

**PROPOSTA DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO DA
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**PROPUESTA PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PROPOSAL FOR A MODEL OF TEACHING EVALUATION IN HIGHER
EDUCATION**

Luís M. Moreira e Dora Pereira

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art3.pdf



1. CONTEXTUALIZAÇÃO EUROPEIA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O agora chamado Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) teve a sua génese numa Declaração assinada em Sorbonne, a 25 de Maio de 1998, pelos Ministros de Educação da Alemanha, Itália, França e Reino Unido. Nessa reunião era pretendido iniciar uma mudança no Ensino Superior europeu cujo objectivo seria o reconhecimento mútuo de graus académicos por parte das Instituições Europeias, de forma a facilitar a mobilidade dos estudantes em toda a Europa.

As ditas aspirações oficializaram-se através da assinatura da Declaração de Bolonha em 1999, por 30 países europeus. Esta Declaração tem como princípios base promover a mobilidade de estudantes e professores, a competitividade europeia, a diversidade e a garantia da qualidade nos estudos superiores. Estes princípios iriam sustentar os objectivos estratégicos deste processo: fortalecer a cidadania europeia, ajudar o desenvolvimento social e humano e principalmente fomentar o emprego dos jovens europeus (EHEA, 1999).

Os Ministros que assinaram a Declaração de Bolonha comprometeram-se a iniciar um ciclo de Cimeiras Educativas, de carácter bianual, com vista a alcançar os objectivos estratégicos definidos em 1999 até ao presente ano de 2010.

No ano de 2001 a Conferência das Universidades Europeias em Salamanca, a Conferência de estudantes europeus em Gotemburgo e a Cimeira Educativa realizada em Praga ditaram o Comunicado de Praga que reafirmou o compromisso da Declaração de Bolonha, enfatizando, entre outras coisas, a importância de tornar atractivo o Espaço Europeu de Ensino Superior (TEHEA, 2001).

Um EEES atractivo passaria também por garantir a qualidade do Ensino Superior e da investigação, da diversidade das instituições e de projectos de cooperação transnacional. Contudo, a garantia da qualidade no EEES ganhou destaque na Cimeira seguinte, realizada a 19 de Setembro de 2003 em Berlim (REHEA, 2003). Em concreto, foi declarada a intenção de apresentar em 2010 os sistemas educativos europeus como uma referência de qualidade a nível mundial mediante o refrão: "Europa do Conhecimento". Esta máxima também foi defendida pela União Europeia num Comunicado da Comissão de 5 de Fevereiro de 2003: "O papel das universidades na Europa do Conhecimento" (CCE, 2003). Este comunicado analisa os desafios das Universidades Europeias em perseguir a excelência, fomentar a competitividade e o desenvolvimento socioeconómico dos seus cidadãos (em consonância com a Estratégia de Lisboa, 2000 e Barcelona, 2002). Em Berlim (REHEA, 2003) pretendiam-se alcançar três objectivos:

1. Garantir que as Instituições de Ensino Superior (IES) ganhem uma situação financeira estável e suficientemente coesa que permita a excelência dos seus recursos humanos, das condições de trabalho e da progressão na carreira profissional;
2. Reforçar a excelência académica das diferentes instituições mediante um incremento da investigação em âmbitos promissores a nível europeu ou mundial, recorrendo à mobilidade intra-europeia de investigadores, e à abertura do "mundo universitário" à Indústria;
3. Conseguir desenvolver nas Instituições europeias uma dinâmica científica que suscite o interesse das universidades americanas.

A este propósito, Simão (2004, p. 115) afirmou que "o maior potencial criativo para uma Nação competitiva e inovadora está nas Instituições de Ensino Superior, e que se deve proceder à avaliação e medição da sua qualidade para conseguir aumentar o poder competitivo de Portugal entre as Nações".

Os países que estiveram implicados na assinatura do Comunicado de Bergen, em Maio de 2005, comprometeram-se a criar ou a desenvolver medidas para a aplicação de sistemas de garantia da qualidade guiados pelos critérios estabelecidos na terceira Cimeira Educativa (REHEA, 2003). Entre os vários desafios daquele Comunicado destacou-se a necessidade de vincular o Ensino Superior de Qualidade com a Investigação e a Inovação (EHEA, 2005). Para que tal acontecesse solicitara-se, em Berlim (REHEA, 2003), que a Associação Europeia para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior (ENQA¹) elaborasse os *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, posteriormente aprovados na Conferência de Bergen (EHEA, 2005). Convém referir que a ENQA foi admitida como órgão consultivo no *Grupo de Seguimento do Processo de Bolonha* com o objectivo de estabelecer um conjunto de normas e directrizes para a garantia da qualidade, e para desenvolver um sistema de avaliação inter pares a utilizar pelas agências de garantia da qualidade e/ou de acreditação.

