



Sónia Cristina Miranda Cardoso **Representações Estudantis da Avaliação das Instituições de Ensino Superior Público**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais, realizada sob a orientação científica do Doutor Rui Armando Gomes Santiago, Professor Associado com Agregação da Secção Autónoma das Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro e co-orientação da Doutora Cláudia Sofia Sarrico Ferreira da Silva, Professora Auxiliar da Secção Autónoma das Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro da FCT
Programa POCI 2010/FSE



Programa Operacional Ciência e Inovação 2010
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Em tua memória, avó.

o júri

presidente

Doutor José Joaquim Cristino Teixeira Dias
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor Alberto Manuel Sampaio Castro Amaral
Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto

Doutor Rui Armando Gomes Santiago
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso
Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Doutora Maria Luís Rocha Pinto
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Cláudia Sofia Sarrico Ferreira da Silva
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria João Pires da Rosa
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Embora resultante de um esforço pessoal e, muitas vezes, “solitário”, a realização deste trabalho contou com a preciosa colaboração de várias pessoas, a quem gostaria de expressar, aqui, o meu profundo e sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial ao Professor Rui, por me ter apoiado sempre e, sobretudo, por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades, mesmo quando eu não fui capaz de o fazer. Muito obrigada pela paciência com que ouviu as minhas angústias, pela calma e confiança que me transmitiu e pela orientação ‘presente’ e enriquecedora.

Também à Professora Cláudia devo a minha gratidão, por, muitas vezes, ainda que “à distância”, me ter apoiado e ajudado a tomar decisões fundamentais quanto ao rumo da investigação.

Aos e às estudantes que acederam a participar no estudo e, em especial, àqueles/as que possibilitaram ultrapassar os obstáculos surgidos no seu desenvolvimento “no terreno”. Uma nota de apreço particular às Associações Académicas e à sua disponibilidade, a qual é extensível, também, às Universidades visadas no estudo, por terem permitido a sua realização.

Ao Professor Amaral, pela sua disponibilidade e pelo contributo que prestou no sentido de ajudar a clarificar aspectos teóricos fundamentais, relacionados com a avaliação no contexto do ES português.

À Maria João, por se ter lembrado de mim e de me ter fornecido preciosas dicas bibliográficas, essenciais à construção do quadro teórico do estudo.

Ao CIPES, por me ter acolhido e pela solidariedade de toda a equipa. Obrigada a todos e, em particular, à Orlanda, pelas conversas frutíferas, pela bibliografia que me facultou e pela confiança que me transmitiu.

À Secção Autónoma das Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro por ter sido a minha ‘casa’ ao longo destes quatro anos de trabalho. Um obrigado muito especial à Olga, pela amizade, solicitude e ajuda.

agradecimentos

Às minhas amigas e amigos, pela sua presença, apoio, carinho e perdão por todos os 'nãos' que tiveram de ouvir, especialmente na recta final da realização deste trabalho. Um bem haja às minhas companheiras de *combat(e)*.

Sem querer ser discriminante, sinto que devo um reconhecimento particular à Teresa, não só pelo estímulo intelectual, mas também, por ter sido uma excelente amiga, confidente e colega de gabinete; e à Hélia, pela sua amizade incondicional e presença constante, mesmo que fisicamente distante.

A minha sincera gratidão à minha família. Aos meus pais e, sobretudo, à minha mãe por, além de mãe, ser minha amiga e me apoiar sempre, de forma incondicional. À Camila, por colorir os meus dias com o seu sorriso e encanto. E, a todos, por terem compreendido e perdoado a minha ausência.

Ao João, por me ter 'aturado' e apoiado, ainda que isso não lhe tenha sido sempre fácil. E aos seus pais, também, por me terem acolhido no seio da sua família, como a uma filha.

Um agradecimento especial e sentido à minha avó, por ter sido a mulher que foi e me ter ensinado o significado da humildade, bondade e paciência. Sei que, não importa onde estejas, estás muito feliz por mim.

palavras-chave

Ensino Superior, Instituições de Ensino Superior Público, Avaliação das Instituições de Ensino Superior, Estudantes de Ensino Superior, Representações Estudantis da Avaliação.

resumo

De entre as profundas mudanças que têm marcado a vida das instituições de ensino superior (IES), em especial, nas últimas três décadas, a adaptação à 'filosofia' e práticas da avaliação constitui, talvez, uma das mais preponderantes. Induzida, regra geral, pelo Estado, e organizada em componentes, de certo modo, comuns à maioria dos países da Europa ocidental, a avaliação orienta-se para a aferição do desempenho das instituições e, sobretudo, da sua qualidade.

Tal como implementado em Portugal (1995-2005), este processo particular de regulação e controlo institucional, direccionado para os cursos de graduação, conta com a participação de vários actores, diferentemente posicionados em relação à definição política e desenvolvimento da avaliação. Entre estes actores, embora constituam uma das principais razões pelas quais a avaliação é realizada, os estudantes são os que menor poder detêm face à sua implementação.

Sustentado no quadro teórico-conceptual proporcionado pela teoria das representações sociais, este estudo pretende, mediante a análise do conteúdo das representações que os estudantes elaboram sobre a avaliação, indagar sobre os contornos que emolduram a sua relação com este processo. Para tal, foram eleitos como objecto de análise, os estudantes de duas IES portuguesas. Com base em estratégias qualitativas de recolha de informação, foram realizadas cento e duas entrevistas semi-estruturadas. O tratamento do conteúdo dos dados recolhidos, realizado com base na análise de conteúdo temático-categorial, permitiram extrair as seguintes conclusões principais: 1. Os estudantes assumem atitudes tendencialmente positivas face à noção e implementação da avaliação das IES, como resultado da legitimidade que lhe reconhecem, conectada, essencialmente, com razões instrumentais (incremento da qualidade das instituições, cursos e docência e, em última instância, promoção da sua futura integração no mercado de trabalho); 2. Estes actores surgem, contudo, tanto em termos sócio-cognitivos como de experiência 'prática' do processo, numa posição de distância máxima em relação à avaliação; 3. Esta distância emerge como resultado da ausência de estratégias institucionais que visem integrar os estudantes na avaliação, da experiência que estes actores acumulam em relação a este processo, e da posição que ocupam no campo institucional (moldada pela sua relação face aos principais *loci* de poder e tomada de decisão institucional e académica); 4. Talvez como resultado desta distância, os estudantes tendem a elaborar as suas representações com base em quadros referenciais sustentados no conhecimento e experiência de outros formatos avaliativos que não a avaliação de cursos, reproduzindo, em grande medida o discurso político que legitima a avaliação, com base na retórica *managerialista*.

keywords

Higher Education, Higher Education Public Institutions, Evaluation of Higher Education Institutions, Higher Education Students, Students' Representations on Evaluation.

abstract

Amongst the deep changes which have been affecting higher education institutions (HEIs), especially over the last thirty years, the adaptation to evaluation 'philosophy' and practices constitutes, perhaps, one of the most prevailing ones. Generally induced by State and organized in components somehow familiar to the majority of Western European countries, evaluation is directed at institutions performance assessment and particularly at their quality. As it has been implemented in Portugal (1995-2005), this particular process of institutional regulation and control, focused on undergraduate degrees, relies on the participation of several actors, differently positioned in relation to its definition and development. Although they compose one of the major reasons why evaluation is carried out, students are, amidst these actors, those who have less power regarding its implementation.

Based on the theoretical and conceptual framework offered by social representations theory, this study intends on examining the configurations of students' relation to this particular process by analysing the content of the representations they elaborate on evaluation. In order to accomplish this goal, we have defined, as our research object, students from two Portuguese HEIs. Based on qualitative strategies of data gathering, we have performed one hundred and two semi-structured interviews. The content analysis of this data led to the following major conclusions: 1. Students tend to assume positive attitudes towards the notion and implementation of HEIs' evaluation, because of the legitimacy they ascribe to it, resulting, essentially, from instrumental reasons (institutions, undergraduate degrees and teaching quality increase and, ultimately, their future integration in the labour market); 2. Nevertheless, these actors appear in a position of maximum distance in relation to evaluation, both in socio-cognitive terms, and in terms of their 'practical' experience in the process; 3. This distance emerges as a result of the absence of institutional strategies aiming at students' integration in evaluation, of the experience these actors accumulate within this process, and finally of the position they occupy in the institutional field (shaped by their relation to the major institutional and academic decision-making and power *loci*); 4. Probably resulting from this distance, students tend to elaborate their representations on the basis of reference frameworks of knowledge and experience of other evaluation formats, rather than undergraduate degrees evaluation, hence reproducing, to a great extent, the political discourse which legitimizes evaluation based on the managerialist rhetoric.

INDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE EMERGÊNCIA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	9
1. A Emergência da Avaliação no Contexto do Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino Superior Modernos	13
1.1.A Legitimação da Universidade Moderna	13
1.2.A Democratização da Universidade	19
1.3.A “Colonização” pelo Mercado e a Emergência da Avaliação	24
2. A Emergência da Avaliação no Contexto do Ensino Superior Português	34
CAPÍTULO II – CONFIGURAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	59
1. A Avaliação: estruturas e modalidades	62
1.1.As Referências Europeias dos Sistemas de Avaliação	71
2. A Avaliação no Sistema de Ensino Superior Português	84
CAPÍTULO III – OS ESTUDANTES E A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	103
1. Os Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior	108
1.1.Os Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior: o caso português	112
1.2.Condicionantes do Envolvimento dos Estudantes na Avaliação	117
1.3.Percepções dos Estudantes face à Avaliação	125
2. A Avaliação das Instituições de Ensino Superior como Objecto de Representação dos Estudantes: um esforço de operacionalização conceptual	129
2.1.O Conceito de Representação Social	132
2.2.As Dimensões das Representações Sociais	149
2.2.1. A Informação	150
2.2.2. A Atitude	152
2.2.3. O Campo de Representação	154
CAPÍTULO IV – ABORDAGEM METODOLÓGICA DAS REPRESENTAÇÕES ESTUDANTIS DA AVALIAÇÃO	159
1. A Construção do Tema de Estudo	162
2. O Processo Metodológico	165

2.1. Orientações Metodológicas da Investigação	169
2.1.1. A Construção da Amostra	176
2.1.2. A Amostra: caracterização	183
2.2. A Análise de Conteúdo das Representações Estudantis da Avaliação	193
CAPÍTULO V – AS DIMENSÕES DAS REPRESENTAÇÕES ESTUDANTIS DA AVALIAÇÃO	203
1. A Dimensão Atitudinal das Representações: disposições dos estudantes face à avaliação	206
1.1. Legitimidade da Avaliação	207
1.2. Finalidades Instrumentais da Avaliação	215
1.3. Modalidades de Avaliação	219
Ambiguidades nas Atitudes dos Estudantes face à Avaliação	224
2. A Preponderância da Informação nas Representações Estudantis	231
2.1. Identificação da Avaliação	232
2.2. Pertinência da Informação	237
2.3. Modos de Acesso à Informação	247
2.4. Mediação da Informação	253
Configuração dos Significados Atribuídos à Informação sobre a Avaliação	258
3. Conexão com a Acção: experiência participativa dos estudantes na avaliação	264
3.1. Contextualização Institucional da Avaliação	265
3.2. Constrangimentos ao Envolvimento dos Estudantes na Avaliação	272
3.3. Predisposição face ao Envolvimento na Avaliação	277
3.4. Conformidade em Relação aos Dispositivos de Participação na Avaliação	282
3.5. Percepção Institucional da Participação Estudantil na Avaliação	289
Ambiguidades e Ambivalências nas Representações dos Estudantes sobre a sua Participação na Avaliação	297
4. O Campo das Representações Estudantis da Avaliação	304
4.1. O Impacto da Avaliação	305
4.2. Abrangência das Representações Estudantis	326
4.3. Orientação do Conteúdo das Representações da Avaliação	331
A Reprodução do Discurso ‘Dominante’?	339
CONCLUSÃO	347
BIBLIOGRAFIA	365

