

UMA PROPOSTA DE INDICADORES DE QUALIDADE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Maria João Amante – Professora adjunta – majoa@esev.ipv.pt
Emília Martins – Professora adjunta - emiliamartins@esev.ipv.pt
Francisco Mendes – Professor coordenador – fmenDES@esev.ipv.pt
Teresa Oliveira – Professora adjunta – teresaoliveira@esev.ipv.pt

Resumo

A avaliação da qualidade docente no ensino superior não reúne consenso. Essa dificuldade poderá ser resultante da ausência de acordo de um perfil de “bom professor”. Propusemo-nos, com o nosso estudo, encontrar indicadores de qualidade docente que resultassem do acordo das opiniões de alunos e professores. Para tal desenvolvemos o nosso estudo em três fases. A primeira, que consistiu em entrevistas semi-estruturadas a professores e alunos das escolas do Instituto Politécnico de Viseu que possibilitaram a construção de um questionário de opinião, representativo de todas as opiniões de docentes e alunos acerca desta questão - o QIQDES. A segunda fase consistiu na avaliação das diferenças entre professores e alunos quanto ao perfil de “bom professor” do ensino superior. A análise global dos resultados permitiu-nos concluir que todos os itens foram, em média, valorizado positivamente. A terceira fase do estudo pretendia chegar a uma proposta final de perfil. Para a avaliação do perfil de “bom professor” do ensino superior procedemos a 4 análises factoriais consecutivas tendo chegado a 6 categorias que constituem a nossa proposta final de perfil. Estas categorias implicaram reorganização de alguns itens e alterações na designação das nossas categorias iniciais.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80 e 90 do século XX, ocorreram importantes reformas no ensino superior fundamentalmente na Europa, decorrentes, entre outros factores, de uma redefinição da relação Estado/Ensino Superior. Passou-se, como alguns autores designam (Srikanthan, 2002; Correia, Amaral e Magalhães, 2002; Rosa e Amaral, 2005, entre outros), de um modelo de controlo estatal para um modelo de estado supervisor, passando a desenvolverem-se estratégias de controlo à distância, ou de controlo remoto, através de mecanismos que pretendiam um equilíbrio entre o desenvolvimento de maior autonomia institucional e a constituição de sistemas de avaliação e de controlo da qualidade.

Segundo Correia et al. (2002), “Em termos operacionais o modelo de controlo pelo Estado encontra justificação no princípio da homogeneidade legal, ou seja, na semelhança do produto das diversas instituições de ensino superior como forma de assegurar igualdade de oportunidades para todos os indivíduos e igualdade na competição pelos empregos do Estado” (p.67). A mudança de modelo teve por base, nomeadamente, a massificação do ensino superior

que levou ao aumento significativo do número de instituições e ao crescimento das existentes e, em consequência, ao aumento da complexidade do sistema e da dificuldade do seu controlo por parte do Estado.

Por outro lado, o ensino superior tinha, forçosamente, que deixar de se restringir às necessidades de modernização política e administrativa do sector público e passar a orientar-se para dar resposta ao sector privado para o qual se tornaram necessárias soluções diversificadas, dificilmente conseguidas pelo *modelo de controlo pelo Estado*, altamente centralizado, que tendia a uniformizar procedimentos.

Reconheceu-se que o princípio da homogeneidade legal, era um obstáculo à diversificação de soluções necessárias à capacidade de inovação o que levou ao movimento de concessão de autonomia das instituições e de mecanismos de auto-regulação, isto é ao *modelo de supervisão pelo Estado*. Esta mudança levou a que, segundo Correia et al. (2002), em pouco tempo, surgisse um movimento de aprovação de Leis de Autonomia. Na Holanda, a publicação o HOAK (Ensino Superior: Autonomia e Qualidade), em Espanha a Ley de Reforma Universitária, na Bélgica o Plano Saint-Ann e em Portugal a Lei de Autonomia, Lei 108/88. Também na Finlândia e outros países nórdicos foram feitas reformas, bem como em França onde o Groupe d'Étude pour la Rénovation de l'Université propôs um alargamento da autonomia.

Com a autonomia, o Estado passou, apenas, a regular algumas variáveis consideradas relevantes, nomeadamente o financiamento e o acesso, sendo a supervisão assegurada através da criação e implementação de um sistema de avaliação. É, pois, na evolução deste processo que se cria a figura da avaliação.

Para além do Estado, muitas vezes único financiador do sistema, os outros stakeholders começaram a exigir indicadores objectivos da qualidade das instituições, tanto mais que havia alguma falta de confiança a começar a crescer e algum cepticismo na forma como eram aplicados os fundos dos contribuintes. Assim, grande parte dos governos, a partir dos finais dos anos 80, começaram a procurar formas de formalmente desencadear mecanismos de avaliação do desempenho das instituições de ensino superior.

A questão da avaliação das instituições de ensino superior tem gerado grande debate nos últimos anos e se, em alguns países, esta avaliação é já uma prática instituída e validada, noutros ela ainda dá os primeiros passos e a sua validação está ainda longe de ser alcançada.

Em síntese, a necessidade ou exigência da avaliação do ensino superior justifica-se, segundo Garcia (1999), por diferentes razões: “O ensino superior é um serviço público com exigências crescentes e que tem de dar satisfação razoável aos utilizadores ou clientes; é uma instituição com vocação de excelência científica e académica; é responsável pelos seus próprios processos

ao dispor de elevado grau de autonomia. Quanto mais elevado nível de autonomia e democratização apresenta a universidade tanto mais está obrigada à avaliação. A autonomia universitária implica uma mudança de mentalidade que se traduz em: compromisso e responsabilidade de pessoas e grupos, auto-conhecimento e planificação, controlo e transparência, funcionalidade e eficácia, eficiência e equidade” (p. 336).