Um EEES que garanta a qualidade dos estudos/formações superiores tem como referência a nível supranacional dois organismos: ENQA e EQAR²; a nível nacional as agências de cada país implicado no Processo de Bolonha; e a nível local as Instituições de Ensino Superior com sistemas próprios de garantia de qualidade. No relatório *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, elaborado pela ENQA (2005) foram estabelecidos três grupos de normas e directrizes para a garantia da qualidade no EEES. O primeiro grupo dita as normas e directrizes para garantir a qualidade interna das IES, o segundo versa sobre a qualidade externa do Ensino Superior e o último sobre os critérios que devem seguir as agências de garantia externa da qualidade. Este conjunto de recomendações foi fundamentado pela Declaração de Graz, realizada em Julho de 2003 pela *European University Association* (EUA); pela experiência conseguida durante o projecto-piloto *Transnational European Evaluation Project* (TEEP), coordenado pela ENQA; pelo Comunicado de Berlim (REHEA, 2003), e pelo "Código de Boas Práticas" publicado em Dezembro de 2004 pelo *European Consortium for Accreditation* (ECA), entre outras perspectivas.

Em Maio de 2007, teve lugar em Londres a quinta Conferência Ministerial para fazer o ponto da situação sobre o Processo de Bolonha até àquele momento (TEHEA, 2007). Um dos temas abordados nessa reunião foi a certificação da qualidade do Ensino Superior na Europa, tomando-se a decisão de aprovar a criação de um Registo Europeu das Agências para a Garantia da Qualidade.

A última Conferência juntou, em 2009, quarenta e seis Ministros em Lovaina para perceber de forma retrospectiva como tinham sido alcançados os objectivos propostos em 1999, e para decidir como consolidar e melhorar um EEES de qualidade (TBP, 2009).

2. A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL E A GARANTIA DA QUALIDADE

Portugal não é um país que tenha larga tradição na avaliação do Ensino Superior. Apenas em 1986 se reconheceu formalmente a necessidade de avaliar o Sistema de Ensino Superior mediante um exercício de auto-avaliação realizado pelas IES que o compunham. Este exercício piloto alicerçou a Lei de Avaliação do Ensino Superior (AES, 1994). Posteriormente, o Decreto-Lei 205/98 de 11 de Julho criou o Conselho

¹ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*.

² Acrónimo da terminologia anglo-saxónica: *European Quality Assurance Register for Higher Education*.

Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), que era responsável por produzir relatórios prospectivos e recomendações para a melhoria do Sistema de Ensino Superior. Tais relatórios eram inspirados pelos processos de avaliação de cada Instituição, estruturados por uma autoavaliação, uma avaliação externa e culminava numa avaliação global de cada Centro. O CNAVES foi, até à sua extinção em 2007 (Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro) membro da ENQA.

Como país aderente ao Processo de Bolonha e fiel às declarações que de aí emanaram, incluindo as normas e directrizes da ENQA (EHEA, 2005), Portugal encetou em 2005 um processo de avaliação do seu Sistema de Ensino Superior. O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior solicitou à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) uma avaliação global do Sistema de Ensino Superior; e decidiu que seria a ENQA, em articulação com o CNAVES os responsáveis pela avaliação do Sistema e pela garantia da qualidade do mesmo.

Em conformidade com a petição do Governo Português, a OCDE publicou em 2006 um relatório que ditava que todas as Instituições de Ensino Superior deviam possuir determinados níveis de qualidade, entendida como liderança, desenvolvimento curricular e pedagógico e viabilidade financeira. Este relatório recomendava, entre outras coisas, que as avaliações externas deveriam ser realizadas de forma regular a todos os planos de estudo e Instituições, destacando a importância da competitividade entre elas a nível nacional e internacional, para além da necessidade de prestarem contas a nível científico e pedagógico (OCDE, 2006).

A ENQA, num relatório de 2006, recomendou a Portugal que criasse uma agência nacional forte e independente, cujo *staff* deveria ser altamente qualificado que incluísse peritos internacionais. A publicação dos resultados das avaliações e a realização de relatórios sucintos de três em três anos foram outras das recomendações. Para além disso, também se aconselhou que se criassem mecanismos para promover a participação dos estudantes e dos *stakeholders* nos processos de avaliação (ENQA, 2006).

