



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

Faculdade de Educação

Departamento de Administração e Gestão da Educação

**Avaliação do Desempenho do Docente na Universidade Eduardo
Mondlane - Contribuição para a Garantia da Qualidade**

Dissertação

Danilo Hijaze Parbato

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação em cumprimento dos requisitos parciais
para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação

Maputo, Fevereiro 2014

Comité do Júri

Presidente:

Prof. Doutor Manuel Bazo

Universidade Eduardo Mondlane

Examinadora Externa:

Prof.^a Doutora Rachael Thompson

Supervisora:

Doutora Maria da Conceição Loureiro Dias

Universidade Eduardo Mondlane

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro por minha honra que este trabalho de dissertação de Mestrado nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau e que ele constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando no texto e na bibliografia as fontes utilizadas.

(Danilo Hijaze Parbato)

21/02/2014

DEDICATÓRIA

À memória dos meus pais Abiba e Hijaze.

À minha Pink, esposa e companheira destes curtos 28 anos de convívio partilhado.

Aos meus filhos Inês, Inara e Nuno.

Ao meu irmão Zetó. Às minhas irmãs Bibinha, Gily e Gidinha.

Aos amigos, muitos e alguns coincidentemente são familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, saúde, lucidez e discernimento para ter conseguido terminar a presente dissertação, num cenário de adversidades, às vezes quase intransponíveis.

Agradecimento à Supervisora, Doutora Maria da Conceição Dias por ter colocado como padrão de qualidade para a pesquisa a conformidade com dimensões de análise antes desconhecidas. Lamento os constrangimentos de tempo para a concretização do trabalho. Na minha faixa etária e nesta etapa da minha experiência profissional, não poderia ter-me ocorrido melhor senão as lições que me deixou ficar sobre o raciocínio na academia.

Aos que me ajudaram imenso, directa e indirectamente, o meu agradecimento profundo:

- Aos meus interlocutores na DRH e DP da UEM, nas cinco Faculdades onde o estudo decorreu, incluindo os directores, gestores do SADE e estudantes;
- Aos docentes que responderam ao questionário sobre o SADE;
- Aos meus colegas do mestrado;
- Aos meus colegas de trabalho, em particular os que souberam endereçar comentários e propostas de melhor abordagem na dissertação;

Um último agradecimento, mas não o menos importante, é dirigido à minha família que teve a paciência de suportar uma década de ansiedades para terminar o curso, a pesquisa e a presente dissertação.

RESUMO

A qualidade no ensino superior é percebida em distintos factores do processo de formação e, segundo Westerheijden (2008), para que haja garantia de qualidade é necessário a prestação de contas e melhoria contínua da qualidade. Com interesse na garantia da qualidade, o presente estudo analisa o processo de implementação do Sistema de Avaliação de Desempenho do Docente (SADE) na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e tem como objectivo captar algumas percepções sobre o seu funcionamento, a sua relação com a garantia da qualidade e o seu alinhamento com a auto-avaliação da qualidade do corpo docente na UEM. Recorreu-se ao estudo de caso, numa abordagem descritiva, com método qualitativo e suporte quantitativo para captar as percepções em cinco faculdades. A partir da revisão de literatura, da análise documental e das percepções captadas em resultado de um questionário aplicado a docentes, das entrevistas a gestores do SADE, directores de faculdade e estudantes, identifica-se que a relação do SADE com a garantia da qualidade do docente ocorre apenas a nível dos conteúdos (objectivos, resultados e utilidades previstas). Concluiu-se que apesar de a opinião sobre a relevância do SADE ser favorável, o grau de satisfação em relação aos aspectos da gestão do sistema é bastante baixo, com evidências de que não há utilidade nos seus resultados para uma maior motivação e impacto na qualidade do trabalho dos docentes. Para corrigir esse cenário, são feitas recomendações para se melhorar a gestão do processo de avaliação do desempenho do docente e alinhá-lo com o processo de auto-avaliação da qualidade, na dimensão corpo docente, à luz do Sistema de Garantia de Qualidade Académica da Universidade Eduardo Mondlane (SIQUAL) e do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) de Moçambique.

Palavras-chave: Qualidade; Gestão e garantia da qualidade; Avaliação de desempenho do docente; Ensino superior.

ABSTRACT

Quality in higher education is perceived in different factors of the training process and, according to Westerheijden (2008), for there to be quality assurance, accountability and continuous quality improvement is necessary. With an interest in quality assurance, this study analyzes the process of implementing the Teacher Performance Appraisal System (SADE) at Eduardo Mondlane University (UEM) and aims to capture some perceptions about its functioning, its relationship with quality assurance and its alignment with the self-assessment of the quality of the teaching staff at UEM. A case study was used, in a descriptive approach, with a qualitative method and quantitative support to capture the perceptions in five faculties. From the literature review, document analysis and perceptions captured as a result of a questionnaire applied to teachers, interviews with SADE managers, faculty directors and students, it is identified that SADE's relationship with the quality assurance of teaching occurs only in terms of content (objectives, results and expected uses). It was concluded that although the opinion on the relevance of SADE is favorable, the degree of satisfaction in relation to aspects of system management is quite low, with evidence that there is no use in its results for greater motivation and impact on quality teachers' work. To correct this scenario, recommendations are made to improve the management of the teacher performance appraisal process and align it with the quality self-evaluation process, in the teacher dimension, in the light of the Academic Quality Assurance System at Eduardo Mondlane University (SIQUAL) and the National Higher Education Evaluation, Accreditation and Quality Assurance System (SINAQES) of Mozambique.

Keywords: Quality; Management and quality assurance; Teacher performance appraisal; Higher education.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACD	Avaliação pelas Chefias Directas
AD	Avaliação de Desempenho do Docente
AEA	Avaliação do Ensino/Aprendizagem;
AGE	Avaliação do Grupo/Equipa
CIPO	<i>Context, Inputs, Process, Outputs</i> – Indicadores de Desempenho – Contexto, Entradas, Processos e Resultados
CNAQ	Conselho Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior
DRH	Direcção de Recursos Humanos
ENQA	<i>European Network of Quality Assessment Agencies</i> – Rede Europeia de Agências de Avaliação da Qualidade
ES	Ensino Superior
FacEd	Faculdade de Educação
FAEF	Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal
FEng	Faculdade de Engenharia
FLCS	Faculdade de Letras e Ciências Sociais
FMed	Faculdade de Medicina
GRH	Gestão de Recursos Humanos
HEQC – a	<i>Higher Education Quality Council</i> - Conselho da Qualidade do Ensino Superior no Reino Unido
HEQC – b	<i>Higher Education Quality Committee</i> – Comité para a Qualidade do Ensino Superior na África do Sul
IAD	Indicadores de Actividade Docente
IES	Instituição de Ensino Superior
PDCA	<i>Plan, Do, Check, Act</i> – Planear, Executar, Verificar e Agir
PEES	Plano Estratégico do Ensino Superior
QA	<i>Quality Assurance</i> – Garantia da Qualidade
QAA	<i>Quality Assurance Agency for Higher Education</i> – Agência de Garantia da Qualidade para o Ensino Superior no Reino Unido
RAD	Relatório de Actividade Docente
SADE	Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes e Investigadores da Universidade Eduardo Mondlane

SINAQES	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior
SISQUAL	Sistema de Garantia de Qualidade Académica da Universidade Eduardo Mondlane
SPSS	Pacote Estatístico para as Ciências Sociais
TQM	<i>Total Quality Management</i> – Gestão Total da Qualidade
UEM	Universidade Eduardo Mondlane

ÍNDICE

1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	Problema da Pesquisa	2
1.2	Objectivos e Perguntas da Pesquisa	3
1.2.1	Objectivo geral	3
1.2.2	Objectivos específicos.....	4
1.2.3	Perguntas da Pesquisa	4
1.3	Justificação	4
1.4	Estrutura da Dissertação	5
2	REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1	Qualidade	6
2.1.1	Qualidade na Educação	11
2.1.2	Qualidade no Ensino Superior.....	12
2.2	Gestão da Qualidade	17
2.2.1	Controlo da Qualidade e Garantia da Qualidade.....	18
2.2.2	<i>Accountability</i>	18
2.2.3	Ciclo de Gestão da Qualidade – PDCA.....	21
2.3	Sistemas de Avaliação e Garantia da Qualidade	22
2.3.1	Sistema de Avaliação e Garantia de Qualidade do Reino Unido	25
2.3.2	Sistema de Avaliação e Garantia de Qualidade da África do Sul	27
2.3.3	Sistema de Avaliação e Garantia da Qualidade de Moçambique	29
2.3.4	Similaridades e Distingões dos Sistemas Analisados	30
2.4	Função do Docente no Ensino Superior	32
2.4.1	Avaliação do Desempenho do Docente.....	34
2.4.2	Indicadores de Desempenho.....	38
2.5	Lições Retidas da Revisão de Literatura	40
3	METODOLOGIA.....	43
3.1	Abordagem Metodológica	43
3.2	População e Amostra	44
3.3	Instrumentos de Recolha de Dados	47
3.3.1	Análise Documental	48
3.3.2	Questionário	49
3.3.3	Entrevista.....	50
3.4	Validade e Fiabilidade dos Instrumentos	51
3.5	Análise e Tratamento dos Dados	53

3.6	Questões Éticas	54
3.7	Limitações do Estudo	55
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
4.1	Percepções sobre o Funcionamento do SADE na UEM	57
4.2	Relação do SADE com a Garantia da Qualidade	71
4.3	Práticas do SADE para Auto-avaliação da Qualidade na UEM	96
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	106
5.1	Conclusões	106
5.2	Recomendações	109
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
7	ANEXOS E APÊNDICES	118
7.1	Anexo 1: Credencial para realização do estudo na Reitoria da UEM	118
7.2	Anexo 2: Credencial para realização do estudo em faculdade da UEM	119
7.3	Apêndice 1: Questionário ao Corpo Docente em Tempo Inteiro na UEM	120
7.4	Apêndice 2: Guião de Entrevista a Gestores do SADE.....	125
7.5	Apêndice 3: Dimensões do Questionário a Docentes.....	126
7.6	Apêndice 4: Estrutura do processo de resposta às Perguntas da Pesquisa	127
7.7	Apêndice 5: Mapa mental do estudo	133

Lista de Tabelas

Tabela 1: Instituição de Qualidade VS Instituição Ordinária.....	20
Tabela 2: População e Amostra.....	45
Tabela 3: Caracterização da Amostra.....	47
Tabela 4: Matriz de Recolha de Dados.....	48
Tabela 5: Respostas dos docentes à pergunta A2.....	61
Tabela 6: Respostas dos docentes à pergunta A3.....	61
Tabela 7: Respostas dos docentes à pergunta A4.....	62
Tabela 8: Cruzamento das respostas dos docentes às perguntas A4 e C2.....	65
Tabela 9: Respostas dos docentes à pergunta A6.....	66
Tabela 10: Correspondência entre Padrões de Qualidade e o SADE.....	74
Tabela 11: Respostas dos docentes à pergunta B1.....	77
Tabela 12: Respostas dos docentes à pergunta A9.....	83
Tabela 13: Respostas dos docentes à pergunta B2.....	92
Tabela 14: Indicadores do SISQUAL que podem ser captados através do SADE.....	100

Lista Figuras

Figura 1: Respostas dos docentes à pergunta A5	68
Figura 2: Respostas dos docentes à pergunta A7	81
Figura 3: Respostas ao Item 6 da Pergunta A6.....	90
Figura 4: Respostas dos docentes à pergunta B3.....	94

1 INTRODUÇÃO

O Plano Estratégico da Universidade Eduardo Mondlane 1999 – 2003 define como uma das prioridades a criação de mecanismos que permitam estabilizar e desenvolver os recursos humanos a curto, médio e longo prazos. No cumprimento deste objectivo, o Conselho Universitário da UEM aprovou em Dezembro de 2004 o Sistema de Avaliação de Desempenho do Corpo Docente e Investigador (SADE) que iniciou a implementação em Janeiro de 2006.

O SADE tem como objectivo principal medir o grau de desempenho do pessoal docente e investigador na realização das suas funções de docência, investigação científica, administração e gestão universitária.

Para o cumprimento do seu objectivo principal, o SADE é orientado por três instrumentos fundamentais: a Filosofia do SADE, o Regulamento e um Manual que incluem informação como objectivos, importância, metodologia e utilidade para a instituição e para os docentes. O Manual do SADE prevê fundamentalmente os indicadores e parâmetros da avaliação, bem como fichas de avaliação, qualificadores profissionais da carreira docente e memória descritiva dos indicadores.

Decorrente da necessidade de assegurar a qualidade do ensino superior em Moçambique, foi criado em 2007 o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), cuja atribuição principal é desenvolver e promover o princípio de procura constante da qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior (IES) à sociedade. Para o cumprimento da sua atribuição, o SINAQES envolve três sub-sistemas, nomeadamente a auto-avaliação, a avaliação externa e a acreditação e contempla as seguintes oito dimensões de qualidade: (1) Missão, (2) Gestão, (3) Currículos, (4) Corpo docente, (5) Corpo discente, (6) Corpo técnico e administrativo, (7) Pesquisa e extensão e (8) Infra-estrutura.

A seguir à criação do SINAQES, a UEM aprovou em 2011 o sistema que orienta o processo interno de gestão da qualidade, designado Sistema de Garantia de Qualidade

Académica da Universidade Eduardo Mondlane (SISQUAL), cujo objectivo é contribuir para o cumprimento da visão e missão da UEM, em particular a busca da melhoria da qualidade.

O presente estudo tem como objecto principal o SADE, relacionado à garantia da qualidade, com particular referência ao SINAQES. O tema do estudo é sobre a avaliação de desempenho do docente na UEM, analisada à luz da garantia da qualidade e tendo em conta a dimensão de qualidade corpo docente do SINAQES. O estudo também aborda os indicadores para a auto-avaliação da qualidade na UEM que deve ser conduzida pelo SISQUAL.

A motivação para o tema decorre do facto de o pesquisador ter participado em 2004 no processo de desenvolvimento dos primeiros passos para a concepção de um sistema de garantia da qualidade para o ensino superior em Moçambique, enquanto funcionário do extinto Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. Por outro lado, no estudo realizado por Dias (1998), constatou-se que a avaliação de desempenho do docente no ensino superior era pouco reflectida nos guiões de garantia da qualidade das IES. Assim, pretende-se compreender, através da revisão da literatura e da presente pesquisa, o cenário dessa deficitária abordagem da avaliação de desempenho do docente, relacionada aos processos de garantia da qualidade institucional.

1.1 Problema da Pesquisa

A garantia da qualidade serve para a educação ser mais responsável e demonstrar publicamente um elevado padrão de qualidade (Sallis, 2005). Segundo as Normas e Directrizes para a Garantia de Qualidade na União Europeia, ao nível da qualidade interna das IES, os professores são o recurso mais importante de aprendizagem, disponível para a maioria dos estudantes, e por isso devem merecer *feedback* sobre o seu próprio desempenho.

Não obstante à necessidade de *feedback* aos docentes, no estudo realizado por Dias (1998), constatou-se que a avaliação de desempenho do docente no ensino superior era pouco

reflectida nos guiões de garantia da qualidade das IES. Por essa razão, é necessário compreender, através da revisão da literatura e da presente pesquisa, o cenário dessa deficitária abordagem da avaliação de desempenho do docente, relacionada aos processos de garantia da qualidade institucional.

Com o crescimento do sub-sistema do ensino superior em Moçambique surgiu uma preocupação com a qualidade, mobilizando as IES para o exercício da garantia da qualidade, de modo a serem mais responsáveis e a elevarem o seu padrão de qualidade. Em resposta a essa necessidade de garantia da qualidade foi aprovado o SINAQES que visa *“adequar o ensino superior às necessidades internas e aos padrões regionais e globais de qualidade”*. Porém, as IES têm dinâmicas e práticas diferentes e algumas já possuíam sistemas instalados de garantia da qualidade.

Quanto à avaliação do desempenho do docente, a UEM estabeleceu em 2004 um sistema e desenvolveu as suas experiências a partir de 2006. Neste contexto, não se sabe se o funcionamento do SADE permite avaliar com eficácia o desempenho do docente. Assim é necessário perceber esse aspecto e, por outro lado, é necessário perceber se ele contribui para a melhoria da qualidade.

O estudo procura, pois, compreender até que ponto os objectivos do SADE são cumpridos e se o SADE é monitorado e avaliado para ser eficaz e garantir a qualidade dos docentes. É feito no contexto da implementação do SINAQES, em que as IES são chamadas a fazer as suas auto-avaliações em cada uma das oito dimensões de qualidade listadas na contextualização. Para isso, o estudo observa a relação do SADE com a garantia da qualidade, considerando a dimensão de qualidade (4) corpo docente do SINAQES.

1.2 Objectivos e Perguntas da Pesquisa

1.2.1 Objectivo geral

Analisar o processo de implementação do Sistema de Avaliação de Desempenho do Docente (SADE) na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a sua relação com a garantia da qualidade.

1.2.2 Objectivos específicos

- Caracterizar a qualidade e a garantia de qualidade do ensino superior;
- Captar percepções sobre o funcionamento do SADE na UEM e a sua relação com a garantia de qualidade.
- Identificar a possibilidade de um alinhamento de práticas do SADE com o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), particularmente na dimensão de qualidade corpo docente, no processo de auto-avaliação da qualidade na UEM.

1.2.3 Perguntas da Pesquisa

Com base nos objectivos acima apresentados, formularam-se as seguintes perguntas:

- Como se caracteriza a qualidade e a garantia de qualidade do ensino superior?
- Que percepções existem sobre o funcionamento do SADE na UEM?
- Até que ponto o SADE reflecte uma relação com a garantia da qualidade?
- Que práticas do SADE podem ser aplicadas e/ou adaptadas à auto-avaliação da qualidade na UEM, de acordo com o SINAQES, particularmente na dimensão de qualidade corpo docente?

1.3 Justificação

A razão da escolha da UEM teve a ver com o facto de que o SADE é um instrumento concebido para a especificidade da função docente e de investigador, e tem uma experiência de implementação efectiva desde o ano 2006, diferentemente de outras IES, entre públicas e privadas, que têm acções pontuais de avaliação do docente.

A importância do estudo está no facto de ser oportuno associar a avaliação de desempenho do docente à garantia da qualidade numa altura em que decorre um processo de revisão ao SADE iniciado em 2010 e que não está formalmente terminado. Por outro lado, decorre o processo de instalação de uma unidade de garantia da qualidade na UEM, para implementação do SISQUAL. Assim, espera-se que o presente estudo, possa ter a sua importância ao identificar as fraquezas e as potencialidades organizacionais da UEM, com

relação aos processos da avaliação de desempenho do docente, influenciando positivamente a UEM para uma maior eficácia na garantia da qualidade.

1.4 Estrutura da Dissertação

A dissertação consiste em cinco capítulos. O primeiro contextualiza a pesquisa, apresenta o problema que esteve na sua origem, traça os objectivos a alcançar e apresenta as perguntas da pesquisa. O segundo desenvolve o quadro teórico da pesquisa através de uma revisão de literatura sobre a avaliação da qualidade e do desempenho do docente, no ensino superior. O terceiro examina a metodologia que orienta o estudo. O quarto apresenta e discute os resultados obtidos a partir do estudo conduzido na UEM baseado em várias evidências obtidas a partir de análise documental, questionários e entrevistas, e, o quinto capítulo apresenta o sumário das principais conclusões, bem como algumas recomendações sobre os aspectos discutidos nos capítulos anteriores.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo desenvolve o quadro teórico da pesquisa, através de uma revisão de literatura, que serve de base conceptual para a análise do Sistema de Avaliação de Desempenho do Docente (SADE), na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), à luz das Dimensões de Qualidade do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade (SINAQES). Algumas lições retidas do exercício da revisão de literatura serão aqui apresentadas.

Foram identificados como relevantes para o quadro teórico da pesquisa, os seguintes conceitos: Qualidade, Qualidade na Educação e no Ensino superior, Gestão da Qualidade, Controlo e Garantia da Qualidade, Sistemas de Avaliação e Garantia da Qualidade, Função do Docente e Avaliação de Desempenho do Docente. Para o efeito, foram consultados autores e obras dessas áreas temáticas e foi acedida informação através da internet, bem como em repositórios de organizações que desenvolvem actividade de garantia da qualidade do ensino superior, usando as seguintes palavras-chave: Qualidade, Gestão e Garantia da Qualidade, Função do Docente, Avaliação de Desempenho do Docente e Ensino Superior.

2.1 Qualidade

O conceito de Qualidade tem sido definido de forma diferenciada, apesar de representar um valor conhecido por muitos indivíduos. As percepções são diferentes em relação aos mesmos produtos ou serviços, em função das necessidades, experiências ou expectativas dos indivíduos. Esta ideia remete para a dificuldade de definir o conceito de Qualidade pela multiplicidade de perspectivas implicadas nas percepções que têm sido desenvolvidas sobre a Qualidade. Paladini (1998) adverte ser um exercício complexo, afirmando que “com efeito, assim como são nocivos os resultados do emprego de conceitos incorrectos da qualidade, é igualmente prejudicial o emprego de técnicas inadequadas às diversas situações onde se observa o esforço pela qualidade”. Por esta afirmação, é estratégico iniciar uma discussão sobre o conceito de Qualidade associado aos percursos do seu uso nas “diversas situações onde se observa o esforço pela qualidade”.

Segundo Maximiano (2000), a ideia de qualidade foi inicialmente discutida pelos filósofos gregos que associaram ao ideal de excelência, sendo o que distingue alguma coisa pela superioridade em relação aos semelhantes e dependente do contexto. Para os gregos, a excelência era o ideal mais elevado e podia ser assumido como sinónimo de melhor ou de nível mais alto de desempenho.

Entretanto, na indústria, com a produção em massa, a noção de qualidade passa a ser associada a valor, para contrastar os produtos baratos para as massas e os de luxo para os que podiam pagar – qualidade passou a ser “produto de luxo”.

Neste contexto de produção em massa, surge uma necessidade de os engenheiros traçarem e cumprirem as especificações dos produtos ou serviços em termos de utilidade ou desempenho, o que remete para a noção de qualidade planeada, indicando como é que o produto ou o serviço deve ser.

A noção de qualidade associada a especificações teve implicações no cliente que é quem recebe os produtos ou beneficia dos serviços. Torna-se assim necessário aproximar a pertinência das especificações dos produtos à aceitação dos clientes – assim surge a noção de qualidade em resultado do nível de aproximação entre a qualidade planeada e a aceite pelo cliente, a que se chama de conformidade. Neste contexto também se pode associar a regularidade ou confiabilidade.

Por último, a noção de qualidade assiste a uma transferência da sua perspectiva do produto e da produção e coloca-se a partir do cliente. Assim, a expressão qualidade passou a significar adequação ao uso, o que implicou dar atenção à qualidade do planeado, com ausência de deficiências (Maximiano, 2000).

Neste debate, para uma melhor percepção da evolução do conceito, passa-se a interpretar as perspectivas de qualidade a partir de uma proposta de identificação de eras da qualidade. Maximiano (2000) propõe três eras: Inspeção, Controlo Estatístico de Qualidade e Gestão

Total da Qualidade - TQM. Entretanto, segundo Garvin (1992), citado em Carvalho et al. (2006), podem ser distinguidas as seguintes quatro eras de qualidade:

A primeira era é da *Inspecção*, que com o aparecimento da produção em massa, tem um interesse principal na verificação e a sua visão da qualidade é de resolver um problema com solução na uniformidade do produto. Os instrumentos de medição e o papel dos profissionais da qualidade são de classificação, contagem, avaliação, reparo. O responsável pela qualidade é o departamento de Inspecção.

A segunda era é a do *Controlo Estatístico da Qualidade* que visa também a uniformidade do produto, mas com menos inspecção e usa ferramentas e técnicas de estatística para a solução de problemas, com responsabilidade em departamentos de fabricação e engenharia.

A terceira era assume a *garantia da qualidade* como tendo um interesse na coordenação para evitar e corrigir problemas, envolvendo toda a cadeia de fabricação, desde o projecto até ao mercado, e a contribuição de todos os grupos funcionais para impedir falhas. Neste processo de garantia de qualidade, o método utilizado assenta em programas e sistemas com responsabilidade pelo planeamento, medição da qualidade e desenvolvimento dos programas em todos os departamentos, porém a administração de topo envolve-se superficialmente no planeamento e na execução das directrizes de qualidade.

Por último, a era de *Gestão Total da Qualidade (TQM)* visa um impacto estratégico e a sua visão de qualidade assenta na oportunidade de diferenciação, na concorrência atenta às necessidades de mercado e do cliente. Os seus métodos são os de planeamento estratégico, estabelecimento de objectivos e a mobilização da organização onde são traçadas metas, traçados planos de educação e treinamento da organização, consultoria a outros departamentos e desenvolvimento de programas. A qualidade deixou de ser um aspecto do produto e responsabilidade apenas de um departamento específico e passou a ser um problema da empresa, abrangendo todas

as funções e todos os aspectos de sua operação. Todos na empresa se envolvem e a administração do topo exerce uma forte liderança.

Carvalho et al. (2006) também se apoiam numa abordagem de Garvin (1987) que associa o conceito de qualidade ao Produto, à Produção, ao Usuário e ao Valor. Nesta abordagem, há um conceito de qualidade a que lhe chama transcendental e que parece retirar a consistência do paradigma que a abordagem tenta construir, pois o conceito de qualidade transcendental assume a qualidade como sinónimo de excelência inata - é absoluta e universalmente reconhecível, enquanto a baseada no produto toma a qualidade como uma variável precisa e mensurável, consubstanciada nos atributos do produto. Quando associada à produção, a qualidade é interpretada como uma variável precisa e mensurável que relaciona o grau de conformidade entre o planeado e o executado. Quando baseada no usuário, a qualidade é assumida como uma variável subjectiva, em que os produtos de melhor qualidade atendem melhor aos desejos do consumidor. No entanto, a noção baseada no valor pode confundir, pois mistura excelência e valor, revelando uma subjectividade pela associação do conceito ao produto e à noção de valor que o usuário pode ter.

Esta abordagem é repetida na proposta de António e Teixeira (2007:32), entretanto com uma perspectiva de gestão, na distinção que faz, pois encara “a qualidade como uma entidade ou processo autónomo que pode ser planeado, gerido e controlado com a ajuda de conhecimentos técnicos e de gestão”. Neste contexto, pode reter-se a primeira lição para a presente pesquisa que é a de que existe a possibilidade de se interpretar o conceito de qualidade a partir da evolução da actividade produtiva e que se relaciona aos factores implicados nesse processo produtivo, como sejam os *inputs*, o processo, os resultados e as consequências, bem como existe a possibilidade de gestão da qualidade na actividade produtiva de bens e serviços.

Percursos da Qualidade

Ao longo da história, surgiram gradualmente vários autores com distintas abordagens sobre o conceito qualidade. A linha de gestão nas perspectivas sobre a qualidade contou com a contribuição de especialistas como Genichi Taguchi, Joseph Juran, Philip Crosby, Kaoru

Ishikawa, Edwards Deming, Shigeo Shingo e Walter Shewart que associam qualidade ao desenvolvimento de produtos e serviços, referenciando o conceito de qualidade ao processo, aos resultados e às consequências da cadeia produtiva.

Taguchi associa qualidade às consequências, ou seja, a perda que um produto causa à sociedade depois de ser expedido e não às perdas causadas por funções intrínsecas. Juran também se situa nas consequências, na óptica de *fitness for purpose* (adaptação ao uso). Crosby tornou-se conhecido na década de 60 através do conceito de "zero defeitos" e acrescentou um conceito inovador, "o custo da prevenção" na garantia da qualidade. Crosby perspectiva a qualidade nos resultados, indicando ser a conformidade com os requisitos. Ishikawa também associa aos resultados, indicando que existe qualidade quando há uma ausência de variação nas suas características. Para Deming, o enfoque da qualidade é no processo, pois indica que conduz a resultados de produtos/serviços que possam ser vendidos a consumidores que ficarão satisfeitos e Shingo também associa ao processo através da monitoria contínua e instrumentação de *feedback* potencial (António & Teixeira, 2007).

Para o presente estudo, importa reter os conceitos utilizados por Crosby, Juran, Ishikawa e Deming, pois estes teóricos propõem abordagens que permitem uma maior aproximação ao enfoque que se pretende dar à pesquisa.

Para Crosby, qualidade é *compliance* (a conformidade do produto) às suas especificações e ocorre quando essas são estabelecidas e são atingidas. Juran ao definir qualidade como *fitness for purpose* (adequação ao uso), coloca uma preocupação nas características do produto conforme as necessidades dos clientes, por um lado e, por outro, com a ausência de falhas. Para Deming, a qualidade está relacionada com a percepção do cliente e só pode ser definida em termos de quem a avalia, podendo ser entendida como tudo aquilo que melhora o produto do ponto de vista do cliente – *customer satisfaction*.

Estes três percursos, Crosby, Juran e Deming, têm uma visão de qualidade que se complementa desde a qualidade do produto, suas especificações e funções de servir os

utilizadores. Ishikawa acrescenta mais uma preocupação que é a de produzir e comercializar um produto mais económico, mais útil e sempre satisfatório para o consumidor. Pode reter-se neste contexto a ideia de eficiência.

Da lista de contributos de especialistas sobre a qualidade é de destacar Deming que argumenta que 94% dos problemas de qualidade são da responsabilidade da gestão e acredita numa abordagem quantitativa e sistemática para a identificação dos problemas, usando o ciclo [PDCA](#). Este ciclo, inicialmente desenvolvido por Walter Shewhart, outro precursor da qualidade, foi mais tarde adoptado por Deming e tornou-se um instrumento de trabalho que se tem aplicado à produção de bens e serviços e prevalece nas organizações modernas, incluindo os provedores de educação e ensino superior e órgãos da governabilidade destes. Shewhart foi um estatístico norte-americano que já na década de 20 tinha um grande questionamento com a qualidade e com a variabilidade encontrada na produção de bens e serviços.

2.1.1 Qualidade na Educação

Segundo Dias (1998), a preocupação com a “qualidade”, no sentido de desempenho, alcance ou serviço, expandiu-se da indústria manufactureira, onde teve o seu início, para a prestação de serviços e o sector público. Recentemente, em algumas partes do mundo, começou a influenciar a educação.

A adopção do conceito de qualidade na educação foi assumido tendo em conta algumas diferenças de utilização na indústria que era necessário acautelar no contexto da educação. Dias (1998), citando Doherty (1994) contrasta que a escola não pode ser vista como uma fábrica, que o estudante não é um “produto”, mas sim a educação do estudante é que é o produto e que o sucesso do produto requer que o estudante participe como trabalhador, co-gerindo o processo de aprendizagem. Também refere que os educadores não estão habituados ao conceito de “cliente” no contexto educacional, da forma como é visto na indústria. Na educação existem muitos “clientes” para o produto (educação dos estudantes): os estudantes, os pais (pois geralmente pagam as propinas ou impostos), os futuros

empregadores (que terão de pagar para obter os benefícios da educação dos estudantes) e a Sociedade em geral (o estudante torna-se um membro contribuinte para a sociedade).

Assim, a Educação também reconheceu a necessidade de buscar o conceito de qualidade e foram identificados os enfoques para a definição de qualidade. Segundo Sallis (2005), seria qualidade na educação ter professores excelentes, haver altos valores morais, excelentes resultados nos exames, obter o apoio dos pais, do sector produtivo e da comunidade local, ter recursos abundantes, aplicar tecnologia de ponta, ter liderança forte nas escolas para um cuidado e preocupação com os estudantes e um currículo equilibrado e desafiador. A qualidade na educação deverá considerar não apenas os conteúdos, mas também o sistema, o ambiente, o processo requerido para transmitir os conteúdos.

2.1.2 Qualidade no Ensino Superior

Giertz (2000) propõe diferentes pontos de partida para aferir as percepções de qualidade no Ensino Superior: foco em “qualidade” ou no “ensino superior”, pois as duas abordagens poderão conduzir a perguntas diferentes e, assim, trazer diferentes respostas. Se o foco for na qualidade como algo que tem (alta / baixa) qualidade, a discussão será em torno de normas e de excelência, de avaliação e de medição. Se for a outra abordagem, poder-se-á questionar à partida “para que é o ensino superior”, o que conduz a uma análise de objectivos, finalidades e funções no ensino superior. E porque o ensino superior tem uma diversidade de funções, então requer uma variedade de qualidades.