ANEXOS

ANEXO I – Quadro Comparativo dos modelos Anglo-Saxónico, Francês e Holandês de Avaliação do Ensino Superior

ANEXO II – Organização da Avaliação Global e Avaliação da Qualidade do Sistema de Ensino Superior Português

ANEXO III – Guião de Entrevista

ANEXO IV – Procedimentos de Construção das Sub-Amostras A e B

ANEXO V – Quadro de Caracterização Geral da População da Amostra

ANEXO VI – Exemplos de Entrevistas

ANEXO VII – Exemplos da Codificação Aplicada às Entrevistas

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 Valores e critérios que emolduram a avaliação das Instituições de Ensino Superior	76
Quadro n.º 2 Definição do significado atribuído às dimensões, categorias e temas	196
Quadro n.º 3 Principais diferenças detectadas na distribuição dos estudantes pelas categorias e temas da dimensão ‘Atitude’	228
Quadro n.º 4 Modo de acesso à informação sobre a avaliação de cursos	252
Quadro n.º 5 Principais diferenças detectadas na distribuição dos estudantes pelas categorias e temas da dimensão ‘Informação’	262
Quadro n.º 6 Constrangimentos percebidos pelos estudantes quanto ao seu envolvimento na avaliação de cursos	273
Quadro n.º 7 Argumentos que validam a predisposição positiva dos estudantes face ao envolvimento na avaliação	278
Quadro n.º 8 Ilustração da ambiguidade expressa nas representações sobre a percepção institucional da participação dos estudantes na avaliação	290
Quadro n.º 9 Tipo de percepção institucional sobre a participação dos estudantes na avaliação	291
Quadro n.º 10 Principais diferenças detectadas na distribuição dos estudantes pelas categorias e temas da dimensão ‘Conexão com a Acção’	301
Quadro n.º 11 Condicionantes do impacto da avaliação	306
Quadro n.º 12 Áreas ‘idealizadas’ do impacto da avaliação e tradução das respectivas melhorias	310
Quadro n.º 13 Elementos que estruturam o discurso dos estudantes sobre a avaliação de cursos	327
Quadro n.º 14 Principais diferenças detectadas na distribuição dos estudantes pelas categorias e temas da dimensão ‘Campo da Representação’	343

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 Distribuição dos elementos da amostra segundo a sub-amostra e Instituição de Ensino Superior	179
Tabela n.º 2 Distribuição dos entrevistados por sexo e Instituição de Ensino Superior	183

Tabela n.º 3 Distribuição dos entrevistados segundo o escalão etário e Instituição de Ensino Superior	184
Tabela n.º 4 Distribuição dos entrevistados por subsistema e Instituição de Ensino Superior	186
Tabela n.º 5 Distribuição dos entrevistados por área de formação académica dos cursos frequentados e Instituição de Ensino Superior	187
Tabela n.º 6 Distribuição dos elementos da sub-amostra B segundo a participação institucional e académica e Instituição de Ensino Superior	189
Tabela n.º 7 Participação institucional e académica dos entrevistados segundo a sub-amostra e Instituição de Ensino Superior	190
Tabela n.º 8 Distribuição dos entrevistados segundo o tipo de experiência na avaliação e Instituição de Ensino Superior	191
Tabela n.º 9 Distribuição dos entrevistados segundo a fase da avaliação em que participaram e Instituição de Ensino Superior	192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 Elementos estruturantes dos sistemas nacionais de avaliação do Ensino Superior (Europa)	72
Figura n.º 2 Modelo teórico: dimensões ‘macro’ e ‘micro’ que afectam a construção das representações estudantis da avaliação	168
Figura n.º 3 Elementos estruturantes das atitudes dos estudantes face à avaliação das Instituições de Ensino Superior	225
Figura n.º 4 Responsabilidade pela difusão da informação sobre a avaliação de cursos	257
Figura n.º 5 Elementos que estruturam a informação sobre a avaliação de cursos	259
Figura n.º 6 Elementos que estruturam a relação dos estudantes com a dimensão ‘prática’ da avaliação	298
Figura n.º 7 Ilustração da distribuição dos discursos dos estudantes de acordo com o grau de abstracção da avaliação	330
Figura n.º 8 Elementos centrais da dimensão <i>corporate culture</i> presentes no discurso dos estudantes sobre a avaliação	335
Figura n.º 9 Elementos centrais da dimensão <i>utilitarista</i> ou <i>vocacionalista</i> presentes no discurso dos estudantes sobre a avaliação	337

Figura n.º 10 Ilustração da influência das retóricas <i>managerialista</i> e ‘tradicional’ nas representações estudantis da avaliação	338
Figura n.º 11 Estruturação do ‘campo’ das representações estudantis da avaliação	340
Figura n.º 12 Traços da dimensão <i>corporate culture</i> da retórica <i>managerialista</i> no posicionamento geral dos estudantes	356
Figura n.º 13 Traços da dimensão <i>utilitarista</i> ou <i>vocacionalista</i> da retórica <i>managerialista</i> no posicionamento geral dos estudantes	357

LISTA DE SIGLAS e ABREVIATURAS

ADISPOR – Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses

APESP – Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado

BM – Banco Mundial

CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos Públicos

CEE – Comunidade Económica Europeia

CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education

ES – Ensino Superior

EUA – European Universities Association

EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUP – Fundação das Universidades Portuguesas

IES – Instituição/ões de Ensino Superior

I&D – Investigação e Desenvolvimento

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PRM – Projecto Regional do Mediterrâneo

TQM – Total Quality Management

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO



Nas últimas três décadas, tem-se assistido, um pouco por todo o “mundo ocidental”, a profundas mudanças no sector público. Embora configuradas por um conjunto multidimensional de factores – hegemonia das ideologias neoliberais e neoconservadoras na reestruturação do sector público, a globalização económica, a perda de peso simbólico e real do Estado-Nação, a crença nos mecanismos de coordenação pelo mercado, entre outros – uma das facetas mais visíveis destas mudanças materializou-se na relação entre o Estado e as suas instituições. No caso particular do ensino superior (ES) assistimos a processos de desinstitucionalização de um regime de controlo, regulação e vigilância assente na condução hierárquica do sistema e das instituições (IES), por tentativas progressivas de institucionalizar, em sua substituição, regimes mais próximos do princípio da auto-regulação. Tais tentativas surgem sustentadas no pressuposto de que a eficiência e eficácia das IES seriam mais facilmente atingidas se lhes fosse conferida maior autonomia para gerir as suas políticas, estratégias e operações quotidianas. Apesar deste conjunto de processos não ser linear, observando-se avanços e recuos, os regimes centralizados e burocráticos de controlo, regulação e vigilância, foram sendo substituídos por regimes mais identificados com a ideia de supervisão (Amaral & Magalhães, 2002; Maasen, 2002; Meek, 2002, 2003; Neave & van Vught, 1994; van Vught, 1997).

É neste contexto, em paralelo com a intrusão da retórica *managerialista* no ES (ênfase na qualidade, eficiência, responsabilização, transparência, produtividade, avaliação de resultados), que a nova configuração entretanto assumida pelo Estado – Estado Avaliador (Afonso, 1998; Bleiklie, 1998; Dill, 1998; Neave, 1998) – vem permitir a formalização de instrumentos destinados à monitorização detalhada e à avaliação da qualidade dos desempenhos e resultados das IES (Amaral & Magalhães, 2002; Bleiklie, 1998; Dill, 1998; Neave, 1998; Neave & van Vught, 1994).

Articulada com a *accountability*¹ e a autonomia institucionais, o objectivo último, que suporta esta estratégia do Estado, consiste em, sob a égide da racionalização dos custos e do financiamento público, aferir a eficácia do

¹ Tal como salientado por Rosa (2003), o facto de a tradução portuguesa de “accountability” poder ter vários significados – prestação de contas, responsabilização, demonstração de valor – e não permitir “captar o sentido único” (Rosa, 2003: 24) deste conceito, optámos por recorrer, no âmbito do nosso trabalho, ao termo original.

funcionamento e a conformidade do sistema e das instituições através de padrões politicamente pré-estabelecidos (Cowen, 1996c; Kells, 1992).

É deste modo que, sobretudo a partir da década de oitenta, embora sob princípios políticos e lógicas institucionais diversas, a adaptação à ‘filosofia’ e aos processos da avaliação se converte numa das mais relevantes realidades experienciadas pelas IES. Esta vivência passa a ser emoldurada, já durante os anos noventa, pela formalização, na maioria dos países da Europa ocidental, dos sistemas nacionais de avaliação e garantia da qualidade. Congregando um conjunto diverso de instrumentos, procedimentos, enfoques e objectivos, estes sistemas partilham, contudo, um conjunto comum de elementos, constituídos pela auto-avaliação, a avaliação externa e a obrigação institucional de publicitação dos relatórios de avaliação.

Nesta mesma lógica, verificada para os restantes países europeus, também em Portugal as preocupações com a avaliação e a qualidade do sistema e das instituições se tornaram uma realidade no final da década de 1980. Estas preocupações reflectem-se, num primeiro momento, na implementação da avaliação da qualidade da investigação (Lei 91/88) e, posteriormente, na formalização do sistema de avaliação da qualidade do ES (Lei 38/94), centrado nas instituições e nos cursos de graduação (Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago & Teixeira, 2002; Polidori, 2000; Rosa, 2003).

Tal como enquadrado por este sistema, a avaliação das IES é conduzida com a colaboração conjunta de vários actores, situados quer a um nível mais macro, responsáveis pela sua definição e coordenação política (por exemplo, o Conselho Nacional de Avaliação do ES), quer mais micro, responsáveis pela sua implementação nas instituições. A este nível, incluem-se os órgãos colegiais (governo e gestão) e outros grupos de actores institucionais, entre os quais se encontram, também, os estudantes².