É precisamente o grau de autonomia que exige o desenvolvimento de processos de avaliação. Quanto mais autonomia tem a instituição mais necessário se torna o controlo que garanta a sua eficácia, eficiência e equidade. Assim, à medida que as universidades aprofundam o seu processo de autonomia também devem desenvolver processos de avaliação centrados na melhoria da qualidade.

A meta da qualidade do ensino superior implica avaliações permanentes de todo o processo. É evidente que os professores são uma peça fundamental para a qualidade. Assim, também se torna incontornável a questão da sua avaliação. No entanto, a avaliação da qualidade docente e mais especificamente das actividades de ensino não é fácil e nem reúne consenso, dada a sua complexidade. Como refere Bireaud, (1995, p.189) “o que é que se avalia e segundo que critérios? Quem avalia e segundo que modalidades?”, e realça a inexistência de um sistema de referência para as tarefas a desempenhar pelo docente universitário, bem como o desacordo na definição de critérios de avaliação, ou seja de indicadores dos comportamentos considerados pertinentes.

Desde o início dos anos 70 que a literatura sobre a avaliação dos docentes do ensino superior se tem desenvolvido. São marcos desse desenvolvimento, segundo Cashin (1996), as obras de Centra (1993), de Braskamp e Ory (1984 e 1994), de Miller (1987, 1972 e 1974) e Seldin (1980, 1984 e 1988). Apesar da numerosa literatura sobre este tema existe um acordo bastante grande quanto aos princípios que devem guiar a avaliação dos docentes do ensino superior. Em geral, define-se o objectivo principal da avaliação dos docentes como um processo para os ajudar a melhorar a sua prestação. No entanto, nem sempre é este o objectivo institucional. Muitas vezes ela é utilizada apenas com objectivos de promoção, renovação de contratos, determinação de salários ou de financiamento da instituição, isto é reduz-se a uma avaliação sumativa que parece apenas ajudar a instituição e não ter qualquer relação com melhorias da prestação dos docentes. Isto fez com que “na literatura sobre avaliação do ensino, tenha havido a tradição de distinguir duas formas de avaliação: avaliação sumativa – feita para decisões de recursos humanos tais como contratações definitivas e promoções – e avaliação formativa – conduzida para a melhoria da prática. Esta tradição fez com que estas duas práticas avaliativas fossem conduzidas separadas uma da outra”. (Scriven, 1981, cit. Way, 1996, p12). Estas abordagens tomadas separadamente não permitem uma avaliação completa e que envolva de forma activa todos os

participantes. É necessária a combinação das duas para se chegar com êxito a um modelo eficaz. Esta separação entre as duas formas de avaliação pode trazer custos uma vez que, usadas separadamente, a primeira pode tornar-se demasiado orientada para utilizar a comparação entre docentes como forma de definir eficácia de ensino (Way, 1996; Martens & Prosser, 1998) enquanto que um acto individual no sentido da melhoria das práticas de ensino pode ser ignorado. Quando apenas são usados dados quantitativos, analisados segundo a mesma fórmula matemática, sem ter em conta as especificidades de cada contexto, podem perder-se pequenos indicadores de melhoria a nível individual.

Como refere Abrantes et al. (2000) “avaliar os docentes do ensino superior com vista ao seu desenvolvimento profissional é diferente de fazer a sua avaliação para mostrar a eficácia do ensino perante a sociedade” (p. 6). E acrescenta, “a avaliação deve ser concebida como uma força positiva em vez de uma intrusão negativa. Pode fazer-se com o objectivo duplo de ajudar o indivíduo e desenvolver a instituição, mas a atitude de comprometimento versus a de controlo deve ser a que fundamenta a acção” (p. 6). Em síntese, o desenvolvimento de um sistema de avaliação dos docentes do ensino superior é um processo complexo, moroso e que deve ser feito com a participação permanente de todos os implicados. Ele implica mudanças nas instituições e nos indivíduos e portanto deve ser dinâmico e em contínua melhoria.

A operacionalização da avaliação dos docentes levanta, desde logo, algumas questões tanto mais que parece haver “a convicção generalizada de que a qualidade das actividades profissionais raras vezes é globalmente avaliada (Abrantes et al., 2000, p.3).

Uma das questões refere-se à fonte de dados. A maioria dos sistemas de avaliação utilizam como fontes de dados a auto-avaliação do docente através do portfolio, a avaliação pelos pares, alguns ainda pelos colegas que não sejam da mesma área de conhecimento, os corpos directivos, e os alunos. A fonte de informação que tradicionalmente tem sido mais utilizada, e no nosso país é a única, tem sido a dos alunos. No entanto, algumas fontes de dados são fortemente criticadas.

