



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho
Portugal

Estrela, Maria Teresa; Simão Veiga, Ana M.
Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da
informação recolhida no projecto EVALUE
Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 1, 2003, pp. 101-120
Universidade do Minho
Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416105>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação recolhida no projecto EVALUE

Maria Teresa Estrela & Ana M. Veiga Simão
Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Este artigo visa levantar algumas questões sobre a avaliação do ensino e dos professores suscitadas por uma reflexão sobre os resultados do Projecto EVALUE — estudo comparativo da avaliação das universidades em oito países europeus, entre os quais Portugal.

Introdução

O Projecto Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe — EVALUE, projecto subsidiado pela União Europeia e realizado no âmbito do TSER (Targeted Socio Economic Research Program), teve como principal objectivo um estudo comparativo dos processos de avaliação em curso nas universidades públicas de oito países europeus — Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Itália, Noruega e Portugal. Decorrendo entre 1996 e 1998, o projecto permitiu recolher um manancial de informações que não só possibilitam situar o caso português no contexto europeu e apreender melhor a sua singularidade, como tornou possível esboçar algumas tendências mais gerais e detectar algumas práticas mais inovadoras. As informações recolhidas, referentes ao enquadramento legal, estruturas e dispositivos de avaliação e aos quatro estudos de caso realizados em cada país, dão-nos matéria suficiente para reflexão e questionamento da avaliação que se faz, em ordem a uma aproximação gradual à que seria desejável fazer-

-se. Desejável, quer em função das expectativas e teorias implícitas dos diversos públicos nela interessados, quer em função daquilo que a literatura sobre avaliação vai muito lentamente estabelecendo.

O objectivo deste artigo não é, portanto, o de caracterizar a situação portuguesa e referir estudos portugueses, mas o de partilhar a reflexão geral sobre o conjunto dos resultados do EVALUE.

É, portanto, com o objectivo de contribuir para a elaboração de uma avaliação de qualidade que enveredamos neste artigo por uma linha de questionamento crítico, epistemologicamente assente numa perspectiva construtivista da avaliação enquanto prática social dinâmica de diferentes grupos de actores em relação com os contextos sociais e institucionais em que avaliadores e avaliados interagem.

Seria irrealista pretender abarcar no âmbito de um artigo os diferentes domínios englobados pela avaliação das universidades dos quais o projecto EVALUE dá conta. Por isso, para além de alguns aspectos mais gerais necessários para contextualizar o problema, cingiremos a nossa análise à avaliação do ensino e dos professores, aspectos fulcrais e sensíveis no processo de avaliação das universidades. Aspectos fulcrais porque o ensino continua a constituir o campo de actividade com maior visibilidade social das universidades, actividade da qual os professores são directamente responsáveis. Aspectos sensíveis, ainda, porque os mais complexos, pelo número e interacção das variáveis que envolvem, pelos valores e relações de poder que os atravessam, pelas resistências que os actores oferecem, pelos pressupostos éticos que seria suposto explicitar e respeitar, pela dificuldade de construção de referenciais que permitam uma passagem criteriosa da recolha de informação ao juízo de valor.

Se há países como a Inglaterra e a França que têm uma tradição na avaliação das universidades, na maioria dos países estudados a avaliação oficial data dos finais da década de 80. É evidente que cada país tem a sua especificidade, sobretudo no que se refere aos organismos envolvidos na avaliação externa. Podemos verificar, por exemplo, que, enquanto na Inglaterra a avaliação é da responsabilidade de organismos nacionais e centrais (como, por exemplo, a "Quality Assurance Agency", que tem como objectivo a avaliação dos procedimentos da universidade para assegurar a qualidade e a avaliação da qualidade do ensino, e o "Higher Educational

Funding Council for England”, que avalia a qualidade da investigação determinando a distribuição dos seus fundos), em França, o CNE (Comité National d'Évaluation) tem a seu cargo a avaliação institucional das universidades, mas existem outros organismos que também se dedicam à avaliação como, por exemplo: o DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective), o CNER (Comité National d'Évaluation de la Recherche) e o IGAEN (Inspecteurs Généraux de l'Administration de l'Éducation Nationale). Contudo, enquanto o sistema de avaliação nacional do ensino superior britânico é muito centralizado, com indicadores de desempenho e de custos bem desenvolvidos e com um sistema de ligação muito estreito entre a avaliação e o financiamento, o sistema francês parece ter uma maior diversidade e os seus resultados estão menos directamente ligados ao financiamento e são aplicados a cada universidade de forma variada.

Na Alemanha as universidades encontram-se sobre a responsabilidade dos “Länder”. Alguns deles introduziram um sistema central e regular de avaliação, mas outros deram plena autonomia às universidades para procederem à avaliação. Contudo, geralmente, a avaliação do ensino, da investigação e da administração é feita separadamente.