De facto, a centralidade assumida pela avaliação no contexto do ES foi sendo acompanhada pela crescente exigência no sentido da auscultação e integração dos estudantes (Green, Brannigan, Mazelan & Giles, 1995; Harvey, 2003), dado um dos critérios visados no escrutínio das IES ser constituído, precisamente, pela capacidade

² No presente trabalho, a expressão “os estudantes”, bem como outras, como, por exemplo, “os entrevistados”, “os académicos”, “os gestores” e “os líderes” académicos, “os docentes” e “os directores de curso” pretendem designar indivíduos de ambos os sexos.

que estas revelam na atracção e satisfação deste grupo particular de actores (Green et al., 1995). Como resultado, a sua participação passou a estar formalmente contemplada na definição política e na implementação ‘prática’ do processo avaliativo, expressa, fundamentalmente, no fornecimento de informação sobre a qualidade das IES e, sobretudo, dos cursos (processo de ensino/aprendizagem).

Porém, em comparação com os académicos e os responsáveis pela gestão e administração das instituições, os estudantes configuram-se como um dos grupos institucionais que menor poder detém face à avaliação (Dubois, 1998; Kogan, 1993). Por exemplo, embora sejam auscultados e possam, deste modo, contribuir para a definição das políticas no domínio da avaliação, os juízos críticos que tecem apenas são considerados desde que “devidamente fundamentados” (Oliveira & Veiga Simão, 2002: 105), ou legitimados, e pouco impacto têm nos processos de tomada de decisão. Por outro lado, a participação dos estudantes nas diferentes fases de implementação institucional do processo avaliativo, assume modalidades mais passivas e indirectas, porque circunscritas, sobretudo, à resposta a inquéritos ou à presença em reuniões de avaliação, destinadas à recolha das suas opiniões no âmbito de questões relacionadas com o funcionamento dos cursos.

Com base na análise das configurações assumidas pelos papéis consignados aos estudantes na avaliação, parece, pois, ser possível argumentar sobre a existência, a este nível, de um eventual défice de participação destes actores, a necessitar, conseqüentemente, de ser resolvido (Kogan, 1993). A necessidade de resolução deste défice prende-se com o facto de, além de constituírem um grupo institucional chave, tal como o comprova a sua representação³ ao nível dos órgãos e processos de tomada de decisão colegiais, os estudantes serem, de facto, os actores mais directamente afectados e, eventualmente, interessados pelas dimensões visadas pela avaliação. Em última análise, os estudantes são uma das principais razões e objectivos pelos quais a avaliação, supostamente, é realizada e orientada (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Stensaker, Langfeldt, Harvey, Huisman & Westerheijden, 2008).

Um contributo pertinente na tentativa de resolver este défice configura-se, a nosso ver, na promoção de um conhecimento mais detalhado sobre o modo como os estudantes experienciam e percebem a avaliação e o papel que nela

³ Como teremos oportunidade de discutir no desenvolvimento deste trabalho, em Portugal, esta representação foi, contudo, alvo de alterações recentes, introduzidas pela Lei 62/2007 (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior).

desempenham. Este conhecimento pode constituir-se como um item determinante na construção de estratégias políticas e institucionais que visem garantir não só uma participação mais activa destes actores na avaliação, mas, também, nos problemas ou insuficiências por esta identificados (Gorchacov, Guzzo & Lacerda, 2002; Leite, Santiago, Sarrico, Leite & Polidori, 2006). Ao implicar um maior envolvimento nestas questões, o incremento da participação dos estudantes na avaliação pode, por seu turno, concorrer para melhorar outras dimensões sistémicas e institucionais, conectadas, por exemplo, com os processos de ensino/aprendizagem, o governo e gestão das instituições e, inclusive, com o desenvolvimento das finalidades educativas, sociais e culturais do ES (Leite et al., 2006).

A necessidade de fomentar o conhecimento neste campo torna-se ainda mais premente se se considerar a relativa escassez de trabalhos que, centrados na questão da avaliação, a perspectivam sob o ponto de vista dos estudantes. Em geral, os estudos sobre a forma como as IES e os diferentes grupos que as integram percebem a avaliação, além de pouco significativos (em termos quantitativos), tendem a centrar-se, quase exclusivamente, noutros actores que não os estudantes. Este fenómeno pode, eventualmente, ser interpretado pelo facto de a avaliação se constituir, ela própria, como um processo que envolve uma participação diferenciada dos grupos de actores institucionais, tendendo os estudos existentes neste domínio a centrar-se naqueles que, de algum modo, detêm maior poder e importância simbólicos no campo institucional e avaliativo.

É, pois, com base no conjunto geral de assunções e preocupações anteriormente explicitadas, e no sentido de contribuir para construir e acumular conhecimento neste domínio que, recorrendo ao universo teórico-conceptual das representações sociais (Jodelet, 1989, 1996, 1997; Moscovici, 1976), nos propomos, no contexto do presente estudo, analisar as representações que os estudantes elaboram sobre a avaliação das IES. Com este objectivo geral em mente, e na perspectiva de delimitar, de forma mais concisa, o nosso campo e objecto de estudo, circunscrevemos a nossa análise aos estudantes do ES público, dos subsistemas universitário e politécnico.

Neste âmbito, formulámos, ainda, um conjunto de questões de investigação que serviram de orientação no enquadramento teórico-conceptual do tema e na definição das estratégias de recolha, tratamento e sistematização dos dados empíricos.

Em termos gerais, procuramos, então, com este estudo, saber: Que representações são elaboradas pelos estudantes sobre a avaliação das IES? Quais os elementos que concorrem para a estruturação destas representações? Em que medida estas representações traduzem as predisposições dos estudantes para se envolverem na avaliação?

Estas questões assumem um interesse e pertinência especiais, uma vez que, na nossa perspectiva, as tentativas para encontrar resposta para as mesmas podem constituir-se, na linha do que já foi argumentado, como um importante contributo para o aumento do conhecimento sobre a posição dos estudantes na avaliação, focando-se num grupo institucional que, aparentemente, se encontra arredado das análises que versam a temática avaliativa. A um nível mais geral, no campo configurado pelas ciências sociais, o enfoque nestas questões é justificado pelo facto de a avaliação constituir, actualmente, um processo crucial da regulação das IES que, supostamente, entre outros intentos, é, também, desenhado para ‘satisfazer’ certas necessidades e expectativas destes actores.

Em suma, o que pretendemos com o presente estudo é, mediante a análise da estrutura e conteúdo das representações que elaboram, tentar compreender e interpretar o ‘verdadeiro’ papel (e sua importância) que os estudantes desempenham na avaliação das instituições, significada, neste contexto, como a avaliação de cursos. Outros objectivos que procuramos, ainda, alcançar, consistem em identificar o impacto exercido, pelos contextos institucionais, académicos e avaliativos na elaboração destas representações; ou o modo como as dimensões cognitivas, atitudinais e motivacionais que as integram permitem conhecer e caracterizar a experiência e predisposições dos estudantes face aos processos de implementação da avaliação.

Com base nos pressupostos conceptuais da operacionalização da noção de representação social, consideramos que as representações dos estudantes só podem ser adequadamente compreendidas se a sua análise for contextualizada nos ‘ambientes’ políticos e sócio-institucionais que configuram a emergência da avaliação no contexto do ES. São estes ‘ambientes’ que servem de quadro de referência, de *background* social e institucional, à definição do lugar que é atribuído a estes actores no interior do processo avaliativo, e que, em última análise, concorrem para determinar as experiências cognitivas e práticas que desenvolvem no seu âmbito. Porém, assume-se,

igualmente, que, na construção do seu pensamento representacional, os estudantes não se limitam a ser influenciados e a reproduzir os significados e elementos que estruturam esses ‘ambientes’. Eles possuem, também, a capacidade de produzir, de modo autónomo e inovador, interpretações e significações, individuais e colectivas, sobre a avaliação, que podem ser perspectivadas como uma expressão daquilo que este processo ‘é’ e ‘deveria ser’, na realidade, nas e para as IES e os seus actores.

Em síntese, as representações da avaliação emergem como processos e produtos da acção dos estudantes, que exprimem influências recíprocas entre estes e os contextos sócio-institucionais, académicos e avaliativos em que se inserem. É esta interpenetração ‘dialéctica’ que, por sua vez, emoldura o modo como estes actores acedem e interagem com o ‘objecto’ avaliação.

Neste sentido, as representações sobre a avaliação parecem ser estruturadas, essencialmente, pela posição que os estudantes ocupam em dois campos, com alguma articulação entre si: o campo institucional, em que essa posição se define no tipo de participação que experimentam nos órgãos institucionais de governo e gestão e/ou das instâncias académicas (associações académicas e/ou de estudantes); e o campo avaliativo, em que a posição dos estudantes se encontra conectada com a qualidade da experiência acumulada nas diferentes fases dos processos de implementação da avaliação. Ao determinarem o acesso e a qualidade da informação, o modo e intensidade do contacto e, por inerência, o conjunto de aprendizagens sociais significativas que realizam face ao processo avaliativo, o posicionamento dos estudantes, naqueles dois campos, reflecte-se, assim, nas representações que sobre ele elaboram. Porém, além da preponderância destes elementos, não é de menosprezar, igualmente, o impacto, na formação destas representações, das aprendizagens ‘informais’ sobre a avaliação, resultantes da comunicação e interacção quotidianas com outros grupos institucionais (entre os quais, os docentes).

Encontrando-se, assim, delimitados o objecto e objectivos da nossa investigação, elegemos a abordagem qualitativa como aquela que melhor se adequa ao desenvolvimento da problemática do estudo. De acordo com esta perspectiva epistemológica, os procedimentos de recolha de informação que serviram de suporte à procura de respostas empíricas às questões da pesquisa, fundam-se na realização de entrevistas semi-estruturadas e na análise de conteúdo dos dados reunidos. A eleição desta metodologia de análise prende-se com a assunção de que esta constitui a forma

mais adequada de abordarmos os fenómenos em causa, sob um ponto de vista construtivista (Denscombe 1999, Silverman, 2001), isto é, sem intentarmos o teste de hipóteses ou a procura de relações de causalidade. Tal confere, deste modo, à nossa investigação um carácter mais analítico e interpretativo, enformado pelo ‘aqui’ e ‘agora’ do seu desenvolvimento (riqueza e complexidade da realidade que pretende apreender).

Demarcado pelo percurso previamente delineado, o presente trabalho organiza-se em dois principais momentos: o primeiro delimita o quadro teórico-conceptual que serve de crivo à construção do objectivo do estudo e de sistema de referência ao esboço da componente empírica da investigação; o segundo momento incide sobre a análise e discussão dos dados recolhidos, com base nas dimensões analíticas resultantes da articulação entre o quadro teórico e o desenvolvimento empírico do estudo.

Resultante desta organização e da revisão crítica da literatura, apresentam-se, no primeiro momento, quatro capítulos. O primeiro capítulo edifica-se em torno da discussão e reflexão teórica relativa à emergência da avaliação no contexto das diversas mudanças por que a Universidade passou, desde a sua legitimação enquanto instituição Moderna (finais do século XIX), até à actualidade, marcada pela centralidade do mercado e da retórica *managerialista*. O segundo capítulo tenta proceder ao levantamento e descrição das principais configurações assumidas por este novo instrumento de controlo e regulação institucional, no âmbito dos sistemas nacionais de avaliação da qualidade, definidos ao nível da Europa ocidental. Visitados os contextos referenciais macro, conectados com o lugar dos estudantes na avaliação, o terceiro capítulo dedica-se à reflexão sobre os contornos específicos assumidos por esse mesmo lugar, bem como, com base na teoria das representações sociais, à operacionalização do conceito de representação estudantil da avaliação. No quarto capítulo delimitam-se as estratégias e opções metodológicas que guiaram a construção do objecto e objectivos do estudo, bem como a definição da amostra e das técnicas de recolha e análise dos dados empíricos.

