

# **REFLEXÕES EM TORNO DA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS- O CASO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**Marília Evangelina Sota Favinha- PhD**

[mfavinha@uevora.pt](mailto:mfavinha@uevora.pt)

Departamento de Pedagogia e Educação/Centro de Investigação em Educação e Pedagogia (CIEP)

Universidade de Évora

A primeira intenção deste texto é contribuir para a reflexão sobre o processo de avaliação docente no Ensino Superior em Portugal, tomando como exemplo específico o sistema de Avaliação de Desempenho Docente, recentemente inaugurado (janeiro de 2012) na Universidade de Évora, contextualizando-o no panorama nacional e internacional.

O presente texto apresenta o resultado de um estudo analítico de tipo ensaio reflexivo, partindo da análise da legislação, da revisão de literatura consultada para o efeito e da apreciação do próprio modelo de avaliação. Procuraremos entender que tipo de profissional traduz este modelo e de que forma se enquadram as aspirações dos docentes nele.

Será que este modelo representa uma visão ideológica e comprometida com as novas diretrizes internacionais que desviam o foco das prioridades das instituições universitárias: cujo objetivo sempre foi a formação dos estudantes que nela ingressam? Hoje as instituições de ensino superior estão mais preocupadas em ser líderes na investigação, na presença social e cultural que conseguem estabelecer com as suas zonas de proximidade, e também, na capacidade política que conseguem exercer, em alguns casos, para sobreviver.

Não deixamos de partir do pressuposto de que ensinar é uma atividade complexa e que os professores deste nível de ensino necessitam de requisitos específicos, que fazem parte de uma profissão altamente especializada, e que, por isso, exige o domínio de competências abrangentes. No entanto, também, não deixamos de colocar a questão: se o processo de convergência do Espaço Europeu de Ensino Superior não está a colocar

em causa critérios e concepções de ensino e a alterar a identidade do professor universitário.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Superior, Avaliação do Ensino Superior, Profissionalidade Docente

## **1- Contextualização**

Garantir uma aprendizagem de qualidade tem sido uma das maiores preocupações dos sistemas de ensino superior. Em Portugal tem sido feito um esforço significativo nesse sentido. Perceber o que aprendem os alunos ao longo do seu percurso académico, e como ensinam os professores, são vistos como ferramentas na definição de estratégias que permitam aos vários agentes educativos nortear as suas práticas. De facto, o sucesso escolar no ensino superior depende de vários fatores, e a avaliação de conhecimentos constitui um processo complexo cujo resultado, muitas das vezes, o insucesso escolar, aparece como a “ponta de um iceberg” de muitas problemáticas. Contabilizar o número de alunos que reprovam é fácil, difícil é entender os motivos, que têm um conjunto de causas muito mais complexas e que se relacionam naturalmente com a forma como os alunos aprendem. Por outro lado, nesta época de mudança quer a nível social, quer ao nível das instituições, é fundamental conhecer o que lhes oferece a Universidade, para esse fim.

Neste últimos anos temos verificado uma crescente procura de ensino superior, esta é uma consequência do facto de as instituições escolares irem assumindo, progressivamente, um lugar central nas sociedades modernas. Em Portugal, até aos anos 70, o ensino superior terá sido, essencialmente, uma experiência elitista, mas à medida que as escolas básicas e secundárias começaram a acolher estudantes de diversas origens sociais, o ensino superior tornou-se uma expectativa mais generalizada. Entre 1987 e 1997, o número de matriculados no ensino superior português aumentou em cerca de 165%. Esta propensão global para a continuação do crescimento do número de alunos no ensino superior não é uma especificidade portuguesa, pois é constatada em relatórios internacionais. Segundo dados da Unesco (1993 e 1995), as taxas de inscrição no ensino superior da população entre os 18 e os 23 anos passam de 9,6%, em 1960, para 13,5%, em 1988, e 18,8%, em 1991, sendo que estes valores são mais elevados nos países mais desenvolvidos.

Em Portugal, o crescimento deste setor do sistema educativo teve início na década de 70 e foi consequência não só da afirmação do princípio de igualdade de oportunidades (com a Revolução de 25 de Abril de 1974), mas também da pressão social resultante de uma visão do ensino como instrumento privilegiado de ascensão social. Paralelamente, a este crescimento acelerado do sistema educativo associa-se a

expansão e a multiplicação do número e diversidade dos estabelecimentos de Ensino Superior (públicos e privados, universitários e não-universitários), bem como a sua disseminação geográfica (OECD, 2001).