O conselho de avaliação da Fundação das Universidades em Portugal, o Conselho das Universidades em Espanha e o Observatório de Avaliação em Itália constituem exemplos de organismos, criados por iniciativa das universidades, que conduzem a avaliação externa da universidade, mas que decorrem de modelos que possibilitaram estabelecer novas relações entre o poder político e o poder académico, o que constitui um grande desafio. A natureza contratual do processo de avaliação, no caso português, foi traduzida em protocolos celebrados entre o Ministério da Educação e Organizações das instituições avaliadas, nos quais são definidos os direitos e os deveres de cada parte contratante.

Na Finlândia e na Noruega, onde as universidades têm menos autonomia, os organismos da tutela procedem à sua avaliação, criando organismos nacionais externos com o objectivo de conduzir as universidades a um processo de mudança.

Como facilmente se compreende, cada um destes modelos contratuais de avaliação é fértil em consequências a nível pedagógico, ético, político e social. Exemplifiquemos apenas com dois tipos. O modelo inglês, fortemente

centralizado e aliando avaliação e financiamento, é aquele que origina consequências mais visíveis perante a opinião pública. Sendo dependente do poder político e independente do poder universitário, é o mais sensível à pressão economicista dos governos. Se tem originado um estreitamento das relações com a comunidade e o mercado, tem simultaneamente fomentado uma grande competitividade que se reflecte em pedagogias de ensino e de avaliação de carácter elitista. No entanto, se atendermos a que as universidades inglesas têm uma história diversificada, recursos próprios e capacidades de os gerar muito diferentes, para além de uma inserção geográfica favorável ou menos favorável, uma avaliação que não atenda a essas especificidades torna-se eticamente injusta. Não respeitando o princípio de equidade, a avaliação tem alargado o fosso existente entre as universidades, não dando às mais desfavorecidas condições de superação dos seus pontos fracos. Em muitos aspectos em oposição, os modelos contratuais em que os organismos de avaliação têm uma forte componente que emana da universidade, mas exteriores a ela, mantêm menor dependência face ao poder político e às suas orientações economicistas, embora possam ser criticadas por maior dependência em relação à universidade da qual poderão não se distanciar o suficiente. No entanto, parece ser o modelo que, se forem definidos com maior rigor os direitos e deveres contratuais das universidades e do governo, melhor poderá assegurar um conjunto de equilíbrios: equilíbrio político e social (baseado no diálogo e na negociação com o governo e com entidades sociais representativas da vida económico social e cultural); entre as necessidades e aspirações exógenas e endógenas; entre autonomia científica e pedagógica e relação construtiva com a comunidade; entre imposição legal e formas de participação livre dos actores; entre uma ética da igualdade e da equidade; entre racionalidade económica e prestação de contas e economicismo alienador da identidade universitária. Neste contexto, a definição de indicadores (académicos, culturais, sociais, económicos, financeiros ...) quer para os cursos quer para as instituições é um objectivo imprescindível.

No entanto, para além das especificidades, o processo de avaliação comporta igualmente muitas semelhanças, o que nos legitima a levantar uma série de pontos de reflexão que o estudo, globalmente considerado, nos suscitou.

1º Os fins da avaliação das universidades

Excepto em países como a França e a Espanha, em que a avaliação pode ter também como objectivo a acreditação nacional dos cursos, encontramos nos países estudados um conjunto de objectivos comuns, pese embora a tónica diferente com que eles aparecem enunciados no discurso oficial. São os seguintes:

- Racionalizar as actividades e reformular os programas e planos de estudo;
- Adequar os cursos ao mercado de trabalho;
- Racionalizar os custos e a distribuição de recursos;
- Promover a qualidade ou excelência do sistema;
- Prestar contas à sociedade (*accountability*);
- Estabelecer comparações nacionais e internacionais.

Subjacente a estes objectivos há uma lógica economicista e de competitividade de que os professores têm consciência e se desenvolve em nome da qualidade e da excelência, a qual aproxima todos os países e poderá explicar as opções por modelos e metodologias de avaliação que, baseando-se embora numa grande variedade de estruturas e organizações decorrentes das leis nacionais, tendem a assemelhar-se em pontos essenciais.

2º Que noção de avaliação?

Sendo a noção de avaliação não unívoca, importa determinar, como ponto prévio de qualquer análise, qual o conceito ou conceitos de avaliação que orientam as práticas em uso nas universidades dos países estudados, os quais, não sendo em geral explícitos, só poderão ser inferidos a partir dessas práticas por referência a quadros teóricos existentes na literatura da especialidade.

