



Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007

p. 197-220

## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS UNIVERSIDADES: UM ESPELHO DE REFLEXÃO

*Ernesto Candeias Martins<sup>1</sup>*  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE  
CASTELO BRANCO - PORTUGAL

**RESUMO:** Os modelos de avaliação ('*accountability*' – prestação de contas, '*assessment*', '*appraisal*', '*self-evaluation*') conjugam no seu processo de aplicação alguns elementos relacionados com o contexto, com o ambiente cultural, com os procedimentos e resultados. Avaliar as universidades implica conhecer a sua natureza e configuração, a sua funcionalidade e especialização, enquanto instituições de ensino superior, enraizadas numa determinada região ou país. O autor pretende neste artigo, por um lado, analisar o cenário das experiências de avaliação e de (auto) análise institucional nas universidades (cenário na Europa) e, por outro lado, reflectir sobre a implementação da avaliação institucional, da aprendizagem organizacional e da relação entre estes dois conceitos, já que constitui ambos uma variável determinante para a gestão das universidades e/ou instituições de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação, modelos de avaliação, avaliação institucional, aprendizagem organizacional, qualidade de ensino superior

### INSTITUCIONAL EVALUATION IN THE UNIVERSITIES: A REFLECTION MIRROR

**ABSTRACT:** The evaluation models ('*accountability*' - appraisal rendering of accounts, '*assessment*', '*appraisal*', '*self-evaluation*') gather their process of application some elements related with the context, the cultural environment, the procedures and the results. To evaluate the universities implies to know about their nature and configuration, their functionality and specialization, while institutions of higher education, rooted in a specific region or country. The author intends on the other hand, to analyze the scene of the experiences of evaluation and institutional self-analysis from universities (European scene), and on the other hand, to reflect upon the implementation of the institutional evaluation, the organizational learning and the relation between these two concepts, since both make up a determinant variable for the management of universities other educational institutions.

**KEY WORDS:** evaluation, models of evaluation, institutional evaluation, organizational learning, quality of higher education

## QUESTÕES PRÉVIAS

Avaliar instituições de ensino é uma tarefa complexa, pois a avaliação é a apreciação sistemática da valia ou mérito de um 'objecto'. As metodologias de avaliação variam um pouco por todo o mundo. Avaliar as universidades ou as instituições ligadas ao ensino superior na Europa, não é sinónimo de estabelecer 'rankings', embora estes possam surgir como subprodutos de um processo mais vasto e pluridimensional. A avaliação é uma reflexão sobre o ensino, perspectivando a melhoria da qualidade das actividades, esclarecendo a comunidade educativa dos pontos menos positivos, assegurando um conhecimento rigoroso de todos os dados, promovendo o diálogo entre instituições, e contribuindo para o ordenamento da rede de instituições de ensino superior no âmbito europeu, como referem NEVO (1995) e ROSALES (1992).

Sabemos que o arco semântico de avaliação é muito amplo em modelos ('*accountability*' – prestação de contas, '*assessment*', '*appraisal*', '*self-evaluation*') que conjugam no seu processo elementos relacionados com o contexto, com o ambiente cultural, com os procedimentos e resultados. Isto é, contamos com os processos e não apenas com os resultados (períodos alargados de avaliação), dando voz aos participantes em condições de liberdade, de iniciativa interna da instituição (com facilitadores externos, avaliadores, juízes), expressando a preocupação pelos valores educativos e em modificar as práticas pedagógicas, a diversificação de métodos na reconstrução e análise da realidade educativa, o compromisso com os valores sociais da sociedade, a tolerância nos critérios de interpretação dos relatórios de avaliação, a não obsessão pelos processos e resultados estatísticos, a introdução de uma linguagem simples, etc. (MORTIMORE, 1998: 53-66).

Desde a autoavaliação à hetero-avaliação, desde a avaliação promovida pelos serviços componentes dos ministérios de educação até à avaliação de iniciativas de organismos independentes e de especialistas, estamos perante um vasto campo de modelos, de metodologias e finalidades, de tal modo que convém discernir as respectivas diferenças e estabelecer uma visão na qual inscrevemos as opções ou até a coexistência de diferentes modalidades de avaliação dentro do mesmo país e até no seio de cada instituição escolar ou universidade, no dizer de MaCBEATH, SCHATZ, MEURET, JAKOBSEN (2000: 36-44).

É verdade que os programas de avaliação integrada de escolas ou de faculdades proliferaram nas últimas décadas, acentuando o estabelecimento de padrões nacionais de avaliação do sistema educativo e de cada instituição escolar. Lembramos no Reino Unido o papel da Inspeção de Sua Majestade substituída pelo OFSTED ('*Office for Standards the Education*') na reorientação profunda nas finalidades e metodologias do ensino com relatórios públicos de avaliação externa),

em Espanha a prática de auditorias contínuas e exigentes pelos serviços do Ministério (*'Instituto de Evaluación e Assessoriamiento Educativo'*, com um modelo de avaliação externa e independente) e que varia segundo as regiões autónomas, enquanto na Holanda a de uma agência especializada e nos EUA uma diversidade de modelos e situações de modelos avaliativos.

No caso específico de Portugal o sistema de avaliação e acompanhamento incide sobre a qualidade do desempenho científico e pedagógico das instituições de ensino superior, de acordo com a natureza e tipologia do ensino, preparação dos docentes e condições de funcionamento (art. 3, da Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro). De facto tem-se em consideração o ensino (estrutura curricular, nível científico, processos pedagógicos e inovação), a qualificação dos docentes, a investigação realizada, a ligação da instituição à comunidade (prestação de serviços, acção cultural, protocolos), o estado das instalações e equipamentos e, ainda, os projectos de cooperação (nacionais, internacionais).

Parece evidente, em termos gerais, neste prestar de contas à sociedade e aos poderes políticos, que somos mais exigentes no desempenho profissional, no alcançar níveis de qualidade e de excelência nas instituições ligadas à educação, seja ao nível de formação ministrada e ao nível organizacional, seja ao nível do desempenho profissional, da inovação e da investigação ou, ainda, ao nível da melhoria dos espaços formativos (instalações) e recursos. Na verdade, essas instituições de ensino são instituições sociais imprescindíveis, mesmo tendo uma gestão racional dos seus custos, no *'âmbito do quadro jurídico da autonomia institucional'*, no dizer de TIANA FERRER (1997:137).

Actualmente emerge uma cultura de avaliação nas universidades e nas instituições escolares, devido à necessidade de se contextualizar a organização que se avalia, a relevância (científica, social, profissional) dada aos processos e aos dilemas entre a *'função de controlo'* e a *'função de melhoria'*, às dinâmicas de avaliação interna e externa (comparação de resultados) e ao destino da informação recolhida. É notório destacar os processos e os resultados, o envolvimento dos actores, a menção dos valores sociais e educativos, tornam claro que, para SAUNDERS (1999: 76-82) a avaliação está ao serviço da melhoria do desempenho das instituições.