A avaliação pelos pares é segundo Poissant (1996, cit. Abrantes et al., 2000) “essencial na determinação da qualidade do trabalho do docente” (p. 26). Por exemplo, a avaliação dos materiais utilizados para auxiliar o ensino pode ser feita pelos pares, uma vez que eles estão qualificados para o fazer. Mas, esta questão não é pacífica. A falta de treino avaliativo e de observação de aulas pode levar a avaliações pouco fiáveis. Um outro aspecto a considerar e que é, no nosso entender, bastante relevante é a qualidade e o tipo de relações interpessoais entre o avaliado e o avaliador. A proximidade afectiva ou o afastamento podem influenciar a forma como a avaliação é feita. Para além disso, podemos ainda equacionar a hipótese de o avaliador não ser perito, ou não ter conhecimento suficiente no domínio de estudos do candidato. E pode,

mesmo, não haver número suficiente de avaliadores para que a avaliação seja fíável e válida. Muitas vezes faz-se recurso a avaliadores externos para obviar estas limitações. Daí que muitas instituições optem por não a utilizar como fonte de dados.

A avaliação pelos corpos directivos tem a desvantagem de normalmente apenas ter objectivos de promoção e de contratação e portanto não ter em conta o desenvolvimento profissional do docente. Como refere Cashin (1989) “Como é que os presidentes e outros sabem quando é que um docente é um professor eficaz?” (p. 1). Por outro lado, apenas podem avaliar os aspectos mais burocráticos da função docente e o seu cumprimento.

Outra fonte de dados, a utilização do portfolio, de acordo com Seldin (1991, cit. Way, 1996) “deverá permitir aos docentes mostrar as suas habilidades de ensino para serem examinadas por outros. E o processo deverá contribuir tanto para a tomada de decisões pessoais como para o desenvolvimento profissional de cada docente” (p. 19). A utilização desta fonte de dados permite, em última análise que o docente dê a conhecer aspectos que podem não estar facilmente acessíveis a outras fontes ou que sejam imperceptíveis para elas. Pode concorrer para uma avaliação mais global e justa do docente quando cruzado com outros dados.

Dadas as limitações e críticas a algumas fontes de dados para a avaliação dos docentes do ensino superior, acima referidas, nomeadamente a dos corpos directivos e dos pares, a maioria das instituições, nomeadamente as portuguesas, apenas utiliza como fonte de dados os alunos e o próprio docente. A validade da utilização da avaliação dos alunos como dado para a avaliação da eficácia docente tem sido objecto de numerosas investigações (Braskamp & Ory, 1994; Centra, 1993; Rodriguez, Sánchez & Bitata, 1999; Cashin, 1988, 1995; Hoyt & Pallett, 1999; Alba, Bozal & Navas, 1999, entre outros). A maioria dos estudos aponta para a validade, fidelidade e utilidade desta avaliação (Centra, 1977; Murray, 1990, cit. Cabrera & La Nasa, 2002; Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003, entre outros). Apesar da legitimidade e validade da utilização dos alunos para a avaliação da eficácia docente, é importante considerar que não poderão ser estes os únicos dados a ter em conta (Cashin, 1995) quando se pretende fazer uma avaliação da qualidade do ensino.

Outra questão que se levanta relativamente à avaliação dos docentes refere-se à necessidade de definição de critérios de qualidade de ensino, a determinação de um perfil, de uma definição de professor de ensino superior e em última análise, de professor eficaz.

Os estudos sobre eficácia docente são muito numerosos e com longa história, reportando já aos anos 50, no entanto, aqueles que se situam expressamente no ensino superior são mais recentes. Alguns resultados mostram que as variáveis que influenciam a aprendizagem neste nível de ensino são várias e interrelacionadas, tais como os métodos de ensino e o seu acompanhamento,

a estrutura do curso, o currículo e a eficácia do docente (Biggs, 1987, 1989; Brown et al., 1989; Perkins & Solomon, 1989, cit. Patrick & Smart, 1998).

E, apesar de haver já um grande número de investigações sobre eficácia docente, que identificam o docente como um componente crucial no processo de ensino, não parece estar claro o seu significado, nem que se tenha coberto, nalgum estudo, todo o domínio da eficácia docente. “A falta de clareza na literatura parece reflectir as diferentes ênfases que os investigadores colocaram na eficácia docente (skills comunicacionais, relações interpessoais, estimulação intelectual) embora também possa indicar que a eficácia docente é multidimensional, na sua natureza.” (Patrick & Smart, 1998, p.165).

Em conclusão, a conceptualização de professor eficaz, ou bom professor, ou mesmo professor ideal, como aparece referido nalguns estudos, foi objecto de numerosas investigações que identificaram factores distintos e cuja metodologia foi diferente. Alguns autores (Medley, 1979, cit. Alba, Bozal & Navas, 1999) consideram mesmo que houve evolução na conceptualização, afirmando “A conceptualização da eficácia docente evoluiu desde o considerar-se o bom professor como aquele que possuía um conjunto de características de personalidade, para considerar professor eficaz o que conhece um conjunto de competências e é capaz de utilizá-las de forma adequada nos momentos precisos” (p.2).

No entanto, a comparação entre as investigações devido a essas diferenças metodológicas, torna-se difícil e conseqüentemente a identificação definitiva do número de factores e da sua natureza para a validade deste constructo, é igualmente questionável. Apenas podemos concluir, no nosso entender, que um número relativamente reduzido de factores, para definir a eficácia docente, surge na maioria dos estudos e que estes, de uma maneira geral, estão relacionados com as suas competências científicas, de relacionamento interpessoal e de gestão e organização da sala de aula e do conhecimento. Assim, estamos perante um conceito multidimensional que implica que a sua avaliação global não esteja numa solução simples.