Apesar da diversidade de definições que encontramos na literatura, elas poderão organizar-se à volta de duas tendências principais: uma enfatizando o processo de obtenção e descrição da informação em vista à tomada de decisão (Stufflebeam 1986, De Ketele e Roegiers 1993, por exemplo); outra enfatizando o juízo de valor e, portanto, a relação que se estabelece entre um referente e um referido (Barbier 1985, Lecoq 1993,

Figari 1992, 1995, entre outros). As diferenças entre os dois conceitos não são negligenciáveis. Se, em qualquer dos casos, se verifica a necessidade de ir além dos factos descritos atribuindo-lhe um significado, num caso o avaliador assume um papel de neutralidade técnica transferindo para o decisor a responsabilidade do juízo de valor, noutra caso assume a responsabilidade da formulação do juízo de valor ao confrontar os dados obtidos com os referenciais previamente definidos. Por outras palavras, podemos conceber a avaliação como uma simples técnica que implica uma instrumentação mais ou menos sofisticada que, como sublinha Lecoite (1993), põe entre parêntesis as lógicas reais e os conflitos de poder ou uma avaliação como um processo em que a técnica se subordina a uma concepção ético-política da avaliação remetendo para referenciais e relações de poder que deveriam ser explicitados para que o juízo de valor não surja como subjectivo e arbitrário.

Ora, quando se examinam os dados provenientes dos diversos países do EVALUE, no que se refere à avaliação do ensino e dos professores, parecem-nos existir muitas vezes um conceito implícito de avaliação enquanto técnica de recolha e descrição de dados obedecendo a indicadores pré-definidos, fazendo economia de explicitação dos quadros de referência fundamentadores de valores, o que aproxima a avaliação do controle (controle no sentido conferido por Ardoino e Berger (1989): o controle limitando-se a constatar a diferença entre referente e referido, a avaliação fazendo um juízo de valor sobre essa diferença). Este controle é sobretudo notório na avaliação interna, fundamentalmente descritiva, parecendo remeter-se para os avaliadores exteriores grande parte da responsabilidade do juízo de valor. Por exemplo, dados como os referentes ao absentismo dos professores ou dos alunos ou ao aproveitamento dos alunos são apresentados de forma neutra, desligada de juízos de valor. Todavia os dados recolhidos apontam a maior parte das vezes para referenciais pouco definidos, em que não é clara a articulação entre os eixos técnico, político e ético-axiológico que qualquer avaliação comporta. Um dos estudos de caso incluídos no relatório da Alemanha é particularmente ilustrativo não só do questionamento dos critérios de qualidade que orientam a pesquisa de informação como da sua relação com os fins: qualidade para todos ou qualidade para uma elite?

Essa indefinição afecta, por vezes, igualmente a avaliação externa e talvez por isso, nos diversos países, os relatórios dos peritos sejam

frequentemente acusados por diferentes actores sociais de serem imprecisos e muito gerais. Note-se, no entanto, que segundo Ardoino e Berger (1989), os referenciais da avaliação poderão ser construídos ao longo do processo de avaliação, concomitantemente (sendo nisso que a avaliação se distinguiria do controle que implica o confronto com referentes pré-definidos), em ordem a um juízo de adequação ou não adequação entre objectivos, processos e produtos.

No que diz respeito aos modelos de referência do próprio processo de avaliação, encontramos em todos os países um modelo bi-etápico, a auto-avaliação constituindo o processo prévio em que assenta a avaliação externa. Se uma e outra não podem reduzir-se a uma avaliação sumativa, pretende-se que sobretudo a primeira seja também uma avaliação formativa que leve a uma tomada de consciência, ponto de partida da desejável transformação. A avaliação remete ainda para modelos de avaliação compartimentada, não se verificando integração das diferentes dimensões — investigação, ensino e pessoal docente e não-docente, serviços à comunidade, governo da universidade, relação formação-emprego — cuja avaliação é, em geral, objecto de iniciativas diferentes, oficiais e não oficiais, não coordenadas, da responsabilidade de diferentes organismos internos e externos à universidade, nacionais e internacionais.

3º Da recolha de informação ao juízo de valor: Que referenciais para a avaliação do ensino?

O primeiro sistema de referências diz respeito à própria concepção de universidade e de docente universitário, pois é em função dessa concepção que se fará um juízo de valor sobre as universidades em concreto. Talvez porque seja difícil apresentar uma concepção de universidade que não gere polémica, ela tende a ser substituída, nos documentos examinados, por uma enumeração muito genérica das missões que competem à universidade, missões essas que são bastante próximas nos diversos países. No entanto, talvez se possam detectar duas concepções subjacentes aos discursos: uma, mais tradicional, enfatiza a relação com o saber, outra, mais actual, sublinha a função da universidade como pólo de desenvolvimento regional. Contudo, se essa distinção se pode reflectir na avaliação das relações entre a universidades e o meio, não nos parece que se tenha repercutido muito

directamente sobre a avaliação do processo de ensino (embora possa em certos casos influenciar certos conteúdos curriculares) e dos docentes, integrando-se de forma mais directa na avaliação da dimensão das relações da universidade com o mercado de trabalho.

