

A avaliação do Ensino Superior à luz da abordagem Qualidade

por José Neves e Nelson Ramalho

RESUMO: A formalização de um sistema de avaliação do Ensino Superior faz-se acompanhar de importantes sanções para as Instituições de Ensino Superior. Porém, o seu carácter incipiente, associado à gravidade das sanções, tem potencial para determinar o seu próprio descrédito. No sentido de averiguar em que medida o sistema avaliativo se encontra consolidado à luz da abordagem Qualidade, procedemos a uma análise de conteúdo de 18 relatórios de avaliação externa produzidos em 2002 e relativos ao Ensino Superior Universitário. Os resultados indicam que existem discrepâncias na operacionalização dos critérios de avaliação por parte das Comissões, que a matriz em uso é omissa quanto a alguns aspectos consagrados na avaliação da Gestão pela Qualidade Total, e que o processo avaliativo poderá beneficiar substancialmente da integração de princípios estabelecidos na abordagem Qualidade.

Palavras-chave: Ensino Superior, Avaliação, Qualidade, Universidade

TITLE: The assessment of higher education at the light of quality approach

ABSTRACT: The establishment of a Higher Education assessment system is accompanied by important sanctions to Higher Education Institutions. However, its incipient character, associated with the severity of the sanctions, has potential to undermine its credit. In order to verify the consolidation of this evaluative system at the light of the quality approach, we have performed a content analysis of 18 reports produced by the Evaluation Commissions on two university courses during the year of 2002. Results show that there are gaps in the operationalization of evaluative criteria on the part of the Commissions, that the matrix in-use omits some well established issues in Management evaluation through TQM, and that the evaluative process might benefit substantially from the integration of principles established in quality approach.

Key words: Higher Education, Assessment, Quality, University

Um sistema organizacional avaliativo pretende constituir um factor promotor da melhoria do desempenho. Porém, quando em fase incipiente, pode constituir mais um entrave que um promotor. A avaliação do Ensino Superior em Portugal não constitui excepção. A morosidade na implementação das leis, a inconsequência das mesmas, e a aparente «aliança tácita de cumplicidade entre responsáveis governativos e das Instituições do Ensino Superior» (Simão, Santos e Costa, 2002, p. 353) são um claro indicador da incipiência

do sistema avaliativo. Depende, assim, do reconhecimento de valor do sistema de avaliação a sua própria eficácia.

Porém, o sistema de avaliação português parece criado *ab initio*, enquanto que existe um amplo corpo de conhecimentos científicos e de práticas organizacionais que constituem valiosos instrumentos que urge capitalizar.

Desta forma, e partindo da abordagem Qualidade, procuraremos proceder a uma breve análise do sistema avaliativo do Ensino Superior em Portugal. Para tal, sustentamo-nos

empiricamente numa análise de um dos seus produtos mais imediatos: os relatórios de avaliação externa dos cursos.

Problemática

• A avaliação do Ensino Superior em Portugal

A massificação do Ensino Superior em Portugal traduziu-se numa proliferação em quantidade e diversidade de cursos superiores, que colocou problemas decorrentes da utilidade marginal decrescente dos cursos ministrados, a par de uma – não necessária – antinomia entre qualidade e quantidade (Simão *et al.*, 2002). Num processo que Simão *et al.* (2002, p. 243) adjectivam de "percurso alucinante e anárquico", algumas Organizações de Ensino Superior resvalaram para uma estratégia de facilidade na oferta, descurando as razões de relevância social e de exigência qualitativa.

O processo de avaliação do Ensino Superior português tem, em nossa opinião, de ser considerado por todas as partes intervenientes como observante de alguns princípios consagrados na literatura da avaliação da qualidade.

A notoriedade de tal situação levou à necessidade de ordenação legislativa pela formalização das práticas avaliativas na Academia pela Lei 38/1994. A revogação parcial de que foi alvo (artigo 5º), através da Lei 1/2003 dita da "Qualidade do Ensino Superior", denota a importância atribuída pelo Governo português a este processo, bem como a expectativa de que o mesmo seja tomado com seriedade por parte das organizações envolvidas. Disso constitui evidência a introdução de um conjunto de sanções que contemplam o encerramento compulsivo

de cursos – extensível às instituições de ensino – que não satisfaçam os requisitos mínimos para o seu funcionamento, perdendo a acreditação.