Numa primeira apreciação cremos que o avaliar com rigor as universidades implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, a sua funcionalidade e especialização, enquanto instituições de ensino superior enraizadas numa determinada comunidade/região/país, a sua heteronomia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins (projectos pedagógicos, planos estratégicos), a sua débil articulação, a problemática tecnológica, os recursos, a gestão, etc. Devemos ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cultural e de valores próprios

que cada instituição/escola possui, no dizer SANTIAGO, TAVARES, TAVEIRA, LENCASTRE e GONÇALVES (2001: 35-38).

Por conseguinte as áreas essenciais dos processos de avaliação externa são:

- \* Qualidade de ensino da universidade/instituição ensino superior;
- \* Padrões de qualidade alcançados pelos alunos (resultados);
- \* Eficácia da gestão dos recursos e o desenvolvimento humano e profissional dos alunos (qualificação, empregabilidade), dos professores (desempenho pedagógico, a formação contínua, a investigação e participação de projectos) e dos funcionários (a qualificação, as acções de formação, o desempenho profissional – a concretização dos objectivos e os comportamentos/atitudes na execução).

Deste modo, a racionalidade avaliativa exige reflexão rigorosa sobre a qualidade da educação/ensino, dos projectos e da inovação/investigação, compreensão da realidade para garantir as mudanças, a responsabilização social da avaliação institucional, o aperfeiçoamento dos profissionais da educação (qualificação, excelência no desempenho), a finalidade da avaliação para tomar decisões para melhorar os pontos menos fortes dos relatórios avaliativos, como afirmam NEAVE (1998: 273-278) e TIANA FERRER (1997: 139-148).

Pretendemos neste artigo, por um lado, analisar o cenário das experiências de avaliação e de (auto) análise institucional nas universidades ou instituições de ensino superior (principalmente na Europa) e, por outro lado, reflectir sobre a implementação da avaliação institucional, da aprendizagem organizacional e da relação entre estes dois conceitos, já que ambos constituem uma variável determinante para a gestão e tomadas de decisão das universidades e/ou instituições de ensino.

Em termos gerais o sistema de avaliação considera importante a procura efectiva dos alunos, o rendimento escolar, o apoio social, a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional, a inserção no mercado de trabalho e a eficiência da organização e gestão da instituição.

## 1. O OBJECTO DA AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A avaliação educacional, no seu sentido mais amplo (avaliação de alunos, de professores, das escolas, do sistema educativo e das políticas educativas), continua a ter actualmente uma atenção especial, quer ao nível político e na dimensão simbólico-ideológica, quer dando uma visibilidade social e cultural, no dizer de NEAVE (1998: 281-285).

Se, por um lado, em termos conservadores, a avaliação se assume como instrumento de controlo administrativo-pedagógico e como dispositivo de vigilância ao serviço da 'tecno-burocracia' dos sistemas de ensino, por outro, em termos liberais, constitui-se como um instrumento de selecção meritocrática de natureza individualista ou como instrumento de gestão subordinada aos valores de produtividade da instrução, da 'performatividade' e da prestação de contas, numa estratégia de lógica de mercado, ou, ainda, em termos progressistas, como sendo um meio favorecedor do desenvolvimento pessoal e colectivo, de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas, de melhoria dos programas e projectos educativos e como uma condição para estruturar modelos negociados de responsabilização ('*accountability*') (AFONSO, 1998: 34-44).

No cenário actual das mudanças, não é novo o facto do Estado usar a avaliação como instrumento de controlo, mas sim o facto de o controlo sobre os resultados escolares não se subordinar ou restringir a uma simples lógica burocrática, articulado com mecanismos de mercado. É bem verdade que os bens educativos integram o conjunto mais amplo dos bens mercantilizáveis ou bens sujeitos à lei da oferta e da procura. Neste contexto, o Estado não abdica do seu poder de direcção e de controlo sobre o sistema educativo, apesar de, em conjunturas específicas, se fomenta a tendência para uma redefinição dos actores educativos.

Em geral a avaliação, seja ao nível do desempenho, seja ao nível institucional, desempenha um papel importante nos contextos das instituições. Sabemos que há diversas formas de avaliação, por exemplo, umas são uma modalidade de render contas, de promoção e capacitação para o desenvolvimento e desempenho profissional, outras de revisões curriculares, de melhorias dos pontos menos fortes, melhorias nos modelos de gestão e aperfeiçoamento das instituições, etc. Ou seja, permite alcançar os indicadores da qualidade de ensino nas instituições escolares, mesmo que em determinados momentos uma estratégia que satisfaz um objectivo não tenha que complementar outros objectivos.

A maior parte das definições de 'avaliação' derivam da avaliação de programas ou cursos centralizando-se na obtenção de informação para os responsáveis das instituições (tomadas de decisão). Desde a definição de avaliação como processo de recolha e utilização de informação para tomar decisões (juízos alternativos), ou como processo de conceber, obter e comunicar informação para orientações de melhorias curriculares, dos resultados dos cursos, do perfil de saída (qualificação), ou de tomadas de decisão educativas institucionais e de gestão, é evidente que todas as definições daquele termo sofreram poucas mudanças nos últimos tempos (SIMON, 1996: 178-180).

O que mudou foi a concepção de quem é responsável ou possui a responsabilização para tomar decisões institucionais (aperfeiçoamento curricular e dos cursos, decisões sobre os indivíduos, regulamentação administrativa e de ges-

tão), ao nível do plano estratégico da instituição ou do projecto educativo e curricular da escola. Os ‘consumidores’ de programas educativos e/ou de cursos (professores, alunos, instituição) passaram a ser os responsáveis dessas decisões. A implementação prática das inovações depende dos juízos e das acções. Contudo, esta situação é mais complexa e o papel dos responsáveis pode recair em grupos muito diferentes, segundo ARROTEIA (2000: 116) ‘os contextos concretos da avaliação’.

É de todos conhecido, que a preocupação pela qualidade ou a avaliação da qualidade acentuou-se nos finais do século passado, devido à expansão, à diversificação e aos crescentes recursos financeiros absorvidos pelos sistemas de ensino superior universitário, num contexto de restrições orçamentais, o que provocou uma nova análise a estas questões (regulação estatal ou regional), no âmbito da ‘quality assessment’, com a componente de avaliação externa.

De facto, os factores explicativos do desenvolvimento de sistemas de avaliação da qualidade são múltiplos, desde a transformação dos sistemas elitistas de ensino superior em sistemas de massas, associado ao aparecimento de novas instituições, ao crescimento e à diversificação do sistema, até à necessidade de adequação do ensino superior ao mercado de trabalho, às saídas profissionais e à relevância social da formação e qualificação profissional no contexto de inovação e desenvolvimento (científico e tecnológico) e internacionalização, são alguns desses factores que implicaram que a avaliação da qualidade tomasse uma forma explícita e formal, necessária para a acreditação das (novas) instituições e informação dos estudantes quanto à qualidade e à responsabilização (fundos públicos) institucional.

Deste modo, a tendência para uma maior importância conferida às questões do controlo e da qualidade do ensino superior é reforçada pelos organismos europeus e internacionais, ao pretenderem instaurar novos sistemas de avaliação e criarem redes europeias e internacionais de avaliação da qualidade do ensino superior.