Se o processo de avaliação é legitimado em nome da credibilidade social e do controle e desenvolvimento da qualidade de ensino, verificamos, no entanto, que a noção de qualidade de ensino, ao contrário do que acontece com a qualidade da investigação (em que se foram definindo indicadores, hoje largamente partilhados), quase nunca é previamente explicitada. O conceito de qualidade, ambíguo e equívoco, como salienta De La Orden (1993), apenas poderá inferir-se através da inventariação daquilo que é objecto de colheita de informação, pois é suposto que isso traduza a operacionalização do conceito de qualidade, embora a falta de definição inicial possa afectar a interpretação dos indicadores (por exemplo: 100% de aprovações denota um ensino eficaz ou um ensino pouco exigente e selectivo?).

Uma das excepções diz respeito à Finlândia, país em que o Ministério da Educação instituiu o concurso de centros de excelência de ensino definindo previamente os indicadores de excelência, por exemplo: inovação dos métodos de ensino e de aprendizagem, apoios técnicos, apoio ao estudante, informações postas à disposição destes, currículo, métodos de avaliação, tutoria, colocação dos diplomados, cooperação com universidades nacionais e internacionais. Baseando-se a atribuição dessa qualificação em propostas das universidades e das associações de estudantes, notou-se que, apesar da enunciação dos critérios, as avaliações eram bastante discrepantes. Por exemplo, em 1996, de 48 propostas apresentadas pelas universidades, só 19 mereceram a concordância dos estudantes e nenhuma das 7 propostas apresentadas independentemente pelos estudantes mereceu a aprovação das universidades. As interpretações divergentes dos mesmos critérios levaram o Ministério a suspender a afixação destes, o que tornou o processo pouco transparente. Parece-nos um caso paradigmático da dificuldade de estabelecer consensos a partir de termos que, aparentemente simples, estão longe de serem unívocos, podendo remeter para quadros de referência diferentes e para diferentes definições das situações.

Como lembra Angel del Dujo (1996: 59), "por muito bem que se achem construídos tecnicamente os indicadores, só são úteis na medida em que se

aceitem os pressupostos". Daí a conveniência de uma negociação que leve à clarificação e aceitação dos pressupostos que orientam a operacionalização dos indicadores. Ora, os pressupostos subjacentes aos instrumentos de avaliação em uso nas universidades dos diferentes países, para além de pouco claros e não explícitos, parecem estar longe de obter consenso, discutindo-se, especialmente, como na Finlândia, a preponderância de indicadores quantitativos sobre os qualitativos e a necessidade de relacionar a interpretação dos indicadores quantitativos com os qualitativos que os contextualizam e lhes conferem determinado significado.

Comparando os tipos de informação recolhidos no EVALUE, encontra-se um grande número de itens de avaliação que se pressupõe serem indicadores de qualidade.

Quadro 1 - Exemplos de indicadores

Sobre		
Alunos	Processo	Professores
Sexo Idade Repetência Estatuto sócio-económico Escolha do curso Condições de vida	Horários Programas Métodos de ensino Apoio ao estudante Utilização de recursos Processos de avaliação (formas, periodicidade, tipos de conhecimentos avaliados) Resultados (número de inscritos e avaliados) Participação dos alunos na investigação Relações internacionais	Pontualidade Assiduidade Disponibilidade Capacidade de motivar Nível de formação Materiais utilizados Dificuldade dos conteúdos Clareza

O Quadro 1 dá-nos alguns exemplos dos indicadores mais comumente usados. No seu conjunto parecem corresponder a uma possível concretização do modelo CIPP (Contexto, Input, Processo, Produto), de Sufflebeam (1986). Esses indicadores não permitem circunscrever com precisão nem modelos de ensino (embora em alguns relatórios se valorize um vago ensino participativo e por vezes um vago modelo de uma pedagogia de mestria), nem modelos de eficácia docente, esta aparecendo limitadamente definida quer em termos de profissionalismo (deveres implicados por um ideal de serviço) quer em alguns traços de profissionalidade (competências de docência). Até que ponto esses indicadores decorrem das investigações

existentes sobre variáveis de ensino ou da experiência e do senso comum? É uma questão que fica sem resposta, dada a falta geral de explicitação dos processos de referencialização, já mencionada.

As metodologias de avaliação são bastante comuns (Quadro 2), verificando-se em todos os países que elas privilegiam na avaliação interna a análise documental e o questionário anónimo e voluntário como principal forma de recolha de dados. Note-se, no entanto, que, mesmo na mesma faculdade, poderá haver diferenças metodológicas e utilização de instrumentos diferentes. Entrevistas, reuniões e visitas às instituições são igualmente práticas comuns da avaliação externa. A observação de aulas é rara (Noruega, Inglaterra) e como técnica inovadora na avaliação dos docentes regista-se a utilização de portefólios na Finlândia.

Quadro 2 - Exemplos de métodos

Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> — Questionário (anónimo, voluntário); — Entrevista; — Observação; — Análise documental; 	<ul style="list-style-type: none"> — Portfolios; — Visitas às instituições; — Reuniões.