Green (1994), citado em IIEP-UNESCO (2011), propõe cinco abordagens distintas para a qualidade na área do ensino superior e considera que a qualidade pode ser vista da seguinte forma:

- 1) Em termos de excepcionalidade (padrões mais elevados);
- 2) Em termos de conformidade com os padrões;
- 3) Como adequação ao propósito (*fitness for purpose*);
- 4) Como eficácia no alcance dos objectivos institucionais; e
- 5) Como respeitando as necessidades (estabelecidas ou implícitas) dos “clientes”

Qualidade como excepcionalidade (padrões mais elevados)

Este é o conceito mais tradicional de qualidade, conforme também se viu em Maximiano (2000), e está associado com a ideia de proporcionar um produto ou serviço distinto e especial, e que confere qualidade ao proprietário ou usuário do bem ou serviço. No ensino superior, uma instituição que demonstra padrões excepcionalmente elevados é vista como uma instituição de qualidade, que atrai os melhores estudantes, os melhores professores, possui os melhores recursos (equipamentos, bibliotecas, etc.), e por ser excelente produzirá graduados de alta qualidade. Esta abordagem pode ser confundida com reputação e é aplicável para prêmios de excelência ou para identificar um número muito reduzido de instituições de alto nível. Apesar de não ser muito comum a adoção deste conceito de qualidade entre os órgãos de controlo de qualidade, existem áreas do ensino superior em que esta abordagem é necessária, como por exemplo, programas de doutoramento ou pesquisa de ponta, em que a base sejam os critérios de excelência. Embora não seja usada em todo o sistema de ensino superior, a excelência deve estar presente como uma das formas de definição de qualidade.

Qualidade como conformidade com as normas/ padrões

Com origens na abordagem da indústria de transformação com controlo de qualidade, padrão serve para indicar as especificações pré-determinadas ou as expectativas a atingir. Por exemplo, o número de professores em tempo integral, a percentagem com certos graus académicos, ou o número de artigos publicados. O risco desta abordagem é tornar a avaliação bastante fácil e irrelevante, pois pode-se cumprir com os requisitos formais sem prestar atenção às questões de fundo da qualidade dos docentes.

Qualidade como adequação ao propósito (fitness for purpose)

Esta abordagem baseia-se na visão de que a qualidade não tem qualquer significado, excepto em relação à finalidade do produto ou serviço. Trata-se de uma definição funcional de qualidade. Existe qualidade somente na medida em que um produto ou um serviço se ajusta às exigências para as quais foi concebido e realizado. O maior questionamento desta abordagem é quem determina a finalidade, o que obriga a existência de um contexto para

este conceito de qualidade: os propósitos podem ser determinados pela própria instituição, pelo governo, ou por um grupo de *stakeholders*.

Qualidade como a eficácia na realização dos objectivos institucionais

Esta é uma versão de Qualidade como adequação à finalidade em que, claramente, os propósitos são determinados pela instituição. Nesta abordagem, uma instituição de alta qualidade é que afirma claramente a sua missão (propósito) e é eficiente em alcançá-la. Esta abordagem pode levantar questões sobre o nível das metas definidas pela instituição (alto, moderado ou baixo), e o quão apropriados são os objetivos.

Qualidade conforme as necessidades (estabelecidas ou implícitas) dos “clientes”

Esta é também uma variação da abordagem de adequação ao propósito. O objectivo são as necessidades do cliente e a sua satisfação. A questão é saber se a satisfação do cliente pode ser equiparada ao que se tem para oferecer. Por exemplo, será que o que os estudantes querem, pode ser o mesmo que é realmente bom para eles? Nesta abordagem é fiável considerar diferentes grupos (*stakeholders*) para aferir as necessidades dos “clientes” e a sua satisfação – do governo, dos alunos, pais e sociedade.

Associada a esta abordagem surgem noções como *value for money* (custo do investimento), *value added* (valor acrescentado) e processo de transformação, utilizados para definir a qualidade no ensino superior. *Value for money* é quando se atende às expectativas dos consumidores em relação ao montante que pagam - podem ser os estudantes (consumidores directos que investem o seu tempo e dinheiro na aprendizagem), os pais (que pagam pelos serviços educacionais de seus filhos) ou os governos (que definem as políticas nacionais e investem dinheiro público para fins pedagógicos). A noção de *value added* aplica-se ao cenário em que uma instituição permite a um estudante melhorar o seu conhecimento, a competência e empregabilidade. Por último, o processo de transformação ocorre quando o ensino superior desempenha um papel no desenvolvimento de uma variedade de competências genéricas nos estudantes, além de lhes proporcionar conhecimentos académicos.

Os cinco padrões de qualidade propostos por Green (1994) foram reinterpretados por IIEP-UNESCO para o Ensino Superior (2011). Esses padrões de qualidade são observados da seguinte maneira:

- Em termos de excepcionalidade (padrões mais elevados);
- Em termos de conformidade com os padrões;
- Como adequação ao propósito (*fitness for purpose*);
- Como eficácia no alcance dos objectivos institucionais;
- Como respeitando as necessidades (estabelecidas ou implícitas) dos “clientes”;
- Como transformação – processo de mudança do “cliente”;
- Como melhoramento – processos de mudança da instituição;
- Relação de custo-valor – pode ser prestação de contas da eficiência;
- Como controlo para punir ou premiar.

Neste contexto, é oportuno fazer referência a novas tendências para a noção de qualidade de acordo com Bertolini (2008) que propõe a Visão Economicista, a Visão Pluralista e a Visão da Equidade e Airasian (2001) que advoga a Qualidade como Eficácia, como Relevância e como Qualidade dos Processos e Meios.

A Visão Economicista da Qualidade no ES remete para o neoliberalismo, em que o ES tem como missão principal impulsionar o crescimento da economia e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Neste contexto, as IES devem actuar da forma mais eficiente e eficaz possível para que seus objectivos sejam alcançados com o menor custo e a máxima rapidez possível. Esta visão de qualidade relaciona-se a modelos de qualidade total como o TQM. E conforme se viu com Green (1994), citado em IIEP-UNESCO (2011), a qualidade é assumida como adequação à finalidade e com a particularidade de as noções *value for money* (custo do investimento) e *value added* (valor acrescentado) estarem presentes, porque se considera qualidade quando existe eficácia e eficiência, por um lado e, por outro, quando são adquiridas competências e níveis de empregabilidade pelos formandos.

Por sua vez, a Visão Pluralista da Qualidade no ES, para além da questão económica, considera outros aspectos como desenvolvimento cultural, social e democrático de forma sustentável e equilibrada dos países e sociedades, importantes para os propósitos do ES. Assim, há uma observância das especificidades de cada contexto e dos sistemas de educação, bem como o respeito às diferenciações existentes. Bertolini (2008) citando Estrada (1999), advoga que a palavra “relevância” significa a relação entre os propósitos institucionais e os reais requisitos e necessidades da sociedade como, por exemplo, a coerência entre a missão de uma instituição e as carências sociais da sua região de abrangência. De acordo com Salmi (2008), esta afirmação pode em parte remeter para a 3.^a missão que é Extensão e Serviços à Comunidade.

Por último, a Visão de Equidade da Qualidade no ES é proposta por Brighouse (2002), citada em Bertolini (2008) segundo a qual, para existir equidade educacional deve haver perspectivas educacionais semelhantes para os que têm níveis semelhantes de capacidade e vontade de se esforçar, independente de seu histórico social, etnia ou sexo.

A encerrar a interpretação das abordagens recentes sobre Qualidade, toma-se a visão de Airasian (2001) de três dimensões de Qualidade. Apesar de menos recente que a visão de Bertolini (2008), é complementar para o debate porque toma (1) Qualidade como Eficácia (do sistema) permitindo que os estudantes aprendam o que é suposto aprender através do currículo explícito. Esta dimensão coloca o enfoque nos resultados da aprendizagem alcançada – o que se aprende? (2) Qualidade como Relevância (individual e social do estudante) dá atenção aos conteúdos, se respondem ao que o estudante necessita para se desenvolver intelectual, afectiva, moral e fisicamente como indivíduo e desempenhar efectivamente um papel na política, economia e interagir socialmente – coloca atenção nos fins atribuídos à acção educativa – para quê que se aprende? Pode-se interpretar que o currículo oculto¹ é tomado em conta. Por último, (3) Qualidade dos Processos e Meios (oferecidos pelo sistema) focaliza as condições para um adequado contexto físico de

¹ Currículo explícito está inscrito no programa e o oculto ocorre sem inscrição no programa

aprendizagem, um corpo docente preparado, materiais e estratégias adequados – onde e com o quê que se aprende?

É de registar que todas as abordagens sobre a qualidade discutidas nesta revisão de literatura, desde Maximiano (2000), António e Teixeira (2007), Carvalho & Paladini, *et al.* (2006) com suporte em Garvin (1987), IIEP-UNESCO (2011) com suporte em Green (1994) foram sempre alinhadas com as principais abordagens dos percursores da qualidade Crosby, Juran, Ishikawa, Deming, e outros. As propostas de Bertolini (2008) e Airasian (2001) também não se distanciam, apenas especificam os contextos e aproximam o conceito da qualidade aos objectivos do processo instrucional. Aliás, como sugeriu Giertz (2000) ao propor diferentes pontos de partida para aferir as percepções de qualidade no Ensino Superior avança o seguinte: ao optar-se pelo foco em “qualidade” ou no “ensino superior”, poderia ter conduzido a perguntas diferentes e, assim, trazer diferentes respostas.

2.2 Gestão da Qualidade

Carvalho *et al* (2006:86) afirma que a Gestão da qualidade consiste no conjunto de actividades coordenadas para dirigir e controlar uma organização com relação à qualidade, englobando o planeamento, o controlo, a garantia e a melhoria da qualidade. O planeamento, o controlo, a garantia e a melhoria da qualidade correspondem a um conjunto de actividades presentes na organização, correspondem à função qualidade e são estabelecidas como áreas funcionais da organização, mas não necessariamente.

A ideia a reter no processo de gestão da qualidade é que pode ocorrer sem a instalação de uma unidade funcional para o efeito, bastando que a organização tenha os processos inscritos de forma transversal nas unidades funcionais que já existem.

O conceito de gestão da qualidade tem sido assumido como sinónimo de garantia da qualidade, porém distinguem-se porque garantia da qualidade é parte da gestão da qualidade. Para melhor compreensão, é necessário contextualizar a uma IES e, segundo a UNESCO (2009:76): “*Gestão da qualidade é um agregado de medidas tomadas*

regularmente a nível de um sistema ou da instituição para assegurar a qualidade do ensino superior, com ênfase na melhoria da qualidade como um todo.”

2.2.1 Controlo da Qualidade e Garantia da Qualidade

A gestão da qualidade compreende componentes como o controlo, a garantia e a melhoria da qualidade. Segundo Westerheijden (2008), a garantia de qualidade tem duas funções na sociedade moderna: *Accountability*² (informação ao Estado e outras partes interessadas sobre o desempenho) e melhoria da qualidade. É necessário manter um equilíbrio entre as duas funções, para o bom funcionamento de um sistema de controlo de qualidade.

A afirmação de Westerheijden (2008) sugere a necessidade de distinguir os conceitos de controlo de qualidade e de garantia da qualidade.

UNESCO (2009) assume o controlo de qualidade como um processo interno de avaliação da qualidade da IES que se centra na medição da qualidade da instituição ou de um programa. Refere-se a um conjunto de técnicas operacionais e actividades de monitoramento, planeadas e estruturadas internamente de acordo com requisitos de qualidade. A garantia da qualidade refere-se a um processo contínuo de avaliar (monitoria, manutenção e melhoria) a qualidade de um sistema de ensino superior, incluindo as instituições ou programas. A garantia da qualidade também pode ser vista como um mecanismo regulador externo à IES e concentra-se tanto na responsabilização, como na melhoria da qualidade, fornecendo informações e julgamentos de acordo com critérios estabelecidos.

A marca mais distintiva entre o controlo da qualidade e a garantia da qualidade é que o primeiro ocorre dentro da IES e o segundo pode ocorrer dentro da IES, bem como através de uma avaliação externa, com desfecho na acreditação.

2.2.2 *Accountability*

Para a justificação da necessidade de a educação e o ensino superior enveredarem pela garantia da qualidade, Sallis (2005) identifica quatro imperativos: (i) moral, (ii)

² Responsabilização, prestação de contas

profissional, (iii) de competitividade e (iv) de responsabilização. O imperativo moral consiste em fornecer as melhores oportunidades educacionais; o profissional está intimamente ligado ao imperativo moral e implica um compromisso com as necessidades dos estudantes e uma obrigação de satisfazer as suas necessidades, empregando o mais adequado das práticas pedagógicas; o imperativo de competitividade exige que se enfrente o desafio da concorrência, trabalhando para melhorar a qualidade de seu serviço e dos seus mecanismos de proporcionar um currículo relevante e competitivo; o quarto imperativo é o que inicialmente mobilizou as IES para o exercício da garantia da qualidade – *Accountability*: atender às exigências políticas para a educação ser mais responsável e demonstrar publicamente um alto padrão.

É neste contexto que cabe às IES e aos seus líderes um sentido de responsabilização (*Accountability*³) em face de uma obrigação ética e, principalmente, de gestão, com o intuito de partilhar de forma transparente as actividades desenvolvidas e os resultados, avaliar o seu desempenho e assumir a responsabilidade sobre as expectativas não satisfeitas. Para o efeito, Salmi (2008) sugere um mínimo de duas dimensões de responsabilização a que as IES deverão submeter-se: (1) integridade na concessão de serviços de formação e (2) honestidade na utilização de recursos financeiros. Acrescenta que ao público interveniente (*stakeholders*) deve ser legitimado o direito de criticar o uso dos recursos financeiros disponíveis e que a oferta das IES deverá ser numa base de melhor qualidade e relevância dos programas e cursos.

Relativamente às necessidades competitivas dos *stakeholders*, Salmi (2008) considera que os gestores das IES devem dar respostas simultâneas a cinco categorias funcionais: (i) à sociedade em geral; (ii) ao governo, podendo ser nacional, provincial, municipal; (iii) empregadores; (iv) professores e (v) estudantes. Para responder às necessidades dos *stakeholders* internos (iv e v) e externos (i, ii e iii) as IES deverão ter em consideração alguns aspectos, nomeadamente: em que medida o acesso é providenciado a todos os grupos da sociedade (Equidade); qual o nível de correspondência entre as necessidades de

³ Através de: Plano estratégico; indicadores de desempenho; orçamento; auditoria financeira; relatório público; licença; auditoria académica, avaliação e acreditação, entre outros. (Salmi, 2008);

trabalho e a formação concedida ao graduado (Relevância); qual a contribuição da IES no desenvolvimento local ou nacional (Terceira Missão)⁴; que valores estão imbuídos no currículo (Cidadania e Construção da Nação); de que forma os recursos são utilizados (Eficiência Interna); e qual a capacidade financeira de o ES desenvolver-se, mantendo sempre elevados níveis/ padrões de qualidade (Sustentabilidade).

Esta multiplicidade de mecanismos de responsabilização permite providenciar transparência da gestão e dos resultados das IES aos estudantes, docentes, empregadores, ao governo e à sociedade em geral. A utilização desses mecanismos de *Accountability* concede também às IES a oportunidade de avaliar os seus pontos fracos e fortes, permitindo reflectir sobre a sua gestão, o seu desempenho e responsabilização, melhorando assim a qualidade.

A Tabela 1 distingue uma instituição orientada para a qualidade, de uma outra instituição ordinária, conforme se pode compreender da confrontação entre esses dois tipos de instituição educacional – ordinária e de qualidade, de acordo com Sallis (2005).

Tabela 1: Instituição de Qualidade VS Instituição Ordinária

Instituição de Qualidade VS Instituição Ordinária	
Instituição de Qualidade	Instituição ordinária
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foco no cliente ▪ Prevenção de problemas ▪ Investe nas pessoas ▪ Tem uma estratégia para qualidade ▪ Define características de qualidade para todas áreas da organização ▪ Tem um plano e política de qualidade ▪ Gestores seniores lideram a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foco nas necessidades internas ▪ Detecção dos problemas ▪ Pouco sistemático na abordagem de desenvolvimento do <i>staff</i> ▪ Não tem visão de qualidade ▪ Olha para as reclamações como uma chatice/incómodo ▪ Nenhum plano para qualidade ▪ O papel dos gestores é visto como

⁴ 1.ª Missão é Ensino, 2.ª é Investigação e 3.ª é Extensão e serviços à Comunidade.

Instituição de Qualidade VS Instituição Ordinária	
Instituição de Qualidade	Instituição ordinária
<p>qualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O processo de melhoramento envolve toda a gente ▪ Claro sobre o papel e responsabilidades de cada um ▪ Tem estratégias de avaliação claras ▪ Planos de longo prazo ▪ Qualidade é parte da cultura 	<p>controladores</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Só a equipa de gestão é que está envolvida ▪ Vago sobre responsabilidades ▪ Não tem uma estratégia sistemática de avaliação ▪ Planos de curto-prazo ▪ Qualidade é vista como mais uma iniciativa para atrapalhar

Fonte: (Sallis, 2005)

2.2.3 Ciclo de Gestão da Qualidade – PDCA

Um dos instrumentos mais usados para monitorar a qualidade de um determinado produto ou serviço é o ciclo criado por Shewhart e mais tarde desenvolvido e divulgado por Edwards Deming. Este ciclo de gestão da qualidade consiste em quatro etapas, designadamente, *Plan, Do, Check, Act* (PDCA), descritas a seguir:

- *Plan* (Planeamento): Estabelecer a missão, visão, objectivos (metas), procedimentos e processos (metodologias) necessários para atingir os resultados.
- *Do* (Execução): Realizar, executar as actividades.
- *Check* (Verificação): Monitorar e avaliar periodicamente os processos e resultados, confrontando-os com o planeado, os objectivos, as especificações e o estado desejado, consolidando as informações e registando em relatórios.
- *Act* (Acção): Agir de acordo com o avaliado e de acordo com os relatórios e traçar novos planos de acção, de forma a melhorar a qualidade, eficiência e eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas.

O PDCA, com suporte em indicadores de desempenho, auxilia a medição para previsão, estimativa, controlo, tomada de decisão, identificação de problemas, solução de problemas, avaliação e melhoramentos sobre a qualidade.

2.3 Sistemas de Avaliação e Garantia da Qualidade

Para permitir uma melhor compreensão do conceito de garantia da qualidade importa analisar alguns sistemas de garantia da qualidade.

Segundo um estudo comparativo sobre vinte países europeus editado por Schwarz e Westerheijden (2007), a implementação de mecanismos de garantia de qualidade no ensino superior, na Europa Ocidental, iniciou em meados da década de 1980. A partir de 1990 foram introduzidos na Europa Central e Oriental. Os pioneiros na Europa Ocidental foram o Reino Unido, a França e a Holanda introduzindo em 1985 os seus primeiros sistemas formais de garantia da qualidade. Seguiu-se a Dinamarca e, tal como noutros países nórdicos, as motivações decorriam da expansão do ensino superior e na Alemanha e Itália para fazer face à baixa eficiência das instituições.

El-Khawas (2001) afirma que as décadas 80 e 90 criaram novas questões sobre a qualidade e relevância no ensino superior, em todo o mundo, e as mesmas se justificam pelo crescimento do sector em dimensão, extensão, complexidade e diversidade, no sentido da massificação da educação, provocando a necessidade de criação de sistemas de garantia da qualidade do desempenho das IES. El-Khawas (2001) refere que inicialmente a orientação dos sistemas de garantia da qualidade, para conferir acreditação às IES, era a de constituir a base para permitir a procura e admissão dos estudantes e a sua transferência para outras IES que tivessem sido acreditadas. Porém, com os desenvolvimentos ocorridos, o Estado vê-se na contingência de monitorar a contabilidade do sector para se justificar aos contribuintes e à opinião pública, e os enfoques dos sistemas de garantia de qualidade passam a visar objectivos mais abrangentes, mas que fundamentalmente apontam para a apreensão dos níveis de adequação e propriedade nas práticas que têm em vista a concretização, com sucesso, dos objectivos preconizados nos propósitos das IES – *fitness for purpose*.

Os objectivos e as metas ligadas à garantia de qualidade eram bastante diferentes na Europa Ocidental e Europa Central / Oriental desde o início (Schwarz & Westerheijden, 2007). Apesar disso, para a maioria dos países, os sistemas incluem a formação, bem como o desempenho da pesquisa, quer seja em regimes combinados ou separados e pode incidir num programa ou na instituição.

No ano 2000 surge na Europa a Rede Europeia de Agências de Avaliação da Qualidade (ENQA) que em 2002 tinha já 36 organizações de garantia da qualidade e 30 governos membros em regime voluntário, visando ser uma rede de profissionais com um corpo de peritos em garantia da qualidade. Em 2003, um inquérito da ENQA identificou três modelos predominantes de garantia da qualidade: avaliação de programas, acreditação de programas e auditoria institucional.

É de reter que os desenvolvimentos ocorridos foram reiterados a partir da Declaração de Bolonha de 19 de Junho de 1999 dos Ministros da Educação europeus, que visava introduzir um sistema de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores e assegurar a elevada qualidade da docência no ensino superior.

Ainda sobre os sistemas de garantia da qualidade, um estudo de caso realizado por Cox (1999) à Universidade De Montfort do Reino Unido traz uma abordagem complementar que descreve como se opera nas IES, para a garantia de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Cox (1999) identifica dois modelos de garantia da qualidade. O primeiro é com uma abordagem *botton-up*⁵ de gestão da qualidade para facilitar o incremento de mudanças ao nível das necessidades e aspirações locais dos departamentos académicos, operando dentro de planos mínimos de controlo. O segundo, *top-down*, contrapondo-se ao primeiro, visava melhorar o desempenho através do redesenho dos processos em que a universidade operava, com vista à satisfação das necessidades da instituição e dos “clientes”. Este modelo tenta uma mudança progressiva que parte do controlo da qualidade (detecção de problemas – *Quality Control*) para a garantia de qualidade (prevenção de

⁵ Estratégia de gestão da base para o topo da organização e *top-down* é o inverso

problemas de qualidade – *Quality Assurance*) e, por outro lado, da melhoria da qualidade (*doing things better – Quality Improvement - Quality Enhancement*) para a inovação da qualidade (*new ways of doing things – Quality Innovation*).

Das acepções apreendidas, pode inferir-se que o sistema de garantia da qualidade será um processo, com critérios e métodos, de assegurar que os objectivos das IES sejam alcançados, dentro da missão a que se propõem, colocando-se abertas à inovação. São práticas intra-institucionais com vista à monitorização e melhoria da qualidade do ensino superior. Para esse efeito, é comum a utilização do *Benchmarking*, método padronizado para a recolha e divulgação de dados operacionais críticos, de forma a permitir comparações relevantes entre o desempenho de diferentes instituições de ensino superior ou ciclos de estudos, para o estabelecimento de boas práticas após um diagnóstico de problemas de desempenho e da identificação de pontos fortes. De acordo com a A3ES (2012), o *benchmarking* fornece à organização ou ciclo de estudos referências externas e melhores práticas (*benchmarks*) para basear a sua avaliação e a concepção dos seus processos de trabalho.

Mas por outro lado, a garantia da qualidade pode ser um mecanismo regulador externo à IES que assegura a qualidade de instituições e ciclos de estudos no ensino superior e concentra-se tanto na responsabilização, como na melhoria da qualidade, fornecendo informações e julgamentos de acordo com critérios estabelecidos. Este processo de garantia da qualidade prevê a auto-avaliação da IES, a avaliação externa e/ ou auditoria, bem como a acreditação.

De acordo com a A3ES (2012), a avaliação interna ou auto-avaliação, avaliação externa e acreditação distinguem-se da seguinte forma:

Auto-avaliação: Processo desenvolvido pelas instituições de ensino superior sustentado na recolha e análise sistemática de dados da sua actividade, no questionamento dos estudantes e diplomados, bem como na auscultação dos docentes e outras partes interessadas, cujo principal objectivo consiste em promover

uma reflexão interna e colectiva sobre a instituição ou as suas actividades e, deste modo, contribuir para a melhoria da sua qualidade.

Avaliação externa: Processo pelo qual uma agência especializada obtém dados, informação e evidências sobre uma instituição ou uma actividade nuclear da instituição, com o objectivo de emitir uma declaração sobre a sua qualidade. A avaliação externa é conduzida por uma comissão de peritos externos e, normalmente envolve a análise de um relatório de auto-avaliação, uma visita à instituição e a elaboração de um relatório de avaliação.

Acreditação: Procedimento pelo qual um organismo, competente para a respectiva acreditação, verifica e reconhece, formalmente, que um determinado produto, serviço, programa ou entidade satisfaz os requisitos, de organização ou de qualidade, previstos, legal ou convencionalmente, para o efeito. No caso do ensino superior, pode assumir a forma de acreditação institucional ou de acreditação de um ciclo de estudos.

A acreditação é o culminar do processo de garantia da qualidade e é conduzido por uma agência reguladora que identifica e certifica o grau de qualidade, através de avaliações quer dos programas e cursos, quer das IES no seu global, incluindo a gestão, administração e infra-estrutura. O papel da acreditação será o de atestar publicamente o valor de um programa ou da instituição académica no seu todo (El-Khawas, 2001).

2.3.1 Sistema de Avaliação e Garantia de Qualidade do Reino Unido

Segue-se uma breve caracterização do Sistema de Garantia da Qualidade do Reino Unido justificado pelo facto de estar em lista dos pioneiros nestes processos na Europa e estar referenciado às adopções e práticas formalizadas a partir da Declaração de Bolonha e reflectidas na ENQA.

O Reino Unido inicia com o Conselho da Qualidade do Ensino Superior – HEQC, em 1990, tendo sido reconfigurado em 1992 e extinto em 1997 para dar lugar no mesmo ano à Agência de Garantia da Qualidade - QAA, com as mesmas funções e visando aprimorá-las.

A QAA usa fundamentalmente uma auditoria institucional às IES que examina a eficácia das estruturas e mecanismos internos de garantia da qualidade, à luz das normas para a garantia da qualidade no ensino superior e é um processo baseado em evidências de acções concretizadas, realizado através da revisão por pares⁶. No centro do processo, a ênfase é sobre os estudantes e a sua aprendizagem (QAA, 2009).

A auditoria institucional incentiva à auto-avaliação das instituições, pois proporciona oportunidades para a melhoria da gestão institucional e das normas de qualidade.

Nesta análise a sistemas de garantia da qualidade do ensino superior partilha-se que existe uma lista de dimensões⁷ de qualidade agrupadas em três secções e focalizadas no estudante, em seu processo de ensino aprendizagem. Essas dimensões de qualidade são sugeridas pela QAA para servir de guião nas IES em seus processos de auto-avaliação da qualidade, servir para o processo de avaliação externa que é conduzida por peritos indicados (*peer review*) pela QAA para esse efeito e servir para o processo de acreditação conduzido pela QAA. O guião prevê avaliar a configuração e manutenção dos padrões académicos, visa garantir e melhorar a qualidade académica e avaliar o nível de informações sobre a provisão de ensino superior (QAA, sd:9).

Para o interesse da presente pesquisa, segue-se a lista de dimensões de qualidade da QAA a serem considerados pelas IES em seu exercício de garantia da qualidade e que orienta o processo de auto-avaliação:

- i. Política e procedimentos para a garantia da qualidade: as instituições devem ter uma política de procedimentos para a garantia da qualidade e as normas de seus programas e certificações. As instituições devem desenvolver e implementar uma estratégia para a contínua melhoria da qualidade. Devem incluir um papel para os estudantes e outras partes interessadas.

⁶ *Peer Review*

⁷ O conceito Dimensões é usado nesta pesquisa para se distinguir do conceito de padrões usado no contexto de referência a seguir para medição dos indicadores

- ii. Aprovação, revisão e monitoria periódica dos programas e certificações: as instituições devem ter mecanismos formais para esse efeito;
- iii. Avaliação de alunos: devem ser avaliados através de critérios publicados, regulamentos e procedimentos que são aplicadas de forma consistente;
- iv. A garantia de qualidade dos docentes: as instituições devem ter meios de se certificarem de que os funcionários envolvidos com o ensino de estudantes são qualificados e competentes para o fazer. Eles devem estar disponíveis para proceder a revisões externas e comentar os relatórios;
- v. Os recursos de aprendizagem e suporte/ apoio ao estudante: as instituições devem assegurar que os recursos disponíveis para o apoio ao estudante na aprendizagem são adequados e apropriados para cada programa oferecido;
- vi. Sistemas de informação: as instituições devem garantir a colecta, análise e utilização de informações relevantes para a gestão eficaz dos seus programas de estudo e outras actividades;
- vii. Informações ao público: as instituições devem publicar regularmente informação actualizada, imparcial e objectiva, quantitativa e qualitativa, sobre os programas e certificações oferecidas.

Neste exercício de garantia da qualidade existem dois processos distintos que é preciso considerar: avaliação e auditoria. A avaliação pretende aferir o grau de realização dos processos inerentes às dimensões de qualidade, enquanto a auditoria preocupa-se com a confirmação da presença e operacionalidade efectiva dos instrumentos de garantia da qualidade dentro das IES. A auditoria é externa, conduzida por uma agência, neste caso a QAA, e a avaliação pode ser interna, conduzida pela IES, e externa quando conduzida pela agência. Um último processo é o da acreditação que encerra o exercício da garantia da qualidade e é feito pela agência QAA.

2.3.2 Sistema de Avaliação e Garantia de Qualidade da África do Sul

O Sistema de Garantia da Qualidade da África do Sul é analisado por ser um dos pioneiros na África Austral e por ser uma referência para Moçambique pela experiência iniciada em

2002 e pertencer à mesma região austral da qual Moçambique faz parte, incluindo nos protocolos sobre Educação e Ensino Superior.

Na África do Sul, o sistema da garantia da qualidade do ensino superior é conduzido pelo Comité para a Qualidade do Ensino Superior (HEQC) , uma comissão permanente do Conselho do Ensino Superior. O mandato do HEQC é: (i) promover a garantia de qualidade no ensino superior, (ii) auditar os mecanismos de garantia de qualidade de instituições de ensino superior e (iii) acreditar os programas de ensino superior.

Tal como a QAA, tem uma auditoria institucional que incide sobre as políticas das IES, sistemas, procedimentos, estratégias e recursos para a gestão da qualidade das funções centrais do ensino e aprendizagem, da pesquisa e do envolvimento com a comunidade, bem como do apoio académico. A auditoria institucional visa avaliar a capacidade de uma instituição na gestão da qualidade das suas actividades académicas, no cumprimento da sua missão, suas metas e seus objectivos.

A gestão da qualidade implica uma série de elementos de planeamento institucional e de acção que incluem arranjos institucionais para o seguinte: (i) a garantia de qualidade - políticas, sistemas, estratégias e recursos utilizados pela IES para certificar-se de que os seus requisitos de qualidade são cumpridos, (ii) o suporte à qualidade - políticas, sistemas, estratégias e recursos utilizados pela IES para apoiar e sustentar os actuais níveis de qualidade, (iii) o desenvolvimento da qualidade e melhoria - políticas, sistemas, estratégias e recursos utilizados pela IES para desenvolver e melhorar a qualidade e (iv) a monitoria da qualidade - políticas, sistemas, estratégias e recursos utilizados pela IES para avaliar, monitorar e actuar sobre questões de qualidade (CHE, 2007).

A abordagem para a garantia da qualidade adoptada pelo HEQC é *Fitness for purpose*⁸ para examinar a missão da instituição e seus objectivos e em que medida a sua missão e actividades académicas respondem às prioridades nacionais. Também adopta a abordagem

⁸ Adequação ao propósito

*Value for money*⁹, a qual avalia em que medida a eficácia e eficiência são incorporadas na gestão da qualidade das funções centrais da instituição. Finalmente adopta também a abordagem de *Transformação*¹⁰ sob a qual é confrontado o desenvolvimento dos estudantes individualmente e de acordo com requisitos para o desenvolvimento social e económico do país.

Os critérios abrangem duas grandes áreas de foco na auditoria que são (i) Missão da instituição; ligações entre planeamento, alocação de recursos e gestão da qualidade e (ii) o envolvimento no ensino e aprendizagem, na pesquisa e com a comunidade. Questões de qualidade de envolvimento com a comunidade são avaliadas principalmente em relação à especificação da missão e possíveis conexões académicas com o ensino e aprendizagem e a investigação.

