolvimento institucional, estes custos podem ser considerados como um investimento produtivo. Esta foi a opção seguida, por exemplo, na Universidade de Laval, Québec, no Canadá.

Um núcleo técnico poderá ser formado por um número reduzido de pessoas, tendo uma delas, necessariamente, conhecimentos técnicos sobre avaliação. Caberá a cada instituição definir a dimensão deste núcleo tendo em conta a sua própria dimensão. Recorde-se que na Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Laval, com cerca de 284 docentes e 5000 alunos, o núcleo técnico é composto apenas por uma única pessoa que poderá agregar outras pessoas em certos momentos de acréscimo de trabalho sobretudo para tratamento informático de dados.

As funções a desempenhar por um núcleo técnico são:

- Aplicação dos instrumentos de recolha de informação;
- Tratamento e análise de dados;
- Divulgação dos resultados às entidades competentes;
- Apoio/recurso às entidades na interpretação e uso dos resultados;
- Apoio/recurso à formação dos docentes.

Foram aqui apresentados alguns pontos fortes e fracos de cada uma das possíveis opções a tomar. Contudo, embora consideremos que a opção pelo núcleo técnico possa constituir-se na solução mais adequada, entendemos que cabe a cada instituição a sua própria solução por forma a garantir o princípio da contextualização.

Quem decide sobre quem é avaliado e o que é avaliado

Tratando-se da avaliação do desempenho do docente pode colocar-se a questão de como é que cada docente é designado para que o seu trabalho constitua objecto de avaliação. Tal indigitação pode fazer-se através de uma lógica directa, isto é, indigitando nominalmente o docente para ser avaliado ou de uma lógica indirecta, isto é, através do seu campo de trabalho ou das disciplinas que lecciona. Num primeiro olhar esta questão pode parecer sem sentido já que no final ambas conduzem ao mesmo resultado: a avaliação do desempenho dos docentes. Pode mesmo argumentar-se que, em muitos casos, tanto faz ser uma lógica como outra, uma vez que só existe aquele docente para aquela disciplina. Tudo isto poderia ser verdade se a realidade não fosse uma construção social marcada pelas representações, sentidos e afectos. Ora, é justamente neste quadro que tem sentido colocarmos a questão formulada já que as respostas podem levar a consequências diversas.

Se se optar por uma lógica directa, indigitação de um docente, a avaliação em termos de representação social é mais facilmente ligada ao trabalho do docente e às suas competências pessoais e profissionais. Pensamos que esta solução facilita a concretização de uma hierarquização dos docentes em termos de excelência, sem contudo entrar realmente em conta com as variáveis de contexto que podem afectar o desempenho do docente. Por isso, tal solução pode favorecer uma prática de avaliação baseada mais no controle do que nos efeitos formativos. Por último, se a avaliação é entendida como algo de pessoal, pode reforçar uma “cultura do individual” com evidentes prejuízos a prazo para todos, em particular para a instituição. Uma organização eficaz é mais do que o somatório dos seus elementos pelo que adoptando este modelo torna-se difícil que a avaliação possa ser entendida pelos docentes como algo potenciador e útil para o seu desempenho. É provável que os sentimentos de desconfiança se sobreponham à confiança. Podemos salientar, contudo, um aspecto positivo na adopção desta lógica: trata-se da possibilidade de levar o docente a desenvolver uma auto-reflexão comparativa sobre o que se passa nas diferentes disciplinas que lecciona, permitindo-lhe melhorar o seu desempenho não numa mas no conjunto das disciplinas em que está envolvido.

Obviamente que a adopção de uma lógica por disciplina não contraria completamente os efeitos de que falamos anteriormente. Todavia, pensamos que pode minimizar alguns. Em primeiro lugar desloca a representação da avaliação da pessoa individual para um produto social que é o seu trabalho. As comparações entre docentes podem fazer-se mas as variáveis de contexto aparecerão com maior visibilidade e pertinência. A avaliação por disciplina permite uma gestão mais equilibrada de eventuais situações de conflitualidade, decorrentes da situação de avaliação, entre a gestão da escola e o professor. A avaliação está, desta forma, muito mais centrada no campo institucional e, como tal, pode constituir um instrumento de desenvolvimento institucional, potenciador de um maior trabalho em equipa entre docentes da mesma disciplina. Pode tornar-se, assim, num factor de coesão.

Ponderadas algumas vantagens e limitações de cada uma destas lógicas, entendemos que se corre um menor risco ao seguir-se uma lógica de avaliação por disciplina. Todavia, dada a diversidade das instituições, nomeadamente a sua organização do trabalho na componente ensino e a sua dimensão, a decisão final caberá a cada instituição.

Seguindo quer uma lógica por docente quer por disciplina, há que definir a quem cabe a decisão de em cada momento de avaliação indigitar quem a ela vai ser sujeito. Na nossa perspectiva, e tendo em conta que a componente ensino é algo que envolve de forma directa uma grande diversidade de actores (docentes, alunos e órgãos de gestão), consideramos que a indigitação deve ser feita de uma forma multivariada garantindo que tanto o próprio docente como os alunos tenham uma palavra a dizer sobre esta matéria. Na nossa perspectiva, deverá caber a uma entidade organizacional (p.e. o Presidente do Departamento ou o Conselho Pedagógico) analisar e ponderar os pedidos feitos e tomar a decisão final, de forma a respeitar os princípios éticos enunciados. A decisão final deve ser comunicada a todos os docentes nela envolvidos antes de se iniciar o processo de avaliação.

Periodicidade

Nas análises feitas quer a nível nacional quer internacional, estão presentes duas lógicas. Uma em que cada docente é avaliado todos os anos no final de cada disciplina; e outra em que a avaliação se reporta a um período de tempo mais alargado.

Avaliar cada docente, todos os anos ou semestres, torna o processo muito pesado e dispendioso. Ao seguir-se este modelo, corre-se o risco de rotinização e de banalização, podendo prejudicar a qualidade dos dados e limitar a capacidade potenciadora da retroacção. As mudanças que se desejam não são identificadas nem reconhecidas em períodos de tempo tão curtos, pelo que aquilo que emerge são, essencialmente, os resultados imediatos da avaliação, favorecendo o desenvolvimento de uma prática de hierarquização e de controlo. O efeito regulador e formador da avaliação pode, assim, vir a perder-se ou pelo menos a esbater-se.

Por isso, consideramos que será mais adequado adoptar uma lógica de avaliação mais dilatada no tempo a fim de evitar os efeitos negativos referidos. Assim, defendemos, nesta proposta de dispositivo, que cada docente seja avaliado de três em três anos. Sempre que se justifique um dado docente poderá, no entanto, ser sujeito a mais do que uma avaliação nesse período de tempo.

1.5. Fontes de recolha de informação

A fonte de recolha de informação que tem sido tradicionalmente mais utilizado na avaliação do desempenho dos docentes, na vertente ensino, tem sido os alunos através da aplicação de um questionário. A nível nacional, todos os casos conhecidos recorrem unicamente a esta forma de recolha de dados. Nas universidades canadianas, os estudantes são a fonte mais consultada, embora não única. Nos Estados Unidos, apenas a partir dos anos 80, os estudantes deixaram de ser a única fonte de informação consultada para apreciar o trabalho do professor. Segundo Poissant (1996), este tipo de avaliação não só constituiu uma fonte de informação acessível mas também barata.

Diversos autores defendem este tipo de recolha de informação. Segundo Nadeau (1977, in Bernard, 1992), os estudantes são os primeiros agentes da aprendizagem e, como clientes, têm o direito de participar, em certa medida, na avaliação do ensino. Ainda segundo Murray (1983, in Bernard, 1992), só os estudantes são capazes de julgar se os comentários do docente aos seus exames e trabalhos são úteis ou não; apenas eles podem dizer se os materiais utilizados permitiram que aprendessem ou não. Os estudantes observam o docente quotidianamente e em condições naturais, enquanto que os colegas e outros agentes, quando o observam na sala aula, fazem-no em condições artificiais e embaraçantes. Segundo Theall e Franklin (1990, in Poissant, 1996), as avaliações feitas a partir da recolha de dados junto dos estudantes são, no seu conjunto, multidimensionais, fiáveis e estáveis; dependem mais do professor do que da disciplina; são relativamente válidas e pouco afectadas por enviesamentos (*bias*) potenciais e consideradas úteis pelos administradores, pelos estudantes e talvez menos pelos docentes. Em parte devido a estas razões, este tipo de avaliação tornou-se prática corrente na maior parte das instituições de ensino superior em diversos países.