Em cumprimento das directrizes tanto da OCDE como da ENQA, o Governo Português decidiu, no mesmo decreto que extinguiu o CNAVES, criar a Agencia de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Por conseguinte, a Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto aprova o Novo Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior (RJAES, 2007), que estabelece determinados parâmetros de avaliação da qualidade relacionados com a actuação das Instituições de Ensino Superior (Art. 4.º, ponto 1), e com os resultados decorrentes das actividades dos mesmos (Art. 4.º, ponto 2). No art.17.º do mesmo diploma recomenda-se às IES garantir a qualidade, pelo que na opinião da ASEAN *University Network Quality – Assurance*, a garantia da qualidade é entendida como “uma atenção sistemática, estruturada e continua da qualidade em termos da sua manutenção e melhoria” (ASEAN, 2004, p. 20).

3. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA

Mais do que uma “necessidade interna”, que tem sido sistematicamente relegada para segundo plano, as pressões externas cada vez mais intensas exercidas pela sociedade em geral, e sobretudo as directrizes governativas convergentes no sentido de um alinhamento no contexto internacional, remetem o tema da avaliação da docência para a ordem do dia das Instituições de Ensino Superior (IES).

Em Portugal, a criação da A3ES em Dezembro de 2008, e a aprovação, a 25 de Setembro de 2009, do Regulamento n.º 504/2009 (A3ES, 2009), que estabelece o regime de procedimentos de avaliação e

acreditação das IES e dos seus ciclos de estudos, não deixam margem para dúvidas relativamente à pertinência deste tema.

De acordo com Tejedor e García-Valcárcel (2010), a avaliação integra juízos de valor que supõem uma comparação entre o que existe e o desejável, isto é, a avaliação supõe um “dever ser”, constituindo-se dessa forma como um convite à mudança. Um dos assuntos centrais nos processos de avaliação será portanto determinar quem estipula esse “dever ser”. Estes autores defendem que *“la evaluación debe ser vista como una oportunidad para el debate del ‘deber ser’, para cuestionar los propósitos del quehacer docente, sus modelos de actuación y su papel en la sociedad actual”* (p. 440).

A avaliação não se deve resumir à aplicação sucessiva de um conjunto mais ou menos sofisticado de técnicas. Ela deve ser feita para servir os seus actores e não ser encarada como um artefacto técnico/científico para revelar “verdades objectivas”. Deve, portanto, ser entendida como o produto resultante de um jogo de actores sociais, no qual a objectividade não é um dado de partida, mas sim algo a que se chega na medida em que se torna transparente e se consensualizam entre todos os actores as regras do jogo.

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. A este respeito, Tejedor e Jornet (2008) argumentam que para se conseguir obter uma avaliação realista e imparcial, deverão ter-se em conta as condições académicas, pessoais e institucionais nas quais se desenvolve o trabalho do professor que está a ser avaliado. Isso inclui o seu estatuto profissional, organização académica, a disponibilidade de recursos para a docência e a investigação, programas de formação docente da Instituição e características dos alunos, com o objectivo de contextualizar amplamente o processo de avaliação dos professores.

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 deve ocorrer de forma cíclica e aberta, permitindo nas suas várias fases a introdução de alterações que contribuam para a sua melhoria e adequação ao contexto, garantindo assim o seu carácter dinâmico.

Murillo (2006, p. 34) alerta para alguns riscos inerentes à avaliação: “1) É extremamente dispendiosa, se for realizada com critérios mínimos de qualidade; 2) Determina a forma de actuar dos docentes, para o bem e para o mal, de tal forma que o docente pode cair na tentação de não desempenhar bem o seu trabalho, mas cumprir apenas os critérios de acordo com os quais é avaliado; 3) Se não for consensual, a sua aplicação poderá resultar em problemas; 4) Se não for transparente e tecnicamente irrepreensível, poderá gerar problemas de falta de credibilidade; e 5) É necessário contar com um grande número de avaliadores bem preparados. A experiência está repleta de bons modelos de avaliação que ao serem mal aplicados, resultaram em fracasso”.

A definição e classificação do trabalho dos docentes do Ensino Superior assumem especial relevância no contexto da avaliação da docência, uma vez que se trata de um dos pontos centrais do processo de avaliação, pelo qual qualquer modelo deverá apontar um caminho no qual se considere um conjunto vasto e diversificado de responsabilidades que constituem a actividade docente.

A avaliação da docência deverá assentar num modelo cujas componentes sejam articuláveis por cada IES, tendo em conta as directrizes ministeriais e políticas educativas emergentes, mas adaptando-se

sobretudo ao seu contexto institucional, às suas características, à sua missão e visão e estratégica, isto é, à sua identidade institucional.