4º A avaliação dos docentes

No que se refere à avaliação dos docentes, é óbvio que, para além da avaliação que se integra no processo de avaliação das universidades, existe em todos os países uma avaliação que se liga ao estatuto da carreira e se processa no momento do recrutamento e em diferentes etapas ligadas à carreira. Os critérios estão essencialmente ligados aos graus académicos e à investigação mas, na progressão na carreira, observa-se a emergência de outros processos de avaliação ligados à competência pedagógica: por exemplo, portefólios sobre as actividades de ensino na Finlândia; apresentação de uma aula perante um grupo de professores em Itália ou diante de alunos em algumas universidades na Alemanha; investimento nas tarefas de gestão. Para além desta avaliação exercida pelos pares da mesma disciplina ou não, a nível nacional ou local, conforme os países, e da qual não

nos ocuparemos aqui, encontramos outros momentos ligados ao processo de avaliação geral da universidade. Essa avaliação encontra-se muitas vezes interligada com a avaliação das disciplinas do curso, não se isolando dela. Por exemplo, na Inglaterra há observação de aulas por observadores externos, mas, embora seja dado *feedback* individual aos professores, é o ensino que é objecto de avaliação.

A avaliação do contributo individual dos professores para a qualidade do ensino encontra-se ainda numa fase de desenvolvimento. Por exemplo, em Portugal, em alguns departamentos ou universidades nota-se uma fuga deliberada à avaliação que comporte individualização dos dados respeitantes aos diferentes docentes. Noutras coexistem avaliações individualizadas e colectivas, feitas sobretudo pelos estudantes. As consequências deste tipo de avaliação para o docente não estão ainda claramente definidas, não faltando professores, como na Finlândia, que se queixam que a avaliação não proporciona informações úteis para a melhoria do seu ensino. Há, no entanto, universidades em que se notam alguns efeitos visíveis, como por exemplo: definição de objectivos de melhoria a atingir pelo docente, programas de formação (Noruega e Finlândia), efeitos remuneratórios (Espanha) ou atribuição de prémios ou distinções (Alemanha e Finlândia). São raros os casos em que a avaliação dos docentes tenha originado o termo de um contrato, mas poderá ser um elemento importante a ter em consideração pelos empregadores quando o docente pretende mudar de universidade.

Em suma, os modelos subjacentes à avaliação da qualidade decorrem aparentemente de uma construção dedutiva a partir das grandes missões da universidade, não remetendo claramente para sistemas de referência decorrentes da investigação sobre o ensino e sobre a eficácia docente, situando-se, portanto, numa fase incipiente no que se refere a uma teoria e prática de referencialização. Como afirma Angel del Dujo (1996), a fase em que hoje se encontram as universidades poderia qualificar-se de “conceptualização, criterialização, planificação e operacionalização”. Se esta fase é natural, dado o carácter recente da institucionalização dos processos de avaliação na maioria dos países do EVALUE, ela deverá ser rapidamente ultrapassada para que o processo se torne claro, consciente e consistente.

Na opinião de De La Orden (1993), torna-se necessário ultrapassar a procura de indicadores de eficiência e eficácia e ascender a níveis mais

elevados de abstracção que permitam definir a qualidade da universidade por um conjunto de relações de coerência entre os componentes de um modelo sistémico de universidade. As universidades não poderão, sem graves consequências, demitir-se de uma reflexão sistemática e de uma investigação contínua sobre o processo de avaliação de que são objecto ou sujeito e objecto.

5º Que legitimidade dos avaliadores?

Sendo os referenciais de avaliação pouco explícitos, quando o são, eles decorrem da própria legislação ou da operacionalização feita por avaliadores internos e externos. No caso dos avaliadores internos, a sua legitimidade liga-se não só à legislação que impõe a avaliação, à competência científica (e não competência de avaliação) associada a posições estatutárias ou pode ligar-se à forma de atribuição da função de avaliador interno. Os avaliadores internos podem ser designados pelos órgãos de gestão, por inerência de funções (coordenador de departamento, por exemplo) ou eleitos pelos pares.

Se o reconhecimento da legitimidade dos avaliadores externos (normalmente professores de reconhecido mérito, professores jubilados, personalidades do mundo do trabalho, especialistas internacionais...), garantes de objectividade e isenção, na sua generalidade, não oferece grandes problemas em nenhum país, há no entanto, por vezes, vozes discordantes. Por exemplo, em Portugal, há quem defenda e quem ataque a inclusão de professores reformados nas equipas de avaliação externa, assim com há quem conteste a presença nestas de professores no activo que passam a estar na situação ambígua de avaliadores/avaliados. Há quem defenda o recurso a avaliadores estrangeiros (Noruega, Finlândia, Portugal) e quem nem sequer admita considerá-lo (Grã-Bretanha).