Atualmente, só no Ensino Superior público aponta-se para cerca de 400 mil alunos a frequentar os 1558 cursos (995 públicos e 563 não públicos), lecionados em 168 instituições públicas e 137 privadas. Proporcionalmente considerando o número de habitantes, Portugal possui um maior número de Instituições de Ensino Superior em comparação com os Estados Unidos da América, a Espanha, a França, a Itália ou a Holanda.

Assim, as mudanças estruturais que o Ensino Superior conheceu, nas últimas décadas, não alteraram apenas a configuração da oferta do Ensino Superior, mas traduziram-se numa diversificação das origens sociais e culturais e, mesmo, geográficas dos alunos, das suas trajetórias escolares, dos seus planos vocacionais de ingresso e das suas motivações/representações.

A Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro, do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, conduziu um novo ordenamento no ensino superior português introduzindo alterações substanciais à legislação anteriormente em vigor. Logo no preâmbulo, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior estabelece que o ensino superior tem como objetivo qualificar os portugueses a um alto nível, produzir e difundir o conhecimento, promover a formação cultural, artística, tecnológica e científica num quadro de referência internacional. Por outro lado, as instituições de ensino superior valorizam a atividade dos seus investigadores, e dos seus funcionários docentes e não docentes, promovem a formação intelectual e profissional dos estudantes tal como devem assegurar as necessárias condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam aceder ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida. As instituições ensino superior devem promover a internacionalização e difusão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia mediante a realização de ações específicas para o efeito.

No que respeita à sua estrutura, o ensino superior em Portugal, organiza-se segundo um modelo binário: o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico nos quais as Universidades e Politécnicos são dotadas de autonomia e estão tuteladas pelo Ministério da Educação e da Ciência (MEC). Podem ser de carácter

público, onde o Estado português é o responsável pelo seu financiamento e funcionamento, ou de carácter privado.

A adoção das medidas propostas para a reforma do Ensino Superior, no quadro do designado “Processo de Bolonha”, iniciado em 1999 com a assinatura da Declaração de Bolonha, antecedida pela Declaração de Sorbonne (Declaração de Sorbonne, 1998: 1) – na qual se davam os primeiros passos para construir *uma Europa do saber*, e aquilo que posteriormente se viria a designar de Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) - deram o mote para a transformação das características e fronteiras dos sistemas de Educação Superior um pouco por toda a Europa. Estas alterações introduzem alterações profundas nos estabelecimentos de ensino e na sua forma de atuar quer ao nível da gestão e da organização e, perante esta situação, as Universidades são chamadas a rever os seus modelos e práticas e também, a repensar a sua prática pedagógica, a avaliação das aprendizagens entre outros, por forma a responder a estes novos desafios que fazem parte da sociedade atual (Cook, Scriven, Coryn, & Evergreen, (2010).

No centro das mudanças na educação superior estaria o desafio de redesenhar o currículo e repensar a forma de avaliar, pois as mudanças ali configuradas indicariam a medida efetiva de transformação realizada em qualquer instituição universitária.

Nas Universidades atravessa-se uma fase de mudança e de reformas que obrigam a que os vários agentes educativos tenham uma atitude inovadora que poderá refletir-se nos alunos e nas suas aprendizagens.

Atualmente tem sido notório o crescente interesse sobre que tipo de educação seria adequada para os alunos numa sociedade em mudança, encontramos-nos, na terceira grande revolução na história da humanidade, especialmente definida pelo elevado valor da informação, do conhecimento e da formação (Hanushek, 2011). Porém, é recorrente a ideia de que os sistemas educativos não são capazes de acompanhar as mudanças rápidas da sociedade, a inovação e a mudança nas instituições de ensino parece uma necessidade para a democratização e qualidade das mesmas, nem sempre conseguida.

Os impulsos inovadores resultam de sinergias, produzidas por redes endógenas e exógenas. Vários estudos no âmbito da inovação demonstraram que há uma íntima relação entre a inovação e determinadas variáveis, tais como o papel desempenhado

pelos seus agentes na promoção da inovação, o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, os diferentes espaços e recursos escolares, catalisadores de inovação e mudança na totalidade do estabelecimento de ensino. Estas variáveis podem ser determinantes no que respeita à implementação de práticas inovadoras e os resultados que delas advêm podem também ser reveladores de informações importantes no que respeita ao processo de ensino – aprendizagem.