Há, contudo, um risco de instrumentalização do modelo e nenhuma IES nem qualquer dos seus actores será, com certeza, ingénuo ao ponto de o ignorar. Este será porventura um dos maiores desafios relativamente à implementação de um modelo de avaliação da docência: a capacidade de gerir (e assumir) o risco de que o modelo se converta num mecanismo de gestão meramente administrativo da actividade docente.

É nossa convicção que a tomada de consciência institucional deste risco e a sua discussão aberta e transparente com os diferentes intervenientes, abrirá caminho para que o modelo possa ser entendido (e sobretudo aceite) como um instrumento de apoio à gestão da carreira docente, através da valorização diferenciada das componentes avaliadas no perfil docente, sem que tal implique a perda de vista da noção de colegialidade, de autonomia docente e da liberdade inerente ao processo de produção do saber, da investigação e da criatividade de cada docente no espaço de sala-de-aula.

4. UM MODELO PARA A AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA

As bases que levaram à concepção do *modelo* que aqui se propõe tiveram a sua génese no trabalho realizado por Moreira (2006), no qual se obteve um diagnóstico, junto de uma amostra de docentes do Ensino Superior, no sentido de identificar a forma como é percebida a qualidade do ensino e a avaliação do desempenho dos docentes. Participaram nesse estudo 82 docentes que leccionavam, no ano lectivo 2005/2006, no Instituto Piaget – *Campus Académico* de Vila Nova de Gaia – Portugal.

Da continuidade desse trabalho (Moreira, 2010), resulta a proposta de um *modelo de avaliação da docência* consubstanciado num conjunto de linhas mestras, traduzidas em quatro questões que contextualizam o próprio modelo. Essas questões procuram integrar, quer a componente multifactorial da actividade docente, quer um conjunto de factores que reflectam o contexto e a missão da Instituição: 1) Conceito: *Avaliar o quê?*, 2) Contexto: *Avaliar o desempenho, porquê?*, 3) Objectivos: *Avaliar o desempenho, para quê?*, e 4) Modelo: *Avaliar o desempenho, como?*

4.1. Conceito: Avaliar o quê?

Esta é a questão primordial que deve nortear a implementação de um modelo de avaliação do desempenho docente. A clarificação da resposta a esta questão deve atravessar toda a Instituição e envolver todos os actores que tomarão parte activa no processo.

A actividade docente é multifacetada, integrando várias componentes que se articulam de forma complexa, pelo que qualquer proposta de modelo de avaliação da docência deverá reflectir e valorizar essa complexidade.

Avaliar o desempenho docente requer que se definam com clareza os contornos do que se entende por *desempenho*, mas também, o que se entende por *bom desempenho*, quem, como e onde identifica, descreve, e apreende um desempenho.

Tomaram-se como base de referência, os princípios orientadores para a avaliação do desempenho expressos nos artigos 35.º-A do ECDP (2009) e 74.º-A do ECDU (2009), onde se menciona o conjunto de actividades que os docentes do ensino superior devem realizar, nomeadamente: a prestação de serviço docente, o acompanhamento e orientação dos estudantes; a realização de actividades de investigação,

de criação cultural ou de desenvolvimento experimental; a participação em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento; a participação na gestão das respectivas instituições de ensino superior; e a participação em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que decorram da actividade de docente do ensino superior.

4.2. Contexto: Avaliar o Desempenho, porquê?

As razões para a avaliação do desempenho podem estar directamente ligadas à cultura e à maturidade institucional, reflectidas por exemplo na implementação de um *Sistema Interno de Garantia de Qualidade*, ou poderão constituir uma resposta a normativos legais com enquadramento nacional ou internacional.

Como já referimos, em Portugal, o quadro normativo legal produzido nos últimos anos, nomeadamente o RJIES (2007), o RJAES (2007) e o Regulamento nº 504/2009 (A3ES, 2009), assim como os Guiões de Avaliação e Acreditação da A3ES, mobilizam as Instituições do Ensino Superior no sentido do desenvolvimento e implementação de mecanismos de avaliação do desempenho.

De acordo com o RJIES (2007), na Secção VI do Artigo 105.º, alínea c), compete ao Conselho Pedagógico das Instituições do Ensino Superior “Promover a realização da avaliação do desempenho pedagógico dos docentes, por estes e pelos estudantes, e a sua análise e divulgação”.