No entanto, esta fonte de recolha de informação, não é pacífica e levanta diversos tipos de problemas. Segundo Poissant (1996), os docentes vêm com desconfiança a avaliação feita pelos estudantes. Temem que esta seja enviesada por diferentes factores, como sejam, a dificuldade da disciplina, a classificação obtida, a motivação do estudante, a dimensão da turma. Os professores duvidam frequentemente da qualidade dos meios de medida utilizados no questionário aos estudantes; enquanto os estudantes duvidam que o exercício da avaliação tenha qualquer impacto na melhoria do ensino. Por sua vez, os administradores nem sempre sabem utilizar de uma forma adequada os resultados fornecidos pela avaliação.

Deste modo, consideramos que os alunos são uma fonte a incluir em qualquer dispositivo de avaliação do desempenho dos docentes, na vertente ensino, não devendo contudo serem os únicos. Seguindo o princípio da diversidade, qualquer dispositivo de avaliação deve ter base fontes e meios diversificados de recolha de informação, que permitam não só obter uma compreensão parcial dos dados, como também triangular e confrontar as diversas informações. Assim, outras fontes de recolha de informação parecem ser igualmente indispensáveis como é o caso do próprio docente.

Na literatura podem-se encontrar referências a outras fontes de recolha de informação, nomeadamente os pares. Segundo Poissant (1996), a avaliação feita pelos pares é essencial na determinação da qualidade do trabalho do docente. Os pares estão particularmente bem qualificados quando se trata de avaliar os materiais de ensino. Estas apreciações têm normalmente por base a observação directa de aulas ou através de vídeo. No entanto, a observação de aulas levanta alguma controvérsia. Por exemplo, os pares não treinados têm tendência para avaliar mais positivamente o docente comparativamente com os estudantes. Outros factores são igualmente apontados como limitadores como sejam, entre outros, uma amizade muito próxima entre os pares e o candidato; número reduzido de pares juízes, um conhecimento insuficiente do domínio de estudos do candidato, uma competição com o candidato, falta de anonimato dos pares. Para obviar a algumas destas limitações, é por vezes apontado o recurso a avaliadores externos. Tendo em conta que o dispositivo de avaliação que aqui se propõe será, para muitas das instituições

portuguesas do ensino superior, a primeira experiência neste campo, consideramos que os pares não deverão desde já ser considerados como fonte de recolha de informação.

Em síntese, consideramos que as principais fontes para recolha de informação deverão ser o próprio docente e os alunos.

1.6. Instrumentos de recolha de informação

Mais uma vez, de acordo com os princípios da diversidade e da multidimensionalidade, consideramos que os instrumentos de recolha de informação deverão ser múltiplos e complementares. Segundo Bernard (1992) entre os principais instrumentos de avaliação normalmente utilizados, podem apontar-se: os questionários aplicados aos estudantes; os questionários de análise do material de ensino; as grelhas de observação de aulas; os relatórios de avaliação de ensino e outros, menos formais, como sejam os comentários escritos ou orais de estudantes ou de colegas.

Sejam quais forem os instrumentos a considerar, devem ser criadas as condições que permitam garantir a fiabilidade e validade dos mesmos. A fiabilidade, associada aos processos de aplicação dos instrumentos, impõe que os procedimentos usados sejam semelhantes nas diversas situações. A validade, associada à relação entre os instrumentos e os seus usos, requer que estes sejam adequados ao que se pretende saber.

Tendo presente as fontes consideradas, entendemos que os instrumentos mais adequados são: um questionário a aplicar aos alunos; um questionário a aplicar ao docente e um relatório de reflexão a elaborar pelo docente.

Questionário a aplicar aos alunos

O questionário a aplicar aos alunos é discutido por diversos autores, considerando possíveis dimensões a incluir, respeitando quer a actividade do docente quer o nível de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, Poissant (1996) aponta como possíveis itens: a relação estudante docente; o comportamento profissional e ético do docente; a carga de trabalho do estudante; os conhecimentos adquiridos; a equidade na distribuição das classificações; a capacidade do docente em comunicar de forma clara e organizada; o nível de interesse suscitado pela disciplina; a estimulação do interesse; o entusiasmo; o conhecimento da matéria; a preparação e organização da disciplina; a clareza; a capacidade de se exprimir de forma clara e audível; o nível da turma e o seu progresso; a clareza dos objectivos da disciplina; a pertinência e o valor do material pedagógico; a pertinência e a utilização de material adicional; os resultados atingidos; a organização da aula; as características pessoais do docente; o *feedback*; o encorajamento à discussão e à diversidade de opiniões; o desafio intelectual e o encorajamento ao desenvolvimento de um pensamento independente; a preocupação e o respeito pelo estudante; a disponibilidade e a ajuda oferecida.

A organização dos itens a incluir neste tipo de instrumento pode ser variada. Por exemplo, veja-se a este propósito os questionários em uso nos casos apresentados, quer nacionais, quer internacionais. Entendemos que pode ser facilitador para a concretização de um questionário, organizar os itens em função dos seguintes campos ou áreas globalizantes: actividades de planificação de ensino; organização e gestão da sala de aula; interacções; comportamentos e atitudes profissionais e avaliação. Para além destes aspectos os estudantes deverão igualmente ser inquiridos sobre algumas das variáveis de contexto – biográficas, de aprendizagem e pessoais.

A construção de um instrumento deste tipo deve seguir um processo negociado possibilitando um largo consenso entre os docentes. Para além disso, de modo a garantir a equidade de tratamento e o sentido comum do que se entende por ensino de qualidade, cada instituição deve utilizar, em regra, o mesmo questionário para todos os docentes. No entanto, existe um certo consenso em considerar que um questionário universal e único não responde às necessidades de todas as unidades de ensino, nem é adequado às suas características próprias (Bernard, 1992). Assim, no caso de disciplinas que pela sua reconhecida especificidade o exijam, deverão ser introduzidos ajustamentos ao questionário.

O momento mais adequado para a aplicação do questionário não é pacífico. Caso seja feita antes do momento final de avaliação dos alunos, restringirá o que se poderá perguntar nesta área. Fazê-lo após a avaliação poderá enviar as respostas. No entanto, note-se que os estudos que procuraram compreender a influência que a classificação final atribuída aos estudantes pode ter nas suas respostas não foram consensuais. Assim, seja qual for a decisão tomada, a aplicação do questionário deve ser feita presencialmente sem a presença do docente, de forma a garantir um clima de maior à vontade por parte dos estudantes. O questionário deverá ser à partida anónimo, podendo o aluno identificar-se caso o entenda.

Como já foi anteriormente referido, o questionário a aplicar aos alunos é visto como um instrumento de recolha de informação a não dispensar num dispositivo de avaliação do desempenho dos docentes. No entanto, é de referir a possibilidade de ocorrerem alguns vícios, nomeadamente, poderem avaliar sobretudo o docente mais do que o seu ensino; reduzirem o ensino à sua forma mais simples; e poderem favorecer um ensino de tipo mais tradicional uma vez que este é o mais frequente e o mais fácil de ser avaliado.

Questionário a aplicar aos docentes

O trabalho docente não é independente nem do contexto onde ocorre nem dos alunos a quem se dirige. Vários são os estudos que têm sido desenvolvidos para estudar os factores que poderão ou não influenciar os dados recolhidos.

Segundo Bernard (1992), as variáveis de contexto são categorizadas em variáveis relacionadas com as características dos alunos, das disciplinas e dos docentes. As primeiras subdividem-se nas variáveis que se relacionam com os seguintes aspectos:

- Biográficos – idade, sexo e ano do curso;
- De aprendizagem – traduzida pela classificação obtida;
- Pessoais – expectativas, necessidades, interesses e motivações.

De acordo com investigações recentes, esta mesma autora aponta para que as variáveis biográficas parecem estar pouco relacionadas com os resultados da avaliação do desempenho dos docentes, enquanto que a classificação obtida na disciplina apresenta resultados controversos quando se comparam diferentes investigações. As variáveis de índole pessoal, em contrapartida, parecem ter uma relação directamente proporcional com os resultados da avaliação, isto é, quanto maior for a motivação e o interesse pela disciplina mais favorecida é a aprendizagem e mais o docente é eficaz aos olhos do estudante (MacKeachie, 1979; Murray, 1980; 1983).

As variáveis de contexto, que dizem respeito a aspectos de funcionamento da disciplina, estão divididas em:

- Dimensão da turma;
- Ser opcional ou obrigatória;
- Intensidade do trabalho solicitado.