Desta forma, o processo de avaliação do Ensino Superior português tem, em nossa opinião, de ser considerado por todas as partes intervenientes como observante de alguns princípios consagrados na literatura da avaliação da Qualidade, sob pena de frustrar o propósito da Lei 1/2003.

A saber:

- A *idoneidade* prende-se com o processo, a constituição e o reconhecimento de neutralidade da comissão de avaliação por parte das entidades avaliadas;
- A *competência* prende-se com o *know-how* pela experiência e pela formação específica em práticas avaliativas deste nível e que remete para os vieses cognitivos e outros problemas ligados à avaliação do desempenho (Caetano, 1996);
- A *objectividade* ou rigor refere-se ao grau de liberdade que as comissões possuem para redefinir implicitamente os critérios de avaliação. A objectividade máxima é garantida por intermédio de operacionalizações inequívocas;
- A *transparência* prende-se com a definição *a priori* e o acesso público a todo o procedimento avaliativo, bem como aos documentos gerados;
- A *sustentabilidade* reflecte a relação custo/ganho em termos de processo, evitando-se procedimentos supra-optimais e perdas de parcimónia;
- A *razoabilidade* reflecte a medida em que o grau de exigência é compatível com as contingências sócio-económicas e históricas do Ensino Superior português;
- A *validade* remete para a abrangência dos conteúdos avaliativos, atendendo à concepção da matriz avaliativa dominante que, implícita ou explicitamente, foi adoptada pela entidade promotora da avaliação.

José Neves

jose.neves@iscte.pt

Doutor em Psicologia Social e Organizacional (ISCTE, Lisboa) e Professor Associado do ISCTE, Lisboa, Portugal.

PhD in Social and Organizational Psychology (ISCTE, Lisbon) and Associate Professor at ISCTE, Lisbon, Portugal.

Nelson Ramalho

nramalho@esce.ips.pt

Doutorando em Psicologia Social e Organizacional (ISCTE, Lisboa) e Assistente na Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

PhD Student in Social and Organizational Psychology (ISCTE, Lisbon) and Assistant at the Setúbal Polytechnic Institute Business School, Setúbal, Portugal.

Recebido em Novembro de 2003 e aceite em Maio de 2004.

Received in November 2003 and accepted in May 2004.

• A abordagem Qualidade

São múltiplas as acepções ligadas a este conceito que hoje coexistem na literatura da qualidade. A par do que sucedeu no estudo da cultura organizacional (Neves, 2000), também a qualidade sofreu evoluções cuja retrospectiva melhor permite compreender a multiplicidade de acepções que hoje assume.

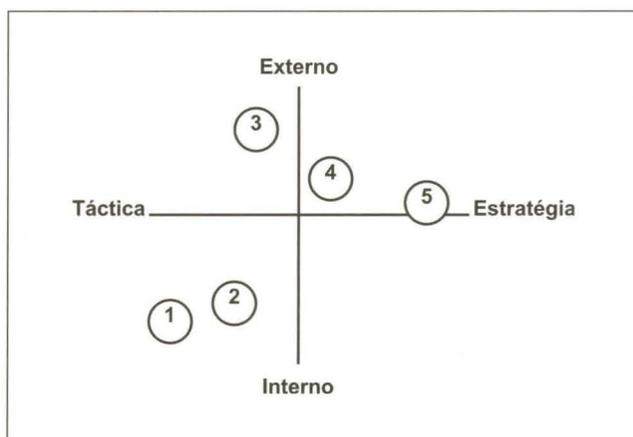
Os modelos históricos da evolução da qualidade, de que Garvin (1988) é o mais aceite (Dahlgaard, 1999), podem ser perspectivados em cinco fases (**ver caixa**) que reflectem um movimento duplo de uma ênfase tática para outra estratégica e de um enfoque interno para um externo (Neves, 2002).