No Capítulo II, Artigo 12.º, alínea b) do RJAES (2007), é referido que “o sistema de avaliação de qualidade assegura a participação dos estudantes através: (...) Da sua participação nos inquéritos pedagógicos anónimos ao corpo docente e às disciplinas, obrigatoriamente integrados no processo de autoavaliação”.

Nos guiões da A3ES é também patente a importância atribuída aos mecanismos de avaliação do desempenho dos docentes, tanto nos guiões de Acreditação Prévia de Novos Ciclos de Estudos, como nos guiões de Avaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento. No ponto 4 do Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (PAPNCE), que se refere concretamente ao “Pessoal Docente”, é solicitada a descrição de “Procedimentos de avaliação do desempenho do pessoal docente e medidas para a sua permanente actualização” (PAPNCE, 2009, p. 8).

No ponto 4 do guião de Avaliação/Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (APAPNCE), que se refere ao “Pessoal docente”, está incluído um item através do qual se pretende saber se “existe um sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, por forma a garantir a necessária competência científica e pedagógica e a sua permanente actualização” (APAPNCE, 2009, p. 7).

Na alínea 4.1 do guião de Autoavaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento (ACEF), que se refere à “Qualificação do Pessoal Docente”, é solicitada “informação sobre procedimentos previstos para avaliação da competência e do desempenho dos docentes” (ACEF, 2009, p. 9) e, na alínea 5.2 do mesmo guião, que se refere ao “Ambiente de Ensino/Aprendizagem” deve constar a “utilização dos resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes na melhoria do processo ensino/aprendizagem” (ACEF, 2009, p. 13).

Finalmente, na alínea 5.2 do guião de Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento (AACEF), que se refere concretamente ao “Ambiente de Ensino/Aprendizagem”, numa das áreas a abordar pretende-se verificar se “os resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes são usados para melhorar o processo de ensino/aprendizagem” (AACEF, 2009, p. 12), explicitando-se como

“condição para decisão” se “os estudantes são periodicamente consultados sobre a qualidade do ensino, e os resultados dos inquéritos são utilizados para a melhoria da qualidade” (*idem*, p. 23).

4.3. Objectivos: Avaliar o Desempenho, para quê?

Avaliar o desempenho requer coerência entre os fins e os meios, resistindo à tentação de criar instrumentos de recolha de dados e interpretar os dados recolhidos sem que se verifique e pondere a congruência entre as metas desejadas e expressas e os juízos fundamentadores de decisões. É, portanto, fundamental assumir com clareza as finalidades do que vier a ser feito, isto é, se se irão tomar decisões administrativas, de formação, de carreira, de salários, de promoção, de desenvolvimento profissional ou outras.

Mais uma vez, tomaram-se como referência os normativos legais, nomeadamente o artigo 35.º-B do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Politécnico (ECDP, 2009) e o artigo 74.º-B do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU, 2009), onde estão expressos os efeitos da avaliação de desempenho, nomeadamente ao nível das políticas de contratação e posicionamento remuneratório na categoria do docente.

Quaisquer que sejam as directrizes institucionais associadas aos resultados da avaliação do desempenho dos docentes, ligadas naturalmente ao enquadramento legal expresso no Estatuto da Carreira Docente, que determina os efeitos dessa avaliação, nunca deverão perder-se de vista aqueles que devem ser os seus verdadeiros objectivos, que vão claramente além dos efeitos na progressão da carreira ou da remuneração dos docentes.

A avaliação do desempenho dos docentes tem como finalidade a melhoria continua dos processos de ensino e de aprendizagem, que se deve traduzir também nos resultados académicos dos alunos, nas competências que estes adquirem e na qualidade da formação que recebem, e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

4.4. Modelo: Avaliar o Desempenho, como?

Este *modelo* procura, por um lado, integrar a diversidade que caracteriza a actividade docente, uma actividade multifacetada, que integra várias componentes que se articulam de forma complexa e, por outro, reconhecer que existem diferentes *perfis profissionais* entre os professores e que a valorização dessa diversidade poderá constituir um elemento catalisador para o seu desenvolvimento profissional.

É relativamente consensual o reconhecimento de professores que desenvolvem a maior parte da sua actividade em funções relacionadas com o ensino/aprendizagem, propriamente dito, enquanto outros, pelos cargos que ocupam, desenvolvem maioritariamente actividades de gestão, e outros, actividades de investigação.

Nesse sentido, este modelo exige que cada Instituição de Ensino Superior defina aquilo que neste contexto se designa por *Perfis Referenciais de Desempenho* (PRDs).