Para a avaliação dos docentes existe a necessidade de uma definição clara de critérios de qualidade de ensino, isto é, a determinação de um perfil de professor eficaz para que estes possam saber o que se espera deles e, em última análise, o que vai ser avaliado, sob que critérios e por quem. Só conhecendo o que a instituição pretende, isto é os seus objectivos, que funções lhe estão imputadas e qual a relação esperada entre elas, que condições lhe são proporcionadas para o cumprimento das metas, etc., isto é qual o perfil de excelência definido para o docente de cada instituição, ele poderá corresponder às expectativas e estar mais receptivo a ser avaliado. E a resistência a essa avaliação, por parte dos docentes, mesmo, em alguns, uma atitude negativa, deve-se fundamentalmente ao tipo de questionários utilizados, à falta de apoio para a modificação das suas práticas lectivas, rotina e interpretação pouco flexível dos resultados da

avaliação, ausência de recompensas e à falta de comprometimento e participação, dos próprios docentes na avaliação.

É pois na questão da avaliação dos docentes do ensino superior que se centra o nosso problema de base. Assim, propomo-nos, com o presente estudo, responder aos seguintes problemas:

- Existirão diferenças entre professores e alunos quanto aos indicadores considerados mais relevantes para a definição do perfil de um bom professor do ensino superior?
- Quais são os indicadores considerados mais importantes, quer para alunos quer para professores, para a definição do perfil de um bom professor de ensino superior?

Pensamos que só após conseguirmos um acordo quanto ao perfil poderemos passar à fase de avaliação e construir instrumentos que permitam avaliar esse perfil e que sejam aceites como válidos pelos professores e pelos alunos.

METODOLOGIA

Para dar resposta ao nosso problema desenvolvemos o presente trabalho em três fases e num contexto específico, o Instituto Politécnico de Viseu, porque concordando com, Abrantes et al. (2000), “o dispositivo de avaliação deve ser desenvolvido de acordo com as características, os objectivos e as especificidades de cada instituição” (p. 23).

1. ENTREVISTAS E CONSTRUÇÃO DO PRÉ QUESTIONÁRIO

Na 1ª Fase, efectuámos um conjunto de entrevistas semi-directivas a docentes e discentes de forma a perceber o seu conhecimento e a sua receptividade à questão da avaliação dos docentes do ensino superior e das suas representações de “bom professor”.

Pretendemos responder a dois objectivos: permitir-nos, por um lado, prever a receptividade dos sujeitos ao nosso estudo mais alargado, e por outro, fazer um levantamento exaustivo de indicadores do perfil de “bom professor do ensino superior”, do ponto de vista desta população, que nos permitissem a construção de um questionário de opinião representativo de todas as opiniões de docentes e alunos acerca desta questão, chegando, a partir da análise das respostas às entrevistas, a um conjunto de dimensões, onde os itens categorizados se constituíssem como perfil a ser validado.

Foi elaborado um guião que procurou respeitar as indicações apontadas pela metodologia de construção de questões, de forma que a entrevista pudesse garantir uma oportunidade de real comunicação entre entrevistador e entrevistado. A formulação das questões foi idêntica, embora se tenham introduzido, sempre que necessário, outras questões explicitadoras de algum dos conteúdos apresentados. Deste modo, embora adoptando um modelo comum, as entrevistas asseguraram uma importante margem de liberdade aos inquiridos. Optou-se pelo registo

magnético das respostas para que não fosse perdida nenhuma informação e não fosse interrompido o curso do discurso.

Do guião da entrevista constavam 6 questões para os docentes e para os alunos. A primeira questão que pretendia saber da posição dos sujeitos face à avaliação dos docentes do ensino superior era idêntica para todos os sujeitos. As segunda e terceira questões, também comum a todos os sujeitos, pretendiam saber, respectivamente, da representação que docentes e alunos têm de bom professor do ensino superior e das recordações do seu percurso escolar quer pela positiva, quer pela negativa. Assim, na terceira questão foram inquiridos quanto às recordações de “bom professor” e de “mau professor” de cada um deles. A quarta questão dos alunos e quinta dos docentes pretendia saber da opinião dos respondentes quanto aos factores que impedem um docente de ser bom professor. Aos docentes foi ainda pedido que descrevessem a sua auto-imagem como professores. Aos alunos, para explicitar alguma informação que eventualmente tivesse ficado menos clara, foi pedido no final da entrevista que dessem três palavras-chave para descrever um bom professor do ensino superior.

Foram efectuadas 14 entrevistas a docentes e 18 entrevistas a alunos do Ensino Superior Politécnico, seleccionados aleatoriamente, a partir da população docente e discente da Escola Superior de Educação e da Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Viseu, tendo sido introduzidas adaptações ao guião de acordo com a especificidade dos dois grupos de indivíduos. A análise do material recolhido nas entrevistas foi feita através da metodologia de análise de conteúdo.

Da análise das entrevistas emergiram as seguintes categorias: Competências (científicas, técnicas e transversais), Comportamentos e Atitudes Profissionais (Características Relacionais, Características Profissionais, Atitudes Profissionais); Organização e Gestão da Sala de Aula (Organização da Sala de Aula, Métodos Pedagógicos); Interações na Sala de Aula (Motivação dos Alunos, Participação dos Alunos); Avaliação (Atitude, Práticas); Factores Externos ao docente; Factores Relacionados com os Alunos (Comportamento, Competências de estudo, Motivação); Factores Institucionais (Condições de Trabalho, Cultura Organizacional, Estatuto de Carreira).

Partindo da análise de conteúdo efectuada às entrevistas e as respectivas categorias, foram consideradas todas as categorias, independentemente da sua frequência, para a construção do pré-questionário. Justificamos esta opção por considerarmos ser importante obter o máximo de itens que permitissem ilustrar todo o universo de opiniões possíveis na temática abordada.