No entanto, o ponto mais controverso, na perspectiva dos actores, refere-se à legitimidade de os estudantes avaliarem os professores. Prática comum em países como a Finlândia, Grã-Bretanha, Espanha e actualmente em Portugal, apesar de resistências que provoca em alguns professores, é ainda rara em França. E na Noruega muitas vezes não é cumprida, apesar das disposições em contrário estabelecidas nos normativos oficiais deste último país. As resistências suscitadas decorrem do medo de falta de

objectividade, "revanchismo" e falta de conhecimentos científicos. Como nota curiosa, mencione-se ainda que nos estudos de caso feitos por nós, em Portugal, alguns estudantes mostraram grande capacidade de autocritica ao considerarem a sua impreparação para avaliarem os docentes, reforçando assim os argumentos apresentados por alguns destes.

6º Da avaliação como tecnologia à avaliação como prática democrática: que grau de participação dos diferentes actores?

A avaliação pode ser concebida como um conjunto de operações técnicas cometidas a "entendidos" ou como um processo de definição e construção colectiva das condições de um processo visando essencialmente o auto-conhecimento. Ora, em todas as universidades estudadas se verifica um envolvimento muito desigual dos diferentes tipos de actores no processo de avaliação. Se no plano da avaliação interna, os docentes são aqueles que têm voz mais activa no processo que organizam e conduzem (embora muitas vezes sejam mais executantes do que decisores, dada a sua geral impreparação para a função de avaliação e a existência de guiões oficiais propostos), isso não significa que essa voz seja igualmente repartida, restringindo-se em geral aos docentes responsáveis pelos núcleos de avaliação e aos seus colaboradores mais directos e verificando-se em geral deficiência de mecanismos internos de difusão da informação. A marginalização muitas vezes voluntária e intencional de muitos docentes em relação ao processo só poderá contribuir para um reforço de lógicas centralizadoras e hierárquicas de poder. No que se refere aos estudantes, raras vezes integram as comissões internas, havendo no entanto a registar casos em universidades alemãs, finlandesas e espanholas em que é oferecida uma formação aos estudantes para poderem desempenhar melhor as suas funções quando integram essas comissões. No caso português, têm representação nos conselhos de avaliação e são ouvidos pelas comissões de visitas externas e respondem aos questionários propostos pelas comissões internas. No entanto, em várias universidades europeias, entre as quais algumas portuguesas, há associações de estudantes que tomam iniciativas de avaliação dos professores e do ensino, à margem das avaliações oficiais.

Os funcionários são na maior parte das universidades marginalizados do processo, não sendo avaliadores nem avaliados enquanto membros da

universidade, só o sendo enquanto funcionários públicos. Contudo, em algumas universidades espanholas, os funcionários são integrados e/ou auscultados por algumas comissões internas e externas no âmbito de iniciativas locais e nacionais.

Em suma, verifica-se um grau muito diferente de envolvimento no processo por parte dos diferentes tipos de actores e de estes entre si, o que diminui o grau de democraticidade de um processo que deveria ser largamente discutido e participado. Portanto, quer se trate da definição dos objectivos e dos objectos de avaliação, da definição dos indicadores de qualidade, da construção dos instrumentos ou da análise e divulgação dos resultados, as universidades deveriam fazer um esforço de debate que estimulasse a participação de todos e garantisse o envolvimento num processo que é do interesse de todos e de cada um. Competirá às universidades tirar lições da experiência vivida e tentar criar mecanismos de debate e participação ao mesmo tempo que, em cada universidade, se deveriam criar estruturas de investigação sobre a avaliação. Compreende-se mal que a universidade não mobilize a sua vocação e competências de investigação para a melhoria de um processo do qual depende em parte o seu desenvolvimento

7º Da avaliação fragmentada a uma avaliação sistémica: que coerência e articulação entre as várias avaliações?

Duas notas críticas sobressaem dos estudos de caso nos diferentes países: a separação das várias dimensões da avaliação, especialmente a do ensino e investigação, particularmente referidas e criticadas pelos docentes, e a sobreposição de avaliações decorrentes de iniciativas diversas, principalmente as que incidem sobre os docentes e que causam algum sentimento de fadiga ou até de saturação. Uma avaliação compartimentada dificilmente captará a qualidade da instituição na sua globalidade, pois, dentro de uma perspectiva sistémica, o todo não se reduz à soma das partes. Por outro lado, constitui um requisito de uma avaliação de qualidade a coerência dos vários elementos considerados e das suas inter-relações, o que só se conseguiria se houvesse instâncias de diálogo entre as várias fontes de iniciativa de avaliação, de modo a eliminar duplicações inúteis, definindo-se melhor o que é realmente importante avaliar e avançar para a construção de modelos integradores.