No segundo momento do estudo analisam-se e discutem-se estes mesmos dados, tendo subjacentes as tentativas de, por um lado, os confrontar com as principais conclusões permitidas pelo quadro teórico-conceptual e, por outro, proceder a um esforço de conceptualização com base nas inferências induzidas pela análise

descritiva dos resultados. Encontram-se compreendidos neste segundo momento, quer o capítulo em que se procede à sistematização, discussão e comparação das dimensões e significados que integram as representações estudantis da avaliação, quer as conclusões gerais do estudo. Estas são, ainda, complementadas com a explicitação de propostas para o desenvolvimento futuro de investigações no campo da avaliação, em especial no que respeita às representações (e sua comparação) que os diferentes grupos de actores institucionais elaboram a propósito do próprio conceito e do seu processo de formalização no sistema e nas instituições de ES.

CAPÍTULO I
CONTEXTOS DE EMERGÊNCIA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Desde a sua consolidação enquanto instituição moderna, ainda no século XIX, a Universidade¹ tem passado por inúmeras e profundas mudanças, reflectidas tanto na sua identidade, missão e papéis como, ao nível institucional, na sua configuração organizacional, em particular nas estruturas de poder. No caso da maioria dos países ocidentais, um dos elementos mais estruturantes destas mudanças (só comparável com a revolução humboldtiana) talvez seja constituído pela progressiva transformação verificada na relação da Universidade com o Estado (Magalhães, 2004; Reed, Meek & Jones, 2002; Santiago, 2005; Santos, 1995a), traduzida na alteração dos modos de controlo e regulação do sistema e das instituições.

Em especial até à década de 1970, não obstante a sua adaptação aos novos contextos políticos e sociais emergentes nas sociedades, como é disso exemplo o alinhamento do modelo humboldtiano com os princípios democráticos do Estado-Providência (Scott, 1995), a Universidade apresenta uma considerável continuidade institucional, em termos da sua identidade, missão, organização e gestão. Tal foi possível, em grande medida, devido às estratégias políticas de intervenção estatal, consistindo no controlo directo e detalhado do quotidiano da Universidade (em esferas como o acesso, o financiamento, a administração, os currículos e o pessoal académico e administrativo), que contribuíram para que esta instituição se mantivesse relativamente “protegida” das influências, interesses e pressões exteriores – economia, sociedade, mercado e religião (Santiago, 2005; Santos 1995a). Embora apoiado num controlo centralizado e burocrático, este modelo de intervenção estatal concedeu, todavia, uma relativa autonomia à Universidade, sobretudo no que respeita ao monopólio da certificação profissional e à definição das estratégias de ensino e investigação.

Porém, a partir de meados da década de 1980, o carácter aparentemente perene da Universidade começa a modificar-se (Santos 1995a), condicionado tanto por uma série de condições estruturais (sociais, políticas, económicas e científicas), caracterizando a generalidade das sociedades ocidentais, como, em grande parte, pela progressiva substituição do modelo de regulação estatal por um modelo de supervisão. Este modelo inspira-se, fortemente, no pressuposto da auto-regulação institucional

¹ O termo Universidade, em maiúsculas, é usado, no âmbito do presente capítulo, para designar a instituição em geral.

(Correia, Amaral & Magalhães, 2000; Neave & van Vught, 1994; van Vught, 1997), que vinha fazendo o seu caminho com a teoria dos sistemas e com o início da influência da ideia neoliberal de “*self-governance*” (Olsson & Peters, 2005).

Ao mesmo tempo que atribui maior autonomia às universidades, abstendo-se de intervir directamente no seu *modus operandi* quotidiano (Amaral & Magalhães, 2002), o Estado continua a reservar para si, em muitos casos nacionais, o controlo de algumas das variáveis mais estruturantes para a vida destas instituições, tal como o financiamento, o acesso ou a avaliação. O princípio da homogeneidade legal, sustentado em modalidades tradicionais de controlo *a priori* é substituído pelo princípio do Estado Avaliador (Neave & van Vught, 1994), comportando modalidades de controlo *a posteriori*, essencialmente baseadas na avaliação dos resultados do ensino, da investigação e de certos procedimentos administrativos e financeiros. Assim, embora sob lógicas algo distintas, a avaliação torna-se, na maioria dos países ocidentais, num dos principais instrumentos do controlo e regulação das universidades pelo Estado e, no seu interior, das práticas institucionais, colectivas e profissionais (Afonso, 1998; Saraiva, 1997). É, pois, possível argumentar que, de entre as várias mudanças vividas pela Universidade, ao longo das últimas três décadas, a adaptação à ‘filosofia’ e aos processos de avaliação surge, talvez, como uma das mais salientes (Afonso, 1998; Correia et al., 2000).

Com o intuito de perspectivar os contextos em que a avaliação emerge no campo institucional do ES, instituindo-se como um dos principais elementos da condução política dos sistemas, este primeiro capítulo organiza-se em duas partes principais. Na síntese das propostas de Santos (1995a) e Magalhães (2004), a primeira parte procede à análise e enquadramento gerais dessa mesma emergência, organizando-a em torno do que se considera serem os três principais momentos do desenvolvimento da Universidade, em termos das suas finalidades, missão, organização e formas de governo e gestão: o primeiro, situado entre o século XIX até aos anos 1940, corresponde ao da sua “legitimação” enquanto instituição “moderna”; o segundo, compreendido entre o final da II Guerra Mundial até finais da década de 1970, caracteriza-se pelo início da sua massificação; o terceiro, situado entre a década de 1980 e a actualidade, coincide com a sua “colonização” pelo mercado.

Torna-se importante sublinhar que estas transformações são concomitantes com as novas formas que foram emergindo na relação da Universidade com o Estado,

a economia, a sociedade e o conhecimento científico e tecnológico. Pretendemos, com isto, demonstrar que, embora a avaliação da Universidade tenha surgido, grosso modo, durante as duas últimas décadas do século XX, em parte como resultado da intromissão dos valores e lógicas do mercado no ES, um conjunto de mudanças que lhe precederam, concorreram para a sua consolidação como instrumento político e institucional de regulação do sistema.

A segunda parte do capítulo é dedicada, especificamente, à extensão da análise anterior ao contexto específico do ES português. Esta análise centra-se, porém, no período temporal compreendido pelos últimos trinta anos.

Marcado, ao longo de mais de dois séculos por uma relativa homogeneidade e estabilidade, muito devido a um considerável controlo por parte do Estado, o sistema nacional de ES só a partir da década de 1980 começa a ser objecto das mudanças que, nos restantes países da Europa Ocidental, já haviam determinado a adopção da avaliação como mecanismo de controlo e regulação. Com efeito, os anos oitenta marcam o início de uma alteração profunda na configuração do sistema de ensino superior português suscitada, em grande medida, pela progressiva substituição dos padrões de controlo directo do Estado por outros mais próximos do modelo de supervisão. Assim, ao mesmo tempo que concede uma maior autonomia às instituições de ensino superior, com o objectivo de promover a sua qualidade e responsabilização, o Estado mantém o controlo de um conjunto de dimensões centrais do seu funcionamento, elegendo como instrumento preferencial da sua intervenção a avaliação do seu desempenho. É assim que, não obstante o hiato verificado relativamente a outros países europeus, se assiste, na década de noventa, à institucionalização da avaliação das IES portuguesas, mediante a formalização de um sistema próprio.

1. A Emergência da Avaliação no Contexto de Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino Superior Modernos

1.1. A Legitimação da Universidade Moderna

Surgida na Europa entre os séculos XII e XIII, a Universidade, tal como hoje a conhecemos, com um carácter eminentemente moderno, institui-se apenas a partir do

século XIX, como resultado das grandes reformas desde então empreendidas pelo Estado (Correia et al., 2000; Faria, 2003; Gomes, 1985; Wittrock, 1996).

Perspectivada como um agente activo no processo de modernização política, mediante a qualificação de funcionários para a recém criada burocracia profissional, a Universidade é incorporada, no âmbito da coordenação do Estado, simultaneamente como instrumento central na constituição, fortalecimento e preservação da cultura e identidade nacionais e, enquanto repositório deste capital simbólico, como um elemento central do desenvolvimento do Estado-Nação² moderno e da sua identidade cultural e política (Correia et al., 2000; Magalhães, 2004; Santos, 2004). Tal como os demais sistemas nacionais (educação, saúde, etc.), a integração, pelo Estado, do sistema de ensino superior visa torná-lo funcional com as necessidades da sociedade e, deste modo, permitir a consolidação da ideia de Estado-Nação (Magalhães, 2004; Santos, 2004).

Ao ser-lhe atribuído um papel decisivo no projecto social, político e cultural do Estado, nomeadamente enquanto instituição socialmente designada para desenvolver conhecimento especializado, vital para a burocracia (Weber, 1999), a Universidade adquire uma legitimidade institucional própria, reforçando a sua centralidade no desenvolvimento das sociedades e, em última análise, no progresso da Humanidade (Magalhães, 2004).

A afirmação da importância da Universidade para a reconstrução do Estado-Nação moderno é enformada por um novo paradigma social, económico, político e científico, surgido na Europa, em finais século XVI, e distinto do da época medieval – o paradigma moderno (Magalhães, 2004; Santos, 1995a). Assente, entre outras dimensões, na supremacia da razão (racionalismo e positivismo da ciência), enquanto pilar da produção de conhecimento científico, no poder de regulação do Estado como fundamento da organização e estruturação social e na centralidade do Estado-Nação, este novo paradigma determina grandes transformações na Universidade (Magalhães, 2004; Santos, 1995a). Abandonando, em definitivo, os saberes e métodos escolásticos e deixando de ser controlada pelo poder eclesiástico (Igreja), a Universidade, tal como as restantes instituições sociais, passa, pelo menos no contexto europeu, a ser estruturada e regulada pelo Estado, nomeadamente no que respeita à definição das

² A Universidade Moderna liga-se a um projecto nacional de desenvolvimento e modernização da sociedade, visando criar e aprofundar a coerência e coesão do Estado enquanto espaço económico, social, cultural e geopolítico definido: o Estado-Nação (Santos, 2004).

suas funções, missão e papéis (Barnett, 1990; Correia et al., 2000; Magalhães, 2004; Santos, 2004; Scott, 1995).

Através da regulação, realizada mediante o recurso a mecanismos de controlo *a priori*, o Estado assume a condução das principais componentes dos sistemas de ES – acesso, currículos, concessão de graus, nomeação do pessoal, etc. – visando, com este propósito, definir, de modo homogéneo, aquilo que constitui o conhecimento produzido e difundido pelas universidades. Garantindo, desta forma, a homogeneidade das formações e das qualificações oferecidas, o Estado assegura, concomitantemente, a igualdade de oportunidades na competição pelos cargos da burocracia estatal – princípio da homogeneidade legal (Correia et al., 2000; Magalhães, 2004). Deste modo, todas as alterações produzidas ao nível do funcionamento e dinâmica do sistema de ES passam a resultar, exclusivamente, das exigências dos serviços do Estado, sendo, portanto, negociadas entre a “oligarquia” académica e a administração estatal (Clark, 1983; Correia et al., 2000).