Cinco fases do movimento da Qualidade

- A fase de *qualidade como inspeção da produção* remete para a verificação de defeitos nos produtos no fim da cadeia produtiva para impedir a sua comercialização;
- Na fase *qualidade como conformidade com as especificações* (anos 30 a 50), o enfoque é estatístico objectivando maior eficiência do processo de controlo, bem como a aferição de instrumentos, ferramentas e equipamentos, situando-se mais a montante no processo produtivo;
- A fase *qualidade como adequação ao uso* (anos 60) rompe com o pensamento precedente e desloca o foco da atenção para o exterior do processo produtivo, *per se*, bem como estende a amplitude das responsabilidades inerentes à qualidade. Assim, quer a satisfação do cliente quer os custos da não-qualidade constituem indicadores prioritários da qualidade. Paralelamente, a responsabilidade passa a ser tida como transversal a todas as áreas funcionais e a todos os níveis hierárquicos;
- A fase *qualidade como redução de custo* (anos 70) salienta a optimização do processo produtivo com a eliminação dos desperdícios, a par da emergência do conceito de cliente interno e círculos da qualidade;
- Por último, a fase da *Gestão pela Qualidade Total* (desde os anos 80), também designada pelo acrónimo inglês TQM (Total Quality Management, equivalente português de GQT), integra conceitos característicos das fases anteriores, embora a delimitação dos seus princípios orientadores não seja de todo evidente.

A abordagem Qualidade é perspectivada neste artigo do ponto de vista da Gestão pela Qualidade Total, procurando manter um equilíbrio entre os enfoques interno e externo, e colocando a análise mais a montante no processo produtivo e na Gestão, enfatizando a vertente estratégica (ver Figura 1).

Figura 1



• A Gestão pela Qualidade Total no Ensino Superior

Um dos principais problemas da aplicação da GQT no Ensino Superior reside na acepção do termo cliente (Motwani e Kumar, 1997; Hewitt e Clayton, 1999), sobretudo quando compreendida a sua centralidade na GQT (Koehler e Pankowski, 1996). Acresce ainda que a avaliação das instituições educativas segue uma lógica de longo-prazo (Kwan, 1996). Também Mintzberg (1996), ao explorar a distinção entre *customer* e *client*, disserta no mesmo sentido e acrescenta que o *caveat emptor* não encontra neste domínio aplicação eticamente aceitável. Assim, a extrapolação da terminologia GQT para o Ensino Superior deve ser particularmente cuidadosa (Owlia e Aspinwall, 1997).

A natureza plural do cliente está espelhada nas matrizes multidimensionais de avaliação da Qualidade no Ensino Superior instituídas nos EUA e na Europa (e.g. MBQA, 2003; Lloyds-EFQM, 2001). Porém, existem consideráveis diferenças entre ambas, que reflectem um certo viés cultural, mas que Oger e Platt (2000) resolveram através de uma estratégia de denominador comum e que designamos por *Matriz Qualidade*.

Posto isto, procuraremos analisar as políticas e práticas avaliativas em curso no âmbito da avaliação do Ensino Superior em Portugal, tendo como objectivos principais:

- analisar os Relatórios de Avaliação Externa (RAE) enquanto produto de uma avaliação organizacional em busca de características comuns, bem como diferenciadoras das opções efectuadas por cada Comissão de Avaliação Externa (CAE);
- identificar o grau de sobreposição inter-CAE quanto às operacionalizações de cada domínio avaliativo;
- avaliar o grau de convergência entre o leque de indicadores utilizados pelas CAE e os constantes da *Matriz Qualidade*.

Método

Realizámos uma análise de conteúdo de 18 RAEs relativos aos cursos de Gestão e de Engenharia e Gestão Industrial, produzidos em 2002, abrangendo Instituições de Ensino Superior Universitário Público e que totalizaram 590 páginas de material. A análise de conteúdo focou-se nas proposições constantes em cada RAE que revelassem critérios de avaliação utilizados pelas CAE.

A escolha destes cursos deveu-se, por um lado, ao elevado número de subcomissões, e, por outro, à diferenciação estratégica na coordenação destas. Enquanto as CAE afectas à avaliação dos cursos de Gestão apresentam maior variabilidade de composição, as CAE da avaliação da Engenharia Industrial contam sempre com um elemento das subcomissões presente em pelo menos metade das avaliações (o Presidente ou o Vice-Presidente da CAE).

Por intermédio de uma grelha, procedemos ao registo das proposições e à sua transposição para os critérios avaliativos implicados. Através da inclusão destes numa grelha de avaliação, organizada segundo os campos de avaliação estruturados *ab initio* pelo CNAVES (ver Tabela 1, na p. 40), foi possível averiguar o grau de operacionalização dos campos de avaliação; de sobreposição entre as várias subcomissões afectas a cada área de avaliação; e de abrangência avaliativa face às matrizes combinadas de avaliação EFQM e MBQA.

Para a avaliação comparativa das opções das CAE face à matriz qualidade, socorremo-nos do trabalho de Oger e Platt (2000).