Um *referencial de desempenho* é, linhas gerais, um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados a partir dos quais é possível traçar perfis de desempenho (projeções do desempenho desejável, previsto ou potencial) com os quais se compara o desempenho real (observado) do profissional e que permite identificar pontos fortes e pontos fracos nesse desempenho.

Em Portugal, existe um consenso generalizado, consubstanciado nos estatutos da carreira docente do ensino universitário (ECDU, 2009) e do ensino superior politécnico (ECDP, 2009), segundo os quais a função docente comporta quatro dimensões basilares: *Ensino* (serviço docente, orientação e acompanhamento dos estudantes); *Investigação* (investigação científica, criação cultural ou desenvolvimento tecnológico); *Gestão* (participação institucional, consubstanciada na participação dos órgãos de gestão e nas actividades de coordenação e avaliação científica e pedagógica); e *Extensão* (prestação de serviços à comunidade).

Com base nesta concepção das componentes da actividade académica, caberá a cada Instituição de Ensino Superior definir os Perfis Referenciais de Desempenho (PRDs) ajustados à sua realidade institucional.

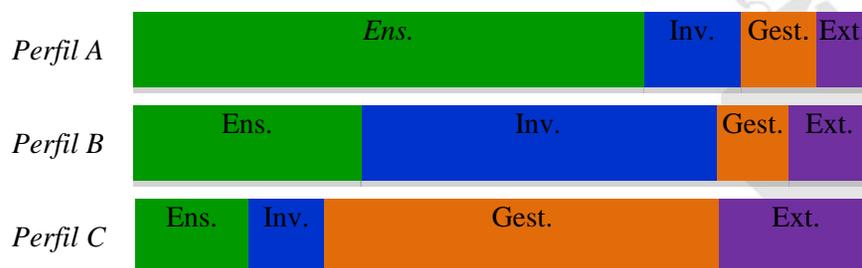
A definição dos PRDs poderá funcionar simultaneamente como um mecanismo bivalente, promovendo quer a *consolidação*, quer o *ajustamento dinâmico* dos perfis existentes. A consolidação é construída através da definição de PRDs nos quais os docentes se revejam e considerem ajustados às actividades que desenvolvem, traduzindo-se dessa forma o reconhecimento e valorização institucional pela diversidade de perfis. O ajustamento dinâmico é promovido através da definição de PRDs que as IES considerem estrategicamente desejáveis, onde eventualmente se encaixem poucos (ou nenhuns) docentes, e pela integração de elementos no modelo, ponderados de forma a promover a fluidez no reajustamento de perfis.

O processo de definição dos PRDs deverá ser ele próprio um processo aberto, dinâmico, sensível à retroacção do ajustamento dos professores, constituindo-se dessa forma um mecanismo de regulação institucional.

Na Figura 1 apresenta-se um exemplo do que poderão ser três perfis referenciais de desempenho numa IES, baseado no princípio de que devem fazer parte de cada PRD as quatro componentes consideradas como basilares na actividade docente: *Ensino* (Ens.), *Investigação* (Inv.), *Gestão* (Gest.) e *Extensão* (Ext.).

Convém, contudo, sublinhar que a consideração de que a definição dos PRDs deverá espelhar a natureza, a missão e a estratégia de cada IES, orientou a concepção do modelo no sentido de integrar de forma flexível essa definição. Tal significa que poderão ser considerados PRDs tão diversos, quanto as Instituições de Ensino Superior assim o pretendam, omitindo por exemplo uma ou mais dessas componentes (aqui consideradas basilares).

FIGURA 1. EXEMPLOS DE PERFIS REFERENCIAIS DE DESEMPENHO (PRDs)



Após a definição dos PRDs, é necessário proceder à definição clara (institucionalmente legitimada) do que se entende por *bom desempenho* em cada PRD. Esta definição deverá resultar da missão da Instituição e dos seus objectivos estratégicos.

Determinados os quadros de referência e clarificado o que se entende por bom desempenho em cada um desses quadros, definem-se os *indicadores de desempenho*.

Um *indicador de desempenho* pode ser definido como um item de informação recolhida em intervalos regulares para acompanhar o desempenho do professor, no âmbito dos documentos que constituem o sistema de referências definido para a avaliação. Os indicadores são apontadores importantes sobre o desempenho e permitem apoiar a observação das competências profissionais bem como acompanhar a evolução das mesmas. Não é uma operação isenta de erro ou de problemas de definição e/ou de interpretação, antes exigindo um acompanhamento processual que vá eliminando aspectos negativos e incorporando aquisições e experiências consideradas úteis e relevantes.