Sempre que possível a redacção do item foi efectuada exactamente como foi referida pelos entrevistados de forma que a sua compreensão seja efectiva e não haja ambiguidade na sua

interpretação. Foi, por nós, ainda introduzida uma nova categoria, que não foi abordada na entrevista, mas que na revisão da literatura revelou ser importante fazer parte do questionário. Designámos essa categoria de Factores Relativos à Disciplina.

O questionário que foi por nós designado de Questionário de Indicadores da Qualidade Docente no Ensino Superior será idêntico para professores e alunos. O QIQDES solicita a opinião dos sujeitos quanto à importância que atribuem às dimensões propostas. Para cada item é pedido que seja avaliado o grau de importância que o respondente lhe atribui, para a caracterização de um professor do ensino superior, numa escala de 5 pontos que vai desde Nada importante a Muito importante. Esta primeira versão foi passada a 5 docentes e 5 alunos, seleccionados aleatoriamente na Escola Superior de Educação e na Escola Superior de Tecnologia, conjuntamente com um Questionário de Avaliação do Questionário, a ser preenchido após responderem ao QIQDES. Pretendia-se saber da clareza dos itens, da sua eventual ambiguidade, do facto de poderem expressar mais do que uma ideia, da sua objectividade e da sua neutralidade. Após o preenchimento foram trocadas opiniões e solicitadas sugestões para que o QIQDES fosse compreendido por todos os potenciais respondentes. Foram introduzidas pequenas alterações como resultado desta avaliação.

2. CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE INDICADORES DA QUALIDADE DOCENTE: ESTUDO PILOTO

Esta segunda fase do nosso estudo teve por objectivo a avaliação do QIQDES.

Assim, o pré-teste do questionário foi feito com o objectivo de eliminar alguns itens que eventualmente revelassem interferir com a consistência interna do questionário ou que se revelassem pouco importantes para os respondentes. A eventual pouca relevância dada aos itens, quer por professores quer por alunos, indicaria que, na opinião da nossa população, não eram relevantes para a construção do perfil de “bom professor” de ensino superior, nosso objectivo final.

O pré teste do questionário foi efectuado a partir das respostas de 81 sujeitos seleccionados aleatoriamente, entre docentes e discentes, na Escola Superior de Educação e na Escola Superior de Tecnologia, com características semelhantes aos futuros respondentes.

A análise da consistência interna do questionário foi efectuada a partir do Alfa de Cronbach calculado com o Programa SPSS 13.0 para o Windows, para cada um das categorias por nós definidas anteriormente.

Além disso, tendo em conta que o nosso objectivo é seleccionar indicadores que, em relação a cada uma das categorias definidas, possam ser identificados, pelos dois tipos de sujeitos constituintes da amostra (alunos e professores), como importantes para definir um bom

professor, foi feita a análise das médias e moda obtidas para cada item a fim de verificar se algum deles deveria ser retirado por ser classificado pela maioria de sujeitos como não sendo importante. Considerámos assim que seria de retirar os itens que obtivessem média inferior a 3 (ponto médio da escala de resposta) ou cuja moda fosse igualmente inferior a 3, mesmo com média superior, ou nos casos em que a sua eliminação não interferia com a consistência interna. Assim, todas as categorias revelaram uma boa consistência (Pestana e Gageiro, 2005; Nunnally, 1967) com valores de α entre 0.7 e 0.9. implicando que o questionário não sofresse alterações após o pré-teste sendo o seu formato final em tudo idêntico à versão utilizada nesta etapa.

3. CONSTRUÇÃO DO PERFIL DE “BOM PROFESSOR” DO ENSINO SUPERIOR

A terceira fase do estudo pretendia responder à questão da identificação dos indicadores considerados mais relevantes, para professores e alunos, para a definição do perfil de “bom professor”.

Para tal começámos pela avaliação das diferenças entre professores e alunos do Instituto Politécnico de Viseu, quanto ao perfil de “bom professor” do ensino superior. Assim, passámos o Questionário de Indicadores de Qualidade Docente do Ensino Superior a uma amostra de 1302 indivíduos, sendo 185 professores e 1117 alunos, das Escolas, Superior de Educação, Superior de Tecnologia e Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu, sendo 44,5% do sexo masculino e 55,5% do sexo feminino, com uma idade que oscila entre os 17 e os 64 anos. Esta amostra representa para os alunos 45% do universo e para os professores 67%. Os alunos situam-se, maioritariamente, em termos de rendimento escolar no nível 10-13 valores, escolheram o curso em 1ª opção, não repetiram anos no ensino superior e não têm o estatuto de trabalhador estudante. Os professores, na sua maioria têm como habilitação académica o Mestrado, são assistentes do 2º triénio, são equiparados ou convidados e encontram-se em regime de exclusividade. Quanto ao tempo de serviço no ensino superior ele oscila entre 0,5 e 24 anos e noutros níveis de ensino entre 0 e 32 anos. A maioria só tem experiência no ensino superior. A análise global dos resultados permitiu-nos concluir que todos os itens foram, em média, valorizados positivamente. Foi avaliado como mais importante o facto do docente do ensino superior dever “*transmitir com clareza os conhecimentos*” e como menos importante o docente “*participar nos órgãos da instituição*”. Relativamente à nossa primeira questão, se existiam diferenças entre professores e alunos quanto à importância atribuída aos indicadores para definição do perfil de um “bom professor” do ensino superior, verificámos diferenças significativas entre professores e alunos nas médias dos itens das categorias Competências, Comportamento Profissional e Relações Interpessoais, Organização e Gestão da Sala de Aula,

Interações na Sala de Aula, Avaliação e Factores Externos ao Docente. No entanto, uma divergência clara de valorização apenas se verificou num pequeno conjunto de itens, uma vez que as diferenças estatisticamente significativas se deveram mais frequentemente à intensidade da valorização positiva dada a cada item e à distribuição dos padrões de resposta, do que ao facto de as opiniões se situarem em pólos opostos.