• Amostra

A amostra é constituída por 18 RAEs realizados em 2002. Destes, 10 RAEs foram produzidos pelas CAE dos cursos da área de Gestão, Administração e Marketing (que nomearemos abreviadamente *Gestão*). Os restantes foram produzidos pelas CAE da área de Engenharia e Gestão Industrial.

Os RAEs relativos a cursos de Gestão representam a quase totalidade dos cursos de Gestão leccionados no Ensino Universitário Público e avaliados em 2002 (dificuldades ligadas ao acesso a um RAE relativo a uma Instituição Pública de Ensino Superior impediram a sua inclusão na análise). Entre os RAE analisados, encontra-se um relativo a uma Instituição de Ensino Superior Concordatário.

Os RAEs relativos a cursos de Engenharia e Gestão Industrial reportaram-se à totalidade dos cursos de Engenharia e Gestão Industrial leccionados no Ensino Universitário Público e avaliados em 2002.

• Variáveis

A variável dependente central neste estudo é o grau de sobreposição inter-CAE e que é indicado pelo cálculo do seguinte rácio:

$$S = \frac{\frac{t}{d} - 1}{c - 1}$$

Sendo que:

t = Somatório do número de ocorrências na utilização de cada critério

d = Número de critérios diferentes entre si

c = Número total de RAE

O valor da sobreposição encontra-se compreendido entre 0 e 1, sendo que 1 expressa total sobreposição, ou seja, 100% de concordância implícita entre as Subcomissões ou CAE quanto à adequação dos critérios para operacionalizar o constructo.

Resultados

A apresentação de resultados seguirá a seguinte estrutura: resultados gerais relativos aos RAEs; resultados relativos ao grau de sobreposição inter-CAE; e resultados relativos ao grau de convergência com a *Matriz Qualidade*.

Tabela 1
Campos de avaliação

RAA	Processo de auto-aprendizagem
• Como decorreu o processo de AA	• Objectivos
• Como foram envolvidas as comunidades educativas e exterior	• Organização e conteúdo do plano de estudos
• Qualidade do RAA	• Integração dos conhecimentos
• Utilidade para a melhoria da qualidade do curso	• Coordenação científico-pedagógica do curso
• Utilidade para o trabalho da CAE	• Desenvolvimento das capacidades e atitudes dos estudantes
	• Tipos de aulas
Ambiente existente na escola	• Acompanhamento dos alunos
• Relação entre os diversos corpos em presença	• Taxas de sucesso escolar e de abandono
Forma de selecção dos candidatos à frequência do curso	Binómio Ensino-Investigação
• Adequação dos requisitos à natureza do curso	• Forma como os estudantes participam na investigação
• Exigência de selecção	• Papel da investigação nos programas de ensino
Corpo docente	Integração dos diplomados no mercado de trabalho
• Qualificação académica	
• Estrutura profissional	Instalações e equipamentos
• Distribuição etária	• Salas de aula
• Grau de dedicação à escola	• Laboratórios
• Formação científica e pedagógica	• Salas de estudo para alunos
• Produção de materiais didácticos	• Gabinete para docentes
• Produção científica desenvolvida na escola	• Biblioteca
	• Meios computacionais
	• Espaços de lazer
Pessoal não docente	
• Qualificação académica	
• Estrutura profissional	Relacionamento externo
• Grau de motivação	• Relações com a comunidade exterior
• Formação	• Protocolos de cooperação e internacionalização
• Adequação às necessidades	
Recursos financeiros envolvidos	Gestão interna da qualidade
• Fiabilidade e interesse dos dados apresentados	
• Negativo = ausência de info ou de análise crítica	

• **Os RAEs**

Uma primeira leitura dos RAEs indica uma elevada hetero-

geneidade na sua extensão. Assim, para uma CAE na Gestão bastaram 18 páginas para avaliar o mesmo conjun-

to de critérios que, noutra, foram avaliados em 73 páginas. Surpreende, pois, que uma avaliação que seguiu os mesmos critérios tenha gerado documentos – com similar formatação gráfica e anexos – de extensão tão díspar.

Julgamos que tal situação se deve ao facto do grau de pormenorização das operacionalizações adoptadas autonomamente por cada CAE (para especificar cada Campo de Avaliação) ter diferido em número e abrangência.

Comparativamente, não só os RAEs relativos aos cursos de Gestão são, em média, mais extensos do que os relativos aos cursos de Engenharia e Gestão Industrial (U Mann Whitney = 10.000, 1 gl, $p < .007$, como também apresentam maior variabilidade ($dp=5.48$ versus $dp=0.88$).