Esta importância concebida à decisão e às ‘melhorias, como objectivos da avaliação, pressupõe o ‘juízo e a ‘acção. Haverá que decidir qual é o problema, quando pensamos no currículo e na avaliação, pois há avaliações que se centram em questões específicas, no contexto das inspecções formais, no desenvolvimento curricular e na formação contínua.

Uma das questões fundamentais na avaliação é a análise de necessidades (questionários, entrevistas, valorizações pessoais), principalmente ao nível da avaliação interna, que permite estabelecer escalas de prioridades. Assim, identificadas as necessidades ou as questões normativas segue-se os aspectos do currículo ou organização, que implica a recolha de informação para a tomada de decisões.

As avaliações internas (autoavaliações) podem apresentar dois tipos: as que se centram nos objectivos educativos (antecedentes, procedimentos e resultados) e as que

se ocupam dos processos educativos, isto é, a avaliação de resultados, a avaliação de procedimentos e a avaliação de processo (COSTA, NETO-MENDES e VENTURA, 2002).

Em definitivo, a institucionalização de sistemas de avaliação da qualidade no ensino superior remete-nos para as questões da naturalização cognitiva de uma nova ideia de 'universidade' (tipo empresarial -produção científica, no contexto da inovação e do desenvolvimento), para as transformações na relação de poder na coordenação dos sistemas de ensino superior entre Estado/Governo, academia e mercado e ao nível institucional.

Sendo positivos os efeitos gerais da implementação dos sistemas de avaliação do ensino superior, haverá que destacar as diferenças nacionais ou regionais importantes no contexto, nas metodologias e objectivos, o que determina diversas relações de poder e diferentes utilizações do sistema de avaliação.

R. BARNETT (1994: 70-74) distingue quatro tipos básicos de sistemas de avaliação da qualidade: (i)- académica, incidindo nas áreas científicas ou cursos; (ii) - administrativo, centralizado na instituição e nos processos de gestão; (iii) - pedagógico focalizado, nas práticas pedagógicas; (iv) - ocupacional ('*employment*'), inserção profissional, que assenta nas características dos diplomados (qualificação, certificação) e do mercado.

Todas as formas de avaliação externa diferem na duração das visitas, na composição das equipas de avaliação ou nos métodos utilizados (diálogo, inspecção e observação) e instrumentos de medição.

Os relatórios públicos de avaliação das instituições de ensino superior devem expressar essas diferenças quanto ao impacto dos resultados, sugerindo uma maior atenção à eficácia do ensino e da aprendizagem (taxas de sucesso, na gestão e planeamento estratégico das instituições) e na adequação às necessidades sociais emergentes.

## 2. DOS MODELOS À PLANIFICAÇÃO AVALIATIVA

É imprescindível estabelecer uma metodologia de planificação. O plano (flexível, segundo as características e as circunstâncias de cada instituição) deve assentar na reflexão e na adaptação, mas tendo em conta:

- \* O tempo de duração e as fases;
- \* As técnicas de exploração (métodos, técnicas de recolha de dados);
- \* A equipa interveniente o mais diversificada possível;
- \* O conteúdo da avaliação, os relatórios informativos, os juízos de valores ou os pareceres dos avaliadores (externos).

Haverá que destacar os indicadores relevantes (focagem da avaliação) correspondentes à colegialidade, às relações, às actividades, às instalações/espacos e materiais/recursos, à organização, à gestão e aos valores.

Por outro lado, os modelos de avaliação que se aplicam, podem ser, por exemplo, a:

- Avaliação unidimensional. Este tipo de avaliação combina-se com a avaliação externa permitindo que a informação seja comparada com outras taxas / estatísticas;
- Avaliação multidimensional interna. Esta avaliação inclui diferentes níveis de influência do funcionamento da instituição, tais como: o contexto, o nível inicial (alunos), os processos da escola/turma e a avaliação dos resultados obtidos. Pretende-se prosseguir sob a forma de projectos de mudança e de melhoria da instituição, nos âmbitos da administração, da formação, da coordenação ou da utilização dos recursos didácticos, da autoavaliação dos professores e funcionários;
- Avaliação multidimensional qualitativa externa. Este modelo supõe uma avaliação externa que abrange diferentes níveis constituintes da realidade educativa com o uso da metodologia qualitativa e com os relatórios informativos e as opiniões de juizes da comunidade, reuniões e observações dos avaliadores externos (registos) e, ainda, dos inspectores ou supervisores. É enriquecedor combinar esta estratégia com a avaliação interna da instituição.
- Avaliação multidimensional quantitativa externa. Abrange múltiplos níveis utilizando a metodologia quantitativa (provas objectivas, questionários ou inquéritos standardizadas). Estabelece relações entre os diferentes níveis de análise e incorpora informação contextualizada e comparada. Este modelo permite estabelecer o valor acrescentado de cada instituição, através de comparações, controlando determinadas variáveis (nível inicial dos alunos, contexto socioeconómico, etc.).

Em todos estes modelos há que ter em conta as características do projecto institucional comum (projecto estratégico, projecto pedagógico e as alternativas ou as mudanças evolutivas), a confiança mútua e a convicção, a coesão da organização e as actividades, a existência da liderança que estimule o funcionamento, a equipa de investigação e de avaliação (GOLSTEIN & THOMAS, 1995: 35; LEITE, 2000: 23-29).

Na verdade, há três grandes dimensões na avaliação: os componentes (aprendizagem dos alunos, funções e desempenho dos professores e recursos), os processos (planificação, desenvolvimento e resultados) e os contextos (grupo, institucional e social – organização e gestão da escola). As funções reduzem-se à recolha de informação sobre essas componentes e actividades do ensino, interpretação dessa informação e dos dados (esquema conceptual, design) e adopção de



decisões ao aperfeiçoamento do sistema e da instituição (melhorias), como defendem ARGYRIS & SCHÖN (1996) e BARNETT (1996).

Os avaliadores ou inspetores avaliam e elaboram os relatórios, onde devem destacar:

- \* Qualidade do ensino/educação/formação fornecida (geral, cursos, disciplinas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (resultados relativos à literacia e numeracia ensinadas, à aquisição de novos conhecimentos, às competências);
- \* Padrões educativos obtidos pelos alunos (média final de curso, resultados dos exames, das disciplinas, das frequências);
- \* Gestão dos recursos financeiros – a eficácia e a racionalização;
- \* Desenvolvimento pessoal e social ao nível moral, social e cultural dos alunos;
- \* Formação contínua dos professores e funcionários;
- \* Linhas de investigação, unidades de investigação (projectos institucionais);

Consequentemente, é de valorizar a pressão para melhorar os serviços educativos, a organização das instituições, a investigação sobre a eficácia (gestão), a reorganização dos serviços administrativos, a investigação institucional e a formação dos docentes e não docentes, isto é, quer a função da gestão, quer a função de inteligência das organizações (Willensky) permitirá a compreensão dos processos de funcionamento e o conhecimento das relações existentes entre o funcionamento e os resultados, como propõem HOUSE e HOWE (2001), COSTA, NETO-MENDES e VENTURA (2002) e CROZIER (1990).