Além da organização e reconhecimento dos diplomas e graus académicos, e no sentido de assegurar a canalização dos recursos necessários à prossecução deste objectivo, o Estado chama a si, também, pela primeira vez, a responsabilidade da administração e governo das universidades, através da sua incorporação numa rede educativa centralmente articulada (Wittrock, 1996). Tal contribuiu para a emergência e unificação dos sistemas modernos de ensino superior, estruturados em torno da ideia de Universidade, e definidos como o “conjunto de instituições dedicadas à educação formal”, controlado e supervisionado, em parte, pelo Estado, cujos componentes e processos se encontram interligados (Magalhães, 2004: 40).

Assim, sob condições de maior ou menor autonomia, relacionadas com as especificidades de cada país, os sistemas de ES foram sendo estruturados numa estreita conexão com o Estado e os seus interesses. Por sua vez, esta relação serviu, essencialmente, para salvaguardar o ensino superior enquanto instância modernizadora da sociedade, protegendo-o contra as influências do exterior, em especial, do sector privado e do mercado (Neave & van Vught, 1994).

A articulação funcional com as necessidades do Estado-Nação moderno, a relativa independência quanto a interesses e pressões exteriores e a responsabilidade

por uma educação liberal³, centrada no desenvolvimento da personalidade e dirigida, preferencialmente, a estratos sociais mais elevados, atribuem à Universidade um lugar central na sociedade, conferindo-lhe, ao mesmo tempo, um carácter marcadamente elitista (Magalhães, 2004; Santos, 1995a). Qual “torre de marfim”, a Universidade preservou e cultivou, durante mais de um século, este elitismo, muito em parte devido às características económicas, sociais e políticas das sociedades de então, que não produziram, “nem demográfica, nem politicamente”, pressões críticas no sentido da sua “abertura” ou “democratização” (Magalhães, 2004: 76). Tais pressões apenas se começam a fazer sentir a partir da segunda metade do século XX (pós-segunda Guerra Mundial), momento que marca o início da massificação do ES.

Além de determinado por uma nova ordem política, social e científica, resultante da emergência do Estado-Nação moderno e da matriz moderna de ciência e conhecimento (Magalhães, 2004; Wittrock, 1996), o carácter moderno dos sistemas de ES reflecte-se, ainda, nas narrativas fundacionais da Universidade, contidas nos modelos de conhecimento (de Humboldt), de educação liberal (de Newman, modelo inglês ou anglo-saxónico) e, em menor extensão, do “modelo profissional” (Napoleónico) (Scott, 1995). Alguns dos traços dominantes destes modelos, em especial dos dois primeiros, estão ainda presentes em muitas das configurações assumidas actualmente pela Universidade (Faria, 2003; Magalhães, 2004; Santos, 1995a).

De acordo com o modelo humboldtiano (ou alemão), a Universidade assenta, fundamentalmente, na unidade entre investigação e ensino, sendo responsável pela procura do conhecimento, enquanto um fim em si mesmo, e pelo alcance da verdade universal e objectiva, para além da diversidade e divisões das disciplinas e áreas científicas (Nybom, 2002). A educação superior consiste, deste modo, na construção e difusão do saber, com base, exclusivamente, nos resultados da investigação científica e na conseqüente “emersão” e participação de estudantes e professores nesta atmosfera, marcada pela busca do conhecimento (Magalhães, 2004).

Neste contexto, a estreita relação entre ensino e investigação surge, ainda, como forma de a Universidade garantir o controlo, não só destas actividades fulcrais mas, também, em última análise, da educação superior, concretamente através da

³ A educação liberal assenta, entre outros princípios, na valorização da “aquisição filosófica” do conhecimento, por contraponto à valorização da sua utilidade (Magalhães, 2004).

preservação do seu carácter elitista (Faria, 2003; Nybom, 2002), da detenção do monopólio da criação de conhecimento e da manutenção de um sistema estratificado de recrutamento de estudantes.

Porém, a afirmação da Universidade como lugar privilegiado de produção científica e de interacção entre professores e estudantes, implica o gozo, pela mesma, de uma relativa liberdade e independência, quer face aos interesses do Estado, quer às pressões socioeconómicas da sociedade (Faria, 2003). Assim, apesar de depender do Estado em termos de financiamento, a Universidade detém, no entanto, uma relativa autonomia, que se institui como garante de uma educação plural, diversificada e, sobretudo, a nível científico e pedagógico, da “liberdade de ensinar” e de “aprender” (Faria, 2003).

Embora partilhe com o modelo humboldtiano a mesma matriz moderna de ciência e de produção de conhecimento, a ideia de Universidade de Newman integra, todavia, algumas diferenças fundamentais. Uma delas consiste, por exemplo, no facto de a Universidade surgir como uma instituição de ensino vocacionada, antes do mais, para os estudantes, e só depois para a investigação. Esta última deve constituir uma preocupação exclusiva das “academias, laboratórios ou institutos de investigação” (Faria, 2003: 53). Nesta lógica, a função central da Universidade reside não tanto na produção do saber, mas, antes, na sua transmissão, tendo por princípios fundamentais o “alargamento intelectual, a expansão da mente e a formação do carácter dos estudantes” (Faria, 2003: 110-111). Deste modo, enquanto lugar privilegiado de educação e transmissão de um conhecimento universal (uno e interdisciplinar), compete à Universidade guiar ou tutorar o estudante, dotando-o das competências e instrumentos necessários para que o processo de aquisição desse saber ocorra de forma individual e autónoma (Barnett, 1990).

Esta função “tutorial” da Universidade, bem como o enfoque na individualização da aprendizagem, que constituem, ainda hoje, aspectos distintivos do modelo anglo-saxónico, surgem como elementos centrais no quadro geral do projecto de Newman, colocando, necessariamente, em segundo plano, qualquer preocupação ou ambição utilitária (profissionalizante) (Faria, 2003).

Finalmente, no modelo napoleónico, também designado por modelo profissional, cujo exemplo mais visível é constituído pelas grandes “*écoles*” francesas, as universidades são concebidas como instituições intelectual e socialmente

selectivas, não dedicadas necessariamente à investigação, mas centradas, antes, na produção de quadros qualificados para o Estado (Faria, 2003). Ao contrário do modelo humboldtiano, que insiste mais na liberdade dos académicos e na independência das universidades, ou do modelo anglo-saxónico⁴, de raiz newmaniana, que as concebe como corporações livres, governadas por órgãos próprios, o modelo napoleónico assenta num formato mais restritivo de autonomia. O controlo do Estado é mais omnipresente, regulando desde os actos administrativos mais simples até aos conteúdos dos programas e dos cursos (Magalhães, 2004).

Apesar das diferenças, é possível identificar, na síntese dos modelos⁵ narrativos anteriores, um conjunto de funções estruturantes para a Universidade moderna. Estas funções traduzem-se nos seguintes traços: a procura da complementaridade e unidade entre investigação e ensino; a promoção de uma educação geral (*bildung*), ou conhecimento universal, agregando as diferentes áreas ou disciplinas científicas; a criação e transmissão da cultura; e, ainda, o contributo para o desenvolvimento cultural, social e, inclusive, económico da sociedade (Wittrock, 1996). Constituindo ainda, de certa forma, a essência actual da missão, objectivos e finalidades do ensino superior, estas funções mantiveram-se relativamente estáveis ao longo de mais de um século (todo o século XIX e parte do século XX), conferindo à Universidade moderna uma notável continuidade institucional (Santos, 1995a; Wittrock, 1996). Esta relativa homogeneidade funcional, permitida pelo enquadramento matricial da Universidade na ciência moderna, e por um alargado consenso quanto ao seu papel na sociedade, enquanto instância de criação do “mundo moderno”, é acompanhada, ainda, por uma relativa estabilidade institucional e organizativa, possibilitada pelo efeito regulador e centralizador da acção do Estado (Wittrock, 1996).

A partir de meados do século XX, instada a participar mais activamente no desenvolvimento dos sistemas produtivos nacionais e na resolução dos problemas sociais, a Universidade conhece importantes transformações, traduzidas na

⁴ Também designado por modelo de personalidade (“*personality model*”), de Oxbridge, ou modelo “residencial britânico” (Faria, 2003).

⁵ Para além dos modelos humboldtiano, newmaniano e napoleónico, é possível ainda identificar outros, que procuram, igualmente, sistematizar as características centrais da Universidade Moderna. De acordo com uma dessas concepções, proposta por Karl Jaspers, já no século XX, a Universidade constitui uma instituição unitária, composta por uma comunidade de estudiosos e de estudantes em busca do conhecimento (Magalhães, 2004; Santos, 1995a). Neste contexto, os objectivos, missão e finalidades da Universidade traduzem-se, essencialmente, na transmissão de cultura, no ensino das profissões e na investigação científica (Barnett, 1990; Santos, 1995a; Wittrock, 1996).

progressiva perda do seu carácter elitista e na alteração da sua “homogeneidade” identitária e funcional. Tais transformações marcam o advento de uma “nova” configuração de Universidade: a Universidade “Democrática” (Magalhães, 2004).

1.2. A Democratização da Universidade

Após a Segunda Guerra Mundial, a transferência de uma parte do conhecimento científico da Universidade para o campo industrial, em larga medida testada na indústria de guerra, assumiu uma relevância crescente. Assiste-se, gradualmente, um pouco por toda a Europa Ocidental, à emergência de um discurso enfatizando a necessidade da Universidade se reestruturar e assumir finalidades e objectivos mais utilitários, de curto prazo, em particular quanto à orientação dos seus programas de formação para as necessidades da sociedade e do mercado de trabalho (Wittrock, 1996).

Embora não constituindo o fim da relativa consistência e hegemonia desta instituição, enquanto dedicada, exclusivamente, à educação e investigação, este novo discurso, evidencia que, por mais consistente que fosse, esta concepção se constituía como incompatível com as exigências da vida moderna e as realidades “epistémicas e institucionais da própria ciência” (Wittrock, 1996: 370). A ênfase concedida à relevância económica da educação superior começa a ser mais visível na redefinição das políticas públicas do período pós-guerra (Plano Marshall), bem como a converter-se numa justificação, cada vez mais comum, para o investimento político e financeiro dos governos neste sector (Magalhães, 2004). A Universidade passa a ser percebida como uma instituição verdadeiramente crucial de articulação entre investigação, desenvolvimento económico e inovação, e, conseqüentemente, a tornar-se numa preocupação política central para os governos da maioria dos países ocidentais (Wittrock, 1996).

Inicialmente, as universidades mostraram alguma capacidade de adaptação a estas novas funções (investigação aplicada ou conciliação entre investigação e desenvolvimento), não se tendo verificado alterações significativas na investigação e nas actividades académicas. Aliás, a capacidade de ajustamento do modelo humboldtiano às novas exigências, serviu, inclusive, para realçar a posição prestigiante das universidades de investigação (Wittrock, 1996).