Portanto, o problema parece residir a montante situando-se na estrutura do sistema mais do que na coordenação das CAE. O principal problema parece residir na formulação demasiado vaga dos campos de avaliação – deixando às CAE a responsabilidade de operacionalizá-los –, que se traduziu numa considerável diversidade de indicadores. Em acréscimo, os indicadores constantes do Guião de Auto-avaliação diferem substancialmente dos constantes nos Campos de Avaliação para avaliação externa, o que *per se* acrescenta dificuldades às CAE. Tal repercutiu-se também nalguma falta de rigor de que constitui sinal a inclusão de dois etc. no conjunto de critérios correspondentes ao campo de avaliação *Pessoal não docente e Processo de ensino-aprendizagem* num relatório síntese da avaliação de um curso, mas que encontra paralelo no uso indiscriminado do termo *Qualidade* pelas próprias escolas (Helms, Williams e Nixon, 2001). Porém, sublinhamos, o problema reside, a nosso ver, no sistema avaliativo e não nas CAE ou na sua coordenação, cujo esforço para ultrapassar as dificuldades colocadas por uma matriz avaliativa vaga está patente nos documentos gerados.

Não obstante, denota-se alguma dificuldade por parte das CAE em seleccionar critérios mantendo presente o seu carácter informativo. O uso preferencial de rácios, como os propostos por Simão *et al.* (2002, pp. 283-285), ficou muitas vezes esquecido pelas CAE, optando antes por indicadores absolutos de modesto valor informativo. Nestes incluem-se a proporção de alunos ingressados em 1ª opção, que é menos informativa que o Índice de Atractividade proposto pelas CAE de Engenharia e Gestão Industrial (ranking nacional do

rácio número ingressados 1ª opção / número total vagas). Também, por exemplo, o número de publicações científicas é muito menos informativo que a média de publicações científicas por docente do curso (com as variações que se julgarem adequadas). A descrição do número de disciplinas que funcionam em simultâneo parece-nos menos importante que um juízo de valor sobre a eventual crítica pedagógica desse facto.

Indicadores do tipo *Aspecto do Campus* são inteiramente subjectivos e, sem posterior pormenorização, acrescentam pouco valor. Outra indicação de subjectividade reside, por exemplo, nas proporções que as CAE consideram adequadas para os tipos de aula (Teóricas, Teórico-Práticas e Práticas). Enquanto que uma CAE considera adequada uma situação de $T+TP=85\%$, outra considera excessiva uma proporção de $T+TP=82\%$, revelando, assim, ausência de referenciais comuns no mesmo curso.

Referir-se no campo de avaliação *Gestão Interna da Qualidade* um indicador do tipo "Existência de uma cultura de eficácia, profissionalismo e dedicação à escola", ou "Existência de uma cultura forte", atropela não só os procedimentos consagrados de diagnóstico da cultura organizacional, mas também revela uma confiança no auto-relato dos entrevistados contraproducente neste tipo de actividade. Porém, tal não surpreende, pois o campo de avaliação *Gestão Interna da Qualidade* foi precisamente o único com especificação omissa no Relatório Síntese da Área de Gestão denotando, assim, dificuldades na sua delimitação conceptual.

Por último, parecem subsistir dúvidas quanto ao domínio crítico das CAE. Será legítimo que uma CAE se pronuncie sobre a adequação dos programas curriculares aprovados pelo Ministério que tutela o Ensino Superior? Será legítima a crítica aos processos de designação de um director de curso? Será compreensível a crítica à existência de dois cursos separados devido ao diminuto número de alunos? Será aceitável que uma CAE considere que as taxas de aprovação em algumas disciplinas são demasiado elevadas? Estes, e outros exemplos que não cabe aqui explorar, constituem talvez o principal indicador da incipiência do processo avaliativo actualmente em curso, bem como o principal factor de risco do seu descrédito.

• Sobreposição Inter-CAE

Entre os 897 indicadores utilizados pelas CAE da Gestão,



encontram-se 432 critérios diferentes. Tal corresponde a um modesto valor de sobreposição de 0,1196, ou seja, apenas 11,96% dos indicadores gerados autonomamente pelas CAE na Gestão coincidem entre si.