Das diferentes investigações realizadas não é possível tirar conclusões sobre a influência da dimensão do grupo/turma. No entanto, as disciplinas opcionais, para as quais à partida há um maior interesse por parte dos estudantes poderá influenciar de forma positiva a avaliação do desempenho dos docentes. Todos os estudos desenvolvidos por Marsh (1984) apontam para que os docentes que pedem mais trabalho aos seus estudantes são aqueles que têm resultados mais positivos na avaliação.

Por último, as variáveis de contexto relacionadas com o próprio docente subdividem-se em:

- Grau académico;
- Anos de experiência.

De acordo com estudos desenvolvidos por Feldman (1983), vários são os casos que apontam para a existência de uma correlação positiva entre o grau académico e a avaliação global do desempenho do docente. Segundo Centra (1979) e Feldman (1983), o docente no seu primeiro ano de ensino recebe a sua avaliação mais fraca, aumentando nos cinco anos consecutivos e estabilizando entre os sete a doze anos de carreira. Em seguida, é susceptível de vir a decrescer.

Por isso, entendemos que a mediação dos dados dos alunos através do conhecimento das variáveis de contexto permitirá uma análise mais clara e ajustada à realidade, facilitando a compreensão e interpretação dos dados. Parte da recolha deste tipo de informação poderá ser feita através de um questionário aos docentes.

Relatório de reflexão a elaborar pelo docente

Tendo em conta o princípio da multidimensionalidade, o papel do docente na vertente de ensino é caracterizado por diversas dimensões não se reduzindo apenas à leccionação. Se é certo que o questionário a aplicar aos alunos pode abranger diferentes campos, este instrumento não é, contudo, passível de os esgotar. Assim, o relatório a elaborar pelo docente permite incluir outros aspectos ainda não considerados tais como a análise dos materiais pedagógicos produzidos e utilizados pelo docente.

Tendo em conta que qualquer processo de avaliação deve constituir um momento de reflexão para aquele que está a ser avaliado, consideramos essencial atribuir a este relatório um carácter reflexivo e prospectivo.

Em síntese, podemos dizer que o docente é uma fonte preciosa de informação, uma vez que pode descrever e reflectir sobre a situação de ensino e analisar as variáveis susceptíveis de influenciar a avaliação. O relatório de actividades constitui, assim, para o docente, um meio excelente para destacar o seu investimento no ensino em geral e para perspectivar as acções a desenvolver no futuro.

1.7. Divulgação e usos dos resultados

Dois aspectos essenciais do dispositivo de avaliação dizem respeito à definição de quem se dá a conhecer os resultados da avaliação e de quais os usos a dar-lhe.

Divulgação dos resultados

A divulgação dos resultados pode ser feita a dois níveis: por docente ou agregados. Estes últimos poderão ser realizados segundo vários critérios, como seja: por disciplina ou por departamento.

De modo a garantir um dos valores enunciados e que sustenta esta proposta de dispositivo de avaliação, a confidencialidade, defendemos que os resultados da avaliação por docente devem ser do conhecimento de um grupo restrito de pessoas. Embora consideremos que, tendo em conta as características específicas das instituições, este grupo poderá variar, apontamos alguns critérios norteadores da selecção deste grupo ou entidade. Assim, entre outros critérios, temos: representar um órgão institucional próximo do terreno; desempenhar um cargo estável na instituição; e ter a possibilidade de, em conjunto com o próprio docente, definir medidas de acção a implementar no futuro com vista à melhoria do seu desempenho.

Tendo presente que uma das finalidades da avaliação de desempenho dos docentes é o de permitir a visibilidade e a qualidade do ensino ministrado, os dados devem ser também do conhecimento público. Todavia, estes deverão ser apresentados de uma forma agregada por forma a garantir a prossecução dos objectivos preconizados e evitar que se caia em comparações entre docentes que, para além dos efeitos negativos já enunciados, mesmo de um ponto de vista técnico exigem um elevado grau de reserva.

Usos dos resultados da avaliação

Em qualquer dispositivo de avaliação os usos a dar aos resultados não só estão directamente relacionados com os objectivos mas também são por estes estabelecidos. Quando tal não acontece, são os usos que definem, implicitamente, os objectivos reais do dispositivo. Para minimizar este risco, é extremamente importante tornar visível e transparente, para todos os actores envolvidos – administradores, docentes e alunos - a relação entre os objectivos e os usos.

Os usos dos resultados da avaliação podem ser diversos consoante tenham por objectivo a melhoria da qualidade do ensino, a progressão na carreira e a manutenção do posto de trabalho. Tal como referimos na definição dos objectivos do dispositivo, o foco da avaliação deve centrar-se na melhoria da qualidade do ensino, tanto a nível institucional como individual. Assim, a avaliação de desempenho, na vertente ensino, não deve estar directamente ligada nem à progressão na carreira nem à manutenção do posto de trabalho dos docentes. Reconhecemos, contudo, que a avaliação do desempenho pode estar relacionada com a progressão na carreira de uma forma indirecta. Os resultados das avaliações a que o docente for submetido devem ser mais um elemento a considerar nos momentos formais, já instituídos, de progressão na carreira. No que concerne à manutenção do posto de trabalho, sendo esta uma decisão administrativa, exige a ponderação de um conjunto mais alargado de informações que ultrapassa, largamente, o âmbito da avaliação de desempenho na vertente ensino.

2. Análise das opiniões dos docentes

Neste capítulo quisemos confrontar os nossos pressupostos com a opinião dos docentes do ensino superior, uma vez que entendemos que um processo deste tipo exige a construção de um consenso tão amplo quanto possível. Deste modo, passaremos a analisar as respostas obtidas e a confrontá-las com as orientações do dispositivo de avaliação por nós assumidas.

A nossa análise está organizada segundo quatro campos que incluem diversas dimensões, tais como:

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal

- Organização e gestão do dispositivo de avaliação que inclui a entidade responsável pelo dispositivo de avaliação, a indigitação dos docentes a avaliar e a periodicidade da avaliação;
- Fontes de recolha de informação;
- Instrumentos de recolha de informação que inclui os tipos de instrumentos de recolha de informação, as variáveis do questionário a aplicar aos alunos, e os aspectos a incluir no relatório a elaborar pelo docente;
- Divulgação e usos da avaliação que inclui a divulgação, a retroação sobre o trabalho do docente e os usos dos resultados da avaliação.

2.1. Organização e gestão do dispositivo de avaliação

Um dispositivo de avaliação é feito por e para pessoas que desempenham vários papéis. Entendemos também que o seu bom funcionamento passa pelo acordo generalizado entre diversas pessoas no interior das instituições de quem o organiza e gere. Neste campo, e dada a diversidade das características e culturas das instituições, o dispositivo proposto não apresenta uma solução única para a organização e gestão do processo de avaliação.

Dentro da sua organização e gestão, várias são as opções a tomar, nomeadamente a quem se atribui diferentes responsabilidades neste processo. Por um lado, há que decidir a quem cabe a gestão dos aspectos gerais de aplicação do processo. Por outro, quem tem o poder de decidir sobre quais os docentes a avaliar em cada momento. Por último, qual a periodicidade da avaliação a que cada docente vai ser sujeito.

Entidade responsável pelo dispositivo de avaliação

A responsabilidade pelo desenvolvimento de um dispositivo de avaliação deverá caber a um núcleo técnico que garanta uma uniformidade de procedimentos, que seja capaz de lidar com as questões técnicas e ainda que tenha uma certa estabilidade temporal. No entanto, dada a diversidade das instituições do ensino superior entendemos que outras soluções mais adequadas ao contexto possam ser encontradas.

Nesta dimensão procuramos saber qual a opinião dos docentes face a esta questão, tendo em conta a eventual especificidade do ensino universitário e do ensino politécnico.

Quadro 8: Entidade responsável pelo dispositivo de avaliação

	ENSINO UNIVERSITÁRIO		ENSINO POLITÉCNICO	
	F	%	f	%
Departamentos	107	22	51	30
Núcleo técnico	142	29	43	25
Comissão ad-hoc	55	11	9	5
Conselho pedagógico	110	23	27	16
Conselho científico	41	8	26	15
Outra entidade	30	6	15	9
Total	485	99	171	100

Fonte: Inquérito por questionário

Dos resultados obtidos pode-se dizer que não se verifica concentração numa mesma entidade, embora haja, no geral, uma preferência em torno de três dos itens apresentados: departamentos, núcleo técnico e conselho pedagógico.