Neste período, o surgimento do Estado-Providência como solução para a gestão das contradições resultantes, por um lado, da necessidade de intervenção económica do Estado (assumpção da responsabilidade de financiamento dos principais sistemas públicos) e, por outro, de criação de respostas a novas expectativas e necessidades sociais, derivadas do reconhecimento dos direitos de cidadania (Afonso, 1998; Santos, 1995a; Wittrock, 1996), exige das universidades um contributo social e político mais activo, no sentido da democratização das sociedades. Esta exigência representa uma dupla tarefa para estas instituições: por um lado, a participação na satisfação das necessidades do mercado de trabalho (em termos da qualificação de mão-de-obra); por outro, o apoio a objectivos sociais e governativos gerais, como a promoção e garantia da igualdade social (Afonso, 1998; Santos, 1995a; Wittrock, 1996).

As novas exigências sociais e políticas do Estado-Providência compõem, juntamente com a retórica da importância do ES para o desenvolvimento económico, e as mudanças socioeconómicas do pós-guerra, o contexto que determina a forte expansão dos sistemas de ES. Entre estas últimas mudanças, é possível destacar, por exemplo (Magalhães, 2004): (i) a transição do taylorismo para concepções fordistas (e pós-fordistas) de organização e divisão do trabalho, acompanhada por exigências de maior incorporação do conhecimento nos processos de produção; (ii) as tentativas do Estado-Providência de conciliar os interesses e reivindicações públicos (de direitos sociais, como a educação, por exemplo) com os do mercado (necessidade de mão-de-obra qualificada); (iii) as pressões das classes médias no sentido de um maior acesso à educação (percepção como factor de prestígio e mobilidade social ascendente); (iv) a combinação entre o aumento da procura de educação, o consequente desenvolvimento do “mercado” educativo e o papel fortemente regulador dos governos, na lógica do aumento crescente da intervenção estatal na estruturação da sociedade (Magalhães, 2004). Em suma,

(...) pressões demográficas combinadas com o estabelecimento de uma oferta diversificada de educação (no âmbito do qual as classes médias (...) puderam activar os seus motivos individuais e as suas estratégias sociais) e ambas articuladas com objectivos políticos ligados ao desenvolvimento económico, integração sociocultural e participação política, parecem ser as malhas... da expansão do ensino superior (Magalhães, 2004, p. 80).

Esta expansão objectiva-se em duas principais vertentes: por um lado, no início da massificação da educação superior e consequente democratização do acesso à Universidade, traduzida na “entrada” massiva das classes médias neste nível de ensino (Santos, 1995a; Wittrock, 1996); por outro, na crescente diversificação, qualitativa e quantitativa, dos sistemas de ensino superior, em resultado da sua maior articulação com os interesses e necessidades sociais, políticos e económicos (Clark, 1983; Correia et al., 2000; Scott, 1995; Wittrock, 1996). Tais mudanças constituem, na opinião de vários autores (Magalhães, 2004; Santos, 1995a), as razões da crise da hegemonia da Universidade. Esta crise traduz-se, na prática, nas dificuldades e, amiúde, incapacidade de esta instituição desempenhar cabalmente as funções, muitas vezes contraditórias⁶, que lhe são atribuídas pela sociedade, em particular ao nível da produção do conhecimento, sendo nisso substituída pelos grupos sociais ou o Estado.

Apesar de, pelo menos inicialmente, a massificação e a diversificação do ES terem suscitado alguma relutância e resistência nos governos de alguns países da Europa Ocidental, porque percepcionadas como implicando uma variação no financiamento público (Wittrock, 1996) e como constituindo uma “ameaça” à regulação e coordenação estatal do sistema (Correia et al., 2000; Wittrock, 1996), na prática, não chegou a existir um verdadeiro impedimento a essas mudanças (Correia et al., 2000; Wittrock, 1996). Tal ficou a dever-se ao facto de os governos cedo terem tomado consciência de que, por um lado, a diversificação permitiria responder às solicitações da sociedade (do mercado de trabalho, em especial), possibilitando a coexistência de instituições de elite e de massas; por outro lado, que lhes era possível continuar a assumir um papel central na gestão do sistema e preservar a sua centralização burocrática e política (Correia et al., 2000; Goedegebuure, Meek, Kivinen & Rinne, 1996; Wittrock, 1996).

Deste modo, é possível considerar que, de uma forma geral, a resposta que os governos deram à expansão e massificação da educação superior não alterou o padrão de relação entre o Estado e as instituições, sobretudo no que respeita ao seu financiamento e coordenação administrativa. Exercendo uma regulação centrada, principalmente, na “zona de *input*” (acesso, financiamento, contratação docente, etc.)

⁶ Interpelada a participar activamente no desenvolvimento do sistema produtivo e na resolução dos problemas da comunidade envolvente, a Universidade vê-se confrontada com exigências contraditórias, consistindo na necessidade de se dedicar, produzir e conciliar, em simultâneo, a alta cultura e a cultura popular; a educação geral (*bildung*) e a formação profissionalizante; a teoria e a prática (ao nível dos currícula); e a investigação básica e aplicada (Santos, 1995a).

do sistema, o Estado continua a intervir fortemente na sua estruturação, financiando, “generosamente”, as suas instituições e estimulando o acesso. Estas acções visam, claramente, democratizar a educação superior, aliás tal como havia acontecido, em larga medida, com a educação não-superior, configurando uma nova forma de actuação do Estado, que, segundo Magalhães (2004), pode ser denominada de “Estado Facilitador”⁷ (Magalhães, 2004: 102).

Contudo, a instabilidade causada pela crescente massificação e diversificação do sistema, verificada a partir dos anos 1970, transforma a gestão das instituições numa importante questão política, resultando num aumento da sua regulação e controlo por parte do Estado. Emerge, assim, um outro modelo de relação deste último com o ES – “Estado Interventor” – caracterizado pela assumpção de um papel mais activo ao nível das dinâmicas e características organizacionais (formas de governação e autoridade) do sistema e das suas instituições (Magalhães, 2004).

Neste contexto, até meados dos anos 1980, o Estado exerce um controlo directo sobre os sistemas de ensino superior, fundado, grosso modo, em decisões políticas e padrões pré-estabelecidos – controlo ou regulação *a priori* – que se expressam em formas de controlo detalhado das dimensões micro-institucionais. Este controlo traduz-se, por exemplo, em intervenções ao nível da administração corrente e das questões académicas, em particular, do acesso, do financiamento, da carreira académica e das regras curriculares gerais. Além disso, o Estado continua a reservar para si o poder de decisão sobre o conhecimento “útil” garantindo, deste modo, a igualdade no acesso às profissões liberais e do serviço público (Neave & van Vught, 1994; van Vught, 1997).

Em síntese, esta forma de actuação, assente em vários mecanismos de regulação (entre os quais, a avaliação), assegura ao Estado um controlo prévio das actividades das universidades, e permite que estas, em contrapartida, permaneçam relativamente autónomas face aos interesses e pressões de determinados grupos sociais e do mercado. Todavia, no essencial, estas instituições continuam a manter a liberdade de construir os seus próprios percursos curriculares e processos de certificação profissional (Amaral et al., 2002; Correia et al., 2000).

⁷ De acordo com Magalhães (2004), a evolução da relação entre o Estado e o ES, pode ser sistematizada por referência a três principais formas de Estado: o Estado Facilitador (1945-1970); o Estado Interventor (1970-1980); e o Estado Avaliador (do final dos anos 1980 à actualidade).

As tendências que temos vindo a sublinhar (massificação, democratização e diversificação da educação superior e sua articulação com as necessidades políticas e sociais), não só implicaram importantes alterações ao nível das actividades centrais das universidades, como trouxeram para o seu interior várias tensões e dilemas.

Um dos factores que mais contribuiu para a manifestação de tais tensões ligase às mudanças introduzidas, precisamente, pela massificação e democratização do acesso ao ES. No decurso deste movimento, as universidades passam a ter de conciliar as suas características, tradicionalmente elitistas, com um número e diversidade crescentes de alunos (Estanque & Nunes, 2003, 2004; Santiago, Tavares, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2001) e com as pressões exteriores para imprimir aos seus currículos um cunho mais vocacional, de pendor profissionalizante (Wittrock, 1996). Parece, assim, ser possível falar da existência de um conflito entre o carácter elitista da educação superior, a manutenção da qualidade educativa, a pressão para a formação de recursos humanos e o alinhamento da investigação com o desenvolvimento económico da sociedade e o mundo empresarial (Wittrock, 1996).

Para além disso, assistiu-se, ainda, a duas outras importantes mudanças nos parâmetros tradicionais da educação superior, traduzidas na redefinição das suas formas de governo e dos seus curricula. Mediante medidas centrais de planificação política, as universidades experimentam alterações significativas na composição dos seus órgãos de governo e gestão, no pressuposto de que estas lhes permitiam uma melhor articulação com as exigências sociais e económicas (Wittrock, 1996). Estas mudanças constituíram o primeiro grande desafio à concepção humboldtiana e newmaniana de Universidade, na qual esta procurava a sua legitimação como instituição elitista, dedicada, quase exclusivamente, à investigação e formação do carácter, sendo interpelada por ‘imperativos’ mais profissionalizantes e democráticos.

A dificuldade e, muitas vezes, incapacidade, demonstrada pela Universidade na resolução destes dilemas colocam em questão a sua validade enquanto instituição elitista de investigação. Este questionamento expressa, na opinião de alguns autores (Magalhães, 2004; Santos, 1995a), a vivência, por esta instituição, de uma segunda crise, reflectida, desta vez, ao nível da sua legitimidade. Em termos gerais, a Universidade revela-se incapaz, enquanto instituição de elite e de alta cultura, de cumprir os compromissos, colectiva ou socialmente, assumidos pelo Estado-Providência, nomeadamente os ligados à democratização do acesso (Santos, 1995a).

Esta crise está, ainda, directamente ancorada na crise da hegemonia, na medida em que o conhecimento académico tende a sofrer alterações na sua natureza e formas de produção, concomitantes com as alterações dos grupos sociais a que se destina (Santos, 1995a).

Perante estas questões, a Universidade buscou “soluções de compromisso” que lhe permitem continuar a reclamar “a sua legitimidade sem abrir mão, no essencial, do seu elitismo”, tentando “desvincular na prática (...) a procura da universidade da procura de democracia e igualdade” (Santos, 1995a: 184). A diferenciação e estratificação do sistema de ES, de acordo com a origem social dos estudantes, constituem um bom exemplo do esforço empreendido pela Universidade no sentido desta desvinculação, uma vez que, tal como sublinha Santos, “a massificação da educação não alterou significativamente os padrões de desigualdade social” (Santos, 1995a: 184).