Já no caso das CAE que avaliaram os cursos de Engenharia e Gestão Industrial, os RAEs oscilam entre 22 e 30 páginas. Porém, para um total de 787 critérios gerados, 354 diferem entre si, o que corresponde a um valor de sobreposição igualmente modesto (0,1747), ou seja, 17,47%.

• Abrangência dos critérios avaliativos

Contrastados os critérios das CAE com a matriz EFQM/MBQA de Oger e Platt (2000), encontramos os resultados constantes da Figura 2. Cada quadrado corresponde a um indicador constante na matriz EFQM/MBQA, com as linhas de indicadores a corresponderem aos subcritérios e os conjuntos com designações à esquerda aos critérios. Dados os limites de exposição, remetemos para o artigo de Oger e Platt (2000) a sua pormenorização.

Como se pode verificar, existem muitos indicadores, e até subcritérios inteiros, que ficaram por avaliar no caso da Gestão. No total, apenas 41% dos indicadores se encontram representados, tendo alguns critérios valores muito reduzidos (9,5% em Resultados Sociedade e 26,7% em Parcerias e Recursos). Os valores mais elevados encontram-se em Liderança (61,5%) e Resultados de Desempenho (60,5%).

No caso dos RAEs da Engenharia e Gestão Industrial, os resultados são substancialmente melhores (ver Figura 2, p. 43).

Também neste caso existem muitos indicadores e alguns subcritérios que ficaram por avaliar, mas a extensão das omissões é consideravelmente menor. Cerca de 52,5% dos indicadores encontram-se representados. Os critérios com menor representação continuam a ser "Resultados Sociedade" (23,8%) e "Parcerias e Recursos" (33,3%). Os com maior valor são Resultados Desempenho (68,4%), Processos (66,7%) e Liderança (65,4%).

Comparando os contrastes dos RAE-G com os do RAE-EGI, encontram-se indícios de que o processo organizativo seguido pelas CAE-EGI é ligeiramente melhor do ponto de vista da partilha de critérios e da abrangência dos mesmos (tomando a EFQM/MBQA como matriz de contraste – Figura

2, coluna da direita). Não obstante, o valor médio de convergência entre cursos – indicados pela coluna "λ" – é relativamente reduzido e o valor médio de heterogeneidade é quase sempre elevado – indicado pela discrepância entre as colunas "λ" e "ν".

Conclusão

Embora não exista a pretensão de generalização destes resultados para todas as CAE que operaram em 2002, parece-nos que a modesta média de sobreposição de critérios inter-CAE (14%) indica dificuldades derivadas da elevada diversidade de operacionalizações de cada campo de avaliação.

A modesta média de sobreposição de critérios inter-CAE (14%) indica dificuldades derivadas da elevada diversidade de operacionalizações de cada campo de avaliação.

Existem nos RAEs, e demais documentos analisados, constatações que revelam dificuldades na identificação de um nível operacional adequado, incertezas em termos do que pode ou não ser avaliado, e imprecisões quanto a referenciais comuns.

Focando-nos na *avaliação do desempenho* de Besterfield *et al.* (1999), passaremos a estruturar a análise de acordo com os princípios que propusemos inicialmente:

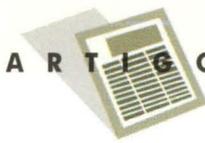
- **Idoneidade** – Uma prática consagrada na abordagem qualidade consiste na possibilidade da entidade avaliada pronunciar-se sobre a constituição da própria comissão. Na avaliação do Ensino Superior esta prática não se encontra formalizada. Uma observação constante no relatório síntese das CAE de Gestão exprime desconforto com eventuais mal-entendidos decorrentes da avaliação ser efectuada por pares. Tal, indica dificuldades sentidas pelas próprias CAE relativas ao reconhecimento de idoneidade. Carece, assim, o processo de selecção nas CAE de critérios de incompatibilidade e reconhecimento por parte das organizações avaliadas;
- **Competência** – Um percurso científico notável, e uma carreira docente continuada, não constituem garantia suficiente de competência avaliativa global. Existem

Figura 2
Contrastes Matriz Q / RAEs

	RAEs - G	%	RAEs - EGI	%	RAEs - G/EGI	Λ	V
Liderança		58		65		58	65
Política e Estratégia		41		48		28	66
Pessoas		31		41		28	52
Parcerias & Recursos		27		33		20	40
Processos		50		67		50	67
Resultados Cliente		45		62		42	55
Resultados Pessoas		30		47		28	49
Resultados Sociedade		9		23		9	23
Resultados Desempenho		59		68		59	68

aspectos de política científica e pedagógica a que muitos investigadores podem ser alheios ou apenas encontrarem-se desactualizados. A presença de elementos do tecido empresarial – embora louvável no quadro dos

constituintes múltiplos – torna ainda mais complexa a questão da qualificação requerida para apreciar, por exemplo, conteúdos programáticos ou métodos pedagógicos;