8º Da avaliação como instrumento de controle político e administrativo à avaliação como instrumento de autonomia

Parece haver consciência nítida em todos os países, por parte dos actores estudados, que a avaliação poderá não passar de um instrumento de controle político e administrativo destinado principalmente a afectar recursos, a fortalecer lógicas de poder internas ou externas e a estimular uma competitividade que joga a favor dos mais fortes. As posições políticas dos avaliadores face aos poderes instituídos e face às políticas de ensino universitário (por exemplo, ligados a desideratos elitistas ou de democratização) poderão reforçar ou atenuar essa ameaça. Nessa medida, parece-nos desenharem-se, dentro de cada país e dentro de cada universidade, duas tendências contrárias: a que nos parece maioritária e valoriza sobretudo a avaliação interna como instrumento de auto-conhecimento institucional e de incentivo à reflexão crítica enquanto condição de um processo de mudança auto-regulada; a que leva a considerar as vantagens de um processo de competição criado pela avaliação externa e pelos incentivos materiais e psicológicos que ela origina. Mesmo assim, é preciso ter em consideração que embora se trate de ideias dominantes na universidade, existem grupos minoritários que contestam essa finalidade. Parece-nos que há aqui todo um perigo de subversão dos fins da universidade em função da lógica de subordinação às exigências do mercado e a grupos de interesses e que é na conquista de um ponto de equilíbrio entre estas tendências endógenas e exógenas que se joga a verdadeira autonomia das universidades e dos docentes.

9º De uma avaliação a-ética a uma avaliação ética

Do discurso de alguns actores recolhido em diferentes estudos de caso, destaca-se o temor por uma avaliação como acto puramente técnico e impessoal que não respeite os valores de equidade e justiça. Ora, enquanto prática social, a avaliação não pode deixar de se subordinar a princípios sobre o que é legítimo, correcto e justo (House, citado por Rodrigues, 1998). Isto é, o rigor e a qualidade científica e técnica da avaliação deverão subordinar-se a princípios éticos que salvaguardem os direitos da instituição e das pessoas à sua dignidade e bom nome e respeite os seus sentimentos. Nesse sentido, o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) elaborou

um conjunto de princípios de avaliação dos estabelecimentos que poderão constituir um ponto de partida de reflexão, de debate e mesmo de investigação (ver Anexo).

10º Em conclusão

Uma avaliação da qualidade que seja ela própria avaliação de qualidade constrói-se por aproximações sucessivas, tirando as lições da experiência através da reflexão crítica, do debate e da investigação. Não poderá fazer economia da explicitação dos sistemas de referência e, se fôr caso disso, de uma negociação sobre eles. Esses sistemas deverão equacionar e articular os eixos político, técnico e ético-axiológico de modo a explicitar as regras do jogo, tomando em consideração os factores institucionais, as relações de poder e as perspectivas e sentimentos dos diferentes actores.

No entanto, temos conhecimento que, se algumas universidades não tiraram partido da avaliação, noutras deram-se alguns passos em frente, passos que se orientam em vários sentidos: explicitação dos critérios de avaliação, descentração da avaliação do ensino que passa a comportar a aprendizagem dos alunos, de modo a dar indicações úteis para a mudança de práticas dos docentes (Finlândia); criação de mecanismos de participação interna e de formas de discussão e de reflexão (algumas universidades em Portugal); uma avaliação menos compartimentada (Inglaterra); uma formação de avaliadores internos (Portugal); criação de estruturas de estudos de meta-avaliação nas próprias universidades (Alemanha).

Apesar destas experiências verificadas em alguns países do EVALUE, parece-nos que falta ainda um longo caminho a percorrer para encontrarmos um modelo de uma avaliação que as conclusões do Projecto EVALUE levam a defender: avaliação pluralista, dinâmica, contextualizada, democrática e integrada.

Referências

AMBRÓSIO, T., *et al.* (1998). Fourth case study: Universidade Técnica de Lisboa. In *Periodic Progress Report Case Study nº 4, Evaluation and Self Evaluation of*

- Universities in Europe. Project Financed by European Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD-Rom e disponível em www.infobase.it).
- AMBRÓSIO, T., RUIVO, B., ALVES, M. E DUARTE, T. (1997). Second case study: Universidade de Aveiro. In *Periodic Progress Report Case Study nº 2*, Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe. Project Financed by European Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD-Rom e disponível em www.infobase.it).
- ANGEL, DEL DUJO, G. (1996). Evaluación y Calidad de la Enseñanza Universitaria: Evaluación de qué o calidad para quién. In F. J., Tejedor e J. L., Rodríguez Diéguez, eds. *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos Teóricos y Aplicaciones Prácticas* Salamanca, IUCE, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- ARDOINO, J. e BERGER, G. (1989). *D'une Evaluation en Miettes à une Evaluation en Actes. Le cas des Universités*. Paris: ANDSHA - Matrice.
- BARBIER, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: Puf.
- DE KETEL, J.-M. e ROEGERS, X. (1993). *Méthodologie de Recueil d'Informations. Fondements des Méthodes d'Observations, de Questionnaires, d'Interviews et d'Etudes de Documents*. Bruxelles: De Boeck. 2ª ed.
- DE LA ORDEN, A. (1993). *Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria*. Lisboa, Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- ESTRELA, A e RODRIGUES, P., orgs., (1995). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, 7-11.
- ESTRELA, M. T., VEIGA SIMÃO, A. M., ALMEIDA, M. E FRIÃES, R. (1997). Première étude de Cas: Universidade da Beira Interior. In *Periodic Progress Report Case Study nº 1*, Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe. Project Financed by European Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD-Rom e disponível em www.infobase.it).
- ESTRELA, M. T., VEIGA SIMÃO, A. M., ALMEIDA, M. E FRIÃES, R. (1997). Troisième étude de Cas: Universidade de Lisboa. In *Periodic Progress Report Case Study nº 3*, Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe. Project Financed by European Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD--Rom e disponível em www.infobase.it).
- EVALUE (1996). *État des Lieux*. Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe. Project Financed by European Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD-Rom e disponível em www.infobase.it).
- EVALUE (1997). *Periodic Progress Report Case Study nº 1*. Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe. Project Financed by European Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD-rom e disponível em www.infobase.it).
- EVALUE (1997). *Periodic Progress Report Case Study nº 2*. Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe. Project Financed by European

- Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD-rom e disponível em www.infobase.it).
- EVALUE (1997). *Periodic Progress Report Case Study nº 3*. Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe. Project Financed by European Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD-rom e disponível em www.infobase.it).
- EVALUE (1998). *Periodic Progress Report Case Study nº 4*. Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe. Project Financed by European Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD-rom e disponível em www.infobase.it).
- EVALUE (1998). *Final Report*. Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe. Project Financed by European Commission, Research Program TSER (Targeted Socio-Economic Research) (policopiado, CD-Rom disponível em www.infobase.it).
- FAVE-BONNET, M. F., ESTRELA, M. T., VEIGA SIMÃO, A. M. e MOSCATI, R. (1999). The Evaluation of Teacher-Researchers. *European Journal of Education, Research, Developement and Policies*, v 34, nº 3, 313-323.
- FIGARI, G. (1992). Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino. In A. Estrela e A. Nóvoa, eds. *Avaliações em Educação, Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, 15-72.
- FIGARI, G. (1995). A Auditoria: Acto Prévio à Avaliação de um Dispositivo de Formação. In A. Estrela e P. Rodrigues, (Orgs.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa, Edições Colibri, 37-50.
- LECOINTE, M. (1993). L'Evaluation, Production de Plus-Value? Production de Plus-Valeur?. *Bulletin de l'A.F.L.R.S.E.*, 11, 4-5.
- LECOINTE, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- POTOCKI-MALICET, D., HOLMESLAND, I., ESTRELA, M. T. E VEIGA SIMÃO, A. M. (1999). The Evaluation of Teaching and learning. *European Journal of Education, Research, Developement and Policies*, v 34, nº 3, 299-312.
- RODRIGUES, P. (1992). A Avaliação Curricular. In A. Estrela e A. Nóvoa, eds. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Educa, 15-72.
- RODRIGUES, P. (1995). As Três Lógicas de Avaliação de Dispositivos Educativos. In A. Estrela e P. Rodrigues, orgs. *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*, Lisboa, Edições Colibri, 93-120.
- RODRIGUES, P. (1998). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevistas de Investigação* (dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- STUFFLEBEAM, D.L. (1986). The CIPP Model for Program Evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven e D. L. Stufflebeam eds. *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, 117-141.

Anexo

CRITÉRIOS DE JUSTIÇA

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981)

1. Orientação de serviço
2. Acordo formal (contrato resultante de um acordo formalmente negociado que considere aqueles que serão por eles afectados)
3. Os direitos das pessoas (direito de apresentar a sua versão dos acontecimentos, de não participar, de conhecer os processos, objectivos e resultados da avaliação, privacidade, anonimato, bem estar)
4. Interação humana (respeito pelos sentimentos, auto-estima, cultura e valores das pessoas)
5. Avaliação completa e justa (apresentando os pontos fortes e fracos de formação)
6. Conflito de interesses (que devem ser abertamente considerados)
7. Exposição franca e completa dos resultados a todos os afectados pela avaliação
8. Responsabilidade financeira na atribuição e dispêndio de recursos.

Rodrigues, P. (1998); Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação, Lisboa, Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa

THE EVALUE PROJECT: REFLEXIONS ON THE PRACTICES OF EVALUATION IN HIGHER EDUCATION AND TEACHER ASSESSMENT

Abstract

This article aims at raising some questions on evaluation in Higher Education and university teacher assessment, based on a reflexion about the outcomes of the Project EVALUE — a comparative study on University Evaluation in eight European countries, including Portugal.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR DES PRATIQUES D'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET DES ENSEIGNANTS À PARTIR DE L'INFORMATION RECUEILLIE DANS LE PROJECT EVALUE

Résumé

Cet article vise à poser quelques questions sur l'évaluation de l'enseignement et des professeurs suscitées par une réflexion sur les résultats du Project EVALUE — étude comparative sur l'évaluation des universités dans huit pays européens compris le Portugal.