1.3. A “Colonização” pelo Mercado e a Emergência da Avaliação

Os anos 1980 trazem consigo uma inaudita e forte contestação da Universidade. Para tal contribuiu a conjugação de múltiplos factores, entre os quais é possível destacar, em especial (Afonso, 1998; Dill, 1998; Gibbons, Limoges, Nowotny, Scheele, Scott & Trow, 1994; Magalhães, 2004; Santiago, 2005; Santos, 2004; Saraiva, 1997; Slaughter & Leslie, 1997; Scott 1995): as mudanças ocorridas nas estratégias de regulação e controlo estatal do sistema e instituições; o acentuar da expansão e massificação deste sector de ensino; o crescente alinhamento da investigação e do ensino com a economia e o mercado de trabalho e, conseqüentemente, com uma ideologia vocacionalista e utilitarista; e a mudança nos paradigmas da ciência, traduzida na alteração profunda da natureza do conhecimento e dos seus modos e lugares de produção.

Contudo, tais fenómenos surgem enquadrados por mudanças mais estruturais, verificadas ao nível da sociedade e da sua organização, que se traduzem, essencialmente (Afonso, 1998; Bargh, Scott & Smith, 1996; Dill, 1998; Magalhães, 2004; Santiago, 2005; Saraiva 1997; Scott, 1995): na “crise” do Estado-Providência e a sua retracção face à esfera pública, traduzida em progressivas restrições nos financiamentos públicos, em particular, no sector do ES; na crescente influência das ideologias de «nova direita» e do neoliberalismo nas políticas públicas, entre as quais

as direccionadas para a saúde e o ensino superior; e, por último, na valorização dos mecanismos de coordenação pelo mercado e a gestão privada como formas de regulação social.

A partir de meados da década de 1970, em parte como consequência das ‘disfuncionalidades’ geradas pela desregulação e globalização da economia, que alguns autores (Magalhães, 2004; Santos, 2004) designam como a passagem do capitalismo organizado ao capitalismo desorganizado, o modelo *keynesiano* de Estado-Providência começa a ser fortemente questionado, sob o argumento da sua ineficácia na resolução dos problemas sociais emergentes (Afonso, 1998). A intervenção estatal passa a ser percebida ora como excessivamente autoritária, ora como crescentemente incapaz de desempenhar as suas funções sociais “tradicionais”, ligadas à promoção da igualdade e da solidariedade social, do pleno emprego e do financiamento dos principais sistemas sociais (Afonso, 1998; Clarke & Newman, 1997; Santiago, 2005; Santos, 1995a).

Argumentos sobre a crise financeira (orçamental), a incapacidade de adaptação da burocracia estatal aos ritmos da transformação social e económica, ou, ainda, sobre a falta de articulação do Estado com o mercado e a sociedade-civil (Santos, 1995a), constituem a base empírica do ataque à ordem social, política e cultural do Estado-Providência e à assunção do seu esgotamento enquanto matriz da modernidade (Afonso, 1998; Santiago, 2005; Santos, 1995a).

O “ataque” político ao Estado-Providência é encabeçado, fundamentalmente, pela ‘nova direita’, apoiando-se num sistema ideológico que toma forma durante a década de 1980, sustentado em vários conceitos e valores neoconservadores e neoliberais⁸. A sua agenda política assenta, essencialmente, na “revalorização” do mercado enquanto mecanismo regulador da sociedade, na “reformulação” das relações do Estado com o sector privado e na adopção de novos modelos de gestão pública centrados na eficácia, eficiência e redefinição dos direitos sociais (Afonso, 1998; Santiago, 2005).

⁸ Enquanto que o neoliberalismo, ao valorizar o mercado e a liberdade de escolha individual, defende a diminuição da interferência do Estado na vida privada, o neoconservadorismo, embora não se oponha à acção do Estado, critica as políticas sociais que interferem com a iniciativa individual e a ordem e autoridade sociais. O carácter contraditório das políticas seguidas por governos neoliberais e neoconservadores oscilou, ao longo da década de 1980 e o início da de 1990, entre dois pólos, representados, por um lado, pelo liberalismo no campo económico e, por outro, pelo “estatismo” (centralidade do Estado) em áreas como a segurança interna e o controlo dos comportamentos privados (Afonso, 1998).

A popularização desta ideologia, conjugada com o argumento da falência do Estado-Providência e com os comportamentos de retração deste face às despesas sociais, determinam, sobretudo a partir dessa década, o surgimento do mercado como a “solução” para todos os “problemas” (Correia et. al., 2000), i.e., como o mecanismo central da regulação da sociedade e das suas instituições, bem como um “dispositivo retórico” legitimador da definição de políticas de desregulação dos sistemas públicos (Magalhães, 2004).

Assiste-se, concomitantemente, como resultado directo da influência desta ideologia, à progressiva penetração, ao nível do sistema e instituições públicas, de processos e práticas característicos da gestão privada. Designado na literatura (Pollitt, 2003; Reed, 2002) como *managerialismo* ou nova gestão pública (NGP), este fenómeno traduz, essencialmente, uma proposta de reforma do Estado e da administração pública, realçando as suas limitações (lentidão, insensibilidade, rigidez e ineficácia), e avançando como soluções para as mesmas a aplicação de mecanismos e técnicas da gestão privada e do mercado (Bargh et al., 1996; Pollitt, 2003; Reed, 2002; Santiago, 2005). Assente no pressuposto de que a implementação destes mecanismos induz, necessariamente, o aumento da eficiência, eficácia e racionalização (em termos financeiros ou de custos) dos sistemas e instituições públicas, a incorporação do *managerialismo* acaba por introduzir importantes mudanças ao nível da gestão do sector público, expressas na reconfiguração das estruturas e do poder organizacionais e da identidade dos profissionais (aumento da responsabilização interna, profissionalização da gestão e redefinição de papéis e competências), bem como dos processos de prestação dos serviços (por exemplo, a substituição da noção de utente/pagador pela de cliente ou consumidor e do conceito de escolha colectiva pela de escolha individual) (Altbach, 2001; Kogan, Moses & El-Khawas, 1994; Morley, 2003; Santiago, 2005).

A emergência e institucionalização deste novo contexto no sector público atingiu, indubitavelmente, o ensino superior, traduzindo-se, concretamente, na re-definição da ideia, das finalidades e dos papéis da universidade, (na) criação de novas formas organizacionais (...), na reconfiguração das formas de exercício do poder institucional e (na) introdução de novos elementos na cultura e nos papéis dos actores académicos (...) (Santiago, 2005: 2).

Com efeito, as similitudes nas reformas educativas levadas a cabo, em vários países, durante as décadas de 1980 e 1990, realçam a influência crescente de uma «nova ortodoxia» educativa, caracterizada por um aumento da “colonização da política económica” (Seixas, 2001: 210) que, entre outros aspectos, se traduz na introdução da lógica ou retórica de mercado na gestão das instituições de ensino (Magalhães, 2004; Santiago, Magalhães & Carvalho 2005; Seixas, 2001).

A presença dos elementos constitutivos desta nova retórica traduz-se, por exemplo, em mudanças nas políticas de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (Afonso, 1998), incluindo os de ensino superior, e na introdução, a este nível, de uma nova linguagem organizacional, centrada na racionalidade económica e nos princípios do mercado: excelência, eficácia, eficiência, competitividade e produtividade (Afonso, 1998; Santiago, 2005). Esta linguagem passa a constituir, doravante, o marco orientador da educação superior.

Contudo, as ambiguidades resultantes da exigência de um Estado ao mesmo tempo limitado e forte produziram um paradoxo que Afonso (1998) designa de “paradoxo do Estado neoliberal”, traduzido num “desequilíbrio importante a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado” (Afonso, 1998: 155-156). O mercado não surge, pois, completamente fora do âmbito do Estado, mas como um sistema sobretudo por ele promovido e controlado. Enquanto alguns autores recorrem ao conceito de quase-mercado⁹ para definir esta situação em que Estado e mercado se interpenetram, dando origem a uma “configuração particular” (Afonso, 1998: 158), outros autores (Correia et al., 2000; Magalhães, 2004; Santiago, 2005; Santiago & Carvalho 2004; Santos, 1995a) caracterizam esta configuração como um processo de hibridação que ocorre quer ao nível da formação e implementação das políticas, quer mesmo ao nível institucional. Esta configuração, que assume a particularidade de articular formas de regulação e financiamento “tradicionais”, com outras, características da regulação e gestão privadas, resulta, essencialmente, do reconhecimento, por parte do Estado, da inviabilidade de um sistema de ES completamente autónomo e coordenado pelo mercado, quer em termos pedagógicos,

⁹ São *mercados* porque substituem os fornecedores do Estado por fornecedores independentes e mais competitivos; *quase* porque diferem dos mercados tradicionais, uma vez que, embora competindo por clientes, não visam necessariamente a obtenção do lucro; o poder de compra dos consumidores não se exprime necessariamente em termos monetários (Afonso, 1998); ou, ainda, porque não há oferta nem procura livres e o pagamento dos serviços não é efectuado pelos clientes (Cave & Kogan, 1990).

financeiros, patrimoniais e estatutários, quer de equidade social (Correia et al., 2000; Magalhães, 2004; Santiago, 2005; Seixas, 2001).

Em certa medida, a legitimação dos discursos que defendem a introdução da regulação pelo mercado e do *managerialismo* ao nível do ensino superior encontra-se, também, relacionada com a rápida expansão do sistema durante as décadas de 1980 e 1990 e pelas dificuldades da Universidade em lidar com as exigências que, entretanto, lhe vão sendo colocadas pelo aumento e crescente diversidade da população estudantil (Santiago, 2005). Traduzidas numa maior complexidade quer das características sociais, culturais e cognitivas assumidas por esta população, quer das expectativas sociais em relação às funções, finalidades e objectivos da educação superior (Balsa, Simões, Nunes, Carmo & Campos, 2001; Bateson & Taylor, 2004; Bienefeld & Almqvist, 2004; Estanque & Nunes, 2003, 2004), estas mudanças provocam na Universidade dois tipos de consequências: por um lado, a adaptação do ensino e dos currículos a uma lógica cada vez mais utilitária e profissionalizante, visando oferecer formações mais “personalizadas”, articuladas com as preferências dos estudantes; por outro lado, o enfraquecimento do capital simbólico dos diplomas, pela consequente diminuição do seu valor no mercado de trabalho (Santiago, 2005).

Apesar de tudo, sendo inquestionável que a referência a critérios de racionalidade económica começa a substituir, ou a relegar para um plano mais secundário, os critérios de relevância social e cultural do ES (Santiago & Carvalho, 2004), o impacto do mercado não é tão profundo quanto aparenta ser. A posição dominante da linguagem gestonária e económica nas narrativas políticas e académicas sobre a organização, governo e gestão das instituições de ensino superior decorre mais da retórica do que da existência de práticas verdadeiramente instituídas no ‘terreno’ (Santiago, 2005). A convicção de que as soluções da gestão privada e do mercado são as mais viáveis para a resolução dos problemas financeiros e de relevância económica do ensino superior e, conseqüentemente, para a sua profunda transformação, parece, assim, apoiar-se mais em pressupostos ideológicos do que em evidências empíricas (Seixas, 2001). Como sublinham alguns autores (Magalhães, 2004; Santiago, 2005), não existem, de facto, dados objectivos que comprovem que essas mesmas soluções tenham produzido os resultados esperados pelos seus defensores ao nível da eficiência do sistema e das instituições. A descoberta do mercado como inspiração da regulação estatal surge, deste modo, mais como uma

construção retórica, um mediador ou um dispositivo ideológico de legitimação política, uma vez que o Estado continua a ser o principal provedor de recursos (Magalhães, 2004; Santiago, 2005).