Nesta linha de pensamento se estabelece os objectivos para a avaliação integrada, por exemplo: a valorização das aprendizagens e a qualidade das vivências escolares (qualificação, competências, desempenhos); a identificação dos pontos fortes e fracos no desempenho profissional (ou pedagógico no caso dos professores); e os contributos para a regulação do sistema educativo universitário ou do ensino superior (COOK & YANOW, 1996: 436-439).

As linhas de investigação utilizáveis para a recolha de informação no processo avaliativo (racional-positiva) manifestam-se na aplicação sobre questões observáveis e sobre os resultados do ensino. A investigação sobre o pensamento do professor e a investigação ecológica tornam-se imprescindíveis para o estudo de dimensões implícitas do ensino.

Efectivamente, o carácter dos dados e das informações recolhidas exigem a aplicação de processos de contraste para analisar as discrepâncias e as coincidências das explicações e das interpretações, assentes na compreensão coerente.

Daí que a triangulação como estratégia de investigação, facilita o contraste e a depuração dos dados provenientes de:

- \* Diversos métodos ou instrumentos de medida;
- \* Diversos informadores, avaliadores, observadores ou supervisores;
- \* Relatórios de avaliação e de opinião dos agentes internos e externos.

Possivelmente a técnica DELPHI (processo de comunicação que permite que um grupo de interlocutores chegue a um consenso, na solução de um problema complexo, facilitada por juízos colectivos, aplicação de entrevistas a todos os grupos) na avaliação das finalidades e objectivos na identificação de problemas e apresentação de soluções será útil na avaliação do desempenho pedagógico dos professores.

Aquela técnica não aborda muito exaustivamente, a análise interpretativa dos dados e a conclusão a coordenação dos resultados, a questão dos princípios orientadores no escalonamento dos itens por peso ou percentagem, os efeitos positivos ou previsíveis da implementação de um sistema de avaliação do corpo docente (as dimensões do profissionalismo docente, professor como profissional, qualificação profissional) e das condições organizacionais (MILGROM and ROBERTS, 1992).

Por conseguinte é preciso ter presente quando uma técnica avaliativa não identifica adequadamente os critérios e as normas de avaliação (autonomia da função docente), por exemplo, nas formulações de juízos de valor ou de valorizações sobre a planificação, na ampliação dos conteúdos para além dos conhecimentos (habilidades, atitudes), na comunicação didáctico-pedagógica (dimensões relacional e linguística), da metodologia na organização das actividades, na avaliação para além da aprendizagem do aluno, etc. Ou seja, trata-se da identificação de critérios relativo ao que o professor realiza na aula e turma/grupo, ampliado ao terreno institucional (projecto escola), de modo a conjugar a sua função educativa individual com a de outros colegas (clima de colaboração, interdisciplinaridade).

### 3. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL

As mudanças de paradigma verificadas na área educacional (nomotética e predictiva) para a compreensão do sentido que os actores dão às suas acções e comportamentos, encarados sobre a perspectiva contextual e interaccionista, que

no dizer de HOUSE (2000: 30-36), constituem desafios no quadro de referências no sistema de avaliação dos professores, abordando o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional das instituições ou escolas.

A corrente de investigação educacional que defende que os professores, sendo profissionais, são também pessoas, com uma história própria, sendo as suas necessidades de desenvolvimento função, entre outros factores, da idade e do contexto histórico, cultural, social e organizacional em que trabalham. Assim, a avaliação do desempenho profissional (*'Professional development'*), demonstra o desempenho básico da actividade docente e o desejo de *'evolução para níveis mais avançados desse desempenho'* (BALL, 1998: 112), diferente do desenvolvimento do pessoal (*'staff development'* = aprendizagem de grupo, crescimento colectivo numa direcção comum e aos objectivos da instituição) que implica os próprios professores e a sua reflexão crítica contextualizada sobre o trabalho realizado (relatórios, seminários).

Há perfis de desempenho que se regulam pela estabilidade e percepção da actividade docente (racionalidade prática) e outros pela flexibilidade, pela autonomia e pela percepção do conhecimento, como epistemologia da prática.

O processo de avaliação é influenciado por factores organizacionais que moldam o contexto organizacional e as condições do trabalho (modos de desenvolvimento e de responsabilização). Daí que há propósitos da avaliação ao corpo docente assente na prestação de contas (progressão na carreira, formação académica), na promoção do desenvolvimento profissional (professores principiantes, experientes) e no desenvolvimento organizacional. Daí ser importante o envolvimento dos professores no processo dos sistemas de avaliação orientados para o desenvolvimento e para o controlo do desempenho. A inclusão de reuniões/entrevistas de análise do processo (avaliação interna, externa e meta-avaliação) permitem o *'feedback'* dos avaliadores).

A avaliação do desempenho é uma forma de analisar a adaptação dos docentes/funcionários às regras organizacionais, à estrutura e ao plano estratégico institucional. Necessita de um quadro conceptual (enquadramento global) na base das Teorias Psicológicas (psicologia social), Sociológicas (sociologia das organizações), teorias das organizações (psicossociologia das organizações), etc. A avaliação institucional (desenvolvimento organizacional), a avaliação dos professores (desempenho profissional docente) implicam a evolução e a reformulação teórica.

A avaliação do desempenho emerge da componente da gestão dos recursos (didáctico-pedagógicos, humanos) e da gestão financeira da organização, havendo vários enfoques explicativos.

Deve a avaliação do desempenho ser racional e objectiva?

As teorias subjacentes determinam:

- **Enquadramento teórico** (psicologia behaviorista, construtivista) sobre ‘professores de qualidade’ (uso de instrumentos de avaliação, medidas psicométricas, entrevistas), explicada pela psicologia cognitiva de cariz construtivista. O problema da avaliação (elaboração de juízos – factores contextuais) se refere à medida ou ao problema relacionado com o funcionamento cognitivo do avaliador. Os avaliadores produzem os seus juízos avaliativos.
- **Aspecto político na concepção da avaliação.** Será que o processo de avaliação deixa de ser encarado como expressão de um julgamento individual para passar a ser uma construção social que envolve a negociação entre avaliador e o avaliado? Trata-se da evolução da objectividade para a subjectividade. A análise individual implica análise contextual e micropolítica com a emissão de juízos para o reconhecimento de uma necessidade de negociação (legitimação).
- **Teorias da gestão** (gestão científica do trabalho). As referências clássicas a Taylor que transforma a gestão numa verdadeira ciência (princípios positivistas) ou Fayol com os seus pressupostos da gestão científica, caracterizado como processo de planeamento, organização, direcção, coordenação e controlo. Nestas organizações do trabalho (abordagem racional), os indivíduos, peças da máquina organizacional, adaptam-se às necessidades funcionais através de processos de recompensas/prémios.
- **Escola das relações humanas (pedagogia das relações e da comunicação).** O enfoque é dado à análise das necessidades individuais/motivações, exigindo-se o aperfeiçoamento dos esquemas de comunicação para evitar desperdícios de informação e disfuncionamento. O papel do avaliado constitui o elemento importante na avaliação expresso pelo seu nível de satisfação/motivação, com repercussão no funcionamento da organização.
- **Escola culturalista aplicada às organizações.** Mudanças imediatas nas empresas e instituições – cultura da organização através de: (i)- nível de coesão gerando uma forte cultura; (ii) - o empenho no trabalho (acção da direcção); (iii) - o papel da liderança – gestão cultural, em que a avaliação é um processo de análise para saber se os indivíduos integram valores/objectivos da empresa (cultura). O conceito dos indivíduos, como actores sociais, apresentam objectivos próprios e a sua situação dentro da organização, mesmo com constrangimentos exteriores, permite a possibilidade de escolha de liberdade. Na verdade, poder é relacional (avaliadores/avaliados, necessidade de negociação dos objectivos e procedimentos).
- **Teoria económica das organizações e a teoria sociológica das organizações** que obrigam a definir os objectivos da instituição, permite medir a progressão dos alunos e os valores de eficácia da capacidade de melhoria e da equidade do pessoal (docente, não docente).