2.3.3 Sistema de Avaliação e Garantia da Qualidade de Moçambique

O Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade – SINAQES, surge no contexto da implementação do Plano Estratégico do Ensino Superior - PEES 2000 – 2010, e foi formalmente criado em Dezembro de 2007 pelo Decreto n.º 63/2007.

O SINAQES prevê três subsistemas, nomeadamente de auto-avaliação, de avaliação externa e de acreditação. Importa para o presente trabalho referir que a auto-avaliação é assumida como o ponto de partida do sistema de garantia da qualidade do ES e constitui um instrumento para influenciar as instituições visadas a assumirem a cultura de qualidade em primeira instância.

As dimensões de qualidade formalizadas pelo SINAQES são: Missão, Gestão, Currículos, Corpo Docente, Corpo Discente, Corpo Técnico e Administrativo, Pesquisa e Extensão e Infra-estruturas. Na dimensão do Corpo Docente, que é o aspecto central desta pesquisa, estão previstos os seguintes indicadores: processo de formação; qualificações; desempenho

⁹ Valor pelos custos monetários

¹⁰ *Transformação* – processo de mudança do “cliente”

e progressão; razão professor / estudante; regime de ocupação; condições de trabalho; vinculação académica e à sociedade.

2.3.4 Similaridades e Distinções dos Sistemas Analisados

Os três sistemas descritos têm pontos comuns que são a existência de uma entidade com mandato para a garantia da qualidade no ensino superior, designadamente a QAA no Reino Unido, o HEQC na África do Sul e o CNAQ em Moçambique.

Independentemente do formato de governação e competências distintas, os sistemas das três entidades têm aspectos similares que visam a garantia da qualidade, nomeadamente os intervenientes, os objectivos, os resultados previstos e os critérios que assentam em processos de auto-avaliação, avaliação externa e acreditação das IES.

Contudo, existem quatro distinções fundamentais nos critérios adoptados nos sistemas de garantia de qualidade pelas três agências:

- O sistema do Reino Unido tem o enfoque no estudante e todo o processo de avaliação é conduzido tendo como preocupação primária o processo de ensino aprendizagem e todo o suporte para o mesmo. Enuncia-se sempre em suas dimensões de qualidade a perspectiva do estudante como beneficiário de um serviço e que lhe deve ser assegurada a sua qualidade – para esse efeito, o sistema da QAA tem guiões dirigidos aos estudantes para o seu papel na garantia da qualidade (QAA, 2009);
- O sistema da África do Sul coloca o seu enfoque na missão do ensino superior que é a formação, a investigação e extensão e a relação da qualidade interna da IES com as necessidades de desenvolvimento da comunidade;
- O sistema de Moçambique tem uma perspectiva segmentada, pois apresenta as dimensões de qualidade listadas por ordem sequencial como orientação de um processo de garantia da qualidade sem explicitar uma prioridade assumida, como é notável nos dois outros sistemas, i.e., manifestação atenta ao estudante no caso do sistema da QAA, e concentração nas três funções do ensino superior para o desenvolvimento, no caso do sistema do HEQC. Enquanto a QAA e o HEQC listam

as dimensões de qualidade no contexto das prioridades assumidas, o CNAQ em Moçambique lista por ordem de processos distintos e, quer o estudante, quer as funções de formação, investigação e extensão aparecem desintegrados nas oito dimensões de qualidade do SINAQES, verificando-se uma imputação do processo de ensino aprendizagem apenas à dimensão de currículo e não a de docente, nem a de estudante.

- Os sistemas da QAA e o do HEQC adoptam de forma distintiva o processo de auditoria às IES para proceder à verificação dos mecanismos para a garantia da qualidade e à avaliação externa das IES para aferir o nível de qualidade. No caso do SINAQES, não se prevê uma acção destacada de auditoria e coloca a função de auditoria na dimensão de Gestão, sem explicitar nos objectivos da avaliação externa o propósito de auditar os mecanismos de garantia da qualidade.

Apesar das diferenças, os sistemas têm fundamentalmente similaridade na perspectiva do conceito adoptado para a garantia da qualidade: o da QAA orienta para uma melhoria contínua quer dos padrões de qualificação, quer da qualidade do processo de ensino aprendizagem; o do HEQC privilegia o cumprimento dos requisitos de qualidade e se os actuais níveis de qualidade são mantidos, como também a melhoria da qualidade e sua avaliação, monitoria e correcções feitas. Este padrão de actuação do HEQC revela mais nitidamente a necessidade de utilização do [PDCA](#) para monitorar o sistema de garantia da qualidade; o SINAQES prevê a manutenção e melhoria da qualidade, conforme se pode aferir a partir do objectivo c) da auto-avaliação: *“contribuir para a identificação de problemas concretos da instituição de ensino superior, como primeiro passo para a resolução de problemas dos mesmos e para a melhoria da qualidade”* (Decreto n.º 63/2007).

Para o interesse da pesquisa, a dimensão de qualidade que contém a avaliação de desempenho do docente está presente nos três sistemas, de forma distinta. O da QAA coloca a avaliação de desempenho no contexto da garantia de qualidade dos docentes e orienta as instituições a terem meios de se certificarem de que os funcionários envolvidos

com o ensino de estudantes são qualificados e competentes para o fazer. O sistema do HEQC relaciona a avaliação de desempenho do docente ao desenvolvimento, gestão e revisão de programas. E o SINAQES tem a avaliação de desempenho do docente na dimensão de qualidade corpo docente, num contexto em que avalia o processo de formação; qualificações; desempenho e progressão; razão professor / estudante; regime de ocupação; condições de trabalho; vinculação académica e à sociedade.

A seguir desenvolve-se uma caracterização da função do docente no ensino superior, com foco no processo da sua avaliação. Sem perder de vista a caracterização feita sobre os sistemas de garantia da qualidade, assume-se o desempenho de docentes como uma das dimensões de qualidade a ser avaliada internamente pelas IES e por agências externas.

2.4 Função do Docente no Ensino Superior

A especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como acção intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em dimensões de desempenho.

Salmi (2008) afirma que no ensino superior, o desempenho docente pode estar associado à missão da IES que é de ensino, investigação e extensão, com serviços à comunidade, bem como associado à gestão da IES.

As Normas e Diretrizes para a Garantia de Qualidade na União Europeia para a qualidade interna das IES indica que os docentes são o recurso mais importante de aprendizagem disponível para a maioria dos estudantes. É importante que os docentes tenham pleno conhecimento e compreensão do assunto que ensinam e habilidades e experiência necessárias para leccionar de forma eficaz em diversos contextos de ensino. As mesmas normas indicam ainda que os docentes devem merecer feedback sobre o seu próprio desempenho. Por seu lado, as instituições devem garantir o recrutamento de pessoal e procedimentos de nomeação com um nível mínimo necessário de competência.

Para uma melhor compreensão sobre o desempenho do docente, torna-se necessário caracterizar a função do docente.

Moreira (2010), citando Braskamp e Ory (1994), considerou na categoria de ensino um conjunto de actividades que classificaram nas seguintes áreas:

- o ensino dos alunos em cursos, laboratórios, clínicas, estúdios, workshops, seminários;
- a gestão dos cursos (planeamento das aprendizagens e de experiências, a classificação e o registo de resultados);
- a supervisão e orientação de estudantes (supervisão e orientação dos estudantes em laboratórios e em trabalho de campo; o aconselhamento de estudantes sobre as carreiras, cursos e pessoal docente; a supervisão dos estudantes no seu estudo individual e em trabalhos de teses e dissertações);
- o desenvolvimento de actividades de aprendizagem (desenvolvimento, revisão e reorganização de currículos e dos cursos, dos materiais de ensino, manuais e software; a gestão e desenvolvimento dos respectivos cursos, cursos por correspondência, cursos no estrangeiro e programas de computação);
- as actividades promotoras do desenvolvimento profissional enquanto professor (avaliação do ensino dos colegas; realização da investigação sobre o ensino; a frequência de cursos para o desenvolvimento profissional).

Perante este leque de funções, para um efectivo exercício da função docente e funcionamento da IES, a gestão de recursos humanos (GRH) tem que ter o suporte para as suas actividades na planificação, organização e tomada de decisão, liderança, controlo, comunicação e avaliação de desempenho.

No estudo realizado por Santos (1997) sobre a GRH na UEM, no qual é proposto um quadro para o funcionamento eficaz da planificação e GRH na UEM, refere-se que a divisão de trabalho permite a partilha de tarefas entre académicos, mantendo-os relativamente independentes na organização.

Porém, surge uma grande necessidade de se desenvolver mecanismos de socialização do comportamento académico desejável dentro das normas organizacionais. É neste contexto que tentando caminhos para incrementar o profissionalismo, as universidades implementam mecanismos de coordenação para um comportamento profissional eficaz, como por exemplo a avaliação de desempenho e os programas de formação em serviço (Becher & Hogan, 1992; Filder & Cooper, 1992, citados em Santos, 1997).

2.4.1 Avaliação do Desempenho do Docente

“Ao pessoal docente devem ser dadas oportunidades para desenvolver e ampliar a sua capacidade de ensino e devem ser incentivados a valorizar as suas habilidades e, caso sejam comprovadamente ineficazes, devem ser destituídos de sua função” (ENQA, 2005:17).

O trecho acima permite uma interpretação inicial de que a garantia da qualidade tem um suporte na GRH, uma vez que traça orientações para a conduta dos docentes e procedimentos a serem observados pelas IES. Essas orientações podem integrar funções e actividades tais como: o planeamento de recursos humanos, o recrutamento e selecção, a integração, a formação e desenvolvimento profissionais, a avaliação de desempenho, as remunerações e incentivos, o controlo e auditoria de recursos humanos. Castetter e Young (2000) consubstanciam a ideia anterior, sugerindo que a GRH, nas instituições educacionais, visa atrair, desenvolver, reter, e motivar o pessoal, com vista ao sucesso da missão organizacional, no alcance dos padrões de desempenho dos docentes, bem como na harmonização entre os objectivos individuais e organizacionais.

O desempenho do docente deve ser medido e esse processo é tradicionalmente considerado como uma avaliação do tipo sumativo, na qual as finalidades e os objectivos da organização assumem maior importância do que o desenvolvimento profissional dos docentes, pois visam, fundamentalmente a progressão e promoção. A este respeito, Rosales (1992) citado em Monteiro (2010) refere que, no caso específico da avaliação dos docentes tem-se limitado a um processo de recolha de informação, tendo em vista a formulação de juízos sobre o valor ou o seu mérito. Esta é uma das razões pela qual os docentes sempre lhe ofereceram resistência e manifestaram o seu descontentamento.

Neste contexto tradicional da avaliação de desempenho, a abordagem sumativa exclui da função docente o processo de ensino-aprendizagem, retirando assim a sua primazia e a GRH acomoda-se às funções de promoção e progressão e não à melhoria da docência, o que colocaria a avaliação de desempenho na função de garantia da qualidade. Esta é uma das razões para a não contemplação da avaliação de desempenho em muitos guiões de garantia da qualidade nas IES, conforme se pôde interpretar da revisão de literatura encetada por Dias (1998) sobre os sistemas de avaliação e garantia da qualidade de IES no Reino Unido, onde de dez IES analisadas, apenas três tinham em seus guiões de garantia da qualidade a dimensão de qualidade *avaliação de desempenho de docentes (AD)*.

Porém, tende a mudar, pela verificação de que a função docente deve ser observada no contexto da qualidade e não só do seu desempenho, à luz do desenvolvimento da carreira docente apenas, pela progressão e promoção. A avaliação de desempenho também deve ser vista como empreendedora do desenvolvimento institucional, num contexto integrado da missão da IES – ensino, investigação e extensão.

Assim, as mais recentes tendências aconselham a avaliação formativa do desempenho docente, pois é potenciadora do desenvolvimento profissional e da melhoria da qualidade do ensino. E, de acordo com Hadji (1995), citado em Moreira (2010), passa-se a ter como objectivos fundamentais verificar se os dispositivos pedagógicos utilizados pelo docente são adequados e se realizam as aprendizagens, para poder introduzir alterações ou ajustamentos quando necessário.

A avaliação dos docentes pode ser descrita em termos de uma tensão entre dois tipos de propósitos: enquanto a avaliação com objectivos formativos se relaciona com o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho do docente, a avaliação sumativa encontra-se orientada para a tomada de decisões, entre elas a decisão de contratar.

Tendo em conta uma orientação voltada para a visibilidade e garantia da qualidade, Moreira (2010:111) apresenta os seguintes objectivos do dispositivo de avaliação: (i) Contribuir para melhorar a qualidade e dar visibilidade ao trabalho realizado pelas IES nos seus diversos domínios de intervenção; (ii) Contribuir para o desenvolvimento pessoal e

profissional dos docentes, isto é, de valores e atitudes, bem como de competências e saberes profissionais; (iii) Contribuir para uma política dos docentes do ensino superior; (iv) Contribuir para a refundação dos critérios de progressão na carreira.

Em relação a aspectos operacionais que devem ser observados para a avaliação de desempenho do docente, Castetter e Young (2000) sugerem três opções de sistemas: (i) Sistema de *Ranking* (Classificação confrontada ao par - competitivo) em que o desempenho de cada docente é comparado a de outros colegas, identificados de acordo com uma categoria preestabelecida de desempenho de trabalho; (ii) Sistema *Rating* (Classificações confrontadas a padrões) em que se confronta o avaliado a padrões desejáveis previamente estabelecidos e (iii) Sistema Narrativo, em que se focalizam níveis relativos de desempenho, conforme percebido pelo docente ao longo das dimensões de trabalho. Exemplos de destaque são (i) os diários de trabalho que apresentam um sumário reflexivo, (ii) a gestão por objectivos, formulados para realizar em determinado tempo, alinhados com os da organização e (iii) o Portfólio que inclui amostras de trabalhos realizados, material de suporte utilizado e produtos, sendo necessário proceder a uma análise dos conteúdos produzidos para aferir a sua qualidade.

Entretanto Moreira (2010) reitera e acrescenta outra perspectiva que chama doze potenciais fontes de informação da eficácia docente: (1) Avaliação pelos alunos; (2) Avaliação pelos pares; (3) Auto-avaliação; (4) Vídeos; (5) Entrevistas aos alunos; (6) Classificações dos alunos; (7) Avaliação pelas entidades empregadoras; (8) Avaliação pelos directores; (9) Bolsas de ensino; (10) Prémios de ensino; (11) Medidas do resultado da aprendizagem (*learning outcomes*); e (12) Portfólio docente.

No que diz respeito ao conteúdo dos instrumentos de avaliação, existem os que visam predominantemente a avaliação pedagógica das disciplinas/cursos e dos docentes, e é possível identificar um conjunto de elementos que se destacam nas seguintes variáveis: Conhecimento das matérias; Organização/preparação das aulas; Clareza com que expõe a matéria; Utilização adequada do quadro e dos acetatos; Capacidade de se fazer ouvir adequadamente; Disponibilização/indicação de elementos de estudo; Nível de segurança na

exposição da matéria; Adequação dos exemplos/exercícios utilizados; Capacidade para motivar os alunos; Esclarecimento de dúvidas; Capacidade para estimular o espírito crítico; Assiduidade e pontualidade; Disponibilidade para atendimento dos alunos; Relacionamento com os alunos; Definição clara e atempada do regime de avaliação; Apreciação global do docente.

É com base nestas percepções que serve interpretar a proposta de Ramos (1999), que concede uma estratégia Qualitativa e Processual de AD que pretende o desenvolvimento profissional através da reflexão sobre a sua prática como docentes nessa disciplina. O princípio é dar oportunidade de construção de uma percepção mais aprofundada do trabalho que realizam, com transparência e abertura. O autor considera que, para a ocorrência de mudanças significativas na acção docente, mais do que analisar os números de uma AD, é necessário que os docentes participem em todo o processo de avaliação, desde a elaboração dos instrumentos até a análise dos depoimentos dos alunos entrevistados e da sua interpretação. Esta metodologia da AD induziu à compreensão dos docentes de que eles também eram sujeito e objecto do processo da AD, e que pela sua participação iriam garantir a validade do trabalho. Assim, mais do que a melhoria da qualidade do ensino através das mudanças individuais, ocorre uma consolidação da equipa de docentes como um grupo que busca a sua identidade. Os ganhos desta abordagem de AD são a nível de produto e de processos, destacando-se, entre muitos, os que evidenciam o desenvolvimento da autonomia que transita de uma concepção individualista para uma visão de autonomia de grupo, representando um crescimento, pois enfrentar as críticas reflexivamente no colectivo contribui para assumir que ser avaliado não significa ser denunciado.

O processo de AD teve sucesso e aceitação na comunidade académica porque, por um lado as críticas tiveram um objectivo de contribuir para a transformação e melhoria pelo caminho da reflexão e, por outro lado, o processo contribui para a avaliação institucional, pois foi-se transformando à medida que se desenvolveu e foram sendo propostas alternativas de soluções ou modo de interagir com a realidade. Ramos (1999:17) afirma que: *“E mais importante do que resultados, produtos e relatórios, é o processo, é a*

vivência, é a participação efectiva na AD. (...) O risco da nota é a classificação, é a exclusão, enquanto que a possibilidade que representa um processo com características qualitativas é o crescimento”.

Os produtos das acções desenvolvidas na investigação em AD Qualitativa e Processual auxiliam na consolidação dos argumentos de que a participação dos docentes em grupos organizados para analisar, compreender, reflectir e teorizar as suas práticas docentes contribui para o desenvolvimento profissional.

Para consubstanciar a abordagem de Ramos (1999), é de considerar a proposta de Moreira (2010) que sugere um modelo de avaliação do desempenho que integra cinco conjuntos de indicadores: Avaliação do Ensino/Aprendizagem (AEA); Relatório de Actividade Docente (RAD); Avaliação pelas Chefias Directas (ACD); Indicadores de Actividade Docente (IAD); Avaliação do Grupo/Equipa (AGE).

Segue-se uma interpretação do conceito de indicadores de desempenho para uma percepção de como se pode proceder para a medição do desempenho.

2.4.2 Indicadores de Desempenho

Cave et al. (1988), citado em Dias (1998) afirmam que o indicador de desempenho deverá ter à partida um ponto de referência como objectivos ou estabelecer uma avaliação comparativa. Um indicador geral, embora não se considerando um indicador de desempenho, pode ser a informação colhida por uma IES como, por exemplo, as opiniões, os resultados de inquéritos e estatísticas.

Há três perspectivas para a funcionalidade dos indicadores de desempenho: (i) a área de actividade da qual será colhida uma evidência para funcionar numa *check-list* de monitoria ou avaliação; (ii) a evidência do que ocorreu e o grau em que ocorreu. Serve para fins sumativos e tem como exemplos os indicadores que dão informação sobre os resultados de um processo de formação ocorrido. Apesar de não poderem influenciar o desenvolvimento do programa dessa formação, podem apoiar a decisão para a correcção e melhoria. Estes indicadores reflectem e registam as mudanças em dimensões relevantes para uma avaliação

de eficácia e eficiência de um sistema na concretização dos seus objectivos; (iii) o estabelecimento de forma prescritiva de um estado desejável a atingir. Está muito relacionado à planificação, pois os indicadores indicam à partida os detalhes das metas pretendidas ou os resultados intencionados, formulando também os critérios sob os quais o alcance será avaliado. Neste aspecto, os indicadores são o valor atribuído à concretização de um objectivo e são usados num contexto formativo ou de diagnóstico para aferir o progresso e identificar necessidades de ajustamento.

É de reter que o indicador de desempenho apenas aponta a necessidade de uma atenção, mas não concede um diagnóstico, nem a solução para um problema. Cabe aos gestores interpretar e decidir sobre o tipo de correcção para a melhoria do que estiver a ser analisado. O indicador de desempenho é muito utilizado na etapa *check* do PDCA para servir de marco sobre o qual actuar em correcção ou melhoria do estado alcançado.

Dias (1998), citando Gray e Jesson (1990), indica algumas precauções a ter na definição de indicadores de desempenho na educação, pois eles devem: (i) medir ou avaliar directamente o desempenho da instituição; (ii) situar-se no centro do processo de ensino aprendizagem; (iii) cobrir parte significativa das actividades da instituição; (iv) reflectir uma escolha de prioridade educacional; (v) poder ser avaliados como instrumento de gestão; (vi) permitir a visualização de mudanças no desempenho da instituição; (vii) ser poucos em número, experimentados e revistos, se necessário.

Na educação também se pode captar os indicadores de desempenho através do modelo CIPO - contexto, *inputs*, processos e resultados. Assim, constituem indicadores de contexto as competências dos docentes; de *input*, os equipamentos, materiais e todos os ingredientes para o processo educativo; as estratégias, interações e os métodos que os docentes utilizam como suporte para a aprendizagem dos estudantes, seriam os indicadores de processo; e as graduações e publicações dos docentes são exemplo de resultados (UNESCO, 2009).

Para o interesse da pesquisa, é de considerar indicador de desempenho um instrumento que auxilia a medição da actividade desenvolvida pelos docentes, numa perspectiva de que podem enunciar a meta desejável e aferir se foi concretizada e com que grau de eficácia. E

para a eficácia do processo de avaliação de desempenho do docente é adequado usar o PDCA para medir o nível de concretização dos objectivos.

2.5 Lições Retidas da Revisão de Literatura

Existe um número considerável de literatura sobre qualidade, uma diversidade nas abordagens e uma complexidade nos conteúdos, por isso optou-se por uma estratégia de revisão de literatura confinada à necessidade de apropriação plena de informação argumentativa para as respostas às perguntas da pesquisa.

A hierarquia concedida à estrutura da revisão da literatura permitiu apreender a ordem de interdependência dos conceitos qualidade, gestão e garantia da qualidade, sistemas de avaliação da qualidade, função do docente e avaliação de desempenho do docente e, os indicadores como suporte.

Existe a possibilidade de se interpretar o conceito de qualidade a partir da evolução da actividade produtiva e que se relaciona aos factores implicados nesse processo produtivo, como sejam os *inputs*, os processos, os resultados e as consequências, bem como existe a possibilidade de gestão da qualidade na actividade produtiva de bens e serviços.

A grande lição retida foi que não existe uma única forma de definir "*Qualidade*". Por exemplo quando se discute qualidade nas IES, estudantes podem concentrar-se nas condições que lhes são providenciadas e a utilidade da educação para futuro emprego. Docentes, por outro lado, podem ter em atenção o processo de ensino-aprendizagem. Gestores poderão dar importância aos alcances da instituição. Pais e encarregados de educação podem considerar os alcances dos seus filhos. Finalmente os empregadores podem considerar as competências dos graduados.

Qualquer definição de "Qualidade" deve ser feita em função do contexto na qual é usada. Uma IES pode ser de alta qualidade do ponto de vista de um determinado factor e na perspectiva de uma determinada categoria de *Stakeholders*, mas de baixa qualidade em relação a outro.

De todo o debate à volta do conceito “Qualidade”, o que parece mais comum é “*Fitness for purpose*” pois parece ser o conceito que inclui (quase) todas as outras definições.

Os termos e conceitos básicos tais como, garantia de qualidade, indicadores, *accountability*, *benchmarking*, entre outros, são fundamentais quando se fala em qualidade e é necessário distinguí-los para se poder operacionalizar um sistema de garantia da qualidade.

O sistema de garantia da qualidade é um processo, com critérios e métodos, de assegurar que os objectivos da IES sejam alcançados, dentro da missão a que se propôs e colocar-se aberta à inovação. Neste processo, a IES realiza uma auto-avaliação que serve de fonte de análise para a avaliação externa. A auto-avaliação pode usar o *benchmarking*, método que permite estabelecer comparações relevantes entre o desempenho de diferentes instituições de ensino superior ou ciclos de estudos. A acreditação identifica e certifica a qualidade através de avaliações externas às IES, quer dos programas e cursos, quer das IES no seu global, incluindo a gestão, administração e infra-estrutura.

A funcionalidade dos indicadores de desempenho é de trazer a evidência do que ocorreu e o grau em que ocorreu. Serve para fins sumativos e formativos que reflectem e registam as mudanças em dimensões relevantes para uma avaliação de eficácia e eficiência de um sistema. Também indicam à partida os detalhes das metas pretendidas ou os resultados intencionados, formulando também os critérios sob os quais o alcance será avaliado.

Da análise feita sobre alguns sistemas de garantia de qualidade verifica-se que embora as áreas de avaliação da qualidade sejam mais ou menos idênticas, o foco e a profundidade de análise varia. O Reino Unido tem o enfoque nos padrões das certificações que confere, a África do Sul tem o enfoque na relação da relevância do ensino e investigação e o desenvolvimento, e Moçambique ainda não privilegia um enfoque, pois está a iniciar a implementação do sistema. A QAA manifesta-se atenta ao estudante, o HEQC às três missões do ensino superior para o desenvolvimento e o CNAQ não explicita uma atenção privilegiada.

A garantia da qualidade é transversal e por isso prevê a avaliação de desempenho do docente como dimensão de qualidade, apesar de essa ser localizada como função de GRH. Por isso se compreende a possibilidade de relação do SADE com o SINAQES incorporando a AD na QA, como dimensão de qualidade.

Nos sistemas de garantia da qualidade interna das IES existe uma mudança progressiva que parte do controlo da qualidade (detecção de problemas – *Quality Control*) para a garantia de qualidade (prevenção de problemas de qualidade – *Quality Assurance*) e, por outro lado, da melhoria da qualidade (*doing things better – Quality Improvement - Quality Enhancement*) para a inovação da qualidade (*new ways of doing things – Quality Innovation*).

Releve-se ainda que, para a qualidade interna das instituições de ensino superior, os docentes são o recurso mais importante de aprendizagem, disponível para a maioria dos estudantes e por isso é importante que tenham um pleno conhecimento e compreensão do assunto que ensinam e habilidades e experiência necessárias para transmitir seu conhecimento de forma eficaz em diversos contextos de ensino. Assim, as instituições devem garantir o recrutamento de pessoal e procedimentos de nomeação com um nível mínimo necessário de competência.

E finalmente, que a avaliação de desempenho do docente tende a mudar, pela verificação de que a função docente deve ser observada no contexto da qualidade e não só do seu desempenho, à luz do desenvolvimento da carreira docente apenas, pela progressão e promoção. A avaliação de desempenho também deve ser vista como empreendedora do desenvolvimento institucional, num contexto integrado da missão da IES – ensino, investigação e extensão.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo aborda os aspectos metodológicos que guiaram a pesquisa analisando os pontos fortes e fracos na utilização da metodologia. Ao longo do capítulo far-se-á uma breve descrição da população em estudo e da amostra utilizada para a pesquisa. As técnicas e os instrumentos usados serão igualmente discutidos, incluindo a forma como os dados foram recolhidos, processados e analisados. Também são interpretadas algumas questões de validade e fiabilidade dos instrumentos usados, as questões éticas e, finalmente, as limitações do estudo em face dos resultados desejados.

3.1 Abordagem Metodológica

Para a presente pesquisa, recorreu-se ao método qualitativo e quantitativo. O recurso ao método qualitativo permitiu a recolha e organização de dados, interpretação dos resultados enquanto o método quantitativo serviu para o processamento dos dados. Vilelas (2009) afirma que neste tipo de estudos pode haver uma complementaridade quantitativa com base na estatística descritiva. Neste contexto, optou-se por uma abordagem descritiva com suporte quantitativo para interpretar o funcionamento do Sistema de Avaliação de Desempenho do Docente e Investigador da UEM (SADE), bem como captar as percepções de alguns intervenientes nesse processo, que permitisse relacionar com o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade (SINAQES).

No que respeita aos procedimentos técnicos, optou-se pelo estudo de caso, uma vez que contempla uma abordagem descritiva, no qual se relacionam variáveis distintas, permitindo um aprofundamento da realidade. Porém, por ser um estudo de caso, o resultado da presente pesquisa não poderá ser aplicado a outras instituições de ensino superior. Poderá sim servir para formular hipóteses para outras pesquisas. Vilelas (2009) assegura que os estudos de caso enquadram-se numa abordagem qualitativa e são utilizados para a obtenção de dados na área de estudos organizacionais. Entretanto Minho (2002), citando Yin (1994), completa que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas e quando procura respostas para o “como?” e o “porquê?”. Neste contexto, é válido assumir que o Estudo de Caso foi ideal para lidar com

o nível de dificuldade que a pesquisa revelou ao relacionar duas variáveis: Sistema de Avaliação de Desempenho do Docente e Investigador da UEM (SADE) e o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade (SINAQES).

3.2 População e Amostra

De acordo com os dados estatísticos do Gabinete de Planificação da UEM publicados em 2011, a população docente no ano 2010 consistia num total de 1642 distribuída por onze (11) faculdades (Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal, Faculdade de Arquitectura e Planeamento Físico, Faculdade de Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Educação, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Faculdade de Medicina, Faculdade de Veterinária) e seis (06) Escolas Superiores (Escola de Comunicação e Artes, Escola Superior de Hotelaria e Turismo, Escola Superior de Desenvolvimento Rural, Escola Superior de Ciências Marinhas e Costeiras, Escola Superior de Negócios e Empreendimento do Chibuto e Escola Superior de Ciências do Desporto). É de referir que quatro das seis Escolas estão localizadas fora de Maputo.

Uma vez que o objectivo do estudo buscou fundamentalmente captar as percepções de alguns intervenientes no processo de avaliação de desempenho do docente na UEM, foi adoptada a técnica de amostragem não probabilística intencional (por julgamento). Este tipo de amostra assenta nas ideias de Marconi e Lakatos (2002) nas quais referem que o pesquisador está interessado na opinião (acção, intenção etc.) de determinados elementos da população, mas não representativos dela. Entretanto, de acordo com Gil (2008), amostragem intencional selecciona um subgrupo da população que com base na informação disponível possa ser representativo de toda a população.

Assim foi adoptada uma amostra constituída apenas por docentes a tempo inteiro, retirada da população de cinco faculdades, nomeadamente Agronomia e Engenharia Florestal (77), Educação (89), Engenharia (164), Letras e Ciências Sociais (230) e Medicina (205). Importa referir que a Faculdade de Medicina é peculiar, pois apresenta um número de apenas 60 docentes a tempo inteiro de um total de 205, o que pode influenciar o processo

de avaliação de desempenho e conseqüentemente os esforços para a garantia da qualidade. Todas as faculdades do estudo lecionam cursos de graduação e pós-graduação (PG), variando entre Agronomia e Engenharia Florestal com dois (02) cursos de graduação e seis de PG, Educação com seis (06) de graduação e quatro (04) de PG, Engenharia com sete (07) de graduação e sem nenhum de PG, Letras e Ciências Sociais com catorze (14) de graduação e seis (06) de PG, incluindo um doutoramento, e Medicina com apenas um (01) de graduação e um (01) de PG.

Considerando o enfoque da pesquisa no processo de avaliação de desempenho do docente na UEM, assumiu-se à partida uma atenção ao subgrupo com maior vínculo institucional que é o de docentes em regime de contrato a tempo inteiro.

Em resultado, a amostra escolhida foi de 69 docentes a tempo inteiro, representando o total de 15% do número de docentes a tempo inteiro de cada uma das faculdades envolvidas.

Tabela 2: População e Amostra

Faculdades	População		Amostra Inicial (15%)	Questionários	
	Total *	Tempo Inteiro		Distribuídos	Recebidos**
Agronomia	77	68	10	30	12
Educação	89	71	11	30	16
Engenharia	164	85	13	40	16
Letras e C. Sociais	230	174	26	50	13
Medicina	205	60	9	50	18
Total	765	458	69	200	75

(*) Fonte: Registos das Faculdades em 2011

(**) Recebidos 77 - Dois não indicavam a Faculdade

A escolha das faculdades também teve em conta o princípio de representatividade dos docentes por áreas de conhecimento, usando a Classificação Internacional Normalizada de Educação – ISCED, UNESCO (1997). Das oito áreas de conhecimento previstas pelo ISCED, seis estão representadas, exceptuando-se as áreas de Serviços e a de Ciências Naturais. Um outro argumento para a representatividade foi a dimensão das faculdades, tendo sido analisadas as de maior dimensão e de menor dimensão. Não foram consideradas

na amostra as Escolas Superiores por serem relativamente recentes e por a sua criação ter ocorrido relativamente posterior ao início do SADE, revelando-se à partida pouca experiência para a captação de percepções para o estudo. A opção por 15% de docentes para a amostra justifica-se pela abordagem qualitativa do estudo em que, segundo Vilelas (2009) as frequências estatísticas de ocorrência das percepções podem ser captadas a partir de 20 a 30 unidades estatísticas. Neste contexto, conforme a Tabela 2, assumiu-se uma amostra de 15% de cada faculdade selecionada, totalizando 69 docentes de uma população de 458 docentes a tempo inteiro. Para cada faculdade, a mesma tabela apresenta a população total de docentes, distinguindo os contratados a tempo inteiro, sua comparação com a amostra, os questionários distribuídos e recebidos, em número de 77, ultrapassando em 2% a amostra inicial.