A “colonização” do ES pelo mercado, a partir da década de 1980, foi também induzida pelas alterações verificadas na relação entre ciência e sociedade (Santiago, 2005), suscitadas pelas crescentes pressões no sentido da produção de conhecimento científico e tecnológico transferível para o sector empresarial (Santiago, 2005). Diríamos, usando os termos de Gibbons et al. (1994), que ao lado do modo “tradicional” (Modo 1) de produção de conhecimento, emergiram outras formas, não-tradicionais, de produção de ciência (Modo 2), amplamente dominadas pelas imposições do mercado e assentes nas noções de multi e transdisciplinaridade e de utilidade (económica) do conhecimento (aplicado). Enquanto tipos-ideais, estas duas categorias de ciência situam-se em extremos opostos de um mesmo *continuum* organizado em vários tipos de conhecimento, uns mais próximos da ciência académica, outros mais próximos do conhecimento “pluriversitário” (Santos, 2004), ou da ciência “pós-académica” (Ziman, 1994, 2000).

Como consequência directa destas mudanças, a Universidade começa a perder, progressivamente, o monopólio da produção de conhecimento, que passa a ter lugar em unidades de investigação e desenvolvimento (I&D) criadas nas empresas, ou em centros e institutos de investigação fora do âmbito dos sistemas de ensino superior (Magalhães, 2004; Morley, 2003; Santiago, 2005; Ziman, 1994, 2000).

Outro aspecto crucial, além da perda deste monopólio, é a submissão da Universidade, também, a outras lógicas, profundamente destabilizadoras, com contornos não só económicos, mas sobretudo políticos, traduzidas no seu questionamento enquanto projecto político nacional (Santos, 2004). Concebido como um obstáculo à expansão do capitalismo global e, especificamente, às políticas económicas e sociais onde a educação é perspectivada como central, este projecto é progressivamente alterado pela crescente tendência para a transnacionalização¹⁰, sob a influência de organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Os reflexos deste

¹⁰ Este fenómeno é visível, entre outros aspectos, na perda, por parte da Universidade, do seu carácter fortemente territorial e presencial, pela proliferação do ensino à distância (“universidades virtuais”) (Santos, 2004).

fenómeno não se limitam à crise financeira da Universidade, à redefinição do papel do Estado, à implementação de políticas liberais ou à introdução de uma lógica de mercado na gestão do sistema e instituições de ES (Santos, 2004). Estendem-se, igualmente, à definição das prioridades de investigação e formação, determinando uma relativa “incapacitação” epistemológica e uma certa “desorientação” da Universidade quanto às suas funções sociais (Santos, 2004).

Assim, enquanto que ao longo de mais de um século a identidade da Universidade e, inclusive, muito do seu prestígio, foi determinada pela ligação entre produção do conhecimento, educação e o interesse nacional, elementos que constituíram a sua base moderna, nas últimas décadas esta identidade parece ter começado a esbater-se e a tornar-se mais fluida (Magalhães, 2004; Santos, 2004). Embora, na sua essência, tenha mantido a sua matriz moderna (Magalhães, 2004; Nybom, 2002), a identidade da Universidade fragmenta-se, agora, numa multiplicidade de funções (Magalhães, 2004; Santos, 1995a) e heterogéneos “eus”, exprimindo um carácter multifacetado, visível nas várias expressões que, entretanto, surgem para designar a educação superior – educação universitária, terciária, pós-secundária, vocacionalizante, ou fundada na investigação (Magalhães, 2004). Estas mudanças significam, na opinião de alguns autores (Magalhães, 2004; Nybom, 2002; Santos, 1995a, 1995b), a vivência, pela Universidade, de uma fase de transição paradigmática, em que esta instituição deixa de ser concebida como dedicada apenas à produção e difusão do conhecimento como um fim em si mesmo.

Dos factores que, ao longo das últimas três décadas, mais têm determinado a mudança estrutural da Universidade, a implementação de dispositivos orientados para a aferição do seu desempenho e qualidade, como contrapartida pela concessão de uma autonomia mais alargada, constitui, porventura, um dos mais centrais.

Como resultado da progressiva substituição, sobretudo nos países ocidentais, do modelo de regulação directa e centralizada do Estado, por um modelo de supervisão, mais próximo da auto-regulação, acompanhada pelo gradual abandono do princípio da homogeneidade legal (percebido como um obstáculo à adaptação e resposta institucionais às transformações sociais e económicas) (Correia et al., 2000; Magalhães, 2004; Santiago, 2005), grande parte dos governos começam, também, a atribuir às universidades uma maior autonomia. Esta acção, materializada nas diferentes leis nacionais, visa transferir, em maior ou menor grau, para a esfera

institucional, a responsabilidade pela implementação das políticas educativas, a responsabilidade da sua gestão “corrente” e a definição de mecanismos para a sua auto-regulação, de acordo com princípios nacionais previamente definidos (Correia et al., 2000).

Porém, embora passem, por exemplo, a gozar de uma maior liberdade em termos da definição das condições de acesso, da criação de cursos, da investigação, ou das formas de governo e gestão (Santiago, 2005), as instituições aceitam, também, submeter-se, como ‘moeda de troca’ pela sua autonomia, ao escrutínio da avaliação, orientado, sobretudo, para o controlo *a posteriori* da forma como aplicam e gerem os financiamentos públicos (Magalhães, 2004; Santos, 1995a). A autonomia institucional surge, assim, como resultado de uma negociação com o Estado, sendo, na prática, mitigada pelo facto de este não se demitir completamente da regulação e controlo das universidades (Correia et al., 2000; Magalhães, 2004; Santiago, 2005; Santos, 1995a). Este fenómeno, que contribui e acentua, sem dúvida, o carácter ambíguo e contraditório da actuação e regulação estatais ao nível do ES (Seixas, 2001), está entre aqueles que, segundo alguns autores (Magalhães, 2004; Santos, 1995a, 2004), configuram a crise institucional da Universidade. De entre as restantes crises (hegemonia e legitimidade) esta é a que parece assumir maior acuidade, quer “porque nela se repercutem, tanto a crise de hegemonia, como a (...) de legitimidade”, quer porque o valor que agora está “em causa (...) é a autonomia universitária” (Santos, 1995a: 186). Efectivamente, os contornos assumidos pela crise institucional parecem ser mais agudos por indiciarem a resolução negativa das crises de hegemonia e legitimidade, reflectida quer na crescente descaracterização intelectual (hegemonia), quer na segmentação do sistema universitário e na desvalorização dos diplomas (legitimidade) (Santos, 2004), dimensões que, por sua vez, se tornam tanto mais críticas quanto mais mitigada é a configuração assumida pela autonomia da Universidade.

A acompanhar os anteriores desenvolvimentos, e independentemente da expressão assumida, nos diferentes contextos nacionais, pela articulação entre o modelo de supervisão e os mecanismos de mercado, a introdução e influência destes últimos começam, também, a alterar o modo de ‘operar’ das universidades. Tal traduz-se no seu afastamento relativamente às formas tradicionais de administração e na conseqüente aproximação a novas formas de gestão características do

managerialismo (Morley, 2003; Santiago, 2005; Santiago & Carvalho 2004). Destacam-se, entre as várias mudanças introduzidas neste âmbito (Dill, 1998; Magalhães, 2004; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005): a substituição da relação tradicional (hierárquica) entre o Estado e as universidades, pelo “primado” da contratualização (gestão por contratos e separação entre Estado “prestador” e “financiador” dos serviços do ES); a ênfase na *accountability* institucional (prestação de contas e responsabilização das IES face ao seu desempenho ao nível do ensino, da investigação ou do trabalho académico); a convergência programática e organizacional das instituições; ou, ainda, a entrada destas no ‘jogo’ da competição interinstitucional, induzidas pelas pressões para a eficiência e a qualidade e pela necessidade de captação de receitas no exterior, como consequência da diminuição dos financiamentos públicos. Estas últimas mudanças, em particular, ao induzirem as instituições a recorrer a estratégias “tipicamente empresariais”, produzem impactos profundos nos seus projectos e estruturas organizacionais, traduzidos, por exemplo, na criação de centros de investigação interdisciplinares, dedicados ao mercado, e no desenvolvimento de novos programas de formação próximos dos pressupostos da profissionalização (Santiago, 2005).

Em suma, a progressiva mudança de um modelo de coordenação assente no controlo do Estado e dos académicos (*professional control*) para um novo modelo, fundado na combinação do mercado e do Estado, e na adopção, por parte deste, de uma postura mais vigilante sobre o sistema e instituições de ES, marca o surgimento de uma nova configuração da actuação estatal, designada, por vários autores, como Estado Avaliador (Afonso, 1998; Correia et al., 2000; Neave, 1988; Neave & van Vught, 1994; Magalhães, 2004; Seixas, 2001).

Sob uma lógica claramente empreendedora/empresarialista (Magalhães, 2004), ou gestonária (Afonso, 2004), a avaliação emerge, neste contexto, em articulação com a contratualização, como um dos principais instrumentos de regulação, discussão e condução política do sistema de ES. É através dela que os Estados procuram controlar, ainda que remotamente, as universidades, mediante a medição dos seus desempenhos ao nível do ensino, da investigação e de certos actos administrativos (Magalhães, 2004). Embora preservem uma relativa liberdade quanto ao esboço e gestão destas actividades, estas instituições vêm-se, agora, na contingência de se responsabilizar por e prestar contas (*accountability*) pelos resultados que obtêm, de

acordo com determinados critérios ou padrões de qualidade (Afonso 1998). O peso destes resultados e, conseqüentemente, da avaliação, está bem patente na sua crescente ligação a mecanismos de financiamento do ensino superior.

O Estado Avaliador introduz, assim, uma importante mudança no conceito de avaliação. Significando, durante muito tempo, uma mera verificação formal administrativo-burocrática, a avaliação passa a constituir, juntamente com a autonomia e a *accountability* institucionais, um instrumento estratégico de articulação entre as políticas educativas e a sua prossecução ao nível dos sistemas e instituições de ensino superior (Seixas, 2001). Tal determina que a avaliação se centre mais sobre o desempenho e resultados (*outputs*), e não tanto sobre os seus *inputs* e processos (Afonso 1998; Seixas, 2001), aspecto que configura, aliás, um dos traços distintivos deste novo instrumento de controlo no contexto do Estado Avaliador (Afonso, 1998; Neave, 1988). Além disso, a avaliação, outrora constituindo um ‘exercício’ da responsabilidade dos académicos, sob a forma de auto-regulação individual e do controlo pelos pares, passa, com o Estado Avaliador, a estar sob a ‘alçada’ de instâncias intermediárias de regulação (Seixas, 2001). Ao concentrarem, em si, a função de controlo e regulação do ES, estas instâncias parecem converter-se num elemento central de uma nova “nova burocracia”