Efectivamente, a avaliação do corpo docente implica mudanças de paradigma nas Ciências Sociais e das Ciências da Educação, já que se refere ao conceito de desenvolvimento profissional. Centraliza-se na compreensão do sentido que os actores dão às acções /comportamentos na perspectiva contextual / interaccionista.

Por outro lado, são exemplos de indicadores relacionados com os objectivos organizacionais (indicadores de eficácia), a eficácia dos resultados e dos objectivos. Os indicadores de eficiência se relacionam com os 'inputs – definição relacionada com alunos, docentes, funcionários, equipamentos (recursos transformados em bens e serviços) e 'outputs' – definição relacionada com alunos, docentes, funcionários e equipamentos dessa eficiência (resultados que se consumem). Há que ter em conta as taxas de êxito (n.º de alunos aprovados/n.º alunos da escola), por disciplina e das aulas de apoio pedagógico e a taxa de assiduidade (alunos, professores) e de sucesso ou rendimento escolar.

Os indicadores de economia relacionam-se com os procedimentos de aquisição e com os recursos utilizados/consumidos, mas sobretudo com o custo de aluno inscrito (OE -Orçamento de Estado relacionado com o número de alunos na instituição), alunos retidos (OE - n.º de alunos com aprovação), % de alunos retidos (n.º alunos aprovados / n.º alunos da instituição), n.º médio de alunos por docente (n.º alunos inscritos / n.º de professores – rácio), n.º médio de alunos por turma (n.º alunos inscritos / n.º turmas).

A gestão para a excelência em educação, ao nível institucional é possível em quatro situações conjugando a eficácia com a eficiência organizacional:

- \* A organização pode ser eficaz e eficiente – objectivos cumpridos recorrendo a uma utilização óptima dos recursos e equipamentos.
- \* A organização pode ser eficaz, mas não eficiente sempre que os objectivos são cumpridos, mas recorrendo a um dispêndio grande de recursos pessoais, financeiros, de energia (economia da produtividade).
- \* A organização pode ser ineficaz, mas eficiente quando os objectivos (conhecimento do projecto pedagógico e estratégico) não são alcançados, apesar da utilização adequada dos recursos.
- \* A organização pode ser ineficaz e ineficiente quando não cumpre os objectivos e não utiliza adequadamente os recursos disponíveis.

Deste modo, a credibilidade na avaliação implica qualidade, mas não podemos reduzir a validação de uma instituição à sua avaliação com melhor ou menor qualidade no ensino, se ela não for sentida como necessária à organização educativa. Por isso, a avaliação institucional é uma mais valia à organização.

Os tipos básicos de sistemas de avaliação da qualidade são o acadêmico (áreas científicas, cursos), administrativo (organização da instituição, processos de gestão), pedagógico (práticas pedagógicas, resultados da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores) e ocupacional (*'employment'*) assente nas características dos diplomados (qualificação) e da inserção no mercado (empregabilidade).

Por conseguinte, o corpo docente e investigador de uma instituição de ensino superior constituem um valioso recurso. De facto, a adequação das qualificações e dos níveis de desempenho docente e não docente dependem da qualidade, da eficácia e eficiência das funções e do papel que a sociedade confia às instituições.

Sempre houve ao nível universitário reflexões sobre o desempenho docente, já que o profissional da educação necessita rever-se no seu trabalho para melhorá-lo. O *'Método de Avaliação do Desempenho de Docentes Universitários'* (MADU) pretende a melhoria da qualidade do ensino superior, destacando-se pela flexibilidade das áreas abrangidas: a criação de mecanismos de reconhecimento da motivação e esforço dos docentes na instituição; a implementação de incentivos, de reconhecimento do desempenho e dos contributos dados pelos docentes; o incremento da produtividade dos recursos humanos e materiais disponíveis ao serviço docente (relação entre resultados e meios); e a criação de uma metodologia comum entre corpo docente (COHEN & SPROUL, 1996).

A expressão 'avaliação do desempenho' sugere não só a ideia de controlo e de fiscalização, mas também a forma de criar oportunidades aos docentes de construírem a sua percepção do trabalho que realizam com abertura (aperfeiçoamento e modificações). Na verdade a avaliação de desempenho consiste na apreciação sistemática do comportamento do indivíduo na função que ocupa suportada por uma análise objectiva do comportamento e das atitudes da pessoa no trabalho, nas relações e na comunicação.

A avaliação revela formas de prestações e inovação dos docentes e, também, correcções para a melhoria. O benefício é, simultaneamente, para a instituição, para os docentes e alunos e, por isso, é quantificado, procurando-se identificar os pontos fortes e pontos fracos do desempenho (metas de referência).

Em Portugal o referencial normativo ISSO 9000:2000 estabelece um sistema de qualidade das organizações e define o que deve ser avaliado. Recordamos que o *'Modelo de Referência e Autoavaliação da European Foundation for Quality Management'* (EFQM) para as organizações é aplicado às universidades e às instituições de ensino superior. Este modelo incide sobre os 'meios' para alcançar a qualidade (liderança, pessoas, políticas e estratégias, parcerias, recursos e processos) e sobre resultados da qualidade (resultados das pessoas, resultados dos clientes, re-

sultados do desempenho, ...), através da promoção da inovação e aprendizagem. Assume-se como referencial exigente a implementação e desempenho das organizações no domínio da 'gestão pela qualidade total'.

O EFQM serve de base à atribuição do Prémio Europeu da Qualidade sendo em Portugal designado por 'Prémio de Excelência' (PEX), no âmbito do sistema português de qualidade (30 subcritérios agrupados à volta de 9 critérios), o que permite realizar o diagnóstico e a avaliação do grau de 'Excelência' alcançado por uma organização e estimular a sua melhoria. A qualidade do ensino pretendido ao nível educativo, no sentido da 'excelência' depende do 'cliente', dos alunos, da universidade, da escola e da sociedade.

Entre as características da qualidade do ensino mencionamos, por exemplo:: a actualização dos temas (currículo, conteúdos); rigor e exigência no ensino; a coerência nas atitudes e maneiras de estar; meios/recursos de apoio; o cumprimento das normativas legais, a execução dos procedimentos e de regras; as relações humanas; a produção científica e de projectos de investigação; o apoio ao desenvolvimento; o envolvimento e motivação dos funcionários; etc. (RAIT, 1995: 76-80).