Para a caracterização da amostra foram usadas as seguintes variáveis: género, idade, grau académico, categoria e anos de docência na UEM. Assim, tal como ilustra a Tabela 2, do total de respondentes em cada uma das categorias, a maioria (64.9%) é do género masculino, 51.5% tem mais de 40 anos, 70.9% dos docentes possui grau de Mestrado ou Doutoramento. Relativamente à categoria, embora exista uma percentagem de 23.3% de Assistentes Estagiários, a maioria situa-se na categoria de Assistentes e Professores Auxiliares com 42.5% e 28.8%, respectivamente. Quanto ao tempo de docência, apesar de 45.9% referir que trabalha há mais de 10 anos na instituição, cerca de 25.7% está na docência entre 1 e 3 anos apenas.

Dados das faculdades selecionadas para a amostra revelam um total de 458 docentes em regime de contrato a tempo inteiro. Os docentes respondentes ao questionário são em tempo inteiro e o perfil é descrito na Tabela 3.

Tabela 3: Caracterização da Amostra

Características		Frequência	Porcentagem
Gênero (03)*	Masculino	48	64.9
	Feminino	26	35.1
Idade (09)*	Menos de 25 anos	1	1.5
	De 25 a 30 anos	6	8.8
	De 31 a 40 anos	26	38.2
	Mais de 40 anos	35	51.5
Grau Acadêmico (05)*	Licenciatura	20	27.8
	Mestrado	29	40.3
	Doutoramento	22	30.6
	Pós-doutoramento	1	1.4
Categoria (04)*	Assistente Estagiário	17	23.3
	Assistente	31	42.5
	Professor Auxiliar	21	28.8
	Professor Associado	4	5.5
Anos de docência na UEM (03)*	1 a 3 anos	19	25.7
	4 a 6 anos	10	13.5
	7 a 10 anos	11	14.9
	Mais de 10 anos	34	45.9

*Dos 77 inquiridos, alguns não responderam na categoria - *missing cases*

A compreensão do SADE e a sua relação com a garantia da qualidade não teria sido possível apenas com as percepções dos docentes respondentes ao questionário escrito e aplicado nas cinco faculdades selecionadas para o estudo. Também foram captadas percepções de outros intervenientes através de entrevistas ao Director de Recursos Humanos da UEM, à Directora Pedagógica da UEM na qualidade de responsável pela instalação do Sistema de Garantia da Qualidade da UEM, a um docente membro da gestão central do SADE, aos directores de duas faculdades - Agronomia e Engenharia Florestal e Engenharia, aos gestores do SADE de três faculdades - Engenharia, Medicina e Educação, a estudantes de duas Faculdades (Onze (11) da Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal e seis (6) da Faculdade de Medicina).

3.3 Instrumentos de Recolha de Dados

O presente estudo, envolvendo docentes, directores de sectores e de faculdade, gestores do SADE e estudantes da UEM usou uma combinação de instrumentos de investigação,

nomeadamente análise documental, questionários e entrevistas. Esta diversidade de instrumentos permitiu, por um lado, assegurar a captação das diferentes percepções e perspectivas dos participantes no estudo e, por outro, criar as condições para um cruzamento dos dados, durante a fase de análise dos mesmos e permitir a resposta às perguntas da pesquisa.

A Tabela 4 a seguir apresenta os instrumentos usados na recolha de dados para responder às perguntas da pesquisa.

Tabela 4: Matriz de Recolha de Dados

Perguntas de Pesquisa	Revisão de Literatura	Pesquisa Documental	Entrevista	Questionário
1. Como se caracteriza a qualidade e a garantia de qualidade do ensino superior?	X			
2. Que percepções existem sobre o funcionamento do SADE na UEM?		X	X	X
3. Até que ponto o SADE reflecte uma relação com a garantia da qualidade?	X	X	X	X
4. Que práticas do SADE podem ser aplicadas e/ou adaptadas à auto-avaliação da qualidade na UEM, de acordo com o SINAQES, particularmente na dimensão de qualidade corpo docente?	X	X	X	

3.3.1 Análise Documental

A primeira acção envolveu a recolha de informação para a pesquisa documental exploratória para uma compreensão do SINAQES, da UEM, seu Plano Estratégico e Plano Operacional 2010 – 2014, dos instrumentos do SADE (o Manual, o Regulamento e o Relatório de revisão do SADE). Foram igualmente consultados o Projecto de instalação de uma unidade de garantia da qualidade na UEM, relatórios sobre o SADE (2005 e 2006) na sua fase inicial de implementação, bem como dois relatórios das Faculdades de Agronomia e de Engenharia sobre o SADE e dois *dossiers* ilustrativos de um processo de avaliação de desempenho homologado pelo Director da Faculdade de Engenharia. O acesso à informação foi com a colaboração da DRH da UEM, de um membro da gestão central do SADE e do gestor do SADE na Faculdade de Engenharia.

3.3.2 Questionário

Para além da análise documental, foi aplicado um questionário aos docentes em tempo inteiro nas cinco faculdades, FAEF, FacEd, FEng, FLCS e FMed, com o objectivo de captar percepções do corpo docente em relação ao funcionamento do SADE relacionado à garantia da qualidade do docente.

O questionário consistiu predominantemente em perguntas fechadas usando a escala de Likert. Não obstante, foi proporcionado um espaço para os respondentes se expressarem livremente sobre aspectos tratados no questionário e não só.

Vilelas (2009:294), falando sobre questionários de perguntas fechadas afirma o seguinte: “é fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas e direcciona o pensamento e facilita as respostas”. Uma vez que o presente estudo tem um suporte na estatística descritiva que visa captar percepções e descrever os atributos mais proeminentes dos dados, optou-se pelo questionário de perguntas fechadas. O questionário, de uma forma geral, revela a vantagem em relação à entrevista, porque permite o anonimato dos respondentes, assim como evita a exposição dos mesmos à influência directa do pesquisador.

A estratégia de perguntas fechadas justifica-se pelo facto de se ter assumido que os respondentes estavam familiarizados com o assunto, uma vez que são docentes na UEM. Por outro lado, visou minimizar os custos materiais, de tempo e energia que as perguntas abertas normalmente acarretam na organização e processamento de dados.

A concepção da maior parte das perguntas do questionário foram desenhadas pelo pesquisador. Houve várias discussões entre o pesquisador e a supervisora referentes a lógica, *layout*, estilo, aspectos técnicos, estrutura e redacção que resultou em oito a dez versões preliminares.

Antes da administração do questionário houve uma testagem com 12 docentes, sendo três da FAEF, dois da FacEd, três da FEng e quatro da FMed, da qual se registam algumas alterações feitas de ordem conceptual e formal. O mesmo questionário foi igualmente

apreciado por um especialista em Estatística como forma de assegurar que a análise estatística fosse facilitada.

A administração do questionário ocorreu após acordo com as direcções das faculdades. A distribuição e a recolha tiveram o apoio de chefes de departamento e gestores do SADE, nas faculdades, com alguns casos em que o contacto foi directo entre o pesquisador e os docentes nas faculdades FAEF, FacEd, FEng e FMed. Na FLCS a distribuição e recolha foram feitas unicamente pelo pesquisador. Foram concedidos três a cinco dias para o preenchimento dos questionários e houve casos em que os questionários foram devolvidos em 24 horas. Este processo de distribuição e recolha dos questionários acabou sendo feito num intervalo de 60 dias (Outubro a Novembro de 2012) devido à disponibilidade limitada dos docentes e do pesquisador. O tempo previsto para o preenchimento era de 15 minutos.

O desenho do questionário teve em conta cinco dimensões conceptuais designadamente (i) Conhecimento do SADE, (ii) Funcionamento do SADE, (iii) Relevância do conteúdo da avaliação de desempenho do SADE, (iv) Qualidade dos processos do SADE e (v) Percepção do impacto do SADE no desempenho do docente. O questionário impresso (Anexo 1) compreendia uma introdução com indicação clara dos objectivos da pesquisa, bem como uma garantia aos respondentes sobre a confidencialidade e anonimato. O corpo principal do questionário estava dividido em quatro secções: (A) Percepções sobre o desempenho do SADE; (B) Percepções sobre os indicadores da avaliação e seu impacto no desempenho do docente; (C) Dados Pessoais e Profissionais e (D) Outros Comentários.

3.3.3 Entrevista

A entrevista foi outro dos instrumentos usados para complementar o questionário e a pesquisa documental e permitir uma triangulação dos dados. Para a presente pesquisa foi adoptada a entrevista semi-estruturada cujo guião das perguntas foi preparado antes. As entrevistas semi-estruturadas, segundo Boni e Quaresma (2005), combinam perguntas abertas e fechadas, nas quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto mas, advertem que se deve assegurar o direccionamento do tema.

Este instrumento, usado basicamente para obter opinião dos gestores centrais, directores de faculdade e estudantes, foi aplicado entre Maio e Junho de 2012 e envolveu dois directores de faculdade (FAEF e FEng), dois gestores centrais (Director dos Recursos Humanos e Director Pedagógico), três gestores do SADE nas Faculdades (FEng, FMed e FacEd) e dezassete estudantes (11 da FAEF e 6 da FMed).

A entrevista continha duas questões fundamentais – o funcionamento do SADE e a sua relação com a garantia da qualidade. A duração das entrevistas variou entre 30 a 60 minutos com os gestores do SADE e directores de faculdade, e 90 minutos com o Director de Recursos Humanos. A todos entrevistados foi dada a possibilidade de comentar, apresentar sugestões ou criticar aspectos que não tivessem sido abordados ao longo das entrevistas. As ideias fundamentais foram registadas num bloco de notas e posteriormente identificadas as categorias recorrentes em cada uma, de acordo com o guião (Anexo 2).

Embora se tenha usado a entrevista semi-estruturada para os diferentes grupos acima mencionados, no caso da entrevista com os estudantes, o processo foi ligeiramente distinto. Os estudantes foram convidados pelas respectivas associações nas faculdades para um encontro a que se denominou “*Lanche hora e meia*” como forma de mobilizar a adesão. Foram guiadas por uma projecção em datashow das questões e a partir das intervenções foi registado o essencial sobre as percepções dos estudantes. Apesar de esta metodologia ter algumas características idênticas às de grupos focais, não se considera que esta tenha sido a técnica usada, uma vez que não houve desenvolvimento de ideias concertadas e a duração da discussão foi curta (90 minutos). O guião utilizado para esta entrevista com os estudantes e que pode ser visto no Anexo 3, contemplava três secções fundamentais: o funcionamento do SADE, o envolvimento dos estudantes e suas percepções sobre o impacto do SADE.

3.4 Validade e Fiabilidade dos Instrumentos

A validade refere-se à capacidade de um instrumento em medir o que realmente se pretende medir. Existe validade interna se as conclusões apresentadas no estudo correspondem autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes, não sendo

unicamente uma construção da mais ou menos fértil imaginação do investigador. Portanto, se os docentes objecto deste estudo se identificarem com os resultados, ter-se-á validade interna.

Se por um lado existem “casos” em que a generalização não faz sentido, por outro existem estudos de caso em que os resultados podem, de alguma forma, ser generalizados, aplicando-se a outras situações (Yin, 1994). O presente estudo de caso poderá ser replicado em termos de metodologia e de respostas a buscar noutras faculdades da UEM ou noutras instituições de ensino superior.

Num estudo de caso, a garantia de fiabilidade torna-se difícil de alcançar, porque o investigador é o principal, e muitas vezes o único “instrumento” do estudo (Vieira, 1999). E, como o “caso” em si não pode ser replicado ou reconstruído (Yin, 1994), no presente estudo foi cruzada persistentemente a informação para reduzir os níveis de interferência da subjectividade do investigador quanto às percepções sobre o SADE, relacionadas à garantia da qualidade do Corpo Docente. Assim, a isenção foi a atitude assumida para poder garantir a fiabilidade do estudo. Vieira (1999) afirma que a triangulação é a estratégia usada para acautelar que os dados recolhidos são estáveis no tempo e tenham consistência interna. Foi neste contexto que se optou pela triangulação como forma de garantir a fiabilidade já que os dados provinham de diversas fontes.

Para assegurar que a triangulação ocorresse de forma eficaz, o ponto de partida foi a testagem dos instrumentos, fundamentalmente o questionário que mereceu antes da aplicação, por um lado a análise de dois docentes da Faculdade de Educação especializados, e por outro, a revisão de um especialista em estatística para confirmar o coeficiente de fiabilidade¹¹ e se as dimensões captavam e cobriam todos os itens de análise relevantes para a pesquisa. A orientação e as correcções da supervisora foram determinantes para assegurar que o questionário, nunca antes aplicado, tivesse a fiabilidade recomendável para ser aplicado depois da testagem.

¹¹ Para evitar discrepância entre os atributos dos inquiridos e as respostas

3.5 Análise e Tratamento dos Dados

Após a compilação da informação recolhida pela via de análise documental, seguiu-se a etapa de processamento dos dados das entrevistas e do questionário. O principal instrumento na presente pesquisa foi o questionário e teve a análise documental e as entrevistas como complemento para se proceder à triangulação na análise dos dados. A fonte de evidências que deu o suporte argumentativo para a construção das respostas às perguntas da pesquisa foi obtida a partir do processamento dos dados da pesquisa documental, do questionário e das entrevistas, bem como da revisão da literatura.

A apresentação dos resultados inicia com uma descrição do objecto do estudo que é o SADE e tem como fonte principal a documentação analisada na fase exploratória, mas com consolidações decorrentes da compreensão desenvolvida a partir das outras fontes, designadamente o questionário e as entrevistas.

A segunda etapa tem como principal ponto de partida a análise dos dados obtidos a partir do questionário dirigido aos docentes das cinco faculdades da UEM que constituíram a amostra da pesquisa. Também fazem parte do processo de apresentação e discussão dos resultados, os dados obtidos a partir da análise documental e das entrevistas a directores de faculdade e gestores de nível central, gestores do SADE a nível das faculdades e estudantes. O regime de anonimato nos pronunciamentos dos entrevistados é respeitado fazendo-se apenas alusão às ideias e a situá-las nas distintas funções, incluindo a de estudantes.

Esta segunda etapa busca a percepção sobre o funcionamento do SADE com base numa análise de duas dimensões do questionário – (i) Conhecimento do SADE, (ii) Funcionamento do SADE e também com base na triangulação destas dimensões entre elas e com os dados da análise documental e das entrevistas. Esta etapa tem em vista identificar respostas para a segunda pergunta da pesquisa - Que percepções existem sobre o funcionamento do SADE na UEM?

A terceira etapa faz a triangulação dos resultados da análise das dimensões do questionário (iii) Relevância do conteúdo da AD do SADE, (iv) Qualidade dos processos do SADE e (v)

Percepção do Impacto do SADE no desempenho do docente, com os dados da análise documental e das entrevistas, bem como da revisão de literatura. Esta terceira etapa pretende identificar elementos de relação entre o SADE e a garantia da qualidade, com vista a produzir os argumentos para as respostas à terceira pergunta da pesquisa - Até que ponto o SADE reflecte uma relação com a garantia da qualidade?

A quarta etapa utiliza a análise documental com suporte da revisão de literatura para identificar práticas que podem ser adoptadas na auto-avaliação da qualidade na UEM, incluindo os indicadores do SADE que podem estar reflectidos nas dimensões de qualidade do SINAQES, e visa responder à quarta pergunta da pesquisa - Que práticas do SADE podem ser aplicadas e/ou adaptadas à auto-avaliação institucional da qualidade na UEM, de acordo com o SINAQES, particularmente na dimensão de qualidade corpo docente?

A análise dos dados recolhidos quantitativamente com a ajuda da escala de Likert permitiu algumas constatações descritivas e outras de correlação, através de tabelas obtidas por via do pacote SPSS e apresentadas em gráficos nos formatos do Excel, para fundamentar a análise qualitativa das percepções sobre o funcionamento do SADE e sua relação com a garantia da qualidade.

3.6 Questões Éticas

As questões éticas que tiveram que ser observadas são distintas e a primeira foi a solicitação de credenciais à Direcção da Faculdade de Educação para formalizar a realização do estudo e poder aceder à informação necessária nos locais onde foi conduzido o estudo. Durante os contactos com a Reitoria da UEM e as faculdades foram respeitadas as estruturas organizacionais para aceder à informação, tendo iniciado com o topo estratégico e a partir destes chegou-se aos sectores e pessoas que se envolveram no processo de interacções com vista a obter informação e a aceder aos respondentes. Primeiro foram contactados os directores dos órgãos centrais da UEM, seguiu-se o gestor central do SADE e posteriormente os directores das faculdades que legitimaram a prossecução do estudo dentro das mesmas.

Os respondentes foram contactados após informação do horário possível de encontro nas faculdades. Também houve casos mais flexíveis que permitiram abordagem aos respondentes a partir de colegas. Destaque vai para a estratégia adoptada de administrar o questionário por via do papel impresso que decorreu com a cautela de não usar os endereços electrónicos para submeter uma versão electrónica, como inicialmente estava previsto.

3.7 Limitações do Estudo

O estudo de caso tem à partida as suas limitações e, neste caso em particular, podem ser descritas principalmente as de nível de impacto dos resultados da pesquisa, decorrentes de diversos factores: o tipo de amostra reduzida, o tipo de questões e a forma fechada como foram colocadas podem ter retirado a possibilidade de captar outras percepções dos docentes. É de reconhecer que houve questões relacionadas com a garantia da qualidade que podiam ter sido colocadas no questionário, porém considerou-se que seria difícil controlar o nível de respostas no questionário, uma vez que ainda não existe experiência de avaliações da qualidade nas IES, e por isso optou-se pela entrevista para obter, fundamentalmente dados qualitativos sobre a garantia da qualidade.

Quanto ao tipo de amostra usada há uma limitação para a abordagem quantitativa, pois era desejável que o estudo tivesse uma representatividade dos docentes da UEM, porém reflecte apenas as percepções dos docentes de cinco faculdades com algumas taxas de retorno baixas, conforme ilustrado na Secção 3.2. Este facto reduz a consistência do argumento para as tendências das percepções dos respondentes, tendo sido necessário cruzar com outras fontes como a da revisão do SADE para compensar alguma insustentabilidade no argumento. Por seu turno, o estudo permite conceder ao processo de revisão do SADE algumas constatações e confirmações das que já existiam.

O presente estudo foi planificado em Abril de 2010, porém dada a indisponibilidade do pesquisador em prosseguir com a pesquisa, a mesma foi interrompida tendo reiniciado em Junho de 2012 após uma alteração do seu enfoque em 2011, decorrente da revisão ocorrida ao SADE. Por isso, não seria válido sobrepor a pesquisa ao enfoque trazido pela revisão ao

SADE. Este factor retirou o espírito pioneiro de proceder a uma análise ao SADE e manteve-se a abordagem de interpretação de uma possível relação com a garantia da qualidade para ser um contributo oportuno e complementar. Associado a este factor, o SINAQES também conheceu os seus desenvolvimentos, o que fez com que a abordagem inicial perdesse alguma actualidade e a pesquisa teve que ser recontextualizada. Ainda assim, acredita-se no contributo da pesquisa, pois confronta uma prática do SADE a um sistema de avaliação da qualidade que está a iniciar a sua implementação nas IES, incluindo a UEM.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segue-se a apresentação e análise dos resultados da pesquisa conduzida em cinco faculdades da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Esta apresentação está estruturada de acordo com a 2.^a, 3.^a e 4.^a das quatro perguntas da pesquisa, nomeadamente: (2.^a) Que percepções existem sobre o funcionamento do SADE na UEM? (3.^a) Até que ponto o SADE reflecte uma relação com a garantia da qualidade? (4.^a) Que práticas do SADE podem ser aplicadas e/ou adaptadas à auto-avaliação institucional da qualidade na UEM, de acordo com o SINAQES, particularmente na dimensão de qualidade corpo docente?

Para cada uma das perguntas, a apresentação e análise dos resultados far-se-á com base nos seguintes aspectos: a) breve historial sobre o assunto em causa como forma de contextualizar; b) fonte de evidência para analisar a questão, que pode ser qualitativa ou quantitativa, com informação estatística baseada na análise em SPSS; e c) discussão dos resultados. É importante referir que os resultados são com base em evidências diferentes obtidas através de um questionário aos docentes, de entrevistas a gestores do SADE, a directores de faculdades e a estudantes, e ainda através da análise documental. O uso das evidências varia em função das perguntas, da disponibilidade e da relevância.

Os valores usados nas tabelas e gráficos são apresentados em forma percentual, porque comparativamente aos números absolutos é mais objectivo ter o denominador comum 100%, num universo de 77 inquiridos. Com base nesse suporte quantitativo, são feitas análises qualitativas em resultado do cruzamento ou da triangulação com as outras fontes de evidência como a análise documental e as entrevistas.

4.1 Percepções sobre o Funcionamento do SADE na UEM

O SADE – Sistema de Avaliação do Corpo Docente e Investigador da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) foi estabelecido em 2004 e a sua implementação iniciada em 2006. O sistema visa medir o grau de desempenho do pessoal docente e investigador da UEM na realização das suas funções de docência, investigação científica, administração e gestão universitária.

Uma das motivações para a criação do mecanismo de avaliação de desempenho do corpo docente e investigador foi a de responder ao Objectivo 5 do Plano Estratégico da UEM – 1999 – 2003, que definia, como uma das prioridades, a criação de mecanismos que permitissem estabilizar e desenvolver os recursos humanos a curto, médio e longo prazos. Outra motivação decorreu do número crescente de docentes em resposta ao aumento do número de estudantes, abertura de novas unidades científicas e introdução de novos cursos, o que obrigou a um controlo eficaz da actividade dos docentes.

O processo de avaliação de desempenho é coordenado pela Direcção dos Recursos Humanos (DRH) e decorre anualmente em todas as faculdades da UEM, com uma gestão executada pelas estruturas nelas existentes.

O SADE prevê três procedimentos fundamentais, nomeadamente a auto-avaliação pelo docente, a avaliação do docente feita pelo estudante e a avaliação ao docente, conduzida por um avaliador.

A orientação do processo é feita com base num Regulamento e num Manual. O Regulamento concede as disposições gerais do processo de avaliação e distingue-se do Manual porque integra também a regulação para os conflitos. O Manual incorpora os procedimentos e deles fazem parte os Qualificadores Profissionais da Carreira Docente da UEM e a Memória Descritiva dos Indicadores e padrões da avaliação.

A metodologia de avaliação, constante do Regulamento e do Manual, indica os instrumentos e os critérios para a avaliação, que se orientam por indicadores. Dos instrumentos do SADE, destacam-se quatro fichas: ficha de auto-avaliação, de avaliação do docente pelo estudante, de avaliação qualitativa que é usada pelo avaliador e uma quarta ficha de quantificação e pontuação-padrão para uso do avaliador. Existe também uma Folha de classificação anual.

A ficha de auto-avaliação do docente é preenchida pelo próprio docente e incorpora informação sobre indicadores de desempenho para as áreas de docência, de investigação e

extensão, e de administração e gestão universitária. A ficha de avaliação dos docentes pelos estudantes incorpora indicadores tais como organização da disciplina, interacção do docente com os estudantes e avaliação do estudante. A ficha de avaliação qualitativa tem indicadores como cumprimento de tarefas e prazos por ano, bem como qualidade do trabalho realizado por ano. A ficha de quantificação e pontuação padrão é reservada para uso e consulta exclusivos do avaliador, contém indicadores e parâmetros, quantidades padrão, pontuação padrão e códigos de cada indicador e parâmetro.

A folha de classificação anual é preenchida pelo avaliador que também confirma a informação da ficha de auto-avaliação e a pontua com base na ficha de quantificação e pontuação padrão. A folha de classificação anual incorpora informação que resulta dos cálculos obtidos das fichas anteriores e, uma vez homologada pelo director da faculdade, dá por concluído o processo da avaliação a nível da faculdade (unidade orgânica).

O acesso à informação do processo individual da avaliação pelos docentes ocorre na etapa de desfecho da avaliação ao nível da faculdade, quando o docente toma conhecimento da informação constante da folha de classificação anual. Esta reúne em anexo todas as fichas correspondentes a um processo de avaliação do docente e, na fase seguinte, os processos são encaminhados à DRH para tratamento dos dados e procedimentos administrativos subsequentes. Estes incluem a tomada de decisão sobre as promoções e progressões, entre outras utilidades¹², de acordo com o Regulamento do SADE, no seu Artigo 6.

Para além dos instrumentos do SADE, existem outros que servem igualmente de suporte para que a avaliação de desempenho do docente ocorra, nomeadamente os planos individuais dos docentes, os planos sectoriais dos departamentos e o Regulamento da Carreira Docente.

Em 2010, no quinto ano da sua implementação, o SADE envolveu-se num processo de revisão, cujos resultados foram apresentados num seminário em Novembro de 2011, porém

¹² “ (...) *decisões sobre a promoção, progressão, formação, atribuição de bolsas de estudo por mérito, atribuição de bónus de rendibilidade, distinções e prémios, incentivos, louvores, inclusão do nome no livro ou quadro de honra, medidas de correcção e apoio ao avaliado no sentido de melhorar cada vez mais o seu desempenho.*”

ainda não teve um desfecho formalizado. De acordo com o Objectivo 6.1.3 do Plano Estratégico da UEM – 2008 – 2012 e prorrogado para o período 2010 – 2014, previa-se uma avaliação e revisão do sistema de avaliação do desempenho de todo o pessoal, incluindo Corpo Docente, Investigador e Técnico e Administrativo, de modo a torná-lo mais eficiente, realista e adequado às especificidades de cada órgão.

Da análise feita ao Relatório DRH-UEM (2012), constata-se que a revisão ao SADE ocorreu através de uma auscultação a todas as unidades orgânicas da UEM, da apresentação e discussão dos resultados preliminares em seminário, da revisão e actualização das fichas de avaliação e elaboração do relatório final do processo da revisão do SADE.

Na tentativa de captar o nível em que o funcionamento do SADE é percebido pelos gestores do SADE, docentes e estudantes, a presente pesquisa coloca a seguinte pergunta: Que percepções existem sobre o funcionamento do SADE na UEM?

Parte da evidência para responder à pergunta da pesquisa foi obtida através do questionário (pergunta A1), que procurava saber se os docentes tinham conhecimento da existência do Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes e Investigadores na UEM – SADE.

As respostas em formato *Sim/Não* revelam que uma percentagem elevada (92,2%) dos respondentes indica ter conhecimento sobre a existência do SADE e apenas 7,8% dos docentes diz nunca ter ouvido falar do sistema.

Para além do conhecimento do SADE era necessário aferir a percepção que existia sobre outros aspectos do seu funcionamento. Evidências foram obtidas através do questionário (pergunta A2) em que se pretendia saber o número de vezes que tinham sido avaliados pelo SADE. As respostas indicam tal como ilustra a Tabela 5, que uma percentagem elevada de docentes (91.5%) já foi avaliada pelo SADE e mais de metade (68%) já foi avaliada três ou mais vezes. Apesar de existirem docentes que indicaram nunca terem sido avaliados, essa percentagem é bastante pequena (8.5%).

Tabela 5: Respostas dos docentes à pergunta A2

<i>"Quantas vezes foi avaliado pelo SADE?"</i>				
Nunca	Uma Vez	Duas Vezes	Três Vezes	Mais de Três Vezes
8,5	7,0	16,9	8,5	59,2

Outra evidência foi obtida através de entrevistas a dezassete (17) estudantes, nas quais foi possível depreender que mais de metade concorda com o seguinte pronunciamento de um dos estudantes: *“Às vezes não sabemos quando é que é a avaliação do SADE. Alguns de nós nunca viu uma ficha de avaliação. O chefe de turma às vezes junta alguns colegas para preencher”*.

Em análise unidimensional, ocorre apenas destacar que o facto de 8,5% não ter sido avaliado poderá estar associado ao tempo em que leccionam na UEM. Porém, fazendo o cruzamento entre a pergunta (A2) sobre o número de vezes em que o docente foi avaliado e a pergunta (C2) que fornece o número de anos em que é docente na UEM, mostra que dos docentes não avaliados, dois têm entre sete e mais de dez anos de leccionação na UEM. Este cenário revela que o processo de gestão do SADE, a nível das faculdades, permite que alguns docentes não sejam avaliados, apesar de o SADE prever no artigo 6 do seu Regulamento que *“Os resultados da avaliação do desempenho servem para tomar decisões sobre a promoção, progressão (...)”*.

Uma outra evidência foi obtida através da pergunta (A3) do questionário em que se perguntava: *“Qual o nível de conhecimento dos objectivos do SADE?”*. As respostas indicam como na Tabela 6, que 37% dos docentes manifesta ter muito bom ou bom conhecimento, 39% suficiente e 24% diz ter conhecimento fraco ou nulo.

Tabela 6: Respostas dos docentes à pergunta A3

<i>"Qual o seu nível de conhecimento dos Objectivos do SADE?"</i>				
Nulo	Fraco	Suficiente	Bom	Muito bom
9,9	14,1	39,4	31,0	5,6

Pelas evidências sobre o nível de conhecimento dos objectivos do SADE, pode-se considerar tendencialmente desfavorável para o sucesso na implementação do SADE, pois cerca de 63% dos docentes não tem um bom nível de conhecimento dos objectivos, podendo influenciar negativamente a eficácia do processo.

Assumindo que eficácia é o estado de concretização plena dos objectivos de um determinado processo, então, neste cenário em que 63% dos respondentes não tem um bom conhecimento dos objectivos do sistema de avaliação, leva a crer que procedimentos de disseminação e aplicação do SADE podem não ser os mais adequados, resultando no facto de, uma boa parte dos docentes não se posicionar favoravelmente para a concretização dos seus objectivos.

Evidências para melhor perceber o nível de familiarização com as práticas utilizadas pelo SADE na avaliação dos docentes e investigadores, foram mais uma vez obtidas a partir do questionário (pergunta A4) em que se pedia para que indicassem o grau de familiarização com as práticas do SADE. Foram listadas as práticas utilizadas no processo da avaliação do desempenho dos docentes e investigadores, tais como (1) calendário do ciclo de avaliação, (2) metodologia de avaliação, (3) preenchimento da ficha de auto-avaliação, (4) avaliação do docente pelo estudante e (5) desfecho do processo de avaliação.

Tabela 7: Respostas dos docentes à pergunta A4

“Qual o seu nível de familiarização com as práticas utilizadas pelo SADE na avaliação de desempenho dos docentes e investigadores?”

Práticas do SADE utilizadas na avaliação de desempenho dos docentes e investigadores		Nulo	Fraco	Suficiente	Bom	Muito Bom
1	Calendário do ciclo da Avaliação	8,8	19,1	30,9	30,9	10,3
2	Metodologia da Avaliação	4,7	26,6	39,1	21,9	7,8
3	Preenchimento da ficha de auto-avaliação	1,5	10,8	32,3	36,9	18,5
4	Avaliação ao docente pelo estudante	6,2	13,8	23,1	41,5	15,4
5	Desfecho do processo de Avaliação	10,9	34,4	29,7	18,8	6,3

Os resultados indicam, como ilustra a Tabela 7, que existe uma certa ambivalência sobre o nível de familiarização com o processo em quase todos os aspectos listados. Contudo,

destaca-se uma percentagem considerável (45.3%) de respondentes cuja familiarização com o desfecho do processo de avaliação é fraca ou mesmo nula.

Embora já haja uma certa familiarização com as práticas de avaliação, uma boa parte dos respondentes posiciona-se nos níveis suficiente e fraco. É observado que a avaliação do docente pelo estudante é a que regista o maior nível de familiarização, pois 57% dos respondentes indica ser bom ou muito bom, seguida do preenchimento da ficha de auto-avaliação, uma prática em que 55% dos respondentes indica ter um nível de familiarização bom e muito bom.