Para a avaliação do perfil de “bom professor” do ensino superior, submetemos os 83 itens a 4 análises factoriais consecutivas tendo chegado a 57 itens que organizados em 6 categorias constituem a nossa proposta final. Estas categorias implicaram reorganização de alguns itens e alterações na designação das nossas categorias iniciais.

Assim concluímos que, para docentes e alunos do Instituto Politécnico de Viseu, um “bom professor” do ensino superior deve:

- Em termos de competências, estar tecnicamente actualizado, ter conhecimentos práticos da matéria que lecciona, dominar cientificamente a matéria que lecciona, ter experiência profissional na sua área científica, estar cientificamente actualizado, transmitir com clareza os conhecimentos e demonstrar de forma prática a teoria.
- Em termos de cumprimento de formalidades da docência, ser pontual, definir as regras de funcionamento da disciplina no início do ano/semestre, ser assíduo, indicar bibliografia de apoio, explicitar os objectivos da disciplina e ter coerência entre a metodologia e a avaliação.
- Em termos de qualidade da avaliação deve, estar pronto para esclarecer dúvidas, desenvolver estratégias para o combate ao insucesso, anotar os elementos de avaliação com informações que permitam ao aluno compreender os erros cometidos, reflectir os resultados da avaliação com os alunos no final do ano/semestre, mostrar disponibilidade para os alunos, permitir a interrupção das aulas para esclarecer dúvidas, utilizar diferentes elementos de avaliação, estar preocupado com as taxas de insucesso, adaptar a avaliação à natureza da disciplina, utilizar a avaliação dos alunos para a sua auto-avaliação, explicitar e discutir a avaliação no início do ano/semestre com os alunos, desenvolver o gosto de aprender, ser justo na avaliação, utilizar adequadamente os materiais de apoio às aulas, estar à vontade para tirar dúvidas e encarar a actividade docente como prioritária.
- Em termos de relações interpessoais, ter uma postura afável, ter boa relação com os alunos, flexível no relacionamento, estar motivado para ensinar, respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, ter cultura geral, ter capacidade de gerir uma aula interactiva, gostar de ser professor, contribuir para a formação global do aluno e estar acessível para os alunos e para a instituição.
- Em termos de actividades científicas, colaborar em projectos da comunidade na sua área de especialidade, participar em grupos de trabalho de apoio ao funcionamento da instituição, participar em júris de trabalhos ou provas académicas, participar em acções de formação

profissionais dirigidas à comunidade envolvente, promover actividades científicas, pedagógicas ou culturais no âmbito da instituição, participar em projectos de investigação científica, participar nos órgãos da instituição, ter conhecimentos para além da sua área da especialidade, ter produção científica (comunicações, artigos, livros, etc.), ter graus académicos e orientar trabalhos científicos para obtenção de grau académico.

Existem ainda outros factores que podem interferir com a qualidade docente, factores externos, e que para os nossos respondentes são: a complexidade da disciplina, as condições de trabalho na instituição, a motivação dos alunos para a disciplina, a carga horária da disciplina, infra-estruturas adequadas às necessidades de formação, o funcionamento geral da instituição e o comportamento dos alunos nas aulas.

Algumas limitações a este estudo podem ser enunciadas. Uma primeira limitação prende-se com a natureza do instrumento. Um dos problemas inerentes às escalas de tipo Likert é a possibilidade da disposição dos sujeitos responderem de forma extrema ou neutra. Em relação à posição extrema, em todos os itens no mesmo sujeito, apesar de ela se ter verificado em alguns casos, não foi utilizada de forma sistemática, por todos os indivíduos, constituindo-se mesmo como excepção. A posição neutra não aparece com frequência que nos permita concluir que não correspondia a uma verdadeira tomada de posição. Uma segunda limitação, ainda ligada à natureza do instrumento, relaciona-se com o facto de idênticos resultados individuais totais poderem ser proveniente de diferentes padrões de resposta, o que sem dúvida dificultaria a interpretação dos resultados. Uma vez que, como sugerem Grawitz (1976) e Anderson (1976), é a estrutura das respostas por sujeito, mais do que o seu resultado global que nos pode informar sobre a sua posição, efectuámos, sempre que necessário e para compreender a natureza das divergências entre os dois grupos de sujeitos considerados, análises aos padrões de resposta para cada item. Uma terceira limitação prende-se com a desejabilidade social das respostas, ou seja, a tendência a emitir aquelas, das quais resulta maior aprovação social. Isto poderá ter acontecido principalmente no caso dos docentes que eventualmente pretenderam dar uma imagem de valorização de alguns aspectos dada a inevitabilidade das questões da qualidade serem hoje a preocupação central do ensino superior. Mas como as análises finais foram cruzadas com a opinião dos alunos talvez esta questão tenha sido minimizada. Uma quarta limitação deve-se ao tempo para a realização deste trabalho. Não foi possível fazer uma confirmação da constância das opiniões uma vez que não foi possível voltar a passar aos mesmos sujeitos o questionário. Por outro lado, não foi possível confirmar o perfil a que chegámos no final do estudo retestando-o na mesma população. Por último, no que se refere à possibilidade de generalização dos resultados, ela não pode e não deve ser feita para todas as instituições de ensino superior do nosso país. Eles apenas são válidos para o Instituto Politécnico de Viseu tanto mais que estes