- **Objectividade** – A frequência com que as CAE fazem constar observações puramente perceptivas indica uma elevada tolerância à subjectividade. Também o número e diversidade de operacionalizações indicadas pelos baixos rácios de sobreposição indicam elevada subjectividade avaliativa;
- **Transparência** – Nem sempre parecem as CAE ter consciência do carácter público do seu trabalho. No relatório síntese da avaliação dos cursos de Gestão surge a ideia de que, embora o ranking não constitua objectivo da avaliação, uma fuga de informação pode vir a originá-lo. A escolha da designação *fuga de informação* denuncia um carácter discreto ou reservado da avaliação contrariando o seu carácter público legalmente estipulado;
- **Sustentabilidade** – Os custos decorrentes de se avaliar quatro centenas de critérios são muito elevados, quer para as CAE, quer para os responsáveis organizacionais. Qualquer iniciativa no sentido de promover uma construção incremental da matriz avaliativa (com base nos critérios utilizados por inclusão) traduzir-se-á numa proliferação de critérios que, a breve termo, tornará o processo ingerível. Tal sucede com frequência em processos de implementação de Qualidade Total no Ensino Superior (Koch e Fisher, 1998) e, juntamente com o *benchmarking*, constitui um dos principais focos de atenção na revisão da matriz avaliativa no Reino Unido (Kanji e Tambi, 1999);
- **Razoabilidade** – É necessário atender ao percurso histórico e às contingências sociais e económicas das regiões onde se inserem as organizações educativas. O grau de exigência deve ser idêntico – na medida em que não interessa à Sociedade ter graduados de primeira e de segunda –, mas essa exigência deve ser compensada por medidas promotoras de dinâmicas diferenciadas. O mesmo se aplica ao nível internacional. Assim, por exemplo, se num país estrangeiro se exige que os centros de investigação tenham no mínimo uma proporção de receitas próprias, deve-se atender à própria dinâmica do mercado desses centros antes de estabelecer valores equiparáveis em Portugal;
- **Validade** – As CAE da Engenharia e Gestão Industrial parecem ter beneficiado do recurso de uma matriz avalia-

tiva com maior grau de operacionalização e que responde – pelo menos parcialmente – a uma sugestão das CAEs da Gestão expressa no Relatório Síntese nos seguinte moldes: «sugere-se que, em futuros processos, se procure estabelecer uma grelha de avaliação mais fina que facilite a objectivação da abordagem». Porém, existem modelos de eficácia organizacional / performance / qualidade amplamente validados, e cuja utilidade nos parece evidente enquanto matrizes com maior capacidade de diagnóstico e de intervenção organizacional.

A própria noção de notação de mérito ou *rating* também é invalidada, na medida em que nem a consistência temporal das avaliações pode ser garantida, nem a alteração das CAE para a estabilidade cronológica dos critérios.

Parece, assim, que, quanto à avaliação do desempenho, há consideráveis discrepâncias entre os princípios da abordagem Qualidade Total e as práticas e políticas avaliativas do Ensino Superior em Portugal. ■

Referências bibliográficas

- CAETANO, A. (1996), **Avaliação de desempenho**, RH Editora, Lisboa.
- DAHLGAARD, S. (1999), «The evolution patterns of quality management: Some reflections on the quality movement». *Total Quality Management*, 10(4-5), pp. S473-S480.
- GARVIN, D. (1988), **Managing Quality: The strategies and competitive edge**. Free Press, Nova Iorque.
- HELMS, M.; WILLIAMS, A. e NIXON, J. (2001), «TQM principles and their relevance to higher education: The question of tenure and post-tenure review». *The International Journal of Educational Management*, 15(6-7), pp. 322-331.
- HEWITT, F. e CLAYTON, M. (1999), «Quality and complexity: Lessons from English higher education». *The International Journal of Quality & Reliability Management*, 16(9), pp. 838-858.
- KANJI, G. e TAMBİ, A. (1999), «Total quality management in UK higher education institutions». *Total Quality Management*, 10(1), pp. 129-153.
- KOCH, J. e FISHER, J. (1998), «Higher education and total quality management». *Total Quality Management*, 9(8), pp. 659-668.
- KOEHLER, J. e PANKOWSKI, J. (1996), **Quality government: Designing, developing, and implementing TQM**. St. Lucie Press, Delray Beach.
- KWAN, P. (1996), «Application of total quality management in education: Retrospect and prospect». *The International Journal of Educational Management*, 10(5).
- Lloyds-EFQM, (2001), «Quality in education: School self-assessment using the Excellence Model and improvement techniques». In http://www.qualityineducation.co.uk/qed_guide2.pdf.
- MBQA-Education, Education Criteria for Performance Excellence (2003), in http://www.quality.nist.gov/Education_Criteria.htm.