Uma outra fonte de evidência ocorre através das entrevistas com os gestores do SADE a nível das faculdades. Um dos gestores disse: *“O calendário do processo de avaliação é regular e o ciclo é cumprido a nível das faculdades.”*

Outro gestor disse: *“A seguir ao envio dos processos à DRH, o que recebemos de volta é o desfecho da avaliação individual de cada docente, mas os processos não são analisados de forma global.”*

Em entrevista com o Director da DRH, este disse: *“Os processos têm tido um tratamento administrativo para efeitos de progressão e promoção dos docentes.”*

O Relatório de Revisão ao SADE tem algumas evidências de que o Calendário do ciclo da avaliação, nem sempre é do domínio dos docentes e dos estudantes, conforme DRH-UEM (2012:04): *“existe uma aparente falta de conhecimento sobre o período em que o processo de avaliação deve ocorrer (tempo que dura cada avaliação), nomeadamente, quanto à auto-avaliação, avaliação pelo superior hierárquico, avaliação pelos estudantes e submissão dos resultados.”*

No que concerne ao nível de familiarização com práticas do SADE, ressaltam dois aspectos favoráveis que são, nomeadamente a avaliação do docente pelo estudante e o preenchimento da ficha de auto-avaliação, pois a manifestação dos docentes relativamente a esses processos é maioritariamente de um nível de familiarização bom e muito bom, com

57% e 55%, respectivamente. Porém, era de esperar que o processo de auto-avaliação permitisse um maior nível de familiarização, por ser o único processo que é de inteiro exercício do docente e cerca de 45% não tem um bom nível de familiarização.

A metodologia da avaliação e o desfecho do processo de avaliação têm níveis mais fracos de familiarização. De referir que estas são exactamente as áreas que têm a ver com a gestão institucional do SADE, quer a nível das faculdades, quer a nível central. Pode identificar-se uma fraqueza no processo de comunicação entre os sectores central e as faculdades e de envolvimento destas unidades com os docentes para a disseminação da metodologia da avaliação e o desfecho do processo de avaliação que deve assentar em partilhas de informação.

Confrontando as entrevistas com os gestores do SADE nas faculdades e com o Director da DRH, em que apontaram a prática de desfecho dos processos como uma etapa de informação individual aos docentes e para fins administrativos, poder-se-á concluir o seguinte: o nível fraco de familiarização dos docentes com o desfecho dos processos deve-se a um exercício deficitário desta função, por parte da DRH, colocando as faculdades sem informação para partilhar com os seus docentes.

Existe uma inconsistência nos resultados sobre o nível de familiarização com as práticas utilizadas pelo SADE no que respeita à metodologia da avaliação e ao desfecho do processo. As respostas positivas concedidas nas entrevistas, contrariam o nível negativo das respostas à pergunta A4 do questionário em que cerca de 31% e 45% dos respondentes indica um nível nulo e fraco de familiarização com a metodologia da avaliação e o desfecho do processo, respectivamente.

Para esclarecer esta inconsistência foi feita uma análise concentrando o número de vezes que os docentes dizem ter sido avaliados, com o nível de familiarização das práticas. Assim, como é ilustrado na Tabela 8, dos 41 docentes que foram avaliados mais de três vezes, 29% emite uma opinião de que o nível de familiarização com a metodologia de avaliação é nulo e fraco.

Tabela 8: Cruzamento das respostas dos docentes às perguntas A4 e C2

(A4) Grau de familiarização com práticas do SADE vs (C2) Docentes avaliados mais de três vezes					
Práticas fragilizadas	Nulo	Fraco	Suficiente	Bom	Muito Bom
Metodologia da Avaliação	2,4	26,8	41,5	22,0	7,3
Desfecho do Processo	8,2	30,6	34,7	20,4	6,1

Do mesmo modo, constatou-se que dos 49 docentes que indicaram ter sido avaliados mais de três vezes, 39% manifesta possuir uma familiarização nula ou fraca com o desfecho do processo.

De acordo com a noção de garantia da qualidade aplicada a processos, tem de existir um interesse na coordenação dos processos para evitar e corrigir problemas, envolvendo toda a cadeia de procedimentos e a contribuição de todos os grupos funcionais para impedir falhas (Carvalho *et al.*, 2006). Considerando que os docentes com maior número de avaliações têm um nível de familiarização relativamente fraco, tanto da metodologia de avaliação como do desfecho do processo, alguma atenção deverá ser dada ao nível da gestão de procedimentos e do envolvimento de todas as funções responsáveis pelo SADE, fundamentalmente a nível central e, de algum modo, nas faculdades, para permitir um melhor conhecimento sobre o SADE.

Uma outra evidência para abordar a pergunta da pesquisa sobre as percepções do funcionamento SADE, foi obtida mais uma vez através do questionário (pergunta A6) que procurava saber com que frequência o docente recorre a certos instrumentos no acto da auto-avaliação. Uma lista desses instrumentos foi apresentada no questionário e os respondentes deveriam expressar, numa escala, a frequência de utilização dos mesmos.

As respostas mostram (Tabela 9) que uma grande percentagem dos docentes (entre 60% a 80%) nunca ou raramente utiliza os instrumentos como a Filosofia, o Regulamento e o Manual do SADE. A tendência das respostas para todos os instrumentos listados situa-se

entre o nunca e o raramente, com exceção do Plano de actividades individual, em que 60% dos respondentes indica consultar sempre ou quase sempre.

Tabela 9: Respostas dos docentes à pergunta A6

“No acto da sua auto-avaliação, com que frequência recorre aos seguintes instrumentos?”

Instrumentos para a auto-avaliação do docente - UEM		Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1	Filosofia do SADE	40,6	23,2	21,7	10,1	4,3
2	Regulamento do SADE	43,9	21,2	25,8	4,5	4,5
3	Manual do SADE	42,4	34,8	13,6	4,5	4,5
4	Regulamento da Carreira Docente	28,6	20,6	20,6	23,8	6,3
5	Plano de actividades individual	10,6	13,6	15,2	25,8	34,8
6	Plano sectorial	28,4	28,4	25,4	11,9	6,0
7	Qualificadores Profissionais da Carreira Docente da UEM	35,8	14,9	16,4	17,9	14,9

Comentando sobre a consulta ao Plano de actividades no processo de avaliação, um dos gestores do SADE a nível de faculdade disse:

“O chefe de departamento apoia-se no plano individual na avaliação qualitativa do SADE e serve também para a análise do trabalho do docente no departamento”.

Sobre os instrumentos recorrentes para a auto-avaliação, os respondentes denotam que o plano de actividades, o Regulamento da Carreira Docente e os Qualificadores são os mais usados no processo de consulta para a auto-avaliação, comparativamente aos outros instrumentos da avaliação pelo SADE como a Filosofia do SADE, o Regulamento do SADE e o Manual do SADE. O instrumento que revela menor nível de frequência de consulta é exactamente um dos instrumentos principais que é o Manual do SADE.

Em análise cruzada com o número de vezes que o docente foi avaliado, constatou-se que cerca de 57% dos docentes que foram avaliados três ou mais vezes usa sempre e quase sempre o Plano de actividades individual e apenas 15% refere usar sempre o Manual.

De acordo com as entrevistas aos gestores do SADE em que informam que o Plano de actividades individual funciona como um recurso de memória para as realizações do docente e para confrontação pelo chefe de departamento na avaliação qualitativa no SADE, torna-se necessário confrontar a natureza e a funcionalidade do Plano de actividades

individual, nos seguintes termos: os indicadores do SADE para a avaliação qualitativa visam apenas o cumprimento de tarefas e prazos por ano e a qualidade do trabalho realizado por ano. Estes indicadores de desempenho, de acordo com o Manual do SADE, são para a área de administração e gestão universitária e não fazem parte da ficha de auto-avaliação. Desta constatação, pode parecer que o plano de actividades individual limita-se apenas à realização das actividades da área de administração e gestão.

Porém, e assumindo que é recorrente a utilização do plano de actividades individual na auto-avaliação, conforme 60% dos docentes afirma ser, parece que o plano de actividades individual cumpre também a função de orientar as actividades de docência, investigação e extensão. Neste contexto, o plano de actividades individual parece que se alinha com os indicadores da auto-avaliação que incluem: a supervisão e coordenação académica por ano, número de disciplinas leccionadas por ano, número de horas de docência por semana, número de material didáctico produzido em três anos, rendimento pedagógico por ano, actividades de investigação científica e divulgação em três anos, actividades de extensão realizadas em três anos e número de horas despendidas em actividades de administração e gestão por semana.

Havendo certos instrumentos que quase não são utilizados e sendo fundamentais para o exercício de auto-avaliação, é necessário aferir as razões da não utilização.

Ainda sobre a percepção do funcionamento do SADE, outra evidência é obtida a partir do questionário (pergunta A5) que procurava saber se o docente toma conhecimento da informação que é preenchida nos instrumentos da sua avaliação.

As respostas revelam que a informação da avaliação dos três instrumentos é acedida pela maior parte dos docentes pesquisados, pois indicam que sempre e quase sempre tomam conhecimento da informação das fichas de avaliação. A Figura 1 ilustra as respostas obtidas para cada um dos instrumentos listados, nomeadamente (1) ficha de avaliação qualitativa, (2) ficha de avaliação do docente pelo estudante e (3) folha de classificação anual.

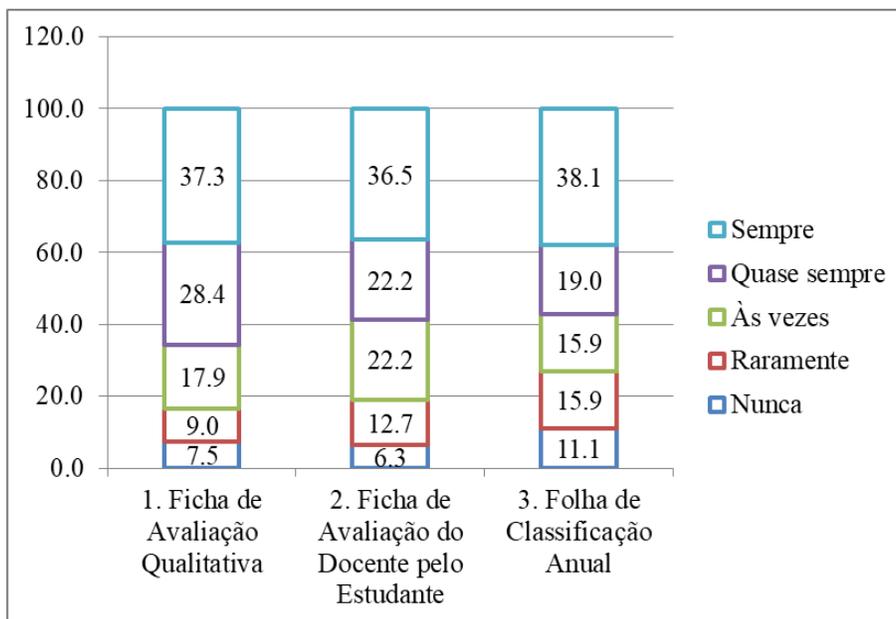


Figura 1: Respostas dos docentes à pergunta A5
“Toma conhecimento da informação que é preenchida nos instrumentos da sua avaliação?”

Evidências adicionais foram obtidas a partir das entrevistas com os gestores do SADE a nível das faculdades. Um dos gestores disse:

“Todos os docentes avaliados tomam conhecimento de toda a informação para poderem assinar a folha de classificação para homologação pelo director da faculdade.”

O relatório DRH-UEM (2012), no entanto indica uma *“falta de conhecimento por parte de alguns docentes, dos resultados da avaliação pelos estudantes.”*

Com base nas evidências apresentadas sobre o nível de tomada de conhecimento da informação das fichas de avaliação, destaca-se que a maior parte dos docentes toma conhecimento. Porém, 27% dos respondentes dão indicação de que raramente ou nunca tomam conhecimento da informação da Folha de Classificação Anual, o que leva a concluir que alguns docentes não a assinam e não acedem à informação do desfecho da avaliação a nível da faculdade. Neste cenário a homologação não se concretiza, uma vez que é

condicionada à tomada de conhecimento da informação e a assinatura da folha de classificação anual pelo docente.

De acordo com o Regulamento do SADE (Artigo 41), o avaliador dá a conhecer os resultados ao avaliado, no fim da classificação. Ambos assinam a folha de classificação anual e, posteriormente, o avaliador envia os resultados finais ao director da unidade orgânica para homologação. Porém, o Relatório da Revisão do SADE indica que há uma falta de conhecimento da informação da avaliação dos estudantes por parte dos docentes. E porque apenas os gestores do SADE contrariam afirmando que todos os docentes tomam conhecimento de toda a informação para poderem assinar a folha de classificação anual, então esta questão merece outra abordagem para confirmação dos factos. Neste cenário é incompreensível que alguns docentes não tomem conhecimento, pois é o mesmo que dizer que a avaliação não tem o desfecho da homologação, de acordo com os procedimentos previstos no Regulamento do SADE.

Uma vez que o SADE foi submetido a uma revisão em 2010, em resposta ao Objectivo 6.1.3 do Plano Estratégico da UEM – 2010 – 2014, importa saber o envolvimento dos docentes na revisão. Através do questionário (pergunta B4), que pretendia saber se os docentes tinham sido auscultados no contexto da revisão do SADE, as respostas mostram que apenas 15% dos respondentes haviam sido consultados.

Analisando o processo de revisão do SADE, no contexto do enfoque da presente pesquisa, constatou-se que um número elevado de respondentes (85%) não foi auscultado e, como tal, o presente trabalho pode ter proporcionado um reforço à referida auscultação da Revisão ao SADE, pois algumas percepções dos docentes sobre o funcionamento do SADE também foram captadas pela presente pesquisa.

Ainda em análise, é de referir que a intenção de revisão do SADE pode não ser eficaz se os docentes não estiverem substancialmente representados no processo. Por outro lado, conforme se pode apreender sobre os desfechos dos processos da avaliação de desempenho, o SADE não tem encerrado os processos com análises dos resultados de forma global, para

fechar o ciclo dos processos. Assim, a revisão do SADE ocorre num universo de análise pontual sem evidências do nível de eficácia dos ciclos anuais da sua implementação. E considerando que o Objectivo 6.1.3 do Plano Estratégico da UEM – 2010 – 2014 visava uma avaliação e revisão, é de constatar que decorria apenas a revisão e não a avaliação do SADE. Os Termos de Referência da Comissão para o efeito confirmam, pois o primeiro objectivo era “*revisão parcial do Sistema de Avaliação de Desempenho de Docentes e Investigadores vigente na UEM desde 2005*”.

Para o contexto da revisão do SADE importa abordar o ciclo de gestão da qualidade dos processos, que é um instrumento para a planificação, execução, revisão e melhoramento dos processos e presta-se a uma permanente avaliação e revisão do SADE, mas assente no que foi executado de forma completa, anualmente.

Segundo António e Teixeira (2007), um dos instrumentos mais usados para monitorar e avaliar a eficácia e qualidade de processos é o Ciclo de Deming que consiste em quatro etapas, designadamente Plan, Do, Check, Act (PDCA).

O PDCA tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão, como por exemplo na gestão da qualidade.

Com base no ciclo PDCA, depois da planificação e implementação do SADE, seguir-se-ia a análise dos resultados da avaliação (verificação), individual e por departamentos, depois a análise e divulgação dos resultados globais e, finalmente, a utilização dos resultados (Para correcção e melhorias). Por outro lado, em períodos mais longos do que um ano poder-se-ia fazer uma avaliação da eficácia do SADE, com base no funcionamento e nos resultados anuais. Porém, conforme as entrevistas aos gestores e das respostas sobre o nível de familiarização com as práticas do SADE, os desfechos dos processos na maior parte dos casos não são concretizados, o que retira o mérito e a efectividade de uma revisão pontual ao SADE, como a que iniciou em 2010 e que ainda não tinha sido formalmente concluída.

Depois de analisada a dimensão de percepção sobre o funcionamento do SADE, que visou responder a segunda pergunta da pesquisa, seguem-se as análises com vista a responder a terceira pergunta: Até que ponto o SADE reflecte uma relação com a garantia da qualidade?

4.2 Relação do SADE com a Garantia da Qualidade

A apresentação e análise dos resultados que se seguem visam responder a terceira pergunta da pesquisa: Até que ponto o SADE reflecte uma relação com a garantia da qualidade?

A Filosofia do SADE tem como um dos seus objectivos específicos “Medir o resultado e a qualidade do trabalho realizado pelo docente e investigador no plano de actividades pré-estabelecido”. E um dos resultados esperados é “Melhoria da qualidade de ensino e investigação”.

O Regulamento do SADE prevê no seu Artigo 11 que o parecer do avaliador deve incidir, entre outros aspectos de qualificação, na qualidade dos resultados alcançados pelo avaliado. O Artigo 19, indica que o sistema de pontuação é composto por quatro partes¹³, de entre elas, uma “*Apreciação qualitativa*”.

No seu Artigo 15, o mesmo Regulamento refere que para efeitos de avaliação do desempenho do corpo docente e investigador, os indicadores do desempenho são definidos por cada área de actividade¹⁴. Porém, apenas uma área de indicadores explicita directamente a necessidade de captação da qualidade do trabalho realizado por ano e refere-se unicamente à administração e gestão universitária. Entretanto o Manual indica que um dos objectivos do SADE é “*d) Contribuir para a elevação da qualidade do ensino, da investigação, extensão, administração e gestão universitária*”. Por outro lado, o Manual ao listar os aspectos a considerar na avaliação do docente e investigador indica “*b) A qualidade e o volume do trabalho académico realizado em cada semestre ou ano*”. Também sobre a utilidade dos resultados de avaliação para a Instituição, o Manual aponta “*a) Melhoria da qualidade de ensino e investigação*”.

¹³ a) Classificação quantitativa; b) Apreciação qualitativa; c) Pontuação, valorização e percentagem e d) Pontuação bonificada

¹⁴ (i) Docência, (ii) investigação e extensão, e (iii) administração e gestão universitária

À partida, os anseios pela qualidade no SADE revelam apenas expressão directa e instrumental num indicador qualitativo da área de administração e gestão universitária, mas em nenhum da área de docência, investigação e extensão. As fichas de avaliação do SADE são ilustrativas desta constatação, pois apresentam apenas indicadores quantitativos para as actividades realizadas. Nenhum dos indicadores capta a qualidade das actividades académicas. A qualidade poderá ser captada, sim, através da aferição da eficácia do desempenho.

Para responder à terceira pergunta da pesquisa, a análise é feita em três vertentes: a primeira que observa a relevância dos conteúdos da avaliação do desempenho do docente, a segunda que aborda a qualidade dos processos e da implementação do SADE e a terceira que foca o impacto do SADE no desempenho do docente.

Relevância dos conteúdos da Avaliação do Desempenho do Docente

Considerando que Qualidade é um conceito subjectivo e difícil de definir, para esta análise tomam-se como referência os padrões de qualidade propostos por Green (1994) e que mais tarde foram reinterpretados a partir de IIEP-UNESCO para o Ensino Superior (2011). Esses padrões de qualidade são observados da seguinte maneira:

1. Em termos de excepcionalidade (padrões mais elevados);
2. Em termos de conformidade com os padrões;
3. Como adequação ao propósito (*fitness for purpose*);
4. Como eficácia no alcance dos objectivos institucionais;
5. Como respeitando as necessidades (estabelecidas ou implícitas) dos “clientes”;
6. Como transformação – processo de mudança do “cliente”;
7. Como melhoramento – processos de mudança da instituição;
8. Relação de custo-valor – pode ser prestação de contas da eficiência;
9. Como controlo para punir ou premiar.

Alguns dos nove padrões de qualidade podem ser observados no SADE e evidências foram captadas a partir do seu Regulamento, incluindo das principais áreas de actividade a serem avaliadas, dos pareceres do avaliador, da divulgação dos resultados finais e da utilidade dos

resultados do SADE. Também a partir do Manual do SADE há evidências em alguns dos objetivos e resultados, bem como em algumas das utilidades dos resultados do SADE.

Os padrões de qualidade 5 e 6, *como respeitando as necessidades (estabelecidas ou implícitas) dos “clientes” e como transformação – processo de mudança do “cliente”*, não são aplicáveis à análise, pois o “cliente” é aquele que beneficia dos serviços da instituição de ensino superior e o docente integra a categoria dos que presta serviços.

As áreas de actividade sujeitas à avaliação do desempenho do corpo docente e investigador são a docência, a investigação científica, a extensão e administração e gestão. Estas áreas revelam uma relação com o quarto padrão de qualidade, designadamente *como eficácia no alcance dos objetivos institucionais*, uma vez que a missão universitária, tal como na UEM, é a formação, investigação e extensão.

Dos pareceres do avaliador destacam-se por um lado a indicação dos pontos fracos e fortes do avaliado e a concessão de recomendações para o melhoramento do desempenho nos indicadores e parâmetros em que o docente se revela com fraqueza. Por outro lado, o parecer do avaliador incide ainda sobre três aspectos de qualificação: a) adequação e adaptação à função ou tarefa realizada pelo avaliado; b) qualidade dos resultados alcançados pelo avaliado; e c) grau de realização do plano de actividades do docente ou do investigador. Na tentativa de fazer uma análise da relação destes procedimentos com os padrões de qualidade acima referidos, observa-se que, a indicação dos pontos fortes e fracos do avaliado, revela uma relação com o padrão 7 - *como melhoramento – processos de mudança da instituição*. Aspectos como a adequação e adaptação à função ou tarefa realizada pelo avaliado, bem como o grau de realização do plano de actividades do docente ou do investigador, mostram uma relação com o padrão 2 - *qualidade como conformidade com os padrões* e com o padrão de qualidade 3 *adequação ao propósito (fitness for purpose)*. A qualidade dos resultados alcançados está relacionada também com o padrão de qualidade 3 - *adequação ao propósito (fitness for purpose)* e com o padrão 2 - *qualidade como conformidade com os padrões*.

A divulgação dos resultados finais da avaliação do desempenho consiste na tomada de conhecimento pelo avaliado dos resultados da avaliação anunciados pela DRH. Nesta função interpreta-se uma relação também com o padrão de qualidade 7 - *como melhoramento – processos de mudança da instituição*.

- A utilidade dos resultados da avaliação do desempenho é fundamentalmente para a tomada de decisões sobre a promoção, progressão, formação, atribuição de bolsas de estudo por mérito, atribuição de bônus de rendibilidade, distinções e prémios, incentivos, louvores, inclusão do nome no livro ou quadro de honra, medidas de correcção e apoio ao avaliado no sentido de melhorar cada vez mais o seu desempenho. Neste aspecto são interpretadas relações com pelo menos dois padrões de qualidade, nomeadamente *como adequação ao propósito (fitness for purpose)* e *como controlo para punir ou premiar* – “atribuição de bolsas de estudo por mérito, atribuição de bônus de rendibilidade, distinções e prémios, incentivos, louvores, inclusão do nome no livro ou quadro de honra”

A Tabela 10 ilustra a correspondência entre sete dos nove padrões de qualidade (IIEP-UNESCO, 2011) e os conteúdos do SADE. Para cada padrão de qualidade são apresentados os correspondentes elementos do SADE, ou seja, objectivos, resultados e utilidade dos resultados.

Em análise da relevância dos conteúdos da avaliação do desempenho do docente, constata-se que sete dos nove padrões de qualidade propostos por IIEP-UNESCO para o Ensino Superior (2011), estão representados, nas áreas de actividade avaliadas pelo SADE, nos pareceres dos avaliadores, na divulgação dos resultados, nos objectivos, resultados e utilidade dos resultados do SADE.

Tabela 10: Correspondência entre Padrões de Qualidade e o SADE

Padrão de Qualidade (IIEP-UNESCO, 2011)	Objectivos, Resultados e Utilidades dos Resultados do SADE
1. Em termos de	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivar a criatividade e inovação;

Padrão de Qualidade (IIEP-UNESCO, 2011)	Objectivos, Resultados e Utilidades dos Resultados do SADE
excepcionalidade (padrões mais elevados)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar o nível de motivação, inovação e criatividade do docente e do investigador; ▪ Promoção do nível de competitividade profissional, entre docentes e entre investigadores, dentro e fora da instituição;
2. Em termos de conformidade com os padrões	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhorar os métodos de trabalho utilizados; ▪ Medir o resultado e a qualidade do trabalho realizado pelo docente e investigador, no plano de actividades pré-estabelecido; ▪ Avaliar o grau do desempenho do docente e investigador no quadro do plano de actividades pré-estabelecido com a direcção da faculdade ou centro de investigação;
3. Como adequação ao propósito (<i>fitness for purpose</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medir o resultado e a qualidade do trabalho realizado pelo docente e investigador, no plano de actividades pré-estabelecido; ▪ Avaliar o grau do desempenho do docente e investigador no quadro do plano de actividades pré-estabelecido com a direcção da faculdade ou centro de investigação;
4. Como eficácia no alcance dos objectivos institucionais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuir para promover a eficiência profissional e eficácia institucional; ▪ Medir o resultado e a qualidade do trabalho realizado pelo docente e investigador, no plano de actividades pré-estabelecido; ▪ Incentivar a criatividade e inovação no seio do corpo docente e investigador; ▪ Contribuir para a elevação da qualidade do ensino, da investigação, extensão, administração e gestão universitária;
5. Como respeitando as necessidades (estabelecidas ou implícitas) dos	***

Padrão de Qualidade (IIEP-UNESCO, 2011)	Objectivos, Resultados e Utilidades dos Resultados do SADE
“clientes”;	
6. Como transformação – processo de mudança do “cliente”;	***
7. Como melhoramento – processos de mudança da instituição	▪ Melhorar os métodos de trabalho utilizados;
	▪ Melhorar o processo de planificação das actividades do docente e do investigador;
	▪ Promover as actividades de formação académica e capacitação profissional;
	▪ Melhoria da capacidade de resposta institucional;
	▪ Melhoria da qualidade de ensino e investigação;
8. Relação de custo-valor – pode ser prestação de contas da eficiência	▪ Contribuir para promover a eficiência profissional e eficácia institucional;
	▪ Maximizar o rendimento do docente e do investigador
	▪ Avaliar a eficiência profissional do docente e do investigador;
9. Como controlo para punir ou premiar	▪ Criar e introduzir, gradualmente, um sistema de incentivos ligados ao sistema de avaliação do desempenho;
	▪ Valorizar o trabalho do docente e do investigador;
	▪ Atribuição de prémios, distinções, suplementos salariais e louvores aos docentes e investigadores mais destacados no desempenho das suas actividades laborais na instituição;

***Sem correspondência

Os objectivos, os resultados e a utilização dos resultados do SADE também trouxeram evidências de que há uma relação com a garantia da qualidade, a nível de sete dos nove padrões de qualidade adoptados na pesquisa. De entre alguns, destaca-se o de melhoria da qualidade de ensino e investigação.

Uma outra evidência foi obtida a partir do questionário (pergunta B1) que solicitava a opinião sobre a relevância dos indicadores para a avaliação de desempenho do docente. Uma lista dos indicadores utilizados pelo SADE foi apresentada e os respondentes deveriam indicar o grau de relevância de cada um deles. As respostas revelam como é apresentado na Tabela 11, que de uma forma geral, os respondentes são favoráveis aos indicadores que são utilizados pelo SADE na avaliação de desempenho. Uma percentagem elevada (93%) considerou relevante ou totalmente relevante a supervisão e coordenação académica, 88% as actividades de investigação científica, 84% as actividades de extensão, 83% o nº de horas de docência e 80% o nº de disciplinas leccionadas.

Tabela 11: Respostas dos docentes à pergunta B1

“ Qual a sua opinião sobre a relevância dos seguintes indicadores para o avaliação de desempenho do docente? ”

Indicadores para a avaliação de desempenho do docente - SADE		Totalmente Irrelevante	Irrelevante	Nem Relevante Nem Irrelevante	Relevante	Totalmente Relevante
1	Nº de Disciplinas leccionadas	2,9	7,2	10,1	34,8	44,9
2	Supervisão e coordenação académica	0,0	1,5	5,9	51,5	41,2
3	Nº de horas de docência	0,0	4,4	11,8	30,9	52,9
4	Rendimento pedagógico	4,3	17,4	21,7	37,7	18,8
5	Nº de material didáctico produzido	1,5	10,3	13,2	54,4	20,6
6	Actividade de investigação científica	0,0	1,5	10,3	57,4	30,9
7	Divulgação da actividade de investigação científica	0,0	2,9	20,3	49,3	27,5
8	Actividades de extensão	0,0	2,9	13,2	70,6	13,2
9	Nº de horas despendidas em actividades de administração e gestão universitária	2,9	10,1	24,6	39,1	23,2
10	Avaliação do desempenho do docente pelo estudante	4,3	7,1	11,4	55,7	21,4

Apesar da forte adesão dos respondentes à relevância dos vários indicadores, 25% dos docentes teve uma posição neutra sobre o indicador referente às horas despendidas em actividades de administração e gestão universitária e 13% acham ser irrelevante ou totalmente irrelevante. Um outro indicador considerado de menor relevância é o rendimento pedagógico que apresenta 22% de resposta neutra e 22% que o considera irrelevante ou totalmente irrelevante. Ou seja, 44% não assume o indicador rendimento pedagógico como relevante, sendo este o único da lista concedida que se relaciona directamente com os resultados de uma das missões universitárias que é a formação, em sua eficácia e qualidade.

Um docente manifestou a sua opinião (no espaço reservado para comentário aberto) sobre a relevância dos indicadores nos seguintes termos:

"O SADE deveria atender a particularidades das áreas científicas, como por exemplo o curso de Medicina que tem culminação de estudos através de estágio dos graduados, o que coloca outra dinâmica de trabalho docente diferente da que tem sido avaliada pelo SADE, a nível do indicador da Supervisão e coordenação académica".

Para este contexto serve referir e sugerir uma estratégia qualitativa e processual de avaliação de desempenho proposta em Ramos (1999) que visa o desenvolvimento profissional através da reflexão sobre a sua prática como docentes numa disciplina ou área de conhecimento, como é o caso observado no comentário sobre a área de medicina.

Para além da fraca adesão ao indicador *rendimento pedagógico* no SADE, o actual sistema de avaliação dos docentes pelos estudantes apresenta outro tipo de fraquezas. A partir das entrevistas com os estudantes, foi possível captar que mais de 50% não concorda com o número limitado de indicadores constantes da ficha preenchida por eles e com o formato de resposta que se limita a Sim/ Não. Neste contexto, o Relatório de Revisão ao SADE regista uma intervenção que solicita uma metodologia de resposta em escala de *Likert* para os estudantes.

Confrontado o cenário favorável sobre a relevância dos indicadores utilizados pelo SADE com as entrevistas aos estudantes e o Relatório de revisão ao SADE, é de registar que a forma de utilização de indicadores pode ser melhorada. O destaque é com os indicadores organização da disciplina, interacção do docente com os estudantes e a avaliação do estudante pelo docente, constantes das fichas dos estudantes, para que a medida de captação do desempenho do docente não seja tão reducionista como é o tipo de resposta Sim/ Não.

Segundo Cave *et al.* (1988), citado em Dias (1998), há três perspectivas para a funcionalidade dos indicadores de desempenho – na primeira indicam a área de actividade da qual será colhida uma evidência para funcionar numa *check-list* de monitoria ou avaliação e, na segunda perspectiva os indicadores tornam-se a evidência do que ocorreu e

do grau em que ocorreu, servindo assim para fins sumativos, e a terceira perspectiva serve num contexto formativo em que indicam à partida os detalhes das metas pretendidas ou os resultados pretendidos, formulando também os critérios sob os quais o alcance será avaliado.

De acordo com essa abordagem sobre os indicadores, é mais adequado optar por indicadores que traduzam o grau em que ocorreu uma actividade. Os indicadores do SADE constantes da ficha dos estudantes não traduzem o grau de ocorrência de aspectos como a organização da disciplina, a interacção do docente com os estudantes e a avaliação do estudante pelo docente. Esta interpretação ocorre porque o tipo de resposta Sim/ Não não revela a qualidade das interacções ou das avaliações e serve apenas para uma intervenção sumativa e classificatória. A este respeito, Ramos (1999:17) proclama o seguinte: “*O risco da nota é a classificação, é a exclusão, enquanto que a possibilidade que representa um processo com características qualitativas é o crescimento*”. Esta interpretação pode ser contextualizada ao docente avaliado que em face de uma classificação apenas, não identifica os seus pontos fracos e não poderá empreender melhoria, fragilizando assim a garantia da qualidade da docência. Esta hipótese acentua a ideia de que uma avaliação nos moldes sumativos não motiva o docente para um desempenho eficaz.