Em síntese, *indicadores* são a designação daquilo que se deve observar para obter a informação pertinente em função dos objectivos definidos. Um sistema de indicadores está, assim, intimamente dependente, por um lado, dos objectivos que se pretendem atingir e, por outro, do modo como se recolhem informações sobre esses aspectos a observar.

Neste Modelo de Avaliação da Docência, sugere-se a integração de cinco conjuntos de indicadores:

- 1) *Avaliação do Ensino/Aprendizagem* (AEA): constituída por dois indicadores que resultam dos questionários de avaliação do ensino/aprendizagem, uns preenchidos pelos alunos e outros pelo professor (autoavaliação);
- 2) *Relatório de Actividade Docente* (RAD): integra um conjunto diversificado de indicadores, uns de natureza objectiva, outros mais subjectiva, relacionados com os métodos de ensino/aprendizagem e os métodos de avaliação utilizados; o investimento em formação contínua, em parcerias e em programas de mobilidade; e numa reflexão sobre o funcionamento das Unidades Curriculares (UCs) leccionadas e sobre os resultados decorrentes da avaliação do processo de ensino/aprendizagem (AEA);
- 3) *Avaliação pelas Chefias Directas* (ACD): resulta de um relatório produzido pelo Coordenador de Curso, o qual integra um conjunto de indicadores relacionados com o envolvimento institucional do docente, desde a sua participação nas reuniões e apresentação de propostas de actividades no âmbito do curso, até à entrega atempada dos programas curriculares das UCs e afixação das pautas nos prazos previstos;
- 4) *Indicadores de Actividade Docente* (IAD): procuram traduzir, de forma tão objectiva quanto possível, a medida da carga de trabalho (*workload*) do docente. Esses indicadores encontram-se agrupados de acordo com a concepção de actividade docente adoptada neste trabalho. Na dimensão *Ensino* consideram-se indicadores relacionados com o serviço docente (aulas leccionadas ao 1º, 2º e 3º Ciclos ou a outros cursos), o apoio aos alunos (associando o tempo para atendimento a alunos à dimensão das turmas), a regência de unidades curriculares, a orientação e acompanhamento de estudantes (estágios, trabalhos monográficos, teses) e a produção de documentação de âmbito pedagógico. Na dimensão *Investigação* consideram-se indicadores relacionados com projectos e programas de investigação (elaboração de candidaturas, coordenação ou participação em projectos ou programas), a produção científica e cultural (teses, livros, artigos, posters, ...), a participação e organização de congressos, seminários e *workshops*, a produção tecnológica (registo de patentes) e a consultoria científica *ad hoc* para instituições oficiais (incluindo avaliação de projectos e perícias para tribunais). Na dimensão *Gestão* consideram-se indicadores relacionados com a participação institucional, consubstanciada na participação dos órgãos de gestão e nas actividades de coordenação e

avaliação científica e pedagógica. Na dimensão *Extensão* consideram-se indicadores relacionados com a prestação de serviços à comunidade (programas de formação ou de intervenção local);

- 5) *Avaliação do Grupo/Equipa* (AGE): integra um conjunto de indicadores objectivos que traduzam o desempenho do grupo/equipa na qual o docente está inserido. Procura-se dessa forma valorizar não só aquilo que cada docente consegue a nível individual, mas também o que o seu grupo/equipa consegue atingir (por exemplo, conseguir uma boa acreditação do Ciclo de Estudos ou do Curso em que lecciona). Esta perspectiva motiva o espírito de trabalho em equipa e de contribuição para um bem comum.

Definidos os indicadores de desempenho, a avaliação do desempenho docente resultará da combinação entre o PRD ao qual este se ajusta, e os dados resultantes dos cinco conjuntos de indicadores descritos.

Assim, considerem-se as pontuações obtidas em cada um dos conjuntos de indicadores de desempenho representados por: AEA (*Avaliação do Ensino/Aprendizagem*); RAD (*Relatório de Actividade Docente*); ACD (*Avaliação das Chefias Directas*); IAD (*Indicadores de Actividade Docente*) e AGE (*Avaliação do Grupo/Equipa*). E considerem-se os escalares $\alpha, \beta, \gamma, \delta$ e ε , os factores de ponderação associados a cada um desses conjuntos de indicadores de desempenho, respectivamente.