#### 4. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação educacional, no seu sentido mais amplo (avaliação dos professores, dos alunos, dos recursos, das escolas, dos sistemas educativos e das políticas educativas), continua a ter hoje uma centralidade política, uma dimensão simbólico-ideológica e uma visibilidade social constatável. As exigências da gestão subordinam-se aos novos valores da produtividade institucional, da performatividade e da prestação de contas, numa estratégia de indução de lógicas de mercado ou '*quase-mercado*' na educação, além dos modelos negociados de responsabilização ('*accountability*').

O conceito de 'estado avaliador' surgiu relacionado com as políticas de ensino superior procurando designar uma forma de actuação do Estado, a transição de um modelo de controlo estatal para um modelo de supervisão estatal.

Se considerarmos que a qualidade da educação das instituições não se consubstancializa apenas com a qualidade científico-pedagógica mas com a qualidade democrática, não poderemos deixar de exigir que a avaliação das instituições se estruture através de procedimentos mais complexos, diversificados e funcionais (NEVO, 1995).

A avaliação interna (autoavaliação) dos estabelecimentos pretende a melhoria do ensino e da educação dos alunos, considerando-se nesta perspectiva a 'escola aprendente'.

Os organismos internacionais propõem algumas recomendações relativas à profissionalidade dos docentes (paradigma da racionalidade reflexiva), de modo a de-

envolver a qualidade dos serviços prestados. Por isso, o desenvolvimento profissional é encarado como elemento central do desenvolvimento das instituições (escolas como organizações), promovendo reflexões sistemáticas sobre os pontos fortes e fracos.

O Projecto Europeu de Avaliação da Qualidade de Ensino nas instituições pretende a eficácia da autoavaliação (projecto estratégico da instituição, relatórios), o incremento da eficiência e da sua capacidade de melhoria. Em relação à avaliação interna exige uma implementação e mobilização de todos os actores, principalmente os professores, para a autoavaliação (esta tem uma dupla coerência: a interna, relacionada com a política de estratégia, os objectivos, os valores e a formação; e a externa, relacionada com o diagnóstico da organização, do projecto educativo, dos recursos, da gestão e liderança).

No sistema americano RIDE – Rhöde Island, implementado em 2001, com indicadores estabelecidos pelo Estado, cada escola tem uma ‘equipa de melhoria’ – autoavaliação, com a visita de 5 em 5 anos de um grupo de professores e membros da comunidade, que elaboram os respectivos relatórios. Em 1999, na cidade de Minneapolis, os estabelecimentos de ensino fazem o seu próprio balanço (auto-avaliação), indicando os pontos fortes e fracos e as consequências para a avaliação da instituição.

No caso português, a avaliação do desempenho dos professores e das escolas (Projecto Educativo de Escola) está regulada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – LEI N.º 46/86, de 14 de Outubro, pelo ordenamento jurídico da formação de professores (DECRETO-LEI N.º 344/89, de 11 de Outubro, pelo regime jurídico da formação contínua (DECRETO-LEI N.º 249/92, de 9 de Novembro e DECRETO-LEI N.º 207/96, de 2 de Novembro), pelo documento do Ministério da Educação, em 1993, sobre *Princípios orientadores da avaliação e acompanhamento das actividades dos estabelecimentos de ensino superior* – Lei da Avaliação do Ensino Superior (LEI N.º 38/94, de 21 de Novembro), criando o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, das alterações ao Estatuto da Carreira Docente (DECRETO-LEI N.º 1/98, de 2 de Janeiro) e pelo Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior (LEI N.º 1/2003, de 6 de Janeiro).

O sistema de avaliação em Portugal constitui-se como um dos pilares do Estado avaliador emergente. A criação de organismos intermediários e o estabelecimento do princípio da contratualização expressam uma nova maneira de regulação estatal. Este princípio da contratualização é consubstanciado pela realização de protocolos com as entidades representativas para o processo de avaliação e, ainda, pela possibilidade de estabelecer contratos programa de desenvolvimento com as instituições escolares.

Desta forma, é considerado, no texto legal que cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, como o método estratégico que melhor corresponde



às exigências da sociedade da informação e do conhecimento, permitindo uma resposta rápida às mudanças sociais, às exigências da sociedade e do mercado de trabalho e à inovação e desenvolvimento institucional.

Efectivamente, o modelo de avaliação do ensino superior em desenvolvimento em Portugal pretende ser um modelo orientado para a melhoria da qualidade de ensino. De acordo com um modelo essencialmente académico / pedagógico, privilegia uma avaliação do ensino horizontal, periódica e disciplinar. Mesmo sendo usado em termos de comparações, não é seu objectivo estabelecer tabelas de classificação de estabelecimentos (rankings). Também se dá ênfase à auto-regulação académica que contribui para a manutenção do poder académico na regulação do ensino superior, no dizer de SANTIAGO (2001: 185-192).

O sistema de avaliação da qualidade do ensino superior português está numa fase de consolidação. Parece-nos que há duas questões subjacentes. Uma delas é referente ao seu impacto nas instituições de ensino superior. Não sabemos se a avaliação contribui para uma melhoria da qualidade de ensino, se altera as vivências e práticas pedagógicas institucionais ou se, ainda, se constitui como um verdadeiro exercício de autoavaliação institucional ou apenas como um exercício burocrático de rotina. A outra questão é a relacionada com a sua evolução. A transnacionalização crescente dos sistemas de ensino e a questão da acreditação (qualificação) poderá conduzir a um reforço do peso de outros actores educativos.

A preocupação com a qualidade da educação/ensino e a avaliação da qualidade no ensino superior, a expansão, a diversidade e os crescentes recursos financeiros absorvidos no contexto orçamental da instituição (Orçamento de Estado; Receitas Próprias). As novas formas de regulação estatal promove o desenvolvimento de sistemas de avaliação de qualidade do ensino superior (*'quality assessment'*) com uma componente de avaliação externa (*'meta-avaliação'*). Há uma tendência para uma maior importância às questões do controlo e da qualidade do ensino, reforçada pelos organismos internacionais.

Se considerarmos que a qualidade da educação não se consubstancia apenas na sua qualidade científica e pedagógica, mas, simultaneamente, na sua qualidade democrática, não podendo deixar de exigir que a avaliação das instituições se estruture através de procedimentos mais complexos, diversificados e muito distintos daqueles em que se têm baseado os exames externos standardizados (LEVITT & MARCH, 1996: 28-30).

Haverá que repensar as formas de avaliação educacional (a avaliação institucional), de tal modo que as alternativas não sejam apenas aceites como inevitáveis na lógica do Estado ou na lógica do mercado. Qualquer alternativa mais avan-

çada implica outras possibilidades que pressupõem um maior respeito pela autonomia profissional dos professores e um papel mais activo dos outros actores escolares e da comunidade (SIMON, 1996: 180-182).

## 5. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A avaliação institucional tem um grande impacto nas universidades e instituições de ensino superior e pela participação dos seus actores e agentes educativos nas decisões e nos processos de mudança, de inovação e investigação. É possível considerar que a avaliação institucional e a aprendizagem organizacional são termos transversais e *'organizadores ou indicadores qualificados'* que, por um lado, ajudam a compreender e a analisar como as universidades transformam a informação sobre a sua organização e funcionamento em conhecimento e, por outro lado, como é que os actores e agentes educativos se envolvem nesse processo de avaliação (COOK & YANOW, 1996; CROZIER, 1990).