Para encerrar esta análise sobre a relevância dos indicadores, no contexto da aferição dos padrões de qualidade presentes no SADE, pode assumir-se que os indicadores representam as intenções constantes dos objectivos do SADE ao captarem as realizações dos docentes, conforme estão previstos no Regulamento do SADE. Porém, há uma ausência de indicadores para a avaliação da qualidade da função académica, que inclui formação, investigação e extensão. Apenas existe um para a qualidade do trabalho na função administrativa e de gestão.

Para este cenário de um *deficit* nos instrumentos do SADE para uma avaliação que vise a qualidade da função académica dos docentes, Moreira (2010) propõe uma avaliação predominantemente pedagógica com um conjunto de elementos tais como: conhecimento das matérias; organização/preparação das aulas; clareza com que expõe a matéria;

utilização adequada do quadro e dos acetatos; capacidade de se fazer ouvir adequadamente; disponibilização/indicação de elementos de estudo; nível de segurança na exposição da matéria; adequação dos exemplos/exercícios utilizados; capacidade para motivar os alunos; esclarecimento de dúvidas; capacidade para estimular o espírito crítico; assiduidade e pontualidade; disponibilidade para atendimento dos alunos; relacionamento com os alunos; definição clara e atempada do regime de avaliação; e apreciação global do docente.

A proposta deste autor sugere um modelo de avaliação do desempenho que integra cinco conjuntos de indicadores: Avaliação do Ensino/Aprendizagem (AEA); Relatório de Actividade Docente (RAD); Avaliação pelas Chefias Directas (ACD); Indicadores de Actividade Docente (IAD); Avaliação do Grupo/Equipa (AGE). Apesar de o SADE já praticar a avaliação pelas chefias directas com indicadores de actividade docente, seria de agregar as outras modalidades sugeridas.

Após esta discussão sobre a relevância dos conteúdos do SADE é de se considerar que os padrões de qualidade estão representados nos objectivos e resultados do SADE, e como tal existe uma relação entre o SADE e a garantia da qualidade, a nível das intenções que podem ser captadas dos seus conteúdos, incluindo os objectivos, resultados e a utilidade dos resultados. Porém os indicadores captam apenas o desempenho e não a qualidade da função académica. Ainda assim, constatou-se que os respondentes das cinco faculdades pesquisadas estão a favor dos indicadores utilizados, o que reitera a validade da sua relevância.

Qualidade dos processos do SADE

A segunda vertente de análise, que pretende fornecer alguns elementos para a resposta à terceira pergunta da pesquisa, aborda especificamente as percepções sobre o controlo de qualidade dos processos, para se poder captar alguma relação entre o SADE e a garantia da qualidade.

A qualidade dos processos pode ser aferida tendo o enfoque nas estruturas e funções intervenientes, bem como em todos os aspectos da gestão. Segundo a UNESCO (2009), os processos internos podem ser geridos por critérios de controlo da qualidade, que devem ter

presentes actividades de monitoramento, planeadas e estruturadas internamente, de acordo com requisitos ou padrões de qualidade.

O SADE é gerido pela DRH desde a disseminação do calendário de avaliação até aos resultados, sua divulgação e utilização. Para esse efeito, a DRH interage com as faculdades e, através destas, com os docentes e discentes. A articulação entre a DRH e as faculdades é feita por via das estruturas de direcção e dos departamentos existentes, não havendo funções orgânicas exclusivas para a gestão do SADE.

Embora a DRH tenha vindo a fazer a gestão do SADE, existe todo um conjunto de indicadores ligados à área científico-pedagógica que poderá levar a pensar na indicação de outra unidade académica para a gestão do SADE. Será que existe outra unidade mais apropriada?

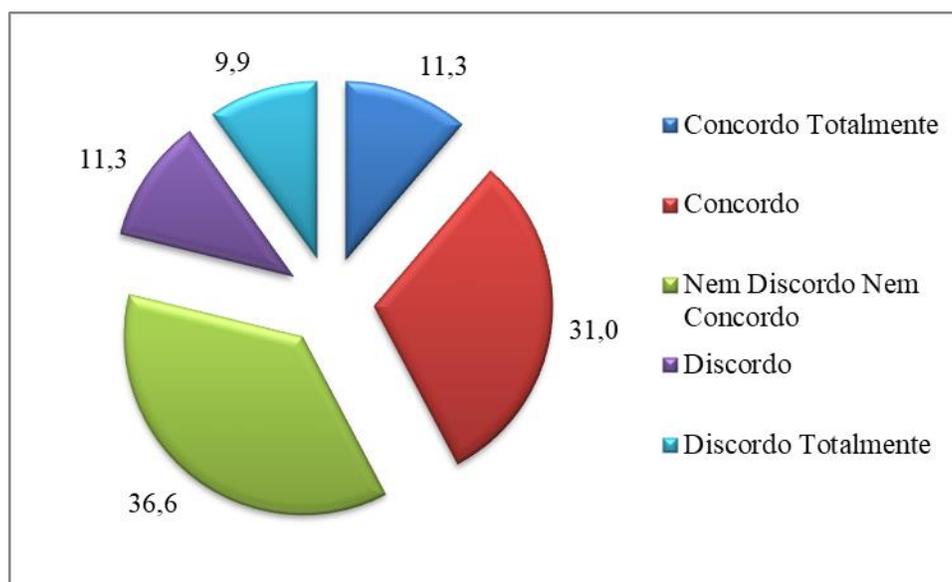


Figura 2: Respostas dos docentes à pergunta A7
“Qual a sua opinião sobre a atribuição da gestão do SADE à Direcção de Recursos Humanos?”

A primeira evidência para a análise da vertente Qualidade dos Processos do SADE foi recolhida a partir do questionário (pergunta A7) que solicitava a concordância ou

discordância sobre a atribuição da gestão do SADE à DRH. Respostas indicam como mostra a Figura 2, que uma percentagem relativamente alta de respondentes não tem uma opinião sobre o assunto, uma vez que optaram por uma resposta neutra. Por outro lado, embora 42% dos respondentes concorde ou concorde totalmente com a atribuição da gestão do SADE à DRH, existe ainda 21% que discorda e discorda totalmente.

A pergunta A8, do mesmo questionário, pedia aos respondentes que discordaram com a atribuição da gestão do SADE à DRH, para que indicassem a unidade orgânica que deveria fazer a gestão do SADE. Uma lista de possíveis unidades foi providenciada no questionário para que os respondentes assinalassem a mais apropriada. Respostas revelam que dos 15 docentes que responderam, oito indicaram a Direcção Pedagógica, três a Direcção Científica e dois a Vice-reitoria Académica. Entretanto, dois indicaram os departamentos académicos, unidade orgânica que não tinha sido prevista na possibilidade de resposta no questionário.

Em análise às evidências sobre a opinião de gestão do SADE pela DRH, é de registar pelo nível de discordância explícita que existe uma tendência para um cenário de fraca adesão. Apesar de a DRH gerir o SADE desde 2005, com implementação efectiva desde 2006, a sua Estrutura Orgânica e os seus Termos de Referência continuam sem actualização desde 2004. É neste contexto que a organização e gestão do SADE pela DRH não está a merecer a adesão implícita de 58% dos docentes pesquisados.

A tendência das respostas à questão (A8), dos 15 docentes que não concordam com a gestão do SADE pela DRH, aponta para unidades que têm como abordagem de trabalho a primeira e a segunda missão do ensino superior – Ensino e Investigação. Parece ser uma opção que radica na ideia de que estes devem ser os maiores enfoques da avaliação de desempenho - ensino e investigação. Para esclarecer esta dúvida prossegue-se a análise em busca da resposta através das percepções dos docentes sobre a qualidade de alguns processos de gestão do SADE pela DRH.

A avaliação dos docentes passa por uma série de processos desde a disseminação dos instrumentos, avaliação do docente pelos estudantes, avaliação pelo avaliador, até à

divulgação e utilização dos resultados. Todos estes processos exigem instrumentos apropriados e um acompanhamento adequado. Também exige que avaliadores e avaliados não só conheçam os instrumentos como se sintam satisfeitos com o processo.

Docentes da UEM têm mostrado preocupação com alguns processos utilizados pelo SADE. As respostas à pergunta A9 do questionário mostram alguma evidência sobre este assunto. Pedia-se aos docentes o grau de satisfação relativamente a oito processos de gestão do SADE listados no questionário, nomeadamente: (1) disseminação dos instrumentos, (2) partilha dos procedimentos, (3) implementação do processo de avaliação, (4) avaliação do desempenho do docente pelo estudante, (5) avaliação feita pelo avaliador, (6) análise dos resultados da avaliação, por departamentos, (7) divulgação da análise dos resultados globais e (8) utilização dos resultados.

Tabela 12: Respostas dos docentes à pergunta A9

“Qual o grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos de gestão do SADE?”

	Processos de Gestão do SADE	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
1	Disseminação dos instrumentos	8,8	54,4	20,6	14,7	1,5
2	Partilha dos procedimentos	7,5	46,3	31,3	13,4	1,5
3	Implementação do processo de avaliação	12,3	26,2	33,8	23,1	4,6
4	Avaliação do desempenho do docente pelo estudante	14,7	19,1	27,9	33,8	4,4
5	Avaliação feita pelo Avaliador	7,4	17,6	35,3	36,8	2,9
6	Análise dos resultados da avaliação, por departamentos	22,7	22,7	40,9	13,6	0,0
7	Divulgação da análise dos resultados globais	26,5	35,3	27,9	10,3	0,0
8	Utilização dos resultados	37,3	17,9	35,8	9,0	0,0

Assim, tal como ilustra a Tabela 12, uma percentagem considerável de respondentes manifesta neutralidade em todos os processos, com destaque para o processo referente à análise dos resultados da avaliação por departamentos que apresenta uma percentagem de 41%.

A disseminação dos instrumentos e a partilha dos procedimentos registam o maior nível de insatisfação com 54% e 46%, respectivamente. Outra manifestação de insatisfação refere-se

aos processos de divulgação da análise dos resultados globais e utilização dos resultados, com um nível na ordem dos 61% e 55%, respectivamente.

Apesar de uma considerável neutralidade e elevada insatisfação, a avaliação do desempenho do docente pelo estudante e a avaliação feita pelo avaliador foram os processos com relativo maior grau de satisfação, em que 38% dos docentes estão satisfeitos ou muito satisfeitos. Essa manifestação de satisfação não anula a constatação de que a ficha de avaliação do docente pelo estudante não é a mais apropriada por ter respostas do tipo sim/não e que não contem elementos relevantes para análise do processo acadêmico.

Uma outra fonte de evidência pode ser obtida através de entrevistas feitas aos gestores do SADE nas faculdades que comentando sobre a forma como a informação sobre o processo de avaliação corre nas faculdades, um dos gestores disse:

“A informação sobre os procedimentos da avaliação é passada dentro dos departamentos.”

Outro gestor disse:

“Em princípio todos os docentes sabem como é feita a avaliação porque somos colegas de departamento e encontramos-nos sempre.”

Ainda em entrevista com os gestores do SADE, foi dito o seguinte:

“As funções relacionadas ao SADE, nas faculdades, estão agregadas a outras de Chefe de Departamento. Não existe uma unidade funcional distinta nas faculdades para a gestão do SADE.”

Em entrevistas com os estudantes, estes criticaram o processo de preenchimento da ficha que é uma única por docente e não por estudante. Um dos estudantes disse:

“Uma única ficha para um docente ou disciplina não representa a nossa opinião individual”.

Outro tipo de evidência provém da análise documental feita à Estrutura Orgânica e aos Termos e Referência da DRH (2004). Observando a estrutura orgânica, o SADE não está explicitamente reflectido dentro do Departamento de Administração do Corpo Docente e Investigador e a lista de tarefas deste departamento refere-se apenas a promoções e progressões e não à avaliação de desempenho do docente.

O Relatório de Revisão ao SADE tem algumas evidências que mostram que a Partilha dos procedimentos, a Implementação do processo de avaliação e a Avaliação do desempenho do docente pelo estudante, nem sempre são do domínio dos docentes e dos estudantes, conforme extractos que se seguem (DRH-UEM, 2012:04): *“aparente falta de conhecimento sobre o período em que o processo de avaliação deve ocorrer (tempo que dura cada avaliação), nomeadamente, quanto à auto-avaliação, avaliação pelo superior hierárquico, avaliação pelos estudantes e submissão dos resultados”*.

O mesmo relatório apresenta evidências de ineficácia na implementação do processo de avaliação. Seguem-se algumas razões constantes do DRH-UEM (2012:05) sobre as fraquezas em relação à implementação do processo de avaliação: *“O facto de serem poucos os avaliadores com domínio dos instrumentos de avaliação; Falta de formação para os avaliadores: os avaliadores por vezes não dominam a filosofia e os procedimentos da avaliação do desempenho (Regulamento); A avaliação qualitativa não permite distinguir os melhores dos piores”*.

As evidências do Relatório apontam mais aspectos negativos, como por exemplo: *“envio tardio das fichas de avaliação e a complexidade do processo (os docentes não compreendem como se preenchem as fichas)*.

Ainda sobre o nível dos processos de gestão do SADE, pode-se ler, a respeito da Avaliação do docente pelo estudante e seus desfechos, em DRH-UEM (2012:06), que existem os seguintes pontos fracos:

“Falta de transparência e seriedade na avaliação de docentes pelos estudantes: a avaliação, muitas vezes, é feita pelo chefe de turma e muitas vezes os docentes têm a classificação de Bom”.

“Falta de conhecimento por parte de alguns docentes, dos resultados da avaliação pelos estudantes”.

Embora as respostas dos docentes tenham apresentado uma maior satisfação em relação à avaliação feita pelo avaliador e pelo estudante, o relatório da Revisão do SADE mostra claramente que existem alguns aspectos nos processos de avaliação usados pelo SADE que merecem ser revistos, como por exemplo os procedimentos organizativos para iniciar a avaliação, a coordenação, a responsabilidade pela gestão, a realização de encontros e calendarização, conforme ilustração a seguir:

- a) Sobre os procedimentos relativos ao sistema SADE-CDI: existem variações na organização do processo. Há faculdades em que o processo se realiza mediante a organização de uma reunião de docentes, com o objectivo de programar o ano académico, realizar a avaliação pelo SADE-CDI, incluindo a avaliação dos docentes pelos estudantes.
- b) Por inerência de funções, o processo geralmente é coordenado pelos Directores Adjuntos para o Ensino e para a Administração.
- c) Existem também unidades que se organizam em comissões para efeitos de avaliação no âmbito do SADE-CDI e outras onde nunca houve qualquer reunião interna para definir os procedimentos relativos ao SADE-CDI (Faculdade de Educação).
- d) Algumas faculdades não possuem um gestor do SADE e o processo segue os seguintes trâmites: avaliação ao nível do Departamento, Director-Adjunto para Graduação, Director-Adjunto para Pós-Graduação, Director, Chefe de Repartição da Faculdade.
- e) Existem ainda unidades em que persistem dúvidas de como o processo deve ser organizado, relativamente ao período de avaliação dos docentes, incluindo o da avaliação dos docentes pelos estudantes.

O que foi reportado pela Revisão ao SADE sobre as variações na organização dos processos parece validar a opinião dos respondentes do Questionário da presente pesquisa que apontam fragilidade dos dois primeiros processos - disseminação dos instrumentos e partilha dos procedimentos.

Apesar da contraposição dos gestores do SADE nas faculdades pesquisadas que dão indicação de que o processo de partilha dos procedimentos ocorre ao nível dos departamentos e todos os docentes estão informados sobre o mesmo, a DRH poderia a nível central usar a página web da UEM para divulgação dos instrumentos. No entanto, é na página da Direcção Pedagógica da UEM que a informação referente ao SADE pode ser encontrada, tal como o Regulamento, o que permite consentir a opinião manifestada pelos docentes sobre a gestão do SADE ser feita pela Direcção Pedagógica.

Em termos da relação destes dois processos do SADE - disseminação dos instrumentos e partilha dos procedimentos - com a garantia da qualidade, pode assumir-se que o sistema de controlo interno é frágil, se se considerar os níveis de insatisfação dos docentes e as constatações de que os canais de disseminação não estão a ser rentabilizados, como é o caso da página da DRH. Ainda neste contexto de relação com a garantia da qualidade, pode-se associar o facto de que a revisão ao SADE em curso não revela explicitamente uma preocupação com a monitoria de nenhum destes processos. O que o relatório da revisão indica é que apenas visava os seguintes aspectos: a organização do processo, o conteúdo e adequação dos instrumentos e os resultados de avaliação.

Quanto ao aspecto da Implementação do processo de avaliação, há uma tendência de dispersão das opiniões, e existe uma insatisfação e indefinição, podendo atribuir-se à generalidade da Implementação do processo de avaliação, incluindo muitos outros de execução do SADE.

No que respeita à Avaliação do desempenho do docente pelo estudante (pergunta A9), respostas dão indicação de que os docentes são favoráveis a esse processo. Porém, pelas entrevistas aos estudantes, estes manifestaram-se pouco confortáveis com o processo, pois é feito de forma colectiva sobre uma única ficha para um docente ou disciplina, o que não representa a opinião individual, mas sim uma opinião negociada entre colegas de turma. Acrescentam ainda que não concordam que o sistema de opinião seja através de perguntas para uma reposta fechada do tipo Sim/Não.

Sobre os últimos dois itens da questão (A9) referente à divulgação da análise dos resultados globais e à utilização dos resultados, regista-se o seguinte: pelas respostas obtidas nas entrevistas com os gestores do SADE nas faculdades, a razão fundamental de insatisfação não é ausência da análise da avaliação feita pelos departamentos, mas a ausência do processo de análise dos resultados da avaliação a nível da gestão do SADE na DRH, local em que se inscreve essa função, segundo o 13.º item do Artigo 40 – Instruções do Regulamento do SADE: “*A Direcção de Recursos Humanos recebe, processa, sintetiza, analisa e divulga os resultados finais da avaliação do desempenho dos docentes e investigadores da instituição*”.

Entretanto, a interpretação do 13º item do Artigo 40 é esclarecida no Artigo 47 sobre divulgação de resultados finais que indica o seguinte: “*A divulgação dos resultados finais da avaliação do desempenho consiste na tomada de conhecimento pelo avaliado dos resultados de avaliação anunciados pela Direcção de Recursos Humanos*”.

A ideia a reter é que o Regulamento do SADE não prevê o tratamento dos dados do processo de avaliação como gestão para a eficácia do ensino ou para a qualidade. O Regulamento confina o SADE a um mero instrumento administrativo de gestão de recursos humanos. Por isso não está presente a monitoria e a avaliação nos moldes esperados pela garantia da qualidade que é com base na análise dos processos e dos resultados, de forma abrangente e global.

A análise dos resultados da avaliação, por departamentos, deve ser seguida por critérios de controlo da qualidade, através de actividades de monitoramento, planeadas e estruturadas internamente. E considerando o ciclo anual de avaliação de desempenho do docente e investigador pelo SADE, este processo de análise dos resultados da avaliação inicia após a recepção dos processos individuais da avaliação de desempenho dos docentes e o tratamento dos dados deveria ser feito por requisitos de qualidade, traçados a nível das faculdades, de acordo com as funções específicas esperadas na área científica em que os docentes leccionam. Estes requisitos, segundo Braskamp e Ory (1994), citado em Moreira (2010), podem variar e apresentam o seguinte:

- o ensino dos alunos em cursos, laboratórios, clínicas, estúdios, workshops, seminários;
- a gestão dos cursos (planeamento das aprendizagens e de experiências, a classificação e o registo de resultados);
- a supervisão e orientação de estudantes (supervisão e orientação dos estudantes em laboratórios e em trabalho de campo; o aconselhamento de estudantes sobre as carreiras, cursos e pessoal docente; a supervisão dos estudantes no seu estudo individual e em trabalhos de teses e dissertações);
- o desenvolvimento de actividades de aprendizagem (desenvolvimento, revisão e reorganização de currículos e dos cursos, dos materiais de ensino, manuais e software; a gestão e desenvolvimento dos respectivos cursos, cursos por correspondência, cursos no estrangeiro e programas de computação);
- as actividades promotoras do desenvolvimento profissional enquanto professor (avaliação do ensino dos colegas; realização da investigação sobre o ensino; a frequência de cursos para o desenvolvimento profissional).

Para que ocorra a análise de resultados, por departamento, é necessário um Plano sectorial que deve ser monitorado e confrontado na etapa da análise sectorial. E pelo nível de consulta do Plano sectorial no acto da auto-avaliação (ilustrado na Tabela 9), revelado pelos docentes, parece não haver uma prática de alinhamento da avaliação de desempenho com o Plano sectorial, o que faz pressupor que os docentes não têm o seu desempenho referenciado ao Plano sectorial. Pode ser que o mesmo sirva apenas para a planificação individual e não para a verificação do desempenho individual e das equipas nos sectores.

Para ilustrar esta interpretação, apresenta-se, através da Figura 3, o comportamento dos docentes com mais de três anos de experiência em avaliações do SADE, e o nível de utilização do Plano Sectorial na Auto-avaliação: 66% dos docentes nunca e raramente consulta o plano sectorial no acto da auto-avaliação.

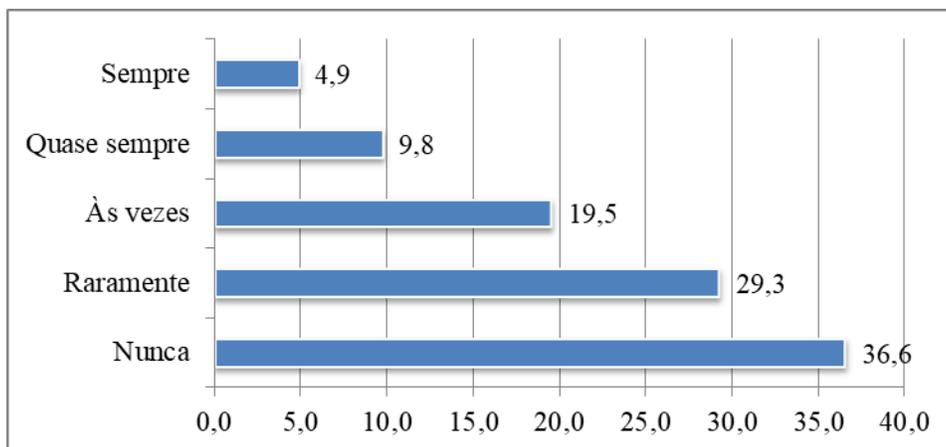


Figura 3: Respostas ao Item 6 da Pergunta A6
“Nível de Utilização do Plano Sectorial na Auto-avaliação”

A divulgação da análise dos resultados globais pressupõe a prestação de contas sobre o desempenho às partes interessadas nomeadamente, os docentes, a direcção central da UEM, as faculdades e os seus estudantes. Analisada esta função, também apresenta resultados negativos. Por um lado, conforme ilustra a Tabela 10 (na página 88) há 61% de insatisfação com os processos de divulgação da análise dos resultados globais. E, por outro lado, o Relatório Final de Revisão ao SADE (2012:15) recomenda o seguinte: *“a divulgação dos efeitos claros dos resultados do SADE e a criação da cultura da sala de evidências onde estas são depositadas em caso de necessidade de confirmação para salvaguardar transparência”*. Por isso, é de assumir que a prestação de contas, que é um princípio da garantia da qualidade, também não está a ser observada pelo SADE de forma eficaz.

A utilização dos resultados dos processos do SADE, tal como prevê o ciclo de gestão da qualidade, PDCA, visa a melhoria contínua da qualidade, sobretudo dos itens previstos no Regulamento e no Manual do SADE, tais como: o incremento salarial, a progressão na carreira, a identificação de fraquezas na leccionação, a melhoria das competências para a docência, a indicação de necessidade de formação do docente e o desenvolvimento institucional. Porém, da análise efectuada à percepção do impacto do SADE no desempenho do docente, no que respeita ao aspecto de utilização dos resultados do SADE,

verifica-se um elevado grau de insatisfação ou indiferença por parte dos respondentes, ilustrando uma inobservância à garantia da qualidade.

O Relatório Final de Revisão ao SADE (2012:13) recomenda “*Utilização dos resultados do SADE-CDI para a redução dos anos de permanência numa categoria ou num escalão (a ideia é que os resultados da avaliação concorram para uma progressão/promoção mais rápida na carreira por parte dos que apresentam melhor desempenho)*”.

Entretanto, para que o SADE seja eficaz e cumpra a sua função na globalidade, essa recomendação deverá ir para além da mera progressão/ promoção, pois as utilidades dos seus resultados, previstas no regulamento, são também para “*formação, atribuição de bolsas de estudo por mérito, atribuição de bónus de rendibilidade, distinções e prémios, incentivos, louvores, inclusão do nome no livro ou quadro de honra, medidas de correcção e apoio ao avaliado no sentido de melhorar cada vez mais o seu desempenho.*” E assumindo o argumento da UNESCO (2009:76), é de deixar a seguinte advertência: “*Gestão da qualidade é um agregado de medidas tomadas regularmente a nível de um sistema ou da instituição para assegurar a qualidade do ensino superior, com ênfase na melhoria da qualidade como um todo*”.

Conclui-se assim pelas evidências apresentadas que há uma ineficácia nos exercícios de controlo da qualidade nos processos do SADE. A garantia da qualidade torna-se apenas um propósito inscrito nos conteúdos do SADE, conforme analisado na vertente sobre a presença de padrões de qualidade e sobre a relevância dos indicadores. Porém, não está a ser assumida nos processos do SADE. Os resultados da revisão ao SADE e a presente pesquisa demonstram que a relação do SADE com a garantia da qualidade não se concretiza por ausência de eficácia no controlo da qualidade dos processos e, conforme se argumenta na obra IIEP-UNESCO (2011), “*Um bom propósito, mal implementado, é igualmente insatisfatório. Assim, garantir a adequação à finalidade é essencial para conseguir qualidade.*”

Impacto do SADE no desempenho do Docente

A última vertente de análise que capta elementos para responder a terceira pergunta da pesquisa é a de Impacto do SADE no desempenho do docente e, no contexto da relação com a garantia da qualidade, procura aferir se o ciclo de gestão do SADE envolve a prestação de contas e a melhoria contínua da qualidade. Segundo Westerheijden (2008), para que haja garantia de qualidade é necessário a prestação de contas (informação às partes interessadas sobre o desempenho) e melhoria contínua da qualidade.

As avaliações podem ter impacto no desempenho dos docentes e na qualidade se, por um lado revelarem os pontos fracos, bem como se traçarem algumas recomendações para a melhoria da função docente. Por outro lado, com a utilização dos resultados para as promoções e progressões, também se pode criar um impacto positivo no desempenho dos docentes, trazendo motivação para o incremento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Uma evidência é a pergunta (B2) do questionário que busca a percepção sobre o contributo dos resultados do SADE, assumindo que estes estão orientados no sentido de ter alguma utilização.

Tabela 13: Respostas dos docentes à pergunta B2

“Na sua percepção, os resultados do SADE têm contribuído para (...) ”

	Utilidades dos resultados do SADE	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1	O incremento salarial	39,1	30,4	24,6	5,8	0,0
2	A progressão na carreira	13,4	25,4	14,9	41,8	4,5
3	A identificação de fraquezas na leccionação	23,9	25,4	23,9	19,4	7,5
4	A melhoria das competências para a docência	18,2	22,7	24,2	25,8	9,1
5	A indicação de necessidade de formação do docente	16,4	17,9	29,9	20,9	14,9
6	O desenvolvimento institucional	20,3	18,8	25,0	21,9	14,1

Segundo as respostas à questão B2, como ilustra a Tabela 13, as opiniões dos docentes, de um modo geral, indicam que o contributo dos resultados do SADE é pouco expressivo em relação aos seis aspectos listados no questionário. Há um aspecto que apresenta a percentagem mais elevada de discordância (70%), o que dá indicação de que os resultados

do SADE não são um contributo para o incremento salarial, apesar de 46% dos respondentes concordar ou concordar totalmente que os resultados do SADE têm contribuído para a progressão na carreira.

A notável discordância em relação à maior parte dos outros aspectos listados, designadamente a identificação de fraquezas na leccionação, a melhoria das competências para a docência, a indicação de necessidade de formação do docente e o desenvolvimento institucional, sugere que deve haver uma mudança imediata para reverter a situação. A UEM deve procurar encontrar formas de corrigir este cenário usando outros mecanismos de aplicação do SADE, bastando que cumpra o ciclo de gestão dos processos que deve fechar com a análise dos resultados para os utilizar nas distintas funções de melhoria do desempenho e da qualidade docente.

Para além disso, deve-se superar a limitação que Rosales (1992), citado em Monteiro (2010), refere no caso específico da avaliação dos docentes, dizendo que tem sido um processo de recolha de informação para a formulação de juízos sobre o valor ou o mérito do professor. O SADE deve ir para além de uma avaliação sumativa, uma vez que esta abordagem exclui da função docente o processo de ensino aprendizagem. E tal como é comum em GRH, o SADE revela uma concentração nas funções de promoção e progressão e não na melhoria da docência. Por isso não é expressivo o seu contributo para a identificação de fraquezas na leccionação, a melhoria das competências para a docência, a indicação de necessidades de formação do docente e o desenvolvimento institucional, conforme manifestaram nas respostas à pergunta B.2.

Assim, o SADE deve considerar as mais recentes tendências que apontam a avaliação formativa do desempenho docente, pois é potenciadora do desenvolvimento profissional e da melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Hadji (1995), citado em Moreira (2010), passa-se a ter como objectivos fundamentais verificar se os dispositivos pedagógicos utilizados pelo docente são adequados e se realizam as aprendizagens, para poder introduzir alterações ou ajustamentos quando necessário.

A questão (B3) procurava saber a opinião sobre a motivação do SADE para o desempenho do docente. A Figura 4 ilustra a posição dos docentes em que 31% optou por uma resposta “neutra” e 41% tende para discordar ou discordar totalmente com o facto de que o SADE contribua para uma maior motivação no desempenho dos docentes.

O posicionamento de discordância ou indiferença representado por cerca de 72% dos respondentes, dá indicação de que os resultados não estão a ser utilizados para os respectivos fins. Assim, não se empreende a melhoria da docência, pelo menos através do SADE, e revela-se uma frágil possibilidade de concretização de um dos objectivos específicos da sua Filosofia que prevê elevar o nível de motivação, inovação e criatividade do docente e do investigador.

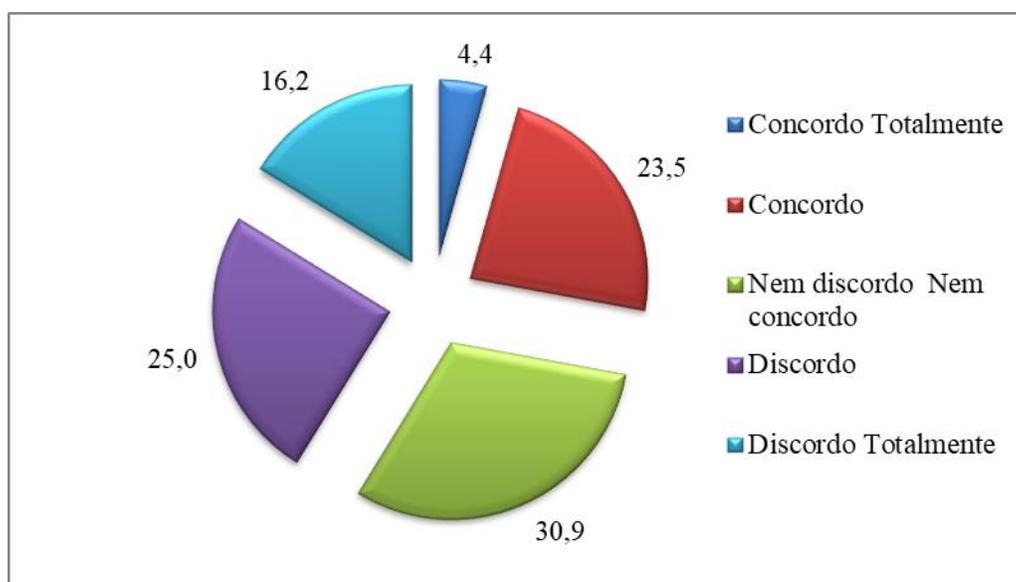


Figura 4: Respostas dos docentes à pergunta B3
“O SADE cria motivação para um maior desempenho dos docentes?”