dispositivos devem ser construídos tendo por base um contexto específico. Cada instituição tem a sua realidade, os seus objectivos e metas e é partindo destes parâmetros que instrumentos desta natureza devem ser construídos. Uma vez que a nossa amostra constitui 45% dos alunos e 67% dos professores das escolas consideradas pensamos ser possível a utilização dos nossos dados como ponto de partida para a construção de instrumentos de avaliação da qualidade docente, válidos para o Instituto Politécnico de Viseu.

CONCLUSÃO

A nova era do conhecimento do século XXI implicou mudanças em toda a sociedade. A busca e exigência de qualidade em todos os sectores trouxeram novas preocupações e reactivaram debates de questões já antigas. O ensino superior acompanhou este movimento da sociedade em geral, tanto mais que a tradição da excelência e da produção e difusão do conhecimento desde há muito que eram suas metas. Talvez o que não fazia parte da tradição destas instituições era a prestação de contas perante a sociedade. Não bastava garantir a excelência mas ela tinha que ser percebida e confirmada por todos o stakeholders do sistema.

É nesta perspectiva que nasce o movimento de implementação de sistemas de avaliação nas instituições de ensino superior. Era necessário quer do ponto de vista dos governos quer do ponto de vista das instituições demonstrar à sociedade a sua excelência. Os docentes são um dos elementos a avaliar dentro do processo global de avaliação das instituições. Vários objectivos presidem a essa avaliação mas o desenvolvimento e incremento da qualidade docente serão talvez os aspectos mais relevantes. Introduzir este processo nas práticas das universidades e politécnicos e nas rotinas dos professores e alunos é fundamental para a caminhada rumo à excelência. Mas para isso é necessário que o docente saiba o que se espera dele. O perfil de qualidade definido por cada instituição é determinante para o desenvolvimento de mecanismos que incrementem essa qualidade. No entanto também é necessário que os directamente implicados, docentes e alunos se revejam nesse perfil. Assim, é importante saber a opinião destes dois elementos quanto ao perfil que eles idealizam de “bom professor” do ensino superior. Foi este o objectivo principal que presidiu à nossa investigação.

As conclusões que retirámos deste trabalho levam-nos a poder enunciar algumas implicações dele decorrentes. A temática abordada reitera a imprescindibilidade de que a preocupação com a qualidade e a sua avaliação estejam presentes e sejam uma prática instituída nas instituições de ensino superior. A receptividade observada, quer de docentes, quer de alunos, em todos os estudos desenvolvidos, mostram que existe já uma sensibilização para este tipo de reflexão por parte dos elementos das instituições deste nível de ensino, e da sua disponibilidade para participar no processo de construção de um sistema de avaliação.

No entanto, alguns dos participantes no processo levantaram a questão da validade dos instrumentos utilizados no processo de avaliação. Assim, a construção de instrumentos validados e que correspondam às expectativas dos futuros avaliados e respondentes deverá ser um dos primeiros passos a levar a cabo pelas instituições de ensino superior. Eles devem ser aferidos a cada contexto específico, daí que modelos gerais apenas devam ser considerados como base de trabalho para a construção de cada um deles.

Para a construção de instrumentos de avaliação docente é indispensável que se parta da definição de indicadores de qualidade docente adequados a cada instituição. Estes indicadores constituem um perfil de “bom professor” aceite pela instituição e deve partir do acordo de docentes e alunos. Este perfil deve constar dos objectivos definidos pela instituição para cada docente. Só conhecendo o que se espera dele, o docente poderá corresponder e cumprir o seu papel na plenitude. Por outro lado, isto permitirá fornecer elementos para que os docentes possam reflectir e conseqüentemente melhorar as suas práticas, no sentido que a instituição deseja.

A reflexão acerca do papel dos alunos na avaliação dos docentes, será outra das implicações a retirar do nosso trabalho. A legitimidade da sua participação não foi questionada, tendo sido mesmo concluído da sua importância pelos docentes participantes, confirmando o sentido revelado pela literatura revista. No entanto, nem todos os aspectos relativos à qualidade docente podem ser avaliados pelos alunos. Eles mesmo, nos nossos resultados, demonstraram a pouca valorização que dão a alguns aspectos, embora importantes, que a ela respeitam. Os aspectos relacionados com as actividades científicas dos docentes e com as variáveis de contexto (aspectos relacionados com a disciplina, com o próprio aluno e com a organização e gestão da instituição), por exemplo, não são passíveis de ser avaliados pelos alunos. Estes aspectos devem ter outra fonte de dados e portanto não fazer parte de dispositivos de avaliação dos docentes a serem preenchidos pelos alunos. Por fim, conclui-se da necessidade de construção de instrumentos de avaliação da qualidade do ensino, em instituições de ensino superior, atendendo obviamente à sua especificidade, que deverão ser contemplados e fornecer informação para o desenvolvimento de Planos Estratégicos da instituição e respectiva monitorização.