É de salientar que, ao contrário do que se verifica na maior parte das restantes questões do questionário, a posição dos docentes do ensino universitário não apresenta uma tendência consonante com os do ensino politécnico, nem para as opções mais escolhidas, nem para as menos.

Embora as diferenças sejam pequenas, vemos que a preferência do ensino universitário vai para um núcleo técnico e, em segundo lugar, para o conselho pedagógico. Este facto pode indiciar um desejo de que este processo seja preferencialmente desenvolvido por especialistas e eventualmente da responsabilidade de alguém com equidistância que permita o garante de um tratamento equitativo e que ainda seja homogéneo em cada Faculdade.

Este último aspecto é igualmente verificado na segunda escolha. A menos escolhida, sendo o conselho científico, pode ser interpretado como a não associação da avaliação a questões de natureza científica ou que estas não devem ser da responsabilidade de um órgão não eleito e não representativo de todos os docentes.

No ensino politécnico, as respostas repartem-se entre os departamentos e o núcleo técnico, o que indicia uma bipolaridade. A preferência nos departamentos pode traduzir uma maior aproximação com os docentes admitindo uma diversidade interdepartamental. A preferência pelo núcleo técnico, pode traduzir um maior afastamento com os docentes e uma maior homogeneidade no processo. A comissão ad-hoc parece ser a entidade que faz menos sentido para estes docentes, podendo querer traduzir a preocupação na garantia da continuidade da entidade responsável pelo processo.

Na opção “outras entidades” a maior parte das respostas vai para a escolha de outras possibilidades mas, no geral, apontando para formas de avaliação externa.

Em síntese, os resultados vêm confirmar a nossa hipótese de que pode não existir uma solução única nesta matéria, pelo que cabe a cada instituição decidir a quem atribui a responsabilidade da gestão e organização do dispositivo de avaliação. Todavia, a proposta de núcleo técnico parece colher uma aceitação por parte dos docentes dos dois tipos de ensino.

Indigitação dos docentes a avaliar

Nesta dimensão quisemos saber a quem, na opinião dos docentes, cabia o poder de decidir qual/ais os docentes a avaliar. A este propósito, entendemos que a selecção do docente a avaliar deve poder ser feita por diversas vias, nomeadamente por solicitação do próprio.

Quadro 9: Entidade responsável pela indigitação do docente a avaliar

	RESULTADOS GLOBAIS	
	F	%
Departamentos	409	60
Conselho pedagógico	379	55
Conselho científico	???	???
O próprio docente	375	54
Turma	228	33
Associação de estudantes	172	25

Fonte: Inquérito por questionário

De acordo com o quadro 9, os departamentos foram considerados como a entidade mais adequada para indicar qual/ais os docentes a avaliar, seguindo-se-lhe o conselho pedagógico. Este facto pode indiciar uma concordância em que sejam os órgãos colectivos próximos do trabalho pedagógico do docente a assumir esta função. É também considerado que o próprio docente se pode autopropor. Embora se reconheça que os estudantes através da sua turma ou associação possam desempenhar algum papel neste processo, ele é visto com muito mais reservas, nomeadamente o órgão representativo dos estudantes (AE).

Procurámos igualmente saber se os docentes que já tinham desempenhado cargos em órgãos de gestão tinham posição diversa daqueles que ainda não o fizeram, face a esta matéria. De acordo com os resultados obtidos, poder-se-á dizer que a tendência de resposta em ambos os grupos é a mesma, excepto no que respeita ao conselho científico e pedagógico. Nestes casos, o primeiro grupo tem tendência para valorizar o conselho científico em comparação com o segundo grupo e a desvalorizar o conselho pedagógico.

Em síntese, podemos dizer que os resultados vão no sentido da nossa proposta, isto é, haver possibilidades múltiplas de indigitação.

Periodicidade da avaliação

Nesta dimensão, quisemos saber a opinião dos docentes sobre a frequência com que a avaliação do desempenho deve ser realizada. No dispositivo apresentado, em termos gerais, apontamos que cada docente seja, no mínimo, avaliado uma vez em cada três anos. Contudo, em situações particulares, um dado docente pode vir ser sujeito a mais de uma avaliação neste intervalo de tempo.

Quadro 10: Periodicidade da avaliação

PERIODICIDADE	F	%
Semestral	95	14
Anual	249	37
Bianual	157	23
Tri-anual	131	20
Outras	38	6
Total	670	100

Fonte: Inquérito por questionário

Da leitura do quadro 10 poder-se-á dizer que existe uma dispersão de opiniões, embora haja uma maior concentração em redor da periodicidade anual. Emerge a ideia de que uma periodicidade muito curta (semestral) não parece ser uma opção adequada, e que à medida que se alarga a temporalidade, vai decrescendo a adequação. É de salientar, todavia, que, apesar de tudo, o trianual é mais escolhido do que o semestral, isto é, é preferível uma periodicidade mais longa do que muito curta. Na opção “outras” a tendência foi a de indicar períodos mais alargados do que três anos.

O facto da periodicidade anual ter sido considerada como mais adequada pode ficar a dever-se essencialmente às práticas mais correntes em avaliação de desempenho. Na realidade, na maioria das instituições em que existe avaliação dos docentes, esta acontece no final de cada disciplina (semestre ou ano lectivo). Contudo, temos a consciência de que quanto mais pesado é um processo de avaliação menos eficaz se torna. Assim, entendemos que este processo de avaliação deve, por um lado, ser um processo expedito e, por outro lado, ser um processo mais elaborado que as avaliações de desempenho feitas ou pelas as instituições ou pelos alunos, centradas apenas em questionários aos alunos. Deste modo, a periodicidade anual parece-nos tornar este sistema muito pesado, para além do risco que se corre de se banalizar.

Se tivermos ainda em consideração que o objectivo último da avaliação é a melhoria do desempenho e não a constituição de uma hierarquização de excelência dos docentes, não nos parece muito ajustada uma periodicidade tão curta. Assim, embora haja algum desfasamento entre as resposta dos docentes e a nossa proposta, reiteramos a nossa posição, no que respeita à recusa de se aplicar um modelo do tipo “todos os docentes ao mesmo tempo”, deixando ao critério das instituições decidir se o período é de dois ou três anos.

2.2. Fontes de recolha de informação

Tendo em conta que o dispositivo de avaliação a criar deve obedecer ao princípio da diversidade, as questões relativas às fontes de informação — perguntas 67 a 76 do questionário — foram organizadas em quatro campos: o próprio; os alunos; os pares; e os responsáveis por órgãos institucionais.

Quadro 11: Fontes de informação, hierarquizadas segundo ordem de importância

ORDEM DE IMPORTÂNCIA	E. UNIVERSITÁRIO	E. POLITÉCNICO
1º	Avaliação feita pelos responsáveis pela disciplina (70) 3.95	Avaliação feita pelos responsáveis pela disciplina (70) 3.96
2º	Avaliação feita pelos alunos (68) 3.73	Avaliação feita pelos alunos (68) 3.72
3º	Auto-avaliação (67) 3.66	Auto-avaliação (67) 3.65
último	Avaliação feita pelo Conselho Directivo (75) 2.4	Avaliação feita pelo Conselho Directivo (75) 2.4

Fonte: Inquérito por questionário

De acordo com os resultados obtidos, ressalta mais uma vez que não existem diferenças significativas entre as respostas dadas pelo ensino universitário e o ensino politécnico.

As fontes de informação foram uma das áreas onde as médias apresentaram valores mais baixos, isto é, em vez de se situarem em redor do valor quatro, situam-se em redor dos três e apresentam também uma maior dispersão (desvio padrão superior a um). Este facto pode ser interpretado como havendo uma maior diversidade de opiniões e/ou uma opinião pouco formada sobre esta matéria.

As respostas obtidas vão no sentido da aceitação de uma diversidade de fontes. Através da leitura do quadro anterior vemos que, por um lado, as três fontes de informação mais referidas recaem sobre diferentes tipos de campos — órgãos, alunos e o próprio. Por outro lado, a fonte menos escolhida recai sobre o campo relativo aos órgãos. Este facto leva-nos a diferenciar o que são órgãos de gestão intermédia, isto é, próximos das realidades lectivas, e os órgãos formais. Estes resultados permitem perceber que as pessoas privilegiam essencialmente fontes próximas do terreno. É de salientar, contudo, que o facto da questão colocada em primeiro lugar, ainda que por escassa margem, é uma figura próxima do terreno, mas também institucionalizada. Pode perceber-se aqui uma leve tendência para o predomínio do institucional versus o próprio ou os alunos/clientes, que pode eventualmente explicar-se por um meio de garantir uma certa veracidade (institucionalidade), objectividade (externalidade) e controle de situação.