Ainda sobre o impacto do SADE, evidência do contributo dos resultados do SADE foi obtida através das entrevistas a gestores do SADE que deram indicação de que, após a avaliação, os processos são encaminhados ao Tribunal Administrativo para efeitos de promoção e progressão dos docentes, quando o desfecho assim indique.

Relacionando o nível de respostas discordantes nesta vertente de análise sobre o Impacto do SADE no desempenho do docente, com as tendências de insatisfação nas percepções dos docentes em outras duas das cinco dimensões¹⁵ analisadas, designadamente o Funcionamento do SADE e a Qualidade dos seus processos, é de concluir que existe uma correspondência qualitativa que fortalece o argumento de que os docentes tendem para uma opinião de que o SADE não motiva o docente para um melhor desempenho.

Apesar de todos os aspectos da gestão do SADE pesquisados permitirem interpretar a possibilidade de uma relação com a garantia da qualidade a nível dos conteúdos da avaliação de desempenho, a nível dos processos e sua implementação não se concretiza. Para corrigir este cenário a nível dos processos e da utilização dos resultados, deveria ser usado o ciclo de controlo gestão da qualidade PDCA. Depois da planificação (*Plan*) e implementação (*Do*), segue-se a análise dos resultados da avaliação (*Check* - verificação), por departamentos, depois a divulgação da análise dos resultados globais e, finalmente a utilização dos resultados (*Act* - Para correcção e melhorias). Assim, proporcionar-se-ia à partida um universo de estabelecimento da relação do SADE com a garantia da qualidade, a nível de padrões de qualidade, controlo da qualidade de processos, prestação de contas e melhoria da qualidade.

Porém, pelas constatações de fraca eficácia nos processos de uma forma geral, a relação do SADE com a garantia da qualidade não é expressiva, pois foram constatadas fragilidades em termos de ausência de acompanhamento da divulgação dos instrumentos e partilha dos procedimentos, com baixo nível de satisfação dos docentes. Também o baixo nível de satisfação com a análise dos resultados da avaliação por departamentos, a divulgação da análise dos resultados globais e a utilização dos resultados conferem ao SADE uma ausência de exercício de prestação de contas aos intervenientes, tais como os docentes, a direcção da UEM e os estudantes. É de reiterar que sem eficácia nestes exercícios, a revisão ao SADE em curso não encontra evidências consistentes para proceder à identificação de erros e fraquezas em todos os aspectos da gestão que possam existir.

¹⁵ Conhecimento do SADE; Funcionamento do SADE; Relevância dos conteúdos do SADE; Qualidade dos processos do SADE; e Impacto dos resultados do SADE;

O Relatório Final de Revisão ao SADE (2012) revela que o exercício de revisão se circunscreve à correção do SADE *per se*, e não se capta uma busca de relação com a garantia da qualidade. Ou melhor, capta-se que a tendência é manter o enfoque na avaliação de desempenho sem conjugação com a garantia da qualidade. O exercício da garantia da qualidade é, sim, buscado pelo Projecto de instalação de uma unidade de gestão da qualidade e pelo Sistema de Qualidade Académica da UEM (SISQUAL), que serão parte integrante da análise que se segue e responde à quarta pergunta da pesquisa.

4.3 Práticas do SADE para Auto-avaliação da Qualidade na UEM

A apresentação e análise dos resultados que se seguem visam responder a quarta pergunta da pesquisa: Que práticas do SADE podem ser levadas em conta na auto-avaliação da qualidade da UEM, prevista pelo SINAQES, particularmente na dimensão de qualidade corpo docente?

O SINAQES compreende três subsistemas: a Auto-avaliação, Avaliação Externa e Acreditação e são orientados por oito dimensões de qualidade, que integram os respectivos indicadores, conforme se segue:

1. Missão: sua formulação, relevância, actualidade e divulgação;
2. Gestão: democraticidade, governação, prestação de contas, descrição de funções e tarefas, adequação da estrutura de direcção e administração à missão da instituição e mecanismos de gestão da qualidade;
3. Currículos: desenho curricular, processos de ensino aprendizagem e avaliação de estudantes;
4. Corpo docente: processo de formação, qualificações, desempenho e progressão, razão professor/ estudante, regime de ocupação, condições de trabalho, vinculação académica e à sociedade;
5. Corpo discente: admissão, equidade, acesso aos recursos, retenção e aprovação, desistência, participação na vida da instituição, apoio social

6. Corpo técnico e administrativo: qualificações e especializações, desempenho, razão corpo técnico e administrativo/ docente, adequação do corpo técnico e administrativo aos processos pedagógicos;
7. Pesquisa e extensão: impacto social e económico, produção científica, relevância da produção científica, estratégia e desenvolvimento da investigação, cooperação, ligação com o processo de ensino aprendizagem e pós-graduação, recursos financeiros, interdisciplinaridade, monitoramento do progresso e vinculação científica;
8. Infra-estrutura: adequação ao ensino, pesquisa e extensão, salas de aulas, laboratórios, equipamento, bibliotecas, tecnologias de informação em comunicação, meios de transporte, facilidades de recreação, lazer e desporto, refeitórios, gabinetes de trabalho, anfiteatros, manutenção de instalações e equipamentos e Plano Director.

O órgão implementador do SINAQES é o Conselho Nacional para a Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior em Moçambique (CNAQ) e desenvolve actividades desde o ano 2008, após aprovação do Decreto 64/2007 de 31 de Dezembro.

O presente estudo concentra-se no subsistema de Auto-avaliação e nos indicadores que se referem à dimensão de qualidade do Corpo Docente, constantes da listagem acima apresentada.

As IES estão em processo de instalação das suas estruturas e mecanismos de gestão da qualidade. Esta iniciativa surge na sequência de o CNAQ ter realizado em 2011 um seminário em que as IES apresentaram as suas experiências e propostas de mecanismos internos formais de gestão da qualidade. No caso da UEM, já tinha iniciado em 2009 um Projecto para a Instituição de um Sistema Permanente de Avaliação e Garantia de Qualidade de Ensino na UEM com duração de 3 anos e que tinha como objectivos estabelecer as atribuições e responsabilidades de direcção da avaliação e garantia de

qualidade e definir os mecanismos, procedimentos e instrumentos de avaliação e controlo da qualidade.

Dos objectivos desse Projecto destacam-se dois que dão resposta à dimensão de qualidade corpo docente do SINAQES: avaliar a qualidade e a quantidade do corpo docente, e sua carga horária, tendo em conta as metas institucionais; e avaliar a formação do corpo docente (UEM, 2009).

O Projecto indicava ainda que o processo de avaliação interna da qualidade seria anual na base de dados provenientes de diferentes fontes, nomeadamente estudantes, SADE, Registo Académico (RA) das Faculdades/ Escolas/ Departamentos, RA central e comissão de exames de admissão.

Na sequência da implementação do Projecto foi aprovado em Maio de 2011 o sistema que orienta o processo interno de gestão da qualidade, designado Sistema de Garantia de Qualidade Académica da Universidade Eduardo Mondlane (SISQUAL-UEM). O objectivo deste sistema é contribuir para o cumprimento da visão e missão da UEM, em particular nos seguintes aspectos:

- a) Atingir a excelência dos seus programas de ensino através de processos de melhoria continua;
- b) Atingir os padrões requeridos para acreditação nacional e internacional dos seus programas de ensino;
- c) Providenciar programas de ensino que são adequados às expectativas da sociedade em geral e dos estudantes em particular.

De acordo com o documento de trabalho de Outubro de 2012, cabe ao SISQUAL a responsabilidade de coordenar a auto-avaliação da qualidade na UEM em nove áreas: (1) qualidade dos cursos (currículos), (2) dos docentes, (3) da admissão dos estudantes, (4) do ambiente de ensino-aprendizagem, (5) da avaliação dos estudantes, (6) dos serviços de apoio, (7) dos recursos e instalações, (8) da investigação e (9) da gestão académica.

Para a área dos docentes, o SADE é usado como referência, uma vez que detém a maior parte da informação sobre o desempenho dos docentes. Apesar das fragilidades constatadas nas análises das Perguntas 2 e 3 da presente pesquisa, existem potencialidades nas práticas do SADE que podem dar resposta ao SISQUAL no processo de auto-avaliação e este por sua vez ao SINAQES.

Existem alguns indicadores do SISQUAL que podem ser potencialmente captados a partir do SADE como por exemplo os das áreas da qualidade (1) dos docentes, (2) do ambiente de ensino-aprendizagem, (3) da avaliação dos estudantes, (4) da investigação e (5) da gestão académica (Tabela 14). Por outro lado, os indicadores do SADE têm uma correspondência em quatro dimensões de qualidade do SINAQES – (1) Gestão, (2) Currículo, (3) Corpo Docente e (4) Pesquisa e Extensão. Estas dimensões de qualidade do SINAQES e os indicadores do SADE criam entre si uma correspondência de significado e funcionalidade para a garantia da qualidade.

Os indicadores do SADE são aplicados à avaliação do docente e do investigador, podendo-se interpretar que alguns dos indicadores para a avaliação específica do docente são provenientes das funções da auto-avaliação do docente, do investigador, da avaliação qualitativa e completa-se com a avaliação do docente pelo estudante.

Evidências para identificar tais potencialidades do SADE foram obtidas através da análise documental e de entrevistas ao Director da DRH e à Directora Pedagógica, ambos da UEM. Também foram obtidas algumas evidências através das análises desenvolvidas nas duas perguntas precedentes da presente pesquisa.

Conforme listagem interpretada na Tabela 14, das nove áreas da avaliação da qualidade do SISQUAL, o SADE, directa ou indirectamente, parcial ou integralmente, pode fornecer respostas sobre o processo e o desempenho das seguintes cinco áreas de indicadores de qualidade: (1) Qualidade dos docentes, (2) Qualidade do ambiente de ensino-aprendizagem, (3) Qualidade da avaliação dos estudantes, (4) Qualidade da investigação e (5) Qualidade da gestão académica.

Tabela 14: Indicadores do SISQUAL que podem ser captados através do SADE

Área de Avaliação	Indicadores do SISQUAL (de resultados e de processos)
Qualidade dos docentes	Indicadores de resultados
	Qualificações, experiência, desenvolvimento profissional em relação às exigências do curso/currículo e aos padrões estabelecidos
	Número de docentes; número de docentes/estudante
	Desempenho dos docentes
	Acções de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes (bolsas para formação, prémios de excelência, incentivos para práticas inovadoras de ensino-aprendizagem)
	Indicadores de processos
	Processos de monitoria do desempenho dos docentes; processos de progressão na carreira docente; processos de premiação
	Indicadores de resultados
	Taxas de aproveitamento dos estudantes
	Elaboração e divulgação dos planos analíticos/temáticos de cada disciplina
Qualidade do ambiente de ensino-aprendizagem	Resultados da avaliação dos cursos e do processo de ensino-aprendizagem pelos estudantes
	Adequação das metodologias de ensino-aprendizagem face à preparação dos alunos
	Adequação das metodologias de ensino-aprendizagem face aos resultados de aprendizagem estabelecidos
	Desenvolvimento dos estudantes para atingirem as competências
	Adequação das metodologias de ensino-aprendizagem em relação aos resultados de aprendizagem estabelecidos no currículo
	Indicadores de processos
	Processos de auscultação aos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem
	Processos de acompanhamento dos estudantes
Qualidade da avaliação dos estudantes	Indicadores de resultados
	Adequação da avaliação dos estudantes aos resultados de aprendizagem preconizados no currículo

Área de Avaliação	Indicadores do SISQUAL (de resultados e de processos)
	Cumprimento do regulamento sobre avaliação dos estudantes
	Indicadores de processos
	Processos e regulamentos de avaliação dos estudantes
	Processos de monitoria da validade, rigor e honestidade da avaliação dos estudantes
Qualidade da investigação	Indicador de resultados
	Capacidade de implementar investigação a nível individual e institucional
Qualidade da gestão académica	Indicadores de resultados
	Monitoria e análise dos processos de ensino-aprendizagem
	Participação dos docentes nos processos de gestão
	Empenho dos docentes e investigadores
	Indicadores de processos
	Processos de gestão académica
	Processos de garantia de qualidade

Para além da análise documental obteve-se evidências a partir de entrevistas a direcções centrais da UEM.

Em entrevista com o Director central dos Recursos Humanos, este disse:

“A revisão ao SADE é oportuna porque avalia os resultados de muitos anos de implementação e é preciso actualizar os instrumentos e procedimentos para ser mais justo e promover a qualidade da docência.”

Em entrevista com a Directora Pedagógica disse o seguinte: *“Ainda não temos informação para partilhar sobre o sistema de avaliação da qualidade na UEM, porque a proposta está em desenvolvimento e vamos apresentar em breve”*. E confirmou que a base para a proposta é o alinhamento com o SINAQES e as reflexões iniciaram em 2009 com o Projecto para a Instituição de um Sistema Permanente de Avaliação e Garantia de Qualidade de Ensino. Também referiu que o SADE é assumido como uma fonte de dados para a dimensão corpo docente.

As respostas à Pergunta 4 da pesquisa tomam em conta que o SISQUAL tem a responsabilidade de responder às exigências do SINAQES, capitalizando as práticas do

SADE. Assim, podem ser identificados os indicadores do SADE que deverão ser fornecidos ao SISQUAL, tendo como referência as dimensões de qualidade do SINAQES.

Constatou-se que existem indicadores do SADE que estão reflectidos em quatro dimensões de qualidade do SINAQES – Gestão, Currículo, Corpo docente e Pesquisa e Extensão, nomeadamente:

- Gestão - prestação de contas, descrição de funções e tarefas;
- Currículos - processos de ensino aprendizagem e avaliação de estudantes;
- Corpo docente - desempenho e progressão, rácio professor/ estudante, regime de ocupação e vinculação académica;
- Pesquisa e extensão - impacto social e económico e produção científica.

Dos indicadores do SINAQES referentes à dimensão de gestão há dois que podem ser identificados na avaliação conduzida pelo SADE que são: “prestação de contas” e “descrição de funções e tarefas” utilizados para aferir o desempenho na área de docência, de investigação e extensão, e de administração e gestão universitária.

A dimensão corpo docente do SINAQES integra indicadores que podem ser aferidos através da avaliação conduzida pelo SADE, à excepção dos seguintes: processo de formação, qualificações, condições de trabalho e vinculação à sociedade. Significa que o SISQUAL deverá ter outra fonte de informação sobre estes indicadores, aquando da auto-avaliação à luz do SINAQES. Indicadores como “processo de formação” e “qualificações” não se pode aferir nem sequer através da folha de classificação anual de docentes e investigadores do SADE. Apenas a categoria do docente está presente nesta folha de classificação anual, para além da classificação e pareceres qualitativos do avaliador.

As dimensões de Currículo e Pesquisa e Extensão do SINAQES incorporam alguns indicadores que podem ter uma correspondência com determinados indicadores do SADE. Os indicadores do SINAQES sobre os processos de ensino e aprendizagem e avaliação de estudantes, constantes da dimensão Currículo, têm correspondência com todos o indicadores do SADE que visam a docência e estão presentes nas fichas de auto-avaliação

do docente e da ficha de avaliação do docente pelo estudante. Os indicadores do SINAQES referentes ao impacto social e económico e produção científica encontram correspondência com os indicadores do SADE “Actividades de extensão realizadas em três anos” e “Actividades de investigação científica e divulgação em três anos”, que estão presentes na ficha de auto-avaliação do docente.

De um modo geral há uma correspondência entre os indicadores do SADE e as dimensões de qualidade do SINAQES, apesar de não ser em todos os indicadores previstos pelo SINAQES para a dimensão do corpo docente, conforme se analisou.

Segue-se uma análise das práticas do SADE que poderão integrar os processos de auto-avaliação da Qualidade a ser conduzida pelo SISQUAL na UEM.

O princípio adequado seria o de indicar as práticas cujo grau de satisfação dos docentes inquiridos é positivo. Porém procede-se à argumentação para a aplicação também das práticas negativas, em termos de controlo de qualidade dos processos. Assim, propõem-se para integrar a auto-avaliação da qualidade na UEM, particularmente para a dimensão do corpo docente, as seguintes práticas:

Práticas como disseminação dos instrumentos e partilha dos procedimentos são oportunas para a auto-avaliação da qualidade porque rentabilizam os canais de comunicação que operam para o SADE e, como envolvem docentes e discentes, gestão central e faculdades, fica assegurada a mobilização dos dois grupos fundamentais de intervenientes para a garantia da qualidade e dos dois níveis estruturais para auto-avaliação da qualidade. De acordo com as percepções dos docentes através do questionário e do Relatório da Revisão ao SADE existe uma necessidade de melhorar a eficácia da funcionalidade destas duas práticas em análise, quer a nível dos intervenientes, quer das suas estruturas funcionais.

A prática referente à implementação do processo de avaliação inclui a avaliação do desempenho do docente pelo estudante e a avaliação feita pelo avaliador, o que remete a responsabilização para o nível de actuação das faculdades na UEM, podendo estas promover sinergias entre as funções para a avaliação do SADE e para a auto-avaliação da

qualidade, sem dispersar o envolvimento dos intervenientes e rentabilizando os canais organizacionais para esse efeito.

Porém, para o sucesso dessas partilhas funcionais, entre a avaliação do SADE e a auto-avaliação da qualidade, conduzida pelo SISQUAL, deverão ser recuperadas práticas como a análise dos resultados da avaliação, por departamentos, a divulgação da análise dos resultados globais e a utilização dos resultados.

A análise dos resultados da avaliação por departamentos permite reflexões localizadas nas faculdades e estabelece a fonte de evidências que fornece informação quer para o SADE, quer para o SISQUAL, no exercício de auto-avaliação. Segundo Moreira (2010), umas das premissas da avaliação formativa de desempenho é o exercício de reflectir sobre as práticas para identificar os seus pontos fortes e fracos, o que coincide com a abordagem formativa da auto-avaliação da qualidade que visa promover o desenvolvimento profissional e institucional.

A divulgação da análise dos resultados globais e a utilização dos resultados preenchem as funções de responsabilização, pela prestação de contas e empreendem a melhoria da qualidade, ao preencherem o ciclo da garantia da qualidade com a utilização dos resultados da avaliação, quer para o SADE, quer para o SISQUAL na auto-avaliação da qualidade. Os resultados utilizados para a auto-avaliação da qualidade dão respostas às necessidades de informação sobre os indicadores previstos no SINAQES e que deverão ser seleccionados pelo SISQUAL para constar do relatório de auto-avaliação.

Se por um lado existem indicadores do SADE que têm correspondência com a dimensão corpo docente do SINAQES e até fornecem mais elementos do que previstos, existem por outro lado outros indicadores, como por exemplo, o processo de formação, qualificações, condições de trabalho e vinculação à sociedade que não podem ser obtidos.

Caberá ao SISQUAL fornecer a partir de outra fonte que não seja o SADE ou incluir esses indicadores no SADE, como uma forma de alinhamento mais eficaz com o SINAQES.

As práticas do SADE passíveis de aplicação à auto-avaliação da qualidade na UEM, particularmente para a dimensão corpo docente, resumem-se na disseminação dos instrumentos, partilha dos procedimentos, implementação do processo de avaliação, avaliação do desempenho do docente pelo estudante e avaliação feita pelo avaliador, apesar da necessidade de algumas adaptações.

As práticas referentes à análise dos resultados da avaliação por departamentos, a divulgação da análise dos resultados globais e a utilização dos resultados, fundamentais para a prestação de contas e adaptáveis para a auto-avaliação da qualidade na UEM, são as que apresentam um nível baixo de eficácia na análise feita sobre o funcionamento do SADE. Não obstante, e apesar de se terem revelado não satisfatórias para os docentes inquiridos, quer pela presente pesquisa, quer pela revisão ao SADE, estas práticas são imprescindíveis para rentabilizar o SADE. Por outro lado, começa-se a atender aos imperativos da garantia da qualidade, através da utilização desses instrumentos de *Accountability* que, conforme defende Sallis (2005), concedem também às IES a oportunidade de avaliar os seus pontos fracos e fortes, permitindo reflectir sobre a sua gestão, o seu desempenho e responsabilização, melhorando assim a qualidade.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo sumariza os diferentes aspectos tratados na dissertação: problemas e perspectivas de solução no SADE com discussões relacionadas com a garantia da qualidade. A contribuição deste trabalho está na abordagem ao SADE com preocupação na sua eficácia, para a melhoria da qualidade do docente na UEM.

O capítulo está organizado em duas secções, designadamente as conclusões e as recomendações. A primeira secção irá observar as principais constatações sobre a situação actual do SADE na UEM e posteriormente são apresentadas recomendações e sugestões.

5.1 Conclusões

As conclusões são apresentadas em três partes. A primeira apresenta as constatações sobre as percepções sobre o funcionamento do SADE na UEM, a segunda traça a sua relação com a garantia da qualidade e a terceira faz uma identificação das práticas do SADE para a auto-avaliação da qualidade na UEM, prevista no SINAQES.

O Sistema de Avaliação do Corpo Docente e Investigador da Universidade Eduardo Mondlane (SADE) foi objecto de estudo de modo a captar se permite avaliar com eficácia o desempenho do docente e se funciona de modo a melhorar a qualidade.

A análise foi conduzida à luz do conceito de garantia da qualidade e permitiu aferir a situação actual de funcionamento do SADE, a sua relação com a garantia da qualidade e interpretar a possibilidade de um alinhamento das suas práticas com o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), particularmente na dimensão de qualidade corpo docente, no processo de auto-avaliação da qualidade na UEM.

A pesquisa foi realizada em cinco faculdades da UEM e teve uma participação de 77 docentes, de alguns gestores do SADE nas faculdades estudadas, de dois directores de faculdade, da Direcção Pedagógica e da Direcção de Recursos Humanos da UEM.

A apresentação e discussão dos resultados identificaram as percepções que existem sobre o funcionamento do SADE na UEM, captaram até que ponto o SADE reflecte uma relação com a garantia da qualidade e que práticas do SADE podem ser levadas em conta na auto-avaliação da qualidade na UEM, prevista no SINAQES, particularmente na dimensão de qualidade corpo docente.

Percepções sobre o Funcionamento do SADE

Existe um conhecimento generalizado do SADE pelos docentes e uma elevada percentagem já foi avaliada através deste sistema. Destes, pelo menos um terço diz ter um bom domínio dos objectivos do SADE. Também há um nível suficiente e bom de familiarização com quatro das cinco práticas do SADE analisadas, apesar de um elevado nível fraco e nulo na prática desfecho dos processos. O instrumento com maior nível de utilização na auto-avaliação é o plano individual de actividades, contrariamente aos recursos formais da auto-avaliação, como o Regulamento e o Manual, ambos do SADE. A informação da avaliação constante das fichas é sempre acedida pelos docentes, à excepção da informação da folha de classificação anual que, pelo menos, um terço dos respondentes raramente toma conhecimento, o que levou a concluir que nem sempre a homologação ocorre. Esta pesquisa permitiu perceber que a maior parte dos respondentes foi auscultada no contexto de uma Revisão ao SADE. Porém, constatou-se que a mesma é feita num cenário em que não existe monitoria e avaliação ao SADE, o que torna ineficaz a revisão e o funcionamento do SADE.

Relação do SADE com a Garantia de Qualidade

Sendo o SADE um sistema criado para avaliar o desempenho do corpo docente é importante observar até que ponto é que essa avaliação tem correspondência com a qualidade.

Assim buscou-se a relação do SADE com a garantia da qualidade e, para isso, incidiu sobre a relevância dos conteúdos do SADE, a qualidade dos seus processos e o seu impacto no desempenho dos docentes. A partir de nove padrões de qualidade assumidos como referência para uma correspondência com as áreas de avaliação, objectivos, resultados e

utilização destes pelo SADE, constatou-se que há uma relação entre o SADE e a garantia da qualidade, a nível dos seus conteúdos. O mesmo ocorreu com os indicadores do SADE, considerados pelos respondentes como relevantes. Porém, o mesmo não se constatou a nível dos processos do SADE, cuja qualidade foi analisada. Apesar de uma metade dos respondentes concordar, a outra manifestou uma neutralidade e discordância quanto à opinião de ser a DRH a gerir o SADE. Houve também uma elevada neutralidade sobre o grau de satisfação com oito processos analisados e insatisfação com disseminação dos instrumentos, partilha dos procedimentos, divulgação e utilização dos resultados. Devido a fragilidades nos quatro processos, constatou-se que existe pouca ou nenhuma relação entre o SADE e a garantia de qualidade. Quanto ao impacto do SADE foi notória a discordância em seis aspectos analisados, designadamente no incremento salarial, na progressão da carreira, na identificação de fraquezas na leccionação, na melhoria de competências para a docência, na identificação de necessidades de formação, no desenvolvimento institucional. Por outro lado, quase metade dos respondentes discorda explicitamente que o SADE cria motivação para um desempenho eficaz do docente e um terço não tem opinião. Também se concluiu que a nível do impacto dos resultados regista-se que não existe uma relação do SADE com a garantia da qualidade.

Práticas do SADE para a Auto-avaliação da Qualidade na UEM

O exercício da garantia da qualidade na UEM deve ser empreendido por uma unidade de gestão da qualidade que implementa o Sistema de Qualidade Académica da UEM (SISQUAL), em resposta às exigências do sub-sistema de auto-avaliação da qualidade previsto no SINAQES.

Com o objectivo de identificar as práticas do SADE que podem ser tomadas em conta na auto-avaliação da qualidade da UEM, foram estabelecidas correspondências entre as dimensões de qualidade do SINAQES e os indicadores do SADE. Este exercício teve em conta que o SADE fornece informação para constar do processo de auto-avaliação da qualidade da UEM que deve ser conduzida pelo SISQUAL e este responde ao SINAQES. Assim, constatou-se através desta pesquisa que a dimensão corpo docente do SINAQES

integra indicadores que podem ser aferidos através da avaliação conduzida pelo SADE, à exceção dos seguintes: processo de formação, qualificações, condições de trabalho e vinculação à sociedade. De um modo geral há uma correspondência entre os indicadores do SADE e as dimensões de qualidade do SINAQES, apesar de não ser em todos os indicadores previstos pelo SINAQES (dimensão corpo docente). Assume-se neste cenário que o SISQUAL deverá ter outra fonte complementar de informação sobre estes indicadores, aquando da auto-avaliação prevista pelo SINAQES.

As práticas do SADE passíveis de aplicação à auto-avaliação da qualidade na UEM, particularmente para a dimensão corpo docente, resumem-se na disseminação dos instrumentos, partilha dos procedimentos, implementação do processo de avaliação, avaliação do desempenho do docente pelo estudante e avaliação feita pelo avaliador, apesar da necessidade de algumas adaptações.

5.2 **Recomendações**

Tendo sido feita uma análise sobre o funcionamento do SADE, a sua relação com a garantia da qualidade e identificadas algumas práticas do sistema da avaliação de desempenho do docente que podem ser aplicadas à auto-avaliação da qualidade na UEM, foram formuladas algumas recomendações que poderão contribuir para uma harmonização de procedimentos na gestão dos processos nas faculdades e a nível das unidades de gestão do SADE e do SISQUAL.

As recomendações que se seguem concentram-se em aspectos relacionados com a coordenação de processos, divulgação e partilha de procedimentos.

- Considerando que alguns docentes não dominam os objectivos do SADE e outros têm um nível baixo de familiarização com certas práticas do SADE, recomenda-se a verificação dos procedimentos de disseminação, aplicação e partilha dos processos do SADE, bem como uma maior coordenação em todos os grupos da implementação do SADE, quer nas faculdades, quer na DRH;

- Para o caso de *deficit* na utilização de certos instrumentos do SADE na auto-avaliação, recomenda-se a adopção de medidas para a aferição das razões e, complementarmente, sugere-se a utilização de outros instrumentos do sistema narrativo proposto por Castetter e Young (2000). O destaque é para os diários de trabalho que apresentam um sumário reflexivo e o portfólio que inclui amostras de trabalhos realizados, material de suporte utilizado e produtos, que permitam uma análise dos conteúdos produzidos para se aferir a sua qualidade;
- O facto de alguns docentes não tomarem conhecimento da informação de certas fichas da avaliação, particularmente da folha de classificação anual, é de recomendar uma pesquisa, com abordagem diferente da presente, para confirmação dos factos e tomada de medidas correctivas;
- Considerando que a revisão do SADE realizou-se sem antes existir um processo de monitoria e avaliação e contrariando o Plano Estratégico da UEM 2010 – 2014 que visava cumulativamente uma avaliação e revisão do SADE, propõe-se a aplicação do ciclo de gestão de Deming (PDCA) apresentado na Revisão de Literatura desta dissertação. Este ciclo consiste em quatro etapas, designadamente planear, executar, verificar e agir (correctivamente) e segundo António e Teixeira (2007), é um dos instrumentos mais usados para monitorar e avaliar a eficácia e qualidade de processos;
- Em face de uma boa parte dos respondentes não assumir como relevante o indicador rendimento pedagógico e outros terem considerado que o indicador supervisão e coordenação académica não atende a particularidades de certas áreas científicas, é de propor um tipo de avaliação qualitativa e processual defendida por Ramos (1999). Este modelo visa o desenvolvimento profissional através da reflexão sobre a sua prática como docentes numa disciplina ou área de conhecimento, como é o caso observado na presente pesquisa, relativamente à área de medicina;
- Sobre as limitações no formato de classificação sim/não da ficha de avaliação do docente pelo estudante é de reiterar a proposta constante do relatório da revisão do

SADE que sugere a utilização da escala de *Likert*. De acordo com Ramos (1999:17) “*O risco da nota é a classificação, é a exclusão, enquanto que a possibilidade que representa um processo com características qualitativas é o crescimento*”;

- A utilização de indicadores sumativos no SADE, e particularmente na ficha de avaliação do docente pelo estudante, não permite identificar os pontos fortes e fracos do desempenho. Neste contexto, é de propor um modelo de avaliação de desempenho proclamado por Moreira (2010), que integra cinco conjuntos de indicadores: Avaliação do Ensino/Aprendizagem (AEA); Relatório de Actividade Docente (RAD); Avaliação pelas Chefias Directas (ACD); Indicadores de Actividade Docente (IAD); Avaliação do Grupo/Equipa (AGE). Apesar de o SADE já praticar a avaliação pelas chefias directas com indicadores de actividade docente, seria de agregar as outras modalidades sugeridas;
- Pela fraca adesão explícita ao cenário de gestão do SADE pela DRH é de propor a Direcção Pedagógica como gestora da avaliação de desempenho dos docentes e investigadores ou a correcção urgente das fragilidades identificadas na gestão realizada pela DRH;
- Pelo nível precário de satisfação com a qualidade dos processos do SADE, colocam-se as seguintes recomendações:
 - Formalizar e actualizar a estrutura e os TOR da DRH ou a transferência da gestão do SADE para outra unidade relacionada a processos pedagógicos, conforme preconiza a avaliação de desempenho relacionada à garantia da qualidade;
 - Instalar unidades de gestão do SADE nas faculdades, formalizando-as e responsabilizando-as e colocar gestores para o caso de faculdades que não possuem, conforme enunciado no relatório de revisão do SADE;
 - Harmonizar modelos de gestão, para se evitar as disparidades constatadas quanto aos procedimentos de aplicação do SADE nas faculdades;

- Regular e implementar a monitoria e avaliação do SADE, com tratamento regular de dados;
 - Tornar mais expressiva a participação dos estudantes com instrumentos e indicadores de avaliação formativa e fichas de avaliação individuais;
 - Promover treino regular para os gestores do SADE;
 - Utilizar a página web da UEM pela unidade de coordenação do SADE para disseminação de funções, procedimentos e actividades relacionadas com o sistema de avaliação de desempenho;
 - Proceder à revisão do SADE tendo em conta a garantia da qualidade, com base em dados recolhidos através de processos de monitoria e avaliação;
 - Considerar os planos sectoriais dos departamentos e das faculdades no processo da auto-avaliação do desempenho do docente;
 - Proceder à prestação de contas através da divulgação das análises dos resultados globais, por departamentos e faculdades;
 - Utilizar os resultados da avaliação para as distintas funções, não se limitando a promoções e progressões de carreira, e promovendo assim a melhoria da qualidade;
- Pelo nível de discordância relativamente ao contributo do SADE para um desempenho mais eficaz do docente é de propor outras alternativas de motivação como por exemplo a adopção de acções regulares e mais frequentes de assistência às aulas pelos regentes, como forma de promover boas práticas por influência de pares;
 - Porque os indicadores de qualidade do SINAQES processo de formação, qualificações, condições de trabalho e vinculação à sociedade não encontram correspondência nos indicadores do SADE, recomenda-se que o SISQUAL identifique outra fonte de informação sobre os mesmos, quando se proceder à auto-avaliação à luz do SINAQES;
 - Promover a eficácia na funcionalidade das práticas do SADE referentes à disseminação dos instrumentos e à partilha dos procedimentos, quer a nível dos

intervenientes, quer das suas estruturas funcionais, para a auto-avaliação da qualidade na UEM. Assim, os canais de comunicação que operam para o SADE são também rentabilizados para a auto-avaliação;

- Para o sucesso na partilha de dados e resultados entre a avaliação do SADE e a auto-avaliação da qualidade, conduzida pelo SISQUAL, deverão ser recuperadas práticas como a análise dos resultados da avaliação por departamentos, a divulgação da análise dos resultados globais e a utilização dos resultados.
- Em face dos resultados da presente pesquisa e da Revisão da Literatura apresentada, identificou-se que a avaliação de desempenho do docente deve ser coordenada por uma unidade de gestão que mantenha o SADE a coexistir e a relacionar com o SISQUAL. Porém, tal como sugere Moreira (2010), deverão ser tomadas em conta as correcções sugeridas nas recomendações e considerar no modelo de avaliação do desempenho do docente uma abordagem formativa e pedagógica com exercícios de reflectir sobre as práticas para identificar os pontos fortes e fracos da docência. Por outro lado, o SISQUAL deverá influenciar o SADE no tratamento dos dados à luz da garantia da qualidade, tendo em conta a dimensão de qualidade do corpo docente prevista no SINAQES.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P. (2001). *Classroom assessment: concepts and application* (4th ed.) Boston: McGraw-Hill.
- António, N. & Teixeira, A. (2007). *Gestão da qualidade – de Deming ao modelo de excelência da EFQM*. Lisboa: Sílabo.
- Beck, T. (1999). *A handbook for an Education and Management Development Program: Guidelines for running and sustaining a cascade model program for developing the management capability of school leaders* – International Institute for Educational Planning. Paris. France.
- Bertolini, J. (2008). *Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções à inexorável subjectividade conceitual*, SP. Campinas.
- Boletim da República - Moçambique, 8.º Suplemento, Decreto n.º 63/ 2007. SINAQES.
- Boletim da República - Moçambique, 8.º Suplemento, Decreto n.º 64/ 2007. CNAQ.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (Janeiro - Julho de 2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2 n° 1, pp. 68-80.
- Campos, B. (2002). *A acreditação no processo de Bolonha*, in *Público* (Lisboa)
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico: "Saber-Fazer" da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carvalho, M. & Paladini, E. (2006). *Gestão da Qualidade – Teoria e Casos*, Editora Campos.
- Chabbott, C. & Ramirez, F. (2000). *Education and Development*, Stanford, Califórnia.
- Council on Higher Education (2006). Higher Education Quality Committee, Researchers: Sharman Wickham, Gonda Coetzee, Barbara Jones; Anthea Metcalfe HEQC Evaluative Study of Institutional Audits, Pretoria, South Africa.
- Council on Higher Education (2009). External Evaluation Report of the Higher Education Quality Committee (HEQC), South Africa.
- Council on Higher Education Higher Education Quality Committee, HEQC Institutional Audits Manual, September 2007, Pretoria, South Africa.
- Cox, P. (1999). *Perspectives on quality management within a U.K. University*. Paris, UNESCO.