O nosso trabalho apenas deve ser entendido como uma proposta que sirva de ponto de partida para uma reflexão dentro do Instituto Politécnico de Viseu, dos seus órgãos directivos, docentes e alunos, para a construção de dispositivos de avaliação do desempenho docente. No entanto, “a qualidade do ensino é um conceito multifacetado e, quando muito, os questionários apreendem uma parte do todo que o define” (Morais, Almeida e Montenegro, 2006) e portanto devem ser consideradas diversas fontes e instrumentos quando se pretende uma avaliação credível e eficaz.

De qualquer forma, os indicadores que constituem a nossa proposta de perfil, e uma vez que reflectem a opinião de alunos e professores, poderão servir para um diagnóstico inicial da situação da instituição. Este dispositivo poderá vir a ser complementado com indicadores que resultem da evolução da reflexão decorrente do processo de diagnóstico, da investigação entretanto desenvolvida e das mudanças que os intervenientes forem sofrendo em consequência do próprio processo. Subjacente a qualquer procedimento de desenvolvimento de qualidade deve estar uma concepção de ciclo contínuo de actividades, sendo o início do ciclo seguinte, consequência e definido pelo final do anterior. Portanto estes instrumentos devem estar em permanente actualização e avaliação, implicando, em cada momento todos os elementos que dele fazem parte.

Concluindo, embora já com uma pequena história construída, a avaliação dos docentes do ensino superior ainda tem um longo caminho a percorrer para se instituir como prática validada em todos os países. Em Portugal urge avaliar as metodologias que têm sido levadas a cabo, bem como os instrumentos, e clarificar a utilização a ser feita com os resultados. Mas uma certeza existe já: é indispensável que a prática da avaliação dos docentes prossiga e que se institua como uma cultura em todas as instituições de ensino superior como garante de um processo crescente de qualidade. É necessário iniciar o processo de validação dos sistemas já iniciados e dos instrumentos e fontes de dados que têm sido utilizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., & Valente, M. O. (2000). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior. Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho*. Relatório Final. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.
- Alba, M. R. C., Bozal, R. G. & Navas, J. M. M. (1999). Estudio Diferencial de la Percepción de Eficacia Docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (2). Consultado em 12 de Outubro, 2003, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop>.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., Santiago, R. & Teixeira P. (2002). *O ensino superior pela mão da economia*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2000), O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), 7-28.
- Baldwin, G. (1997). Quality assurance in Australian Higher Education: the case of Monash University. *Quality in Higher Education*, 3 (1), 51-61.
- Barona, E. G. & Castro, F. V. (1999). Una revisión sobre las funciones del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1). Consultado em 12 de Outubro 2003, de www.uva.es/aufop/publica/revelfop.

- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113-137.
- Bireaud, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Braskamp, L. A. & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000a). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331-349.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000b) *Managing quality in higher education: Na international perspective on institutional assessment and change*. Philadelphia: OECD/SRHE/Open University Press.
- Cabrera, A. F. & La Nasa, S. (2002, Janeiro). Classroom Teaching Practices: Tem Lessons Learned. Paper apresentado no *II Seminario Calidad e Inovacion enel Sistema Universitario*, 9 11 de Janeiro.
- Campbell, C. & Rozsnyai, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Papers on Higher Education, Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in south East Europe. UNESCO: CEPES Publications.
- Capelleras, J-L & Williams, J. (2003, Agosto). *Student Satisfaction Britain and Spain: a comparative analysis in two Universities*. Paper apresentado na 25th EAIR Forum, Limerick, Agosto de 2003. Consultado em 11 de Outubro, 2003, de <http://www.uce.ac.uk/crq/jamespubs.htm>
- Cashin, W. E. (1989). *Defining and evaluating college teaching*. (IDEA Paper No.21). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development. Consultado em 10 de Maio, 2004 de <http://www.idea.ksu.edu/resources/Papers.html>.
- Cashin, W. E. (1996). *Developing an effective faculty evaluation system*. (IDEA Paper No.33). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development. Consultado em 10 de Maio, 2004 de <http://www.idea.ksu.edu/resources/Papers.html>
- Centra, J. A. (1979). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (1993) *Reflective Faculty Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Comissão Das Comunidades Europeias (2000). *Seize Indicateurs de Qualité. Rapport Européen sur la Qualité de l'Éducation Scolaire*. CE: Direction Générale de l'Éducation et de la Culture.
- Correia, F., Amaral, A. & Magalhães, A. (2002). *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior. O caso português*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Darling-Hammond, L. (2000, Janeiro). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence [Electronic version]. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1).

- ENQA Survey (2003). Quality Procedures in European Higher Education. *ENQA Occasional Papers 5*, Helsinki, ENQA. Consultado em 15 de Dezembro, 2005, de <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>.
- ENQA (2006). Quality assurance of higher education in Portugal. An assessment of the existing system and recommendations for a future system. *ENQA Occasional Papers 10*, Helsinki, ENQA. Consultado em 10 de Janeiro, 2007 de <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>.
- Garcia, E. (1999). Evaluación y calidad de la Universidad: El proyecto de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1). Consultado em 12 de Outubro, 2003, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop>.
- Garcia, R. Ñ. & Herrera, B. M. (1999). Implantación de la evaluación de la calidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1). Consultado em 12 de Outubro, 2003, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99.v2n1.htm>.
- Morais, N., Almeida, L. S. & Montenegro, M. I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24 (1), 73-86.
- OCDE (2006). *A avaliação do sistema de ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rosa, M., Saraiva, P. & Diz, H. (2001). The Development of an Excellence Model for Portuguese Higher Education Institutions. *Total Quality Management*, 12 (7), 1010-1017.