O *desempenho docente* pode então traduzir-se de acordo com o seguinte vector, que neste contexto se designa por *vector de desempenho do professor i no perfil referencial de desempenho j*:

$$D_{ij} = \alpha_j AEA_{ij} + \beta_j RAD_{ij} + \gamma_j ACD_{ij} + \delta_j IAD_{ij} + \varepsilon_j AGE_{ij}.$$

Reforça-se aqui a absoluta necessidade de encarar este processo de forma positiva, clara, transparente e participada. Só dessa forma poderão os resultados da avaliação do desempenho contribuir para a melhoria contínua da qualidade da actividade docente, proporcionando orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

O modelo poderá constituir assim uma ferramenta de apoio à gestão da carreira docente, valorizando de forma diferenciada as componentes avaliadas no perfil docente, permitindo simultaneamente inventariar as suas necessidades de formação, detectar os factores que influenciam o rendimento profissional dos professores, diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente, promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados dos estudantes e promovendo a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

5. CONCLUSÕES

O modelo proposto procura responder a uma necessidade real e actual que as Instituições de Ensino Superior enfrentam: a *avaliação da docência*.

Constituindo o Ensino Superior um contexto complexo de teias relacionais com características e dinâmicas próprias, o modelo intenta também ser um elemento questionador dessa complexidade, procurando estruturar perspectivas, abordagens e intervenções que integrem a visão estratégica das IES,

podendo ao mesmo tempo constituir uma espécie de “resposta” à gestão dessa complexidade. Trata-se, contudo, de um modelo aberto à discussão e, como todos os modelos, sujeito a críticas.

A definição de objectivos individualizados para cada docente, em sintonia com a missão das instituições e as preferências individuais, combinadas com um sistema justo de incentivos que recompense as melhores práticas, pode tornar construtiva a forma como a avaliação do desempenho é vista, na medida em que ajuda as instituições a desenvolver os seus recursos humanos e encoraja e assiste os avaliados a prestar serviços de excelência, contribuindo assim para o aumento da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A3ES (2009). Regulamento nº 504/2009. Diário da República, 2ª Série, de 18 de Dezembro de 2009.
- AACEF (2009). Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/avaliacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>.
- ACEF (2009). Auto-Avaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/avaliacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>.
- AES (1994). Avaliação do Ensino Superior. Lei nº 38/1994. Diário da República, 1.ª série - A— N.º 269 — 21 de Novembro 1994.
- APAPNCE (2009). Avaliação/Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>.
- ASEAN (2004). Manual for the Implementation of the Guidelines. Acedido a 3 Setembro de 2010, em http://www.hrk.de/de/download/dateien/AUN_QA_Network.pdf.
- CCE (2003). Comisión de las Comunidades Europeas. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_es.htm.
- ECDP (2009). Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico. Lei n.º 207/2009. Diário da República, 1.ª série - N.º 168 - 31 de Agosto de 2009.
- ECDU (2009). Estatuto da Carreira Docente Universitária. Lei n.º 205/2009. Diário da República, 1.ª série - N.º 168 - 31 de Agosto de 2009.
- EHEA (1999). The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- EHEA (2005). The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Acedido a 20 de Agosto de 2010, em [http://www.enqa.eu/files/ENQA %20Bergen%20Report.pdf](http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf).

- ENQA (2006). Garantia de Qualidade do Ensino Superior em Portugal: uma avaliação e recomendações para um futuro sistema. Acedido a 20 de Agosto de 2010, em <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/EPHReport.pdf>.
- Moreira, L. (2006). *Avaliação do Desempenho de Docentes do Ensino Superior: um Caso de Estudo em Portugal*. Trabalho de Investigação Tutelado (TIT), Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- Moreira, L. (2010). *O Desempenho Docente e a Construção da Qualidade no Ensino Superior: Um Modelo para a Acção*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OCDE (2006). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Portugal*. Paris: OCDE.
- PAPNCE (2009). Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guiões-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>.
- REHEA (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- RJAES (2007). Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior. Lei n.º 38/2007. Diário da República, 1.ª série - N.º 157 - 16 de Agosto de 2007.
- RJIES (2007). Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Lei n.º 62/2007. Diário da República, 1.ª série - N.º 174 - 10 de Setembro de 2007.
- Simão, J. V. (2004). O Silêncio da Universidade. Que Futuro? (Vol. I, pp. 107-115). In Silva, F., Cruz, M., Ribeiro, J. e Osswald, H. (Orgs.) *Estudos em Homenagem a Luís António de Oliveira Ramos*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- TBP (2009). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- TEHEA (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- TEHEA (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in aglobalised world. London Communiqué, 18 May 2007. Acedido a 17 de Junho de 2010, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm.
- Tejedor, F. J. e García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 439-459.

Tejedor, F. J. e Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Acedido a 16 de Setembro de 2009, em <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>.