A avaliação das instituições requer a interacção de diversos componentes: avaliação de professores (funções e desempenho profissional), avaliação da aprendizagem dos alunos, dos recursos didácticos e recursos financeiros e das organizações, devendo fornecer a professores, e alunos, aos responsáveis das instituições, à comunidade educativa e aos poderes políticos, instrumentos para a realização de melhorias nas práticas educativas, na organização, na gestão, nos currículos, etc. Pretende-se promover a qualidade (educação/ensino) envolvendo todos os actores.

Será possível considerar que a avaliação institucional e a aprendizagem organizacional sejam conceitos transversais – *'organizadores qualificados'*?

Responder a esta questão ajuda-nos a compreender como são as instituições de ensino superior ou as universidades, como elas transformam a informação sobre a sua organização e funcionamento em conhecimento (gestão de conhecimento) e, também, como se processa o envolvimento dos actores e agentes educativos no processo avaliativo (avaliação interna e externa). Para além das *'funções sociais e culturais'* e do espaço que a avaliação institucional e a aprendizagem organizacional ocupam no âmbito de todas as acções institucionais, é necessário perspectivar o significado que os processos e resultados assumem para as universidades e instituições de ensino superior e para os seus actores.

Na verdade, a ligação da avaliação institucional à aprendizagem organizacional poderá promover a qualidade das interacções entre os actores académicos durante os processos de decisão e análise, o que implica um incremento na capacidade colectiva

das instituições para construir o cenário das suas experiências e da sua cultura e para os desenvolver. Sendo assim, é fácil supor que dos processos de avaliação decorrem formas de aprendizagem organizacional e, ainda, ampliar o campo de compreensão das características dos processos de mudança (ou manutenção) das estruturas e práticas organizacionais que estão subjacentes às acções dos actores académicos, quando estes intentam resolver situações com que se confrontam com regularidade (COHEN & SPROUL, 1996; DiBELLA & NEVIS, 1998; DIXON, 1994).

Se fizermos uma análise à literatura científico-pedagógica sobre a aprendizagem organizacional, detectamos uma diversidade de interpretações, segundo a vinculação dos investigadores (LEITE, 2000; SANTIAGO, 2001) e dos paradigmas a que se apoiam, seja o paradigma cognitivo (ARGYRIS & SCHÖN, 1996; DIXON, 1994; PROBST and BUCHET, 1997; RAIT, 1995), o paradigma comportamentalista (LEVITT & MARCH, 1996; SIMON, 1996) ou O paradigma psicossociológico e culturalista (DiBELLA and NEVIS, 1998; NVIS, DiBELLA & GOULD, 1995).

As diferentes orientações sobre a aprendizagem organizacional permitem-nos perspectivar a utilidade do conceito na análise da organização e do funcionamento das universidades ou instituições de ensino superior, sendo mais evidente se for cruzada com a avaliação institucional.

A aprendizagem organizacional pode ser promovida pela avaliação institucional ajudando a compreender melhor como é que constroem a informação de que dispõem, e como, no contexto da sua cultura, trabalham as suas representações, crenças e expectativas, transformando em conhecimento mobilizado para as suas políticas e medidas de gestão.

A especificidade dos contextos institucionais e organizacionais das universidades favorece a interrelação entre a aprendizagem organizacional e avaliação institucional. Os princípios da participação e da democraticidade, que estão presentes nas formas colectivas de tomada de decisão, induzem a expressões de interesses e expectativas divergentes, mas também, na lógica das estratégias individuais ou de grupos, conduzem os actores académicos a estabelecer acordos e a partilhar o poder, valores e representações (inputs, modalidades de aprendizagem organizacional).

#### ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Durante muito tempo foram concebidos instrumentos que ajudaram as instituições de ensino a desenvolver a respectiva autoavaliação, com o objectivo de evoluírem separadamente da tutela administrativa. Através da autoavaliação, uma comunidade profissional ou uma comunidade educativa pode decidir qual o con-

teúdo e qual o sentido que deverá dar à sua acção. Evidentemente que se faz no quadro definido pelo sistema educativo, apesar de constrangedor. A autoavaliação, com os seus dispositivos, gera uma democracia de proximidade em que o termo 'igual' permite encontrar as soluções e os compromissos importantes (tomadas de decisão), no dizer de COWEN (1996).

A administração, que fixa os grandes objectivos e a vigilância da consecução do processo avaliativo, não pode constituir-se como entrave das políticas melhores, visto que são decididas no contexto mais próximo das dificuldades e das promessas. O melhor que pode fazer a administração é criar as condições para um diálogo racional nas instituições de ensino.

Constatamos, na maior parte dos casos, que a comunidade profissional (docentes, não docentes, dirigentes) não existe numa configuração desejável, não aceita dialogar com os alunos sobre aquilo que eles aprendem, a não ser que seja sob 'obrigação'. Isto significa que os ajustamentos, as políticas importantes, continuam a ser decididos ao nível da unidade (turma), tal como as experiências escolares dos alunos e o conjunto das suas aprendizagens no estabelecimento escolar. Por tais razões, que vão para além da eficácia do ensino continuamos a pensar que a autoavaliação deve ser desenvolvida, não só a partir de políticas educativas, mas também pela inovação de procedimentos capazes de combinar a avaliação do trabalho escolar (sala de aula, escola) com a avaliação da instituição de ensino de uma maneira aceitável para os professores.

O sistema de avaliação em desenvolvimento em Portugal aparece como um pilar do Estado avaliador emergente. A criação de organismos intermédios e o princípio da contratualização expressam uma forma de regulação estatal. De facto, o princípio da contratualização, consubstanciado na celebração de protocolos com entidades representativas para o processo de avaliação, dá a possibilidade de estabelecer contratos programas e de desenvolvimento com as instituições escolares.

O modelo de avaliação português pretende ser um modelo essencialmente vocacionado para a melhoria da qualidade de ensino, já que se trata de um modelo pedagógico, que privilegia uma avaliação do ensino horizontal, periódica e disciplinar. Embora se use para a realização de comparações, não é seu objectivo estabelecer hierarquias ou tabelas de classificação de instituições ou escolas.

Na verdade, a avaliação do ensino superior em Portugal atravessa uma fase de consolidação, apesar de se questionar o seu impacto nas instituições de ensino superior/universidades, destacando-se os contributos para a melhoria da qualidade de ensino, as alterações de vivências (cultura escolar) e práticas pedagógicas, a rotina burocrática de autoavaliação e, ainda, a transnacionalização crescente dos sistemas de ensino europeu e a acreditação de competências e qualificações profissionais.

Em definitivo, uma das críticas apontadas ao modelo de Estado avaliador ou supervisor é sobre a excessiva burocracia exigida pelos novos instrumentos de avaliação adequados ao desempenho das instituições e, ainda, sobre o aumento do poder da instituição, uma das assunções da retórica do estado avaliador. A autonomia institucional é uma autonomia condicional (contratual), na medida em que o exercício do controlo dos processos é condicionado pela produtividade institucional ('outputs'), sendo esta controlada pelo Estado ou por organismos constituídos para tal.