Fica também claro que as fontes menos valorizadas são as que correspondem aos órgãos de gestão formal, muito em particular, ao conselho directivo. Mais de 50% dos respondentes consideram esta fonte como “pouco” ou “nada” importante, sendo esta a única situação que acontece em todo o questionário. A avaliação feita pelos pares obtém uma média de três, o que a coloca num ponto intermédio, significando que é uma fonte apenas considerada como razoavelmente interessante.

Estes resultados vêm no sentido apontado por nós, quer na necessidade da diversidade de fontes, quer nas fontes que consideramos — os alunos e o próprio. Para além disso, os pares, por nós não consideramos nesta primeira fase do dispositivo, foram igualmente não considerados como essenciais, excepção feita ao responsável pela disciplina, que pode ser visto como um par institucionalizado.

2.3. Instrumentos de recolha de informação

Na dimensão “instrumentos de recolha de informação” assumimos que os instrumentos devem ser diversos. Entre os instrumentos considerados, foram previstos tipos diversos. Por um lado, o questionário, quer a ser preenchido pelos alunos, quer pelo docente. Por outro, o relatório reflexivo a ser elaborado pelo docente e, ainda por outro lado, a análise dos materiais pedagógicos produzidos e usados pelo docente, na sua actividade lectiva.

Assim, dentro desta dimensão, analisaremos os dados relativos às respostas dos docentes respeitantes ao seu grau de concordância sobre:

- os tipos de instrumentos;

- as dimensões a incluir num questionário a aplicar aos alunos;
- as dimensões a incluir num relatório de reflexão a elaborar pelo docente.

Tipos de instrumentos de recolha de informação

Assumindo que deverá haver uma diversidade de instrumentos de recolha de informação, em conformidade com as diferentes fontes consideradas, auscultamos os docentes face aos instrumentos que à partida previmos.

Quadro 12: Instrumentos de recolha de informação

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	MÉDIA	
	ENSINO UNIV.	ENSINO POL.
Questionário de caracterização do contexto, a preencher pelo docente	4.03	4.02
Questionário a preencher pelos alunos	4.01	3.96
Relatório de reflexão sobre a actividade lectiva	3.75	3.78
Material de apoio utilizado pelo docente	3.52	3.55

Fonte: Inquérito por questionário

Dos resultados obtidos, não se verificam diferenças entre o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico.

Outro dos aspectos a salientar é que se privilegiam mais os questionários, quer dos alunos, quer do docente, do que a auto-reflexão ou a apresentação dos materiais utilizados. Note-se, contudo, que a opinião dos alunos deverá ser acompanhada pela leitura do próprio docente sobre o contexto desenvolvimento do trabalho realizado. Este facto vai no sentido por nós já referido da precariedade de tomar apenas como meio de recolha de informação um questionário a ser preenchido pelos alunos.

Na opção “outras” um número reduzido de docentes apontou outras formas alternativas de recolha de informação, como seja, entrevistas a realizar ao docente e a alunos, e observação de aulas, realizada por avaliadores externos.

Em síntese, parece haver uma clara aceitação sobre a existência de diversos tipos de instrumentos de recolha de informação, o que vem confirmar o princípio da diversidade por nós defendido.

Questionário a aplicar aos alunos

Nesta dimensão pretendemos saber quais os aspectos que os docentes aceitam, e reconhecem como importante, os alunos emitirem a sua opinião.

No questionário aplicado aos docentes, as dezanove variáveis apresentadas como passíveis de serem questionadas junto dos alunos, foram todas elas consideradas como importantes, já que com excepção de três, as restantes apresentam uma média acima de 4 (importante) com uma grande concentração nas respostas (desvio padrão abaixo de 1). Este grau de importância atribuído é válido, quer para o Ensino Universitário, quer para o Ensino Politécnico. O padrão de respostas nestes dois tipos de ensino é muito semelhante (ver quadro 13).

As questões que mereceram respostas com média abaixo de 4, consideradas no nível do “razoavelmente importante” dizem respeito ou a materiais pedagógicos ou ao grau de satisfação dos alunos face à avaliação do seu desempenho. Esta situação pode traduzir quais as áreas onde os docentes se sentem menos à vontade, quer pela dificuldade que sentem, quer por ser um factor que menos podem controlar. A ser verdadeira esta hipótese, por um lado, significa que a produção de materiais pedagógicos ainda não é uma prática usual, neste nível de ensino. A não utilização de materiais de suporte pode traduzir um ensino ainda essencialmente centrado na palavra. Por outro, que a avaliação de desempenho dos alunos segue um processo pouco negociado, em que o professor exerce o “poder de dar a nota”, cabendo aos alunos o direito de ficarem ou não.

Quadro 13: Variáveis a inquirir junto dos alunos com menor grau de importância

ORDEM DE IMPORTÂNCIA	VARIÁVEL	MÉDIA		
		GLOBAL	E. UNIV.	E. POL.
17ª	Produção de materiais pedagógicos de apoio – 51	3.76	3.72	3.76
18ª	Utilização adequada de materiais de suporte – 42	3.54	3.48	3.55
19ª	Grau de satisfação com as classificações atribuídas – 49	3.29	3.29	3.3

Fonte: Inquérito por questionário

Num segundo momento, organizamos estas variáveis nas seguintes categorias:

- Actividades de planificação do ensino (itens 39, 40, 50, 51 e 56);
- Organização e gestão na sala de aula (itens 41, 42, 43, 47 e 48);
- Interações (44, 45, 46, 57);
- Comportamentos e atitudes profissionais (52, 53, 54 e 55);
- Avaliação (48 e 49).

Como se pode verificar do quadro anterior, as perguntas menos valorizadas distribuem-se por diversas categorias, não se encontrando concentradas numa única categoria.

Também ao nível das categorias não se verificam variações significativas em termos das médias. Aquela que parece revelar uma menor média é a da avaliação. Este facto pode ser explicado por esta categoria ter apenas dois itens sendo um deles o menos valorizado pelos docentes inquiridos.

Quadro 14: Variáveis a inquirir junto dos alunos, por categorias

CATEGORIA	MÉDIA GLOBAL
Actividades de planificação do ensino	4.2
Organização e gestão na sala de aula	4.0
Interações	4.3
Comportamentos e atitudes profissionais	4.3
Avaliação	3.6

Fonte: Inquérito por questionário

Em síntese, dos resultados obtidos pode assim dizer-se que, também na opinião dos docentes, as categorias consideradas, bem como os itens que as constituem, devem ser dimensões a incluir num questionário a aplicar aos alunos.

Relatório a elaborar pelo docente

Partindo do princípio que um dos instrumentos de recolha de informação deverá ser um relatório a elaborar pelo docente, que permita produzir dados de carácter qualitativo, procuramos saber junto dos docentes quais os aspectos a incluir neste instrumento.

Quadro 15: Dimensões a considerar num relatório elaborado pelo docente

DIMENSÕES	GLOBAL	MÉDIA UNIV.	MÉDIA POLIT.
Descrição das actividades desenvolvidas	3.98	3.96	4.02
Reflexão sobre as práticas pedagógicas adoptadas	4.06	4.02	4.16
Reflexão sobre os resultados obtidos	4.24	4.23	4.25
Reflexão sobre as formas de melhorar o funcionamento pedagógico da disciplina	4.42	4.40	4.47
Análise das condições de funcionamento	3.98	4.00	3.89
Análise das características da turma	3.58	3.55	3.70

Fonte: Inquérito por questionário

Tal como foi defendido para este dispositivo de avaliação, as diversas dimensões propostas foram consideradas importantes pelos docentes inquiridos, na medida em que em que têm valores próximos, em média, do “importante”. Todavia, aquela que parece obter maior grau de importância é a que diz respeito à reflexão sobre as formas de melhorar o funcionamento pedagógico (moda = 5), o que aliás não é de estranhar tendo em conta que para o fazer terá forçosamente de passar-se por uma análise retrospectiva e prospectiva. Podemos ainda acrescentar que, ao valorizar-se esta dimensão, reforça-se a ideia da função auto reguladora que a avaliação do desempenho dos docentes pode ter.