MINTZBERG, H. (1996), «Managing government. Governing management». *Harvard Business Review*, Maio-Junho, pp. 75-83.

MOTWANI, J. e KUMAR, A. (1997), «The need for implementing total quality management in education». *The International Journal of Educational Management*, 11(3), pp. 131-135.

NEVES, J. (2000), **Clima organizacional, Cultura organizacional e Gestão de Recursos Humanos**. RH Editora, Lisboa.

NEVES, J. (2002), «A gestão pela qualidade total no sector da Administração Pública: Implicações para a gestão das pessoas prestadoras do serviço». *RH Magazine*, III(21), Julho-Agosto, pp. 34-50.

OGER, B. e PLATT, D. (2000), «Value measurement and value creation models in Europe and the US: A comparison of the EFQM

Excellence Model and the Baldrige Award Criteria. Paris, IAE». In <http://gregoriae.univ-paris1.fr/pdf/2000-13.pdf>.

OWLIA, M. e ASPINWALL, E. (1997), «TQM in higher education - a review». *The International Journal of Quality & Reliability Management*, 14(5), pp. 527-543.

Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Lei 1/2003 de 6 Janeiro, Assembleia da República Portuguesa.

Regime Jurídico do Sistema de Avaliação e Acompanhamento das Instituições do Ensino Superior. Lei 38/94 de 21 Novembro, Assembleia da República Portuguesa.

SIMÃO, J.; SANTOS, S. e COSTA, A. (2002), **Ensino Superior: Uma visão para a próxima década**. Gradiva, Lisboa.



36€

ASSINE JÁ


OPÇÃO 01


OPÇÃO 02


OPÇÃO 03


OPÇÃO 04


OPÇÃO 05


OPÇÃO 06


OPÇÃO 07

Agora, por apenas 36€, com a assinatura da **Revista Pessoal** (ou sua revalidação), receba, à sua escolha, um destes livros da Quarteto Editora, bastando, para o efeito, marcar o número do título preferido no cupão de assinaturas.*

Nome _____ Profissão _____ Data de Nascimento _____

Morada _____ Código Postal _____ - _____ Localidade _____ País _____

Telefone _____ Telemóvel _____ Fax _____ E-mail _____

SIM, desejo assinar a revista «Pessoal» por doze (12) edições, ao preço de apenas 36€ (euros). • **OFERTA**: Desejo receber o livro OPÇÃO

PAGAMENTO POR TRANSFERÊNCIA BANCÁRIA

Contactar Dina Vieira – Redacção: Telefone: 21 410 02 02 ou 21 410 02 04

PAGAMENTO POR CHEQUE

Junto envio cheque nº _____ Banco / Balcão _____

No valor de 36€ / Euros - À ordem de Preâmbulo, Edição e Publicação de Livros e Revistas, Lda.

Todos os elementos supra-indicados serão processados pela Preâmbulo, Edição e Publicação de Livros e Revistas, Lda. somente para efeitos de gestão do seu pedido, bem como para fins de estatística ou remessa de informação respeitante à sua assinatura. Nos termos legais, ao signatário é garantido o acesso a tal informação, sendo o seu fornecimento facultativo. Tais dados não serão facultados a terceiros.

Preâmbulo, Edição e Publicação de Livros e Revistas, Lda.

Rua General Ferreira Martins, 10, 6ºD Miraflores, 1495-137, Algés • Tel. 21 410 02 02 ou 21 410 02 04 ou 21 410 90 77 Fax: 21 410 01 66 • E-mail: marqueting@preambuloedicoes.pt

Contactos p/ assinaturas: Dina Vieira

* Oferta disponível em função do stock existente.