A “inovação educativa” pode ser considerada uma palavra com vários significados onde entram os termos mudança educativa, reforma educativa, inovação educativa, movimento de renovação. Todas estas designações têm implícito o conceito de novidade nos modos de agir e pensar, em relação às potenciais pessoas afetadas pela mudança, e de uma certa alteração qualitativa dos estados previamente existentes.

Fullan (2003) propõe três fatores essenciais para se poder falar em inovação:

1.º - Novos recursos instrutivos ou materiais curriculares (conteúdos, recursos materiais...); 2.º - Novas práticas ou ações por parte dos atores envolvidos, onde podem constar estratégias de ensino, mudanças organizativas no contexto escolar ou nas funções dos vários intervenientes; 3.º - Mudança nas convicções e princípios, o que implica um conhecimento e uma interiorização dos pressupostos do que é inovar.

Estes três fatores interligam-se, e conclui este autor, que “pôr em prática determinada mudança, consiste em alterar as práticas vigentes, introduzindo outras novas e revistas, que implicarão novos materiais, ensino e convicções” (p.55), cujo objetivo final será a qualidade de aprendizagens dos alunos.

Canário (1992) refere que o caminho da inovação passa pelo papel que cada professor desempenha a nível do projeto educativo, pensando e agindo global, à escala de estabelecimento de ensino, de forma a favorecer a produção de mudanças com significado organizacional.

Por outro lado, as reformas produzem mudanças formais, originadas pelas políticas dos governos vigentes, planificadas a nível central e exteriores à Universidade, enquanto a “inovação “produz uma mudança de carácter singular e qualitativa das práticas educativas, costumam ser originadas a nível micro (escolas, grupos, movimentos). Pode-se distinguir “reforma” e “inovação” pelo seu grau de amplitude e profundidade de mudança.

Para que de facto “reforma” corresponda a uma inovação introduzida no macro sistema, as Universidades têm procurado processos de promoção de avaliação interna e externa, que a conduzam a práticas de excelência, capazes de responder aos desafios do futuro.

## **2- O processo de avaliação na Universidade de Évora**

Tendo como premissas base: 1ª- O fator mais determinante na qualidade dos sistemas de ensino é a qualidade dos seus professores, 2ª- O fator que mais influência tem sobre o desempenho dos alunos é a qualidade do desempenho do professor. A Universidade de Évora construiu um referencial de Avaliação do Desempenho Docente (Despacho nº 49/2011- Elementos de Avaliação do Desempenho dos Docentes da Universidade de Évora (retificado). Universidade de Évora) assente nos seguintes objetivos:

1A )- A avaliação do desempenho do pessoal docente visa:

- 1- A melhoria da qualidade do serviço educativo;
- 2- A melhoria das aprendizagens dos alunos;
- 3- Proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

1B)- Constituem ainda objetivos da avaliação do desempenho:

- 1- Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- 2- Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão do docente;
- 3- Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- 4- Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão na carreira docente;
- 5- Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- 6- Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- 7- Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- 8- Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional

Para a concretização destes objetivos foi construído um quadro avaliativo com base em quatro domínios (Despacho nº 49/2011- Elementos de Avaliação do Desempenho dos Docentes da Universidade de Évora (retificado). Universidade de Évora):

### **I - Vertente Ensino**

1. Docência de unidades curriculares (Docência);
2. Orientação de estudantes (Orientação);
3. Publicação de material pedagógico (Publicações);
4. Valorização das atividades letivas (Valorização).

### **II - Vertente de Investigação, Criação Cultural e Artística**

1. Produção científica, cultural e artística (Produção);
2. Reconhecimento pela comunidade científica, cultural e artística (Reconhecimento);
3. Coordenação e participação em projetos científicos, de criação cultural e artística (Projetos);
4. Coordenação, liderança e dinamização da atividade científica, de criação cultural e artística (Coordenação).

### **III - Vertente Extensão Universitária, Divulgação e Valorização do Conhecimento**

1. Valorização e transferência do conhecimento (Valorização);
2. Ações de divulgação científica, cultural e tecnológica (Divulgação);
3. Publicações de divulgação científica, cultural e tecnológica (Publicações);
4. Ações de formação profissional (Formação);
5. Prestação de serviços (Serviços).