Haverá que incentivar a excelência no ensino, através da concretização dos sistemas de avaliação e da adopção de políticas que atribuam compensações e incentivos às capacidades no desempenho, de modo a otimizar melhor os meios/recursos disponíveis e ao mesmo tempo tratar todas as instituições de ensino da mesma forma (critérios).

Numa fase em que a mobilidade e a competitividade ao nível do ensino superior na Europa se tornou um factor primordial para a vida e cultura das instituições, só a adopção de critérios de exigência e os níveis de qualidade permitirá às instituições de ensino superior participar no espaço que se faz à escala europeia (harmonização da qualidade de ensino).

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. (1998). **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Publicações da Universidade do Minho
- ARGYRIS, C. & SCHON, D. (1996). **Organizational learning: theory, method and practice**. Massachuseter: Addison-Wesley.
- ARROTEIA, J. (2000). 'Aspectos da avaliação do ensino superior'. **Revista Portuguesa de Educação**, 13 (2), pp. 111-123
- AZEVEDO, J. (org.) (2002). **Avaliação das escolas. Consensos e divergências**. Porto: ASA
- BALL, Stephen (1998). 'Big Policies/Small World: an Introduction to international perspectives in education policy'. In **Comparative Education**, 34 (2), pp. 119-130
- BARNETT, R. (1994). 'The idea of quality, voicing in the educational'. In G.D. Dorothy (ed.), **Developing Quality Systems in Education**, (pp. 68-82). London/N.York: Routledge
- BARNETT, R. (1996). 'The evaluation of the higher education system in the United Kingdom'. In Robert Cowen (ed.), **The evaluation of Higher Education Systems**, (pp. 144-158). London/N.York: Kogan Page

COHEN, D.M. & SPROUL, L.S. (ed.s) (1996). **Organizational learning**. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

COOK, S.D.N. & YANOW, D. (1996). 'Culture and organizational learning'. In D.M. Cohen & L.S. Sproull (ed.s), **Organizational learning**, (pp. 430-459). Thousand Oaks: Sage Public.

COSTA, J. A. ; NETO-MENDES, A. e VENTURA, A. (2002). **Avaliação de organizações educativas**. Aveiro: Publicações da Universidade de Aveiro

COWEN, R. (1996). **The Evaluation of Higher Education**. London: Kogan Page

CROZIER, M. (1990). **L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires**. Paris: La Documentation Française

DiBELLA, A.J. & NEVIS, E.C. (1998). **How organizations learn, an integrated strategy for building learning capability**. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers

DIXON, N.M. (1994). **The organizational learning cycle: How we can learn collectively**. London: McGraw-Hill.

GOLDSTEIN, H. & THOMAS, S. (1995). 'School effectiveness and 'value – added' analysis'. In **Forum**, n. º 37, 2, pp. 36-38

HOUSE, E. (2000). **Evaluación, Ética y Poder**. Madrid: Morata

HOUSE E. y HOWE, K. (2001). **Valores en evaluación e investigación social**. Madrid: Morata

LEITE, D. (2000). 'Avaliação institucional e a produção de novas subjectividades'. In J. Dias Figueiredo & D. Ristoff (org.), **Universidade Desconstruída: Avaliação institucional e Resistência**. Florianópolis: Insular.

LEITE, D. & FIGUEIREDO, J. D. (1996). 'The evaluation of higher education systems in Latin America'. R. Cowen, **The Evaluation of Higher Education**. London: Kogan Page

LEVITT, B. & MARCH, J.G. (1996). 'Organizational learning'. In D.M. Cohen & L.S. Sproull (ed.s), **Organizational learning**, (pp. 21-49). Thousand Oaks: Sage Public. Inc.

MaCBEATH, J. ; SCHRATZ, M.; MEURET, D.; JAKOBSEN, L. B. (2000). **Self Evaluation in European Schools**. London: Routledge

MILGROM, P. and ROBERTS, J. (1992). **Economics, Organisation and Management**. New Jersey: Prentice Hall

MORTIMORE, P. (1998). **The road to improvement: reflections on school effectiveness**. Lisse: Swetzeitlinger

- NEAVE, G. (1998). 'The evaluative state reconsidered'. In **European Journal of Education**, Vol. 33, n.º 3, pp. 265-284
- NEVIS, E.C.; DiBELLA, A.J. & GOULD, J.M. (1995). 'Understanding organizations as learning systems'. In **Sloan Management Review**, Vol. 36, n.º 2, pp. 73-79
- NEVO, D. (1995). **School-based Evaluation. A dialogue for School Improvement**. Oxford: Pergamon
- PROBST, G. & BUCHEL, B. (1997). **Organizational learning: The competitive advantage of the future**. London: Prentice Hall Europe
- RAIT, E. (1995). 'Against the current: organizational learning in schools'. In Samuel B. Bacharach & Byran Mundell, **Images of School**, (pp. 71-107). Thousand Oaks: Sage Public. .
- ROSALES, C. (1992). **Avaliar é reflectir sobre o ensino**. Porto: ASA
- SANTIAGO, R.A. (2001). 'Aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior'. J. Tavares e Rui Santiago, **Ensino Superior (in) Sucesso Académico**, (pp. 177-206). Porto: Porto Editora
- SANTIAGO, R.A.; TAVARES, J.; TAVEIRA, M.C.; LENCASTRE, L. & GONÇALVES, F. (2001). 'Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade'. **Avaliação**, Vol. 6, n.º 3 (21), pp. 31-43
- SAUNDERS, L. (1999). **Value-Added measurement of school effectiveness: a critical review**. Slough: NFER
- SIMON, H.S. (1996). 'Bounded rationality and organizational learning'. In D.M. Cohen & L.S. Sproull (ed.s), **Organizational learning**, (pp. 175-187). Thousand Oaks: Sage Public. Inc
- TIANA FERRER, A. (1997). 'Tratamiento y usos de la información en evaluación'. **Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Cumbre Iberoamericana – Documentos**. Vol. 1, (pp. 135-212). Buenos Aires: OEI

#### LEGISLAÇÃO CONSULTADA

DECRETO-LEI N.º 344/89, de 11 de Outubro

DECRETO-LEI N.º 249/92, de 9 de Novembro

DECRETO-LEI N.º 207/96, de 2 de Novembro

DECRETO-LEI N.º 1/98, de 2 de Janeiro - Estatuto da Carreira Docente

LEI N.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

LEI N.º 38/94, de 21 de Novembro - Lei da Avaliação do Ensino Superior

LEI N.º 1/2003, de 6 de Janeiro - Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior

## NOTAS

- <sup>1</sup> O autor é licenciado em Filosofia e em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutor em Ciências da Educação – Área da Teoria e História da Educação, exercendo como Professor-Adjunto de nomeação definitiva no ensino superior politécnico – Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) – Escola Superior de Educação - Portugal. [ernesto@ese.ipcb.pt](mailto:ernesto@ese.ipcb.pt)