É ainda de salientar o facto de o item relativo à “análise das características da turma”, a dimensão menos valorizada (para além de apresentar o valor médio mais baixo, obteve 9% nas respostas entre o “nada” e “pouco importante”, valor que excede mais do dobro obtido nas outras dimensões) parece indicar que os docentes estão pouco alertados para o possível efeito das variáveis de contexto nos resultados das respostas a dar pelos alunos, aspecto este evidenciado por diversas investigações. O mesmo já não se verifica no que concerne as condições de funcionamento, dimensão valorizada pelos docentes inquiridos.

Em síntese, na opinião dos docentes, o relatório deve ter características essencialmente reflexivas com especial incidência nas propostas para futuro.

2.4. Divulgação dos resultados

Neste campo, consideramos dois aspectos. Por um lado, quem é que deve ter acesso aos dados da avaliação por docente e, por outro, numa óptica de utilização dos dados para a melhoria da qualidade de ensino, para além do docente quem é responsável pela análise dos resultados e pela definição das medidas a tomar, se for caso disso.

Este campo é um dos pontos mais sensíveis no domínio da avaliação, já que se prende com questões éticas e pode condicionar o sucesso ou insucesso de uma das funções primordiais da avaliação, a componente formativa. Na nossa proposta, embora não tenhamos apontado para uma única solução, dependendo na nossa perspectiva, mais uma vez, das características particulares da instituição, há um princípio que tomamos como essencial, que é o de a avaliação ser um instrumento de valorização e desenvolvimento pessoal em detrimento de um instrumento de segregação e de marginalização.

Para que uma avaliação não se reduza a uma produção e colecção de dados tem obrigatoriamente que ser divulgada. No entanto, divulgar a avaliação não é necessariamente sinónimo de tornar públicos todos os dados de que se dispõem. Há várias opções sobre os níveis de informação a divulgar.

Esta questão foi aquela que apresentou um maior número de não respostas. 13% (90 docentes) dos inquiridos não responderam, o que pode indiciar que este domínio oferece especial dificuldade, quem sabe pela própria especificidade do assunto, nomeadamente pelas questões éticas que levanta, como já foi anteriormente referido.

Da leitura do quadro 16, poder-se-á dizer que existe uma dispersão de opiniões, embora a divulgação pública seja a situação mais escolhida. Seguem-se-lhe o conhecimento dos dados entre o próprio e o responsável pelo departamento e pela disciplina. É, no entanto de chamar a atenção que as propostas apresentadas na opção “outro” vão largamente no sentido de que o conhecimento não seja público, havendo, por exemplo, combinações de algumas das outras opções dadas. Poder-se-á ainda dizer que os docentes parecem rejeitar de forma clara que os dados da avaliação sejam apenas do conhecimento do próprio. Em suma, a evolução das respostas aponta no sentido da preferência do público, indo decrescendo sucessivamente à medida que se vai tornando mais privado.

Quadro 16: Divulgação dos resultados da avaliação

	RESULTADOS GLOBAIS	
	F	%*
Públicos	203	34
Próprio e responsável por departamento	163	27
Próprio e responsável por disciplina	119	20
Próprio e comissão ad-hoc	55	9
Só o docente	27	5
Outro	35	6
Total	602	101

Fonte: Inquérito por questionário

* % calculada sobre o total de respondentes

Levantada a questão de até que ponto a dispersão dos resultados poderia de alguma forma ser resultante da diferença de respostas resultante da categoria profissional, procurou-se saber quais as respostas, quando cruzadas com esta variável. Uma vez que a tendência de respostas entre o Ensino Universitário e Politécnico era consonante, resolvemos comparar os assistentes, agrupados pelos dois tipos de ensino, por um lado, e os professores, por outro.

Quadro 17: Divulgação dos resultados da avaliação, por categoria profissional

	ASSISTENTES		PROFESSORES	
	F	%	F	%
Públicos	85	31	116	36
Próprio e responsável por departamento	89	32	74	23
Próprio e responsável por disciplina	57	21	61	19
Próprio e comissão ad-hoc	21	8	34	11
Só o docente	14	5	12	4
Outro	11	4	23	7
Total	277	101	320	100

Fonte: Inquérito por questionário

Da leitura do quadro pode dizer-se que a posição dos professores é mais clara na escolha do público, enquanto os assistentes balançam entre o conhecimento do próprio e do responsável do departamento e o público, havendo mesmo uma ligeira preferência na primeira opção. Este facto poderá relacionar-se com a situação de precariedade que os assistentes se encontram em termos de garantia de permanência no emprego em comparação como os professores, na maior parte dos casos, pertencentes ao quadro da instituição.

Em síntese, parece haver um número ainda significativo de docentes, mas não maioritário, que optam pelo resultados da avaliação serem públicos. Uma possível explicação deste facto pode resultar da experiência vivida de muitos dos docentes. Note-se que, as avaliações feitas para progressão na carreira têm um carácter público, bem como os resultados obtidos através das avaliações de desempenho que, em Portugal, são desenvolvidas pelas Associações de Estudantes. Outra possível explicação resulta na eventual contaminação de modelos de hierarquização de excelência tantas vezes associados à avaliação de desempenho. Pese embora este facto, os problemas que o tornar público os resultados da avaliação de desempenho feita de forma institucional pode consigo acarretar, como seja, o reduzir o efeito regulador da avaliação e mesmo o de acentuar os problemas de um docente com maiores necessidades de aperfeiçoamento, leva-nos a rejeitar liminarmente esta hipótese e alertar uma vez mais para a impetuosidade do garante da confidencialidade dos resultados.

Retroacção sobre o trabalho do docente

Nesta dimensão quisemos saber quem deveria ter a responsabilidade de dialogar com o docente acerca da sua avaliação, de modo a poder construir-se um quadro de relações e de trabalho que permita o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Assim, a questão foi formulada de modo a identificar quem, para além do próprio docente, deveria ter conhecimento dos resultados.

Também aqui não avançamos em termos de dispositivo com uma proposta, porque pensamos que nesta matéria serão as instituições que devem encontrar as melhores soluções. Todavia, parece-nos que a pessoa ou a entidade que conhecer os resultados deve ter algumas características de estabilidade, ser alguém em quem se possa confiar, quer profissionalmente, quer pessoalmente.

Quadro 18: Utilização dos dados da avaliação

	F	%
Responsável pela disciplina	445	64
Responsável por departamento	381	55
Comissão criada para o efeito	188	27
Presidente de um órgão de gestão	151	22

Fonte: Inquérito por questionário

Como se pode verificar no quadro 18 a preferência recai no responsável pela disciplina, seguida do responsável pelo departamento. Qualquer destas hipóteses colhe mais de metade das respostas, constituindo, deste modo, as duas hipóteses mais fortes. É de salientar que em último lugar das preferências ficou o presidente de um órgão de gestão. Destes, 55% responderam o presidente do conselho pedagógico e apenas 24% o presidente do conselho científico.

A análise destes resultados permite-nos apontar para a hipótese de que a pessoa conhecedora dos dados e responsável pela sua utilização deve ser alguém conhecedor e próximo do contexto de funcionamento da disciplina. De resto, esta posição parece-nos coerente com o desenvolvimento de um contexto favorável à auto-regulação.

Parece-nos também que os docentes não vêem como muito adequado que os usos da avaliação estejam ligados aos órgãos de gestão formal da escola através dos seus presidentes. Isto é sustentado pela baixa escolha desta hipótese (22%), comparativamente com as outras hipóteses e também pela preferência do presidente do conselho pedagógico em relação ao presidente do conselho científico e ainda pelo facto de não haver nenhuma referência ao conselho directivo. Destes, o conselho pedagógico é de facto aquele que tem uma maior representatividade e proximidade do terreno.

Em síntese, podemos talvez mais do que indicar uma pessoa ou entidade, identificar algumas características de um perfil, nomeadamente, ser alguém com uma pertença institucional, conhecedora do contexto de funcionamento da disciplina e que garanta um uso mais próximo de uma função formativa, em oposição a pessoas que possam ligar a avaliação a um uso mais directo à gestão da carreira profissional.

Usos dos resultados da avaliação

Nesta questão quisemos saber qual a opinião dos docentes relativamente aos objectivos do processo de avaliação. Para tal, questionámos os docentes sobre diversos usos possíveis a dar à avaliação.

Quadro 19: Usos da avaliação

	MÉDIA	
	E. Universidade	E. Politécnico
Auto-avaliação	4.35	4.35
Identificação de necessidades de formação	4.13	4.18
Atribuição de incentivos	3.60	3.63
Progressão na carreira	3.56	3.56

Fonte: Inquérito por questionário

Como se pode verificar das respostas nesta questão, quer o ensino universitário, quer o ensino politécnico apresentam o mesmo perfil de respostas. As opções mais referidas são respectivamente a auto-avaliação e a identificação de necessidades de formação. A opção menos escolhida prende-se com a progressão na carreira.