### **IV - Vertente Gestão Universitária e Outras Tarefas**

Os indicadores desta vertente estão repartidos em quatro grupos ligados a funções e tarefas dos órgãos de gestão da Universidade e suas unidades orgânicas (Universidade), dos departamentos (departamentos), centros de investigação (CI) e temporárias (temporárias).

## **3- Conclusões**

Tendo em conta que os professores usarão a informação obtida através do processo de avaliação para a melhoria do seu desempenho profissional, se a considerarem fidedigna e válida (Danielson & McGreal, 2000), as questões que consideramos ser fulcral esclarecer, e tornar muito claro, a toda a comunidade educativa são:

AVALIAR- PARA QUÊ? Perspetiva do controlo? Perspetiva do desenvolvimento? Desenvolvimento profissional; desenvolvimento de parcerias, trabalho colaborativo e de experiências; desenvolvimento organizacional da instituição?



**AVALIAÇÃO- QUE OPORTUNIDADES?** Permitir estabelecer metas e estratégias de ação individuais e da instituição? Potenciar uma cultura de colegialidade com vista à resolução de problemas? Propiciar empenhamento em tarefas concretas de ensino, investigação e interação com a comunidade? Contribuir para a valorização da profissão docente?

Para que a Universidade de Évora esteja em condições de responder a todos estes desafios terá de, em nosso entender, conseguir:

- Ligação entre a Missão e a Estratégia da Universidade de Évora e a Avaliação de Desempenho Docente.

- Articulação da avaliação de desempenho docente com a avaliação dos alunos e com a avaliação da instituição (autoavaliação e avaliação externa).

- Definir o que é ensino de qualidade.

- Definir o que é aprendizagem de qualidade.

- Aumentar o apoio no desenvolvimento profissional dos professores.

- Identificar o impacto da Avaliação de Desempenho Docente na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Só assim a Avaliação de Desempenho Docente da Universidade de Évora pode permitir redirecionar planos de melhoria de forma sustentada, constituindo o pilar das metas e estratégias de crescimento da instituição. E a Avaliação de Desempenho Docente do Ensino Superior pode integrar-se num processo mais abrangente de avaliação das instituições de Ensino e do Sistema Educativo Português, que pensamos ser o que o país pretende e precisa.

**Bibliografia:**

- CANÁRIO, R. (1992). Da lógica da reforma à lógica da inovação. In *A reforma curricular em Portugal nos países da Comunidade Europeia*. Atas do II Colóquio nacional da Secção Portuguesa da AFIRSE, pp. 195-220. Lisboa.

- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?* Lisboa: Edições Asa.

- CASANOVA, M. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

- CHADWICH, C. & RIVERA, N. (1991). *Evaluación formative para el docente*. Barcelona: Paidós Educador.

- COOK, T., Scriven, M., Coryn, C. & Evergreen, S. (2010). Contemporary thinking about causation in evaluation: a dialogue with Tom Cook and Michael Scriven. *American Journal of Evaluation*, 31 (1), 105-117.

- CORYN, C., Noakes, L., Westine, C. & Schroter, D. (2001). A systematic review of theory- driven evaluation practice from 1990 to 2009. *American Journal of Evaluation*, 32 (3), 199-226.
- DANIELSON, C. & McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Estrela & A. Novoa (Orgs.) (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- EUA - The Evaluation Center. Michigan: Western Michigan University. (2012).  
[http:// www.wmichedu/evalctr/](http://www.wmichedu/evalctr/). , acedido a 26/5/2012.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa.
- HANUSHEK, E.A. (2011). The economic value of higher teacher quality in Elsevier- Economics of Education Review, 30, 466-479.  
<http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/HanusheK2011EER30%283%29.pdf>, acedido a 26/5/2012.
- HOFFMANN, J. (1998). *Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- MIRAS, M., SOLÉ, I. (1996). A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem in COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed.
- SANT'ANNA, I. (1995) *Por que Avaliar? Como Avaliar?: Critérios e Instrumentos*. Petrópolis : Vozes.
- Lei n ° 62/2007, de 10 de Setembro- O regime jurídico das instituições de ensino superior.
- Despacho nº 49/2011- Elementos de Avaliação do Desempenho dos Docentes da Universidade de Évora (retificado). Universidade de Évora.