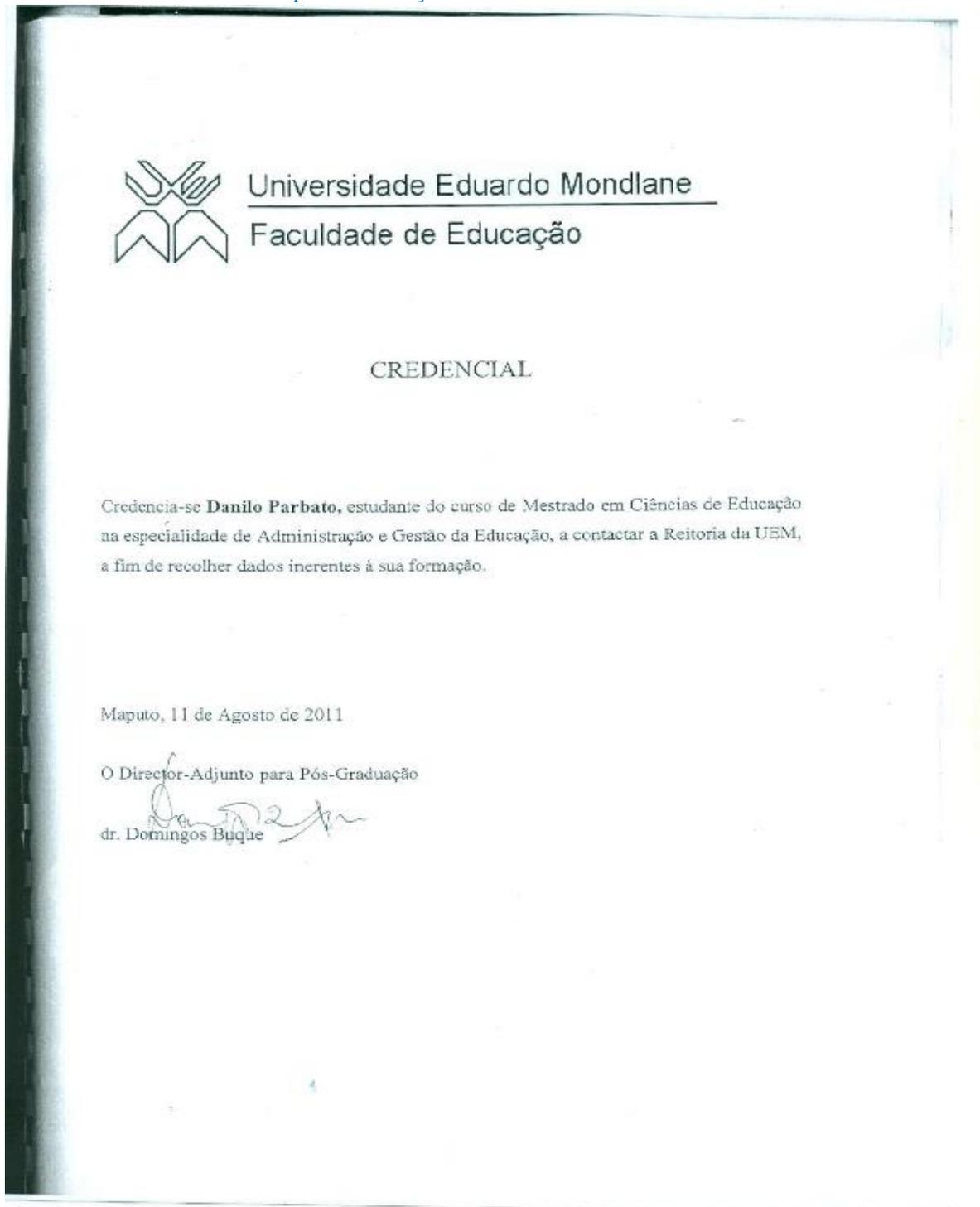
- Delors, J. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. UNESCO.
- DG Education and Culture (2007). ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Finland, Helsinki.
- Dias, M.C.L. (1998). *Quality Management in Higher Education In Mozambique*, School of Education. Tese de Doutorado. UK-Bangor: University of Wales.
- Diehl, A. A. & Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Dos Santos, R. (1997). *Planning and Managing Human Resources: A Framework for Effective Functioning Of The Eduardo Mondlane University*.
- Duarte, R. (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar n. ° 24, 213-225.
- El-Kawas, E. (2001). Improving the Managerial Effectiveness of Higher Education Institutions, *Accreditation in USA: origins, developments and future prospects* - Paris: UNESCO – IIEP.
- ENQA (2008). Núria Comet Señal, Cecilia de la Rosa González, Florian P. Fischer, Signe Ploug Hansen, Henry Ponds, Internal Quality Assurance and the European Standards and Guidelines, Helsinki, Finland.
- ENQA (2012). *Quality Procedures in The European Higher Education Area And Beyond – Visions On The Future*, Brussels, Belgium.
- Giertz, B. (2000). *The quality concept in higher education, Development and Evaluation Unit*, University of Uppsala, Sweden.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Higher Education Quality Committee (2004). *Criteria for Institutional Audits*, The Council On Higher Education, Pretoria.
- Higher Education Quality Committee (2004). *Framework for Institutional Audits*, Pretoria.
- Higher Education Quality Committee, COUNCIL ON HIGHER EDUCATION (2004), *Criteria for Programme Accreditation*, Pretoria.
- IIEP-UNESCO (2011). *Understanding and Assessing Quality*.
- Lucci, E. (2001). *A Era Pós-Industrial, a Sociedade do Conhecimento e a Educação para o Pensar*. Notas de conferência para alunos e professores de ensino médio em diversos estados do Brasil, Editora Saraiva.
- Marconi, M. D. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (5.ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Mário, M., Fray, P., Levey L. & Chilundo, A. (2003). *Higher Education in Mozambique*. Maputo: Imprensa & Livraria Universitária.
- Materu, P. (2007). *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices*. World Bank Working Paper n°. 124.
- Maximiano, A. (2000). *Introdução à Administração*. 5.ed.São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação e Cultura (2008). *Análise do Impacto do Fundo para a Melhoria da Qualidade e Inovação (QIF)*. Maputo
- Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (2000). *Plano Estratégico do Ensino Superior 2000 – 2010*. Maputo
- Mohamedbhai, G. (2008). *The Effects of Massification on Higher education in Africa*, AAU, DEA – Working Group on Higher Education.
- Moreira, L. (2010). *O Desempenho Docente e a Construção da Qualidade no Ensino Superior - Um Modelo para a Acção*. Universidade de Santiago de Compostela
- Paladini, E. (1998sd). *As bases históricas da gestão da qualidade: a abordagem clássica da administração e seu impacto na moderna gestão da qualidade*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
- QAA (2009). *The Quality Assurance Agency for Higher Education*, acessado pelo Google Académico a 15/03/2011 em <http://www.qaa.ac.uk/>
- QAA (2011). *Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland, Operational descriptionn*, acessado pelo Google Académico a 22/03/2012 em <http://www.qaa.ac.uk/>
- QAA (2011). *UK Quality Code for Higher Education: General introduction*, acessado pelo Google Académico a 22/03/2012 em <http://www.qaa.ac.uk/>
- QAA (2011). *UK Quality Code or Higher Education, Part B: Assuring and enhancing academic quality*, acessado pelo Google Académico a 22/03/2012 em <http://www.qaa.ac.uk/>
- QAA (2012). *UK Quality Code, Part B: Assuring and enhancing academic quality for Higher Education*, acessado pelo Google Académico a 28/01/2013 em <http://www.qaa.ac.uk/>
- Guntzel Ramos, M. & Moraes, R. (1999). *Avaliação do Desempenho de Professores numa Perspectiva Qualitativa: Contribuição para Desenvolvimento profissional de Professores Universitários*. OEI – Revista Ibero Americana de Educacion, acessado pelo Google Académico a 30/07/2010 <http://www.rieoei.org/deloslectores/108Maurivan.PDF>

- Sallis, E. (2005). *Total Quality Management in Education*. Taylor & Francis e-Library
- Salmi, J. (2008). *The Growing Accountability Agenda: Progress or Mixed Blessing?* Paper presented at the OECD conference on IMHE
- Shwarz, S. & Westerheijden, D. (2004). *Accreditation in the Framework of Evaluations Activities*. Springer Science+Business Media Dordrecht
- Stromquist, N. (2007). *Qualidade e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América latina*, Universidade Southern California.
- Trivinos, A. (2008). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*, São Paulo: Editora Atlas.
- Westerheijden, D. (2008). *Excellence in European Higher Education - Bologna, and Beyond?* Center for Higher Education Policy Studies, acessado pelo Google Académico a 30/07/2010 em <http://www.iiep.unesco.org/>
- World Conference on Higher Education (2009). *The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*, UNESCO, Paris, acessado pelo Google Académico a 30/07/2010 em <http://www.iiep.unesco.org/>

7 ANEXOS E APÊNDICES

7.1 Anexo 1: Credencial para realização do estudo na Reitoria da UEM



7.2 Anexo 2: Credencial para realização do estudo em faculdade da UEM



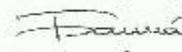
Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação

CREDENCIAL

Credencia-se **Daniilo Parbato**, estudante do curso de Mestrado em Ciências de Educação na especialidade de Administração e Gestão da Educação, a contactar a Faculdade de Engenharia, a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 22 de Agosto de 2011

P/O Director-Adjunto para Pós-Graduação


Dr. Domingos Buque



7.3 Apêndice 1: Questionário ao Corpo Docente em Tempo Inteiro na UEM

O Questionário que se segue constitui um dos passos para uma pesquisa de culminação do Mestrado em Administração e Gestão da Educação do estudante que o submete e tem como objectivo captar o nível de satisfação do Corpo Docente com o funcionamento do *Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes e Investigadores da UEM – SADE* relacionado à *Garantia da Qualidade do Docente*. A sua opinião é de grande importância para a pesquisa em desenvolvimento e, por isso, solicita-se a sua colaboração.

O exercício de preenchimento tomará apenas quinze minutos. Todas as informações são recolhidas em regime de anonimato e assegura-se o seu carácter confidencial. Neste contexto, agradeça que desse a sua opinião respondendo às questões que se seguem de forma franca, assinalando um X na (s) alternativa (s) de resposta (s) que preferir.

SECÇÃO A – Percepções sobre o desempenho do SADE

A1. Tem conhecimento da existência do Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes e Investigadores na UEM – SADE? Sim 1 Não 2

Se a resposta foi NÃO, responda apenas às questões da Secção C.

A2. Quantas vezes foi avaliado pelo SADE?

Mais de três vezes	Três vezes	Duas vezes	Uma vez	Nunca
5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

Se a resposta foi NUNCA, responda apenas às questões da Secção C.

A3. Qual o seu nível de conhecimento dos Objectivos do SADE?

Muito Bom	Bom	Suficiente	Fraco	Nulo
5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

A4. Qual o seu nível de familiarização com as práticas utilizadas pelo SADE na avaliação de desempenho dos docentes e investigadores?

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Fraco	Nulo
1. Calendário do ciclo da Avaliação	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Metodologia da Avaliação	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
3. Preenchimento da ficha de auto-avaliação	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
4. Avaliação ao docente pelo estudante	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
5. Desfecho do processo de Avaliação	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

A5. Toma conhecimento da informação que é preenchida nos instrumentos da sua avaliação?

	Sempre	Quase Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
6. Ficha de Avaliação qualitativa	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
7. Ficha de Avaliação do docente pelo estudante	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
8. Ficha de Classificação Anual	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

A6. No acto da sua auto-avaliação, com que frequência recorre aos seguintes instrumentos?

	Sempre	Quase Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1. Filosofia do SADE	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Regulamento do SADE	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
3. Manual do SADE	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
4. Regulamento da Carreira Docente	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
5. Plano de actividades individual	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
6. Plano sectorial	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
7. Qualificadores Profissionais da Carreira Docente da UEM	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

A7. Qual a sua opinião sobre a atribuição da gestão do SADE à Direcção de Recursos Humanos?

Concordo Totalmente	Concordo	Nem Discordo Nem Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

A8. Se discorda, assinale a Unidade que na sua opinião deveria ter essa atribuição de gestão do SADE.

1. Gabinete de Planificação	1 <input type="checkbox"/>	5. Direcção Científica	5 <input type="checkbox"/>
2. Gabinete de Relações Públicas	2 <input type="checkbox"/>	6. Direcção Pedagógica	6 <input type="checkbox"/>
3. Vice-Reitoria Académica	3 <input type="checkbox"/>	7. Direcção de Serviços e Documentação	7 <input type="checkbox"/>
4. Vice-Reitoria de Administração e Recursos	4 <input type="checkbox"/>	8. Outra. Qual?	

A9. Qual o grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos da gestão do SADE?

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito
1. Disseminação dos instrumentos	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Partilha dos procedimentos	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
3. Implementação do processo de avaliação	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
4. Avaliação do desempenho do docente pelo estudante	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
5. Avaliação feita pelo Avaliador	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
6. Análise dos resultados da avaliação, por departamentos	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
7. Divulgação da análise dos resultados globais	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
8. Utilização dos resultados	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

SECÇÃO B – Percepções sobre os indicadores da avaliação e seu impacto no desempenho do docente.

B1. Qual a sua opinião sobre a relevância dos seguintes indicadores para a avaliação de desempenho do docente?

	Totalmente Relevante	Relevante	Nem Relevante, Nem Irrelevante	Irrelevante	Totalmente Irrelevante
1. Nº de Disciplinas leccionadas	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Supervisão e coordenação académica	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
3. Nº de horas de docência	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
4. Rendimento pedagógico	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
5. Nº de material didáctico produzido	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
6. Actividade de investigação científica	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

7. Divulgação da actividade de investigação científica	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
8. Actividades de extensão	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
9. N° de horas despendidas em actividades de administração e gestão universitária	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
10. Avaliação do desempenho do docente pelo estudante	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

B2. Na sua percepção, os resultados do SADE têm contribuído para:

	Concordo Totalmente	Concordo	Nem Discordo Nem Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. O incremento salarial	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. A progressão na carreira	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
3. A identificação de fraquezas na leccionação	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
4. A melhoria das competências para a docência	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
5. A indicação de necessidade de formação do docente	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
6. O desenvolvimento Institucional	5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
7. Outros contributos					

B3. O SADE cria motivação para um maior desempenho dos docentes.

Concordo Totalmente	Concordo	Nem Discordo Nem Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
5 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

B4. O SADE está em processo de Revisão. Alguma vez foi auscultado no contexto dessa Revisão?

Sim 1 Não 2

SECCÃO C – Dados Pessoais e Profissionais

C1. Em que faculdade (s) é docente?

Agronomia	1	<input type="checkbox"/>
Educação	2	<input type="checkbox"/>
Engenharias	3	<input type="checkbox"/>
Letras e C. Sociais	4	<input type="checkbox"/>
Medicina	5	<input type="checkbox"/>

Outra – Qual?

C2. Há quantos anos é docente na UEM?

De 01 a 03 anos	1	<input type="checkbox"/>
De 04 a 06 anos	2	<input type="checkbox"/>
De 07 a 10 anos	3	<input type="checkbox"/>
Mais de 10 anos	4	<input type="checkbox"/>

C3. Qual a presente categoria?

Professor Catedrático	1	<input type="checkbox"/>
Professor Associado	2	<input type="checkbox"/>
Professor Auxiliar	3	<input type="checkbox"/>
Assistente	4	<input type="checkbox"/>
Assistente Estagiário	5	<input type="checkbox"/>

C4. Em que níveis lecciona?

Graduação	1	<input type="checkbox"/>
Pós-graduação	2	<input type="checkbox"/>

C5. Quantos módulos ou disciplinas lecciona?

Um (a)	1	<input type="checkbox"/>
Dois (Duas)	2	<input type="checkbox"/>
Três	3	<input type="checkbox"/>
Mais de três	4	<input type="checkbox"/>
Nenhum/ Nenhuma	5	<input type="checkbox"/>

C6. Qual o grau académico mais alto obtido?

Bacharelato	1	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	2	<input type="checkbox"/>
Mestrado	3	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	4	<input type="checkbox"/>
Pós-doutoramento	5	<input type="checkbox"/>

C7. Qual a sua faixa etária?

Menos de 25 anos	1	<input type="checkbox"/>
De 25 a 30 anos	2	<input type="checkbox"/>
De 31 a 40 anos	3	<input type="checkbox"/>
Mais de 40 anos	4	<input type="checkbox"/>

C8. Qual o seu género?

Masculino	1	<input type="checkbox"/>
Feminino	2	<input type="checkbox"/>

SECCÃO D – Outros Comentários

Se tiver qualquer comentário que gostaria de fazer sobre este assunto e que não tenha sido abordado neste questionário, use por favor este espaço e/ou o verso da folha.

Muito se agradece a atenção prestada para o preenchimento deste Questionário.

Maputo, Outubro de 2012

7.4 Apêndice 2: Guião de Entrevista a Gestores do SADE

Avaliação do Desempenho do Docente na Universidade Eduardo Mondlane

Contribuição para a Garantia da Qualidade

Guião de entrevista a Gestores do SADE

1. Qual a sua opinião sobre o funcionamento do SADE?
 - a. Como funciona?
 - b. O que há de positivo?
 - c. O que há de negativo?
2. O que deveria haver para ter um funcionamento que lhe satisfaça?
3. Identifica no SADE algo que se relaciona a processos de Garantia da Qualidade?
4. O que é o que o SADE tem que pode servir para a Garantia da Qualidade do trabalho do docente?
5. O que tem a dizer sobre o SINAQES?
6. O que tem a dizer sobre o SINAQES relacionando ao SADE?
7. A UEM prevê instalar uma Unidade de Gestão da Qualidade para implementar o SINAQES.
 - a. Na sua opinião o que é que o SADE tem a conceder a este processo?
 - b. Na sua opinião o que é que o SADE tem a receber deste processo?
8. Comentários

7.5 Apêndice 3: Dimensões do Questionário a Docentes

Dimensões do Questionário

1. Conhecimento do SADE	A1	Tem conhecimento da existência do Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes e Investigadores na UEM – SADE?
	A3	Qual o seu nível de conhecimento dos Objectivos do SADE?
	A4	Qual o seu nível de familiarização com as práticas utilizadas pelo SADE na avaliação de desempenho dos docentes e investigadores?
2. Funcionamento do SADE	A2	Quantas vezes foi avaliado pelo SADE?
	A4	Qual o seu nível de familiarização com as práticas utilizadas pelo SADE na avaliação de desempenho dos docentes e investigadores?
	A5	Toma conhecimento da informação que é preenchida nos instrumentos da sua avaliação?
	A6	No acto da sua auto-avaliação, com que frequência recorre aos seguintes instrumentos?
	B4	O SADE está em processo de Revisão. Alguma vez foi auscultado no contexto dessa Revisão ao SADE?
3. Qualidade dos processos do SADE	A7	Qual a sua opinião sobre a atribuição da gestão do SADE à Direcção de Recursos Humanos?
	A8	Se Discorda, assinale a Unidade que na sua opinião deveria ter essa atribuição de gestão do SADE.
	A9	Qual o grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos da gestão do SADE?
4. Relevância do conteúdo da AD do SADE	B1	Qual a sua opinião sobre a relevância dos seguintes indicadores para a avaliação de desempenho do docente?
5. Percepção do Impacto do SADE no desempenho do docente	B2	Na sua percepção, os resultados do SADE têm contribuído para:
	B3	O SADE cria motivação para um maior desempenho dos docentes.

Relação das dimensões do questionário ao *Ciclo de Deming*

Plan	A1, A3, A4	1. Conhecimento do SADE
	B1	4. Relevância do conteúdo da AD do SADE
Do	A2, A4, A5, A6	2. Funcionamento do SADE
	A7, A8	3. Qualidade dos processos do SADE
	B1	4. Relevância do conteúdo da AD do SADE
Check	A9	3. Qualidade dos processos do SADE
	B2, B3,	5. Percepção do Impacto do SADE no desempenho do docente
Act	B4	2. Funcionamento do SADE

7.6 Apêndice 4: Estrutura do processo de resposta às Perguntas da Pesquisa

Pergunta 1: Como se caracteriza a qualidade e a garantia de qualidade do ensino superior?

Resposta através da Revisão de Literatura

Pergunta 2: Que percepções existem sobre o funcionamento do SADE na UEM?

Resposta através das Dimensões do Questionário

1. Conhecimento do SADE	A1	Tem conhecimento da existência do Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes e Investigadores na UEM – SADE?
	A3	Qual o seu nível de conhecimento dos Objectivos do SADE?
	A4	Qual o seu nível de familiarização com as práticas utilizadas pelo SADE na avaliação de desempenho dos docentes e investigadores?
2. Funcionamento do SADE	A2	Quantas vezes foi avaliado pelo SADE?
	A4	Qual o seu nível de familiarização com as práticas utilizadas pelo SADE na avaliação de desempenho dos docentes e investigadores?
	A5	Toma conhecimento da informação que é preenchida nos instrumentos da sua avaliação?
	A6	No acto da sua auto-avaliação, com que frequência recorre aos seguintes instrumentos?
	B4	O SADE está em processo de Revisão. Alguma vez foi auscultado no contexto dessa Revisão ao SADE?
3. Qualidade dos processos do SADE	A7	Qual a sua opinião sobre a atribuição da gestão do SADE à Direcção de Recursos Humanos?
	A8	Se Discorda, assinale a Unidade que na sua opinião deveria ter essa atribuição de gestão do SADE.
	A9	Qual o grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos da gestão do SADE?
4. Relevância do conteúdo da AD do SADE	B1	Qual a sua opinião sobre a relevância dos seguintes indicadores para a avaliação de desempenho do docente?
5. Percepção do Impacto do SADE no desempenho do docente	B2	Na sua percepção, os resultados do SADE têm contribuído para:
	B3	O SADE cria motivação para um maior desempenho dos docentes.

1. Nível de conhecimento do SADE

Fontes de Evidência:

- i. Documentação:
 - a. Plano Estratégico da UEM – 1999 – 2003
 - b. Estrutura Orgânica e TOR´s da DRH da UEM (2004)
 - c. Filosofia, Manual e Regulamento do SADE (2004)
 - d. Relatórios da DRH da UEM sobre o SADE (2005, 2006)
 - e. Plano Estratégico e Plano operacional da UEM – 2010 – 2014
 - f. Relatório da Revisão ao SADE (2011)
- ii. Questionário aos docentes: questões A1, A3 e A4
- iii. Entrevista a estudantes de duas faculdades – Agronomia e Medicina

2. Funcionamento do SADE

Fontes de Evidência:

- i. Documentação
 - a. Manual e Regulamento do SADE (2004)
 - b. Relatório da Revisão ao SADE (2011)
- ii. Questionário aos docentes: questões A4, A5, A6 e B4
- iii. Entrevistas
 - a. Ao Director de Recursos Humanos da UEM
 - b. A directores de duas faculdades – Agronomia e Engenharias
 - c. A gestores do SADE de três faculdades - Engenharias, Medicina e Educação
 - d. A estudantes de duas faculdades – Agronomia e Medicina

3. Qualidade dos processos do SADE

Fontes de Evidência:

- i. Documentação: Relatório da Revisão ao SADE (2011)
- ii. Questionário aos docentes: questões A7, A8, A9
- iii. Entrevistas

- a. Ao Director de Recursos Humanos da UEM
- b. A directores de duas faculdades – Agronomia e Engenharias
- c. A gestores do SADE de três faculdades - Engenharias, Medicina e Educação

4. Relevância nos conteúdos da AD do SADE

Fontes de Evidência:

- i. Documentação: Relatório da Revisão ao SADE (2011)
- ii. Questionário aos docentes: questão B1
- iii. Entrevistas
 - a. Ao Director de Recursos Humanos da UEM
 - b. A directores de duas faculdades – Agronomia e Engenharias
 - c. A gestores do SADE de três faculdades - Engenharias, Medicina e Educação

5. Impacto do SADE no desempenho do docente

Fontes de Evidência:

- i. Documentação: Relatório da Revisão ao SADE (2011)
- ii. Questionário aos docentes: questão B2 e B3
- iii. Entrevistas
 - a. Ao Director de Recursos Humanos da UEM
 - b. A directores de duas faculdades – Agronomia e Engenharias
 - c. A gestores do SADE de três faculdades - Engenharias, Medicina e Educação

Pergunta 3: Até que ponto o SADE reflecte uma relação com a Garantia da Qualidade?

Resposta através da seguinte análise:

6. Relação entre o SADE e a Garantia da Qualidade

Fontes de Evidência:

- i. Documentação
 - a. Manual e Regulamento do SADE (2004)
 - b. Decreto 63/2007 - SINAQES
 - c. Relatório da Revisão ao SADE (2011)
 - d. Projecto de Instalação de Unidade de Gestão da Qualidade na UEM (2010)
 - e. Sistema de Garantia de Qualidade Académica da Universidade Eduardo Mondlane (SISQUAL) - 2011
 - f. Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) - 2007
- ii. Entrevistas
 - a. Ao Director de Recursos Humanos da UEM
 - b. À Directora Pedagógica da UEM na qualidade de responsável pela instalação do sistema de Garantia da Qualidade da UEM
 - c. A directores de duas faculdades – Agronomia e Engenharias
 - d. A gestores do SADE de três faculdades - Engenharias, Medicina e Educação

7. Indicadores do SADE reflectidos nas Dimensões de Qualidade do SISQUAL e do SINAQES

Fontes de Evidência:

- i. Documentação
 - a. Manual e Regulamento do SADE
 - b. Decreto 63/2007 – SINAQES
 - c. Projecto de Instalação de Unidade de Gestão da Qualidade na UEM
 - d. Sistema de Garantia de Qualidade Académica da Universidade Eduardo Mondlane (SISQUAL) - 2011
 - e. Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) – 2007

Pergunta 4: Que práticas do SADE podem ser aplicadas e/ou adaptadas à auto-avaliação da qualidade na UEM, de acordo com o SINAQES, particularmente na dimensão de qualidade corpo docente?

Resposta através da seguinte análise:

8. Práticas do SADE aferidas através das etapas do ciclo de análise PDCA de Deming

Fontes de Evidência:

- i. Documentação¹⁶
 - a. Plano Estratégico da UEM – 1999 – 2003
 - b. Estrutura Orgânica e TOR da DRH da UEM (2004)
 - c. Filosofia, Manual e Regulamento do SADE (2004)
 - d. Relatórios da DRH da UEM sobre o SADE (2005, 2006)
 - e. Plano Estratégico e Plano Operacional da UEM – 2010 – 2014
 - f. Relatório da Revisão ao SADE (2011)
 - g. Sistema de Garantia de Qualidade Académica da Universidade Eduardo Mondlane (SISQUAL) - 2011
 - h. Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) – 2007
- ii. Dimensões do questionário

Plan	A1, A3, A4	1. Conhecimento do SADE
	B1	4. Relevância do conteúdo da AD do SADE
Do	A2, A4, A5, A6	2. Funcionamento do SADE
	A7, A8	3. Qualidade dos processos do SADE
	B1	4. Relevância do conteúdo da AD do SADE
Check	A9	3. Qualidade dos processos do SADE
	B2, B3,	5. Percepção do Impacto do SADE no desempenho do docente
Act	B4	2. Funcionamento do SADE

¹⁶ Não foi cedido pela DRH nenhum Plano de Actividades do SADE para servir de base à análise de eficácia PDCA

- iii. Entrevistas
 - a. Ao Director de Recursos Humanos da UEM
 - b. A directores de duas faculdades – Agronomia e Engenharias
 - c. A gestores do SADE de três faculdades - Engenharias, Medicina e Educação
 - d. A estudantes de duas faculdades – Agronomia e Medicina

9. Alinhamento das práticas do SADE com a dimensão de qualidade corpo docente do SINAQES para a Auto-avaliação institucional

Fontes de Evidência:

- i. Documentação
 - a. Manual e Regulamento do SADE
 - b. Decreto 63/2007 – SINAQES
 - c. Relatório da Revisão ao SADE
 - d. Projecto de Instalação de Unidade de Gestão da Qualidade na UEM
 - e. Sistema de Garantia de Qualidade Académica da Universidade Eduardo Mondlane (SISQUAL) - 2011
 - f. Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) – 2007
- ii. Entrevistas
 - a. Ao Director de Recursos Humanos da UEM
 - b. À Directora Pedagógica da UEM na qualidade de responsável pela instalação do sistema de Garantia da Qualidade da UEM
 - c. A directores de duas faculdades – Agronomia e Engenharias
 - d. A gestores do SADE de três faculdades - Engenharias, Medicina e Educação

7.7 Apêndice 5: Mapa mental do estudo

Mind Map da Análise AD vs QA