Estes dados podem deixar transparecer uma visão da avaliação essencialmente como um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional através da valorização da auto-avaliação. Todavia, é também interessante notar a sensibilidade à necessidade de formação sentida pelos docentes, peça central na melhoria da qualidade dos desempenhos profissionais. É ainda de salientar que os docentes não parecem associar sobretudo este tipo de avaliação a um instrumento de gestão das carreiras profissionais, quer no que diz respeito à progressão na carreira que, embora não sendo negada, é a opção menos escolhida, quer na utilização da avaliação para a atribuição de incentivos.

Em síntese, podemos dizer que também na opinião dos docentes a avaliação deve privilegiar a valorização pessoal e não ter, de uma forma pelo menos directa, um impacto na progressão das carreiras profissionais.

3. Síntese de alguns aspectos emergentes

Uma das ideias fortes destes dados prende-se com a diversidade de soluções a considerar no que respeita à organização e gestão do dispositivo de avaliação. Todavia as opiniões dividem-se maioritariamente entre os departamentos e/ou o núcleo técnico. Admitindo a legitimidade para interpretar o significado destas propostas podemos dizer que a entidade a gerir o processo de avaliação deve ter como características: estar próxima do contexto de trabalho do docente, garantir uma certa homogeneidade e estabilidade nos processos de avaliação, ter um domínio técnico sobre os processos de avaliação, e não ser um dos órgãos de gestão formal da instituição.

Ainda neste campo, e no que respeita à indigitação do docente a avaliar pode referir-se que, embora se reconheça que o próprio docente se possa propor a ser avaliado, a maior parte das respostas vai no sentido de ser o departamento a fazê-lo. Isto é, prefere-se que sejam as estruturas institucionais e de enquadramento e gestão do trabalho dos docentes a fazê-lo do que o próprio indivíduo. Para além disso, parece haver um menor consenso, embora não se possa falar em rejeição, em atribuir este poder de indigitação aos alunos, quer através da turma, quer através dos seus órgãos de representação. Pode argumentar-se que os alunos estão representados no conselho pedagógico e como tal através deste órgão poderiam exercer este papel. De qualquer modo fica a ideia de que a indigitação se pode fazer de várias maneiras desde os órgãos de gestão (excepto o conselho directivo) até ao próprio indivíduo.

Do ponto de vista da periodicidade com que a avaliação é feita as respostas dadas parecem recusar tanto um espaço de tempo muito curto (semestre), como também um espaço de tempo muito longo.

Um outro aspecto a salientar é admitir-se que as fontes junto das quais se recolhem os dados de avaliação devem ser diversas, quer quanto ao tipo de actores — responsável pela disciplina, o próprio professor e os estudantes —, quer quanto aos produtos a serem avaliados.

No que respeita aos actores é interessante referir que a maior convergência de respostas vai para o responsável da disciplina e a maior rejeição vai para o conselho directivo. Mais uma vez se privilegia alguém que está próximo do terreno de trabalho da disciplina e que conhece o trabalho do docente mais do que um órgão que é visto como distante e a quem as informações já chegarão filtradas.

No que respeita aos produtos é interessante notar que, apesar das maiores adesões incidirem nos produtos mais comuns (questionários), haver uma boa aceitação, quer sobre a elaboração de um relatório de reflexão, quer sobre o material pedagógico produzido pelo docente. É ainda de salientar que os docentes aceitam e acham que é importante submeter à apreciação dos estudantes uma larga variedade de aspectos que se prendem com a actividade lectiva. Contudo, aqueles em que aparece uma maior retracção parecem ser de dois tipos: aqueles que o professor não controla (grau de satisfação com as classificações atribuídas) e aqueles que podem ser tomados como indicadores de inovação pedagógica (produção de materiais pedagógicos de apoio e utilização adequada de materiais de suporte).

Finalmente, gostaríamos de salientar que quanto à divulgação dos resultados da avaliação há uma bipolarização de posições entre uma divulgação pública e uma mais restrita. Face aos usos ou funções da avaliação há uma apreciável consonância.

Quanto à bipolarização entre divulgação pública ou restrita pensamos que esta situação se fica a dever, por um lado, às situações mais frequentes de avaliação que se verificam nas instituições portuguesas e, por outro, ainda a uma certa ideia de avaliação como instrumento de controlo e discriminação. Todavia, embora em termos absolutos a condição que obteve maior número de respostas fosse a divulgação pública, em termos relativos, isto é, se confrontarmos o público com as outras situações mais restritas, estas colhem um maior número de respostas. É ainda de salientar que a situação relativa aos resultados serem apenas do conhecimento do próprio teve uma baixa aceitação. Assim, poderemos dizer que a divulgação/socialização dos resultados é considerada como algo importante,

embora esta seja compatível com algumas restrições de salvaguarda. Esta ideia parece sair reforçada se considerarmos que os usos e portanto as funções referidas, como mais importantes para a avaliação, são as formativas, isto é, aquelas que incidem sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e consequentemente promovem o desenvolvimento da qualidade educativa.

Assim, para assegurar este efeito regulador é necessário que para além do próprio docente haja alguém que conheça os resultados de modo permitir um diálogo, se for caso disso. Essa pessoa deveria ser, na opinião dos docentes, em primeiro lugar, o responsável pelo departamento, seguido pelo responsável da disciplina. Encontramos também aqui a ideia de proximidade e conhecimento do trabalho do docente, bem como alguém que está próximo em termos pessoais e que, embora desempenhe um cargo institucional, o faz mais frequentemente numa óptica de entreajuda e de valorização pessoal. Interessa a todos que o departamento tenha uma boa imagem ou que uma disciplina funcione bem.

Um último aspecto que gostaríamos de salientar é a rejeição da ideia de associação do dispositivo de avaliação e dos seus vários aspectos aos órgãos de gestão formal das instituições, em particular, o conselho directivo. Este facto pode eventualmente ser interpretado como o receio de que a avaliação possa servir de uma forma mais directa e linear na gestão da carreira ou do serviço dos docentes. Embora estes não neguem o papel que a avaliação pode ter na progressão e gestão das suas carreiras, tal deve acontecer de uma forma indirecta.

Gostaríamos ainda de salientar a convergência de opiniões entre os dois subsistemas de ensino superior por nós considerado, quer quanto à ideia da necessidade de existir uma avaliação de desempenho dos docentes, quer quanto aos vários aspectos por nós tratados. Parece haver uma cultura de ensino superior que se sobrepõem aos subsistemas.

4. Síntese da proposta de dispositivo de avaliação

Princípios orientadores

O dispositivo de avaliação deve ser:

- Participado — o desenvolvimento e a aplicação de um dispositivo de avaliação deve resultar de um processo negociado entre os diversos actores implicados;
- Contextualizado — o dispositivo de avaliação deve ser desenvolvido de acordo com as características, os objectivos e as especificidades de cada instituição;
- Dinâmico — o dispositivo deve ser concebido como um sistema aberto e capaz de evoluir com o desenvolvimento da instituição;
- Multidimensional — o dispositivo deve incidir em múltiplos aspectos da actividade do docente na função ensino;
- Diversificado — o dispositivo deve recorrer a diferentes fontes e instrumentos de recolha de informação;
- Eticamente explícito — o dispositivo deve explicitar de uma forma clara os seus princípios, valores, objectivos, procedimentos e usos aos diversos actores envolvidos, sejam eles responsáveis institucionais, docentes e alunos.

Objectivos

São objectivos do dispositivo de avaliação:

- Contribuir para a melhoria e qualidade e dar visibilidade ao trabalho realizado pelas instituições de ensino superior na vertente ensino;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, isto é, de valores, atitudes, competências e saberes profissionais;
- Contribuir para uma política de formação dos docentes do ensino superior;
- Contribuir para a refundação dos critérios de progressão na carreira nos momentos em que esta situação ocorra.

Metodologia para a organização e gestão do dispositivo

Entidade responsável

A entidade responsável deverá ser preferencialmente um grupo técnico de avaliação/formação, embora caiba a cada instituição decidir.

As funções a desempenhar pela entidade responsável são:

- Promover e coordenar a elaboração dos instrumentos de recolha de informação;
- Aplicar os respectivos instrumentos;
- Tratar e analisar os dados;
- Divulgar os resultados às entidades competentes;
- Apoiar as entidades na interpretação e uso dos resultados;
- Organizar e apoiar a formação dos docentes.

Quem decide quem é avaliado?

Esta decisão deverá caber a uma entidade organizacional com competência científica e/ou pedagógica. Esta decisão deve ser dada a conhecer a todos os actores envolvidos no processo de avaliação.

O que é avaliado?

A avaliação deverá ser realizada por docente/disciplina, embora caiba a cada instituição decidir.

Periodicidade da avaliação

Cada docente/disciplina deve ser avaliado de três em três anos. Sempre que as circunstâncias o exijam, tal frequência pode, no entanto, ser alterada.

Fontes de recolha de informação

As fontes de recolha de informação deverão ser os alunos e o próprio docente.

Instrumentos de recolha de informação

Os instrumentos de recolha de informação deverão ser diversificados.

Questionário a aplicar aos alunos tendo em conta as seguintes dimensões:

- Variáveis de contexto;
- Actividades de planificação de ensino;
- Organização e gestão da sala de aula;
- Interações;
- Comportamentos e atitudes profissionais;
- Avaliação das aprendizagens.
- Este questionário deve ser aplicado presencialmente, sem a participação do docente em causa e garantir o anonimato do respondente.

Questionário a aplicar aos docentes tendo em conta as seguintes variáveis de contexto:

- Dimensão da turma;
- Estatuto da disciplina;

- Intensidade do trabalho solicitado ao aluno;
- Aspectos particulares da turma.

Relatório de reflexão a elaborar pelo docente que incida sobre:

- Trabalho desenvolvido;
- A reflexão sobre o programa da disciplina;
- As actividades desenvolvidas;
- Os materiais utilizados;
- Os resultados obtidos;
- As formas de melhorar o funcionamento da disciplina.

Divulgação dos resultados

Os resultados por docente/disciplina devem ser de divulgação restrita, devendo ser apenas do conhecimento do próprio e de uma entidade a definir por cada instituição.

CrITÉRIOS para a escolha da entidade:

- Desempenho de uma função institucional;
- Conhecimento do contexto;
- Possibilidade de desenvolver processos de regulação em conjunto com o docente.

Os resultados agregados (por departamento, curso ou instituição) devem ser do conhecimento público.

Usos dos resultados da avaliação

Os usos dos resultados podem ser directos ou indirectos.

Usos directos: desenvolvimento institucional; desenvolvimento profissional e pessoal do docente e identificação de necessidades de formação.

Usos indirectos: progressão na carreira.

CAPITULO V

Considerações finais e recomendações

A adesão das instituições de ensino superior à necessidade de existência de um sistema de avaliação do desempenho dos docentes na componente ensino parece-nos ser pacífica. A passagem da aceitação à sua efectiva concretização já nos parece mais problemática, não só pelos recursos humanos e materiais que exige, mas sobretudo pela relevância que essa avaliação assume no quadro do projecto da instituição. Uma escola fortemente empenhada na valorização dos seus docentes e preocupada com os seus estudantes verá o investimento num projecto deste tipo mais necessário do que uma instituição sem estas características.

Importa assim pensar numa estratégia que leve as instituições a aderirem ao desenvolvimento de um dispositivo de avaliação de desempenho dos docentes na vertente ensino. Uma possível estratégia a seguir seria tratar este problema como um processo de inovação pedagógica e, como tal, deveriam ser criadas condições favoráveis à sua concretização.

O desenvolvimento destes dispositivos de avaliação poderá vir a tornar mais explícita e evidente a necessidade de formação pedagógica no ensino superior.

É também de salientar que um dispositivo de avaliação deve ser usado estritamente de acordo com os objectivos previamente definidos e aceites.

Tendo em conta as considerações enunciadas, as instituições de ensino superior, mediante a apresentação de um programa de acção, poderiam candidatar-se a fundos que financiassem a criação, a implementação e a avaliação do dispositivo.

Poderia igualmente criar-se no âmbito do PRODEP, e/ou de outros programas, linhas de financiamento para a inovação pedagógica no ensino superior. Estas poderiam ter as seguintes dimensões:

- Apoio à formação de docentes e/ou desenvolvimento de projectos de inovação pedagógica;
- Apoio a sistemas de combate ao insucesso;
- Apoio à realização de encontros científicos sobre temáticas ligadas à pedagogia e à formação de docentes no ensino superior;
- Apoio à edição (electrónica e *scripto*) de suportes para sustentar a reflexão sistemática e troca de experiências institucionais

Em momentos formais de progressão na carreira, a dimensão ensino deverá tornar-se visível, assumindo um papel tão relevante como o de outras dimensões actualmente consideradas, nomeadamente a investigação.

Pensamos que a adopção de tais medidas poderia tornar visível o investimento e o reconhecimento da importância atribuída pelas estruturas centrais do Ministério da Educação à componente ensino no quadro do Ensino Superior e, em simultâneo, constituir um incentivo às instituições para que a função ensino tivesse um estatuto mais valorizado no quadro do Ensino Superior.

BIBLIOGRAFIA

- Aylett, R. & Gregory, K. (Eds.), (1996). *Evaluating teacher quality in higher education*. London: The Falmer Press.
- Almeida, A. J. (1999). *A organização qualificante: que condições de possibilidade no contexto empresarial português?* Setúbal: ESCE, policopiado.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'Evaluation de l'Enseignement Supérieure. Théorie et Pratique*. Laval, Québec: Editions Etudes Vivantes.
- Bowen, H.R. & Schuster, J.H. (1986). *American professors: A national resource imperiled*. New York: Oxford University Press.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braskamp, L.A. & Ory, J.C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Caraça, J. et al (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades, *Análise Social*, nº 139.
- Centra, J. A. (1979). *Determining Faculty Effectiveness*. California: Jossey-Bass Inc.
- Conceição, P. et al. (1998). *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press.
- Elton, L. R. e Parlington, P. (1991). *Teaching standards and excellence. Higher education: Developing a culture for quality*. Ocasional green paper, nº 1. Sheffield: University Staff development and Training Unit.
- Esteves, J. (1992). Mudanças sociais e função docente. In António Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Feldman, K. A. (1983). Seniority and Experience of College Teachers as Related to Evaluations they Receive from Students. *Research in Higher Education*, vol. 21, nº 1, 44-116.
- Marsh, H. W. (1984). Students Evaluations of University Teaching: dimensionality, reliability, validity, potential bias, and utility. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, nº 5, 707-754.
- ME/SEES (1997). *Autonomia e qualidade: documento orientador das políticas para o ensino superior*. Lisboa: ME/SEES.
- Mackenzie, W. J. (1979). Students Ratings of Faculty: a reprise. *Academe*, vol. 65, nº 6, 384-397.
- Murray, H. W. (1980). The influence of Student Course and Instructor Characteristics in Evaluations of University Teaching. *American Educational Research Journal*, vol. 17, nº 1, 219-237.
- Murray, H. W. (1983). Multidimensional Ratings of Teaching Effectiveness by Students from Different Academic Seatings and their Relation to Student/Course/Instructor Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, vol. 75, nº 1, 150-166.
- Nadeau, G. G. (1977). Student evaluation of instruction: the rating questionnaire. *The evaluation of instruction in Higher Education*, Clarke, Irwin and Company Ltd., p. 73-128.
- Poissant, H. (1996). *L'Évaluation de L'Enseignement Universitaire*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Rhodes, F.H.T. (1990). *The new American university*. David Dodds Henry Series, University of Illinois.
- Rodrigues, Mª (1998). *Sociologia das Profissões*. Lisboa: Celta.
- Santiago, R. (1997). O conceito de qualidade no ensino superior: mitos e realidades. In Luis, Ana et al (Ed.), *A administração da educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: FPAE.
- Santos, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento.

- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in America*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1988). A union of insufficiencies: Strategies for teaching assessment in a period of educational reform. *Educational Leadership*, 46(3), pp.36-41.
- Tedesco, J. (1999). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Theall, M. e Franklin, J. (1991). Effective practices for improving teaching. New directions for teaching and learning. *Jossey-Bass*, nº 48.
- Vieira, M. M. (1995). Transformação recente no campo do ensino superior. *Análise Social*, nº 131/132.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. & Gardner, H. (1991). How to use their minds well: Investigating new forms of student assessment. In G. Grant (Ed), *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wright, A. (1994). Successful faculty development: Strategies to improve university teaching. In Wright, A. et al. (Ed), *Teaching improvement practices: International perspectives*. Bolton, Massachussets: Anker Publishing Co.
- [www.http/min-edu.pt](http://min-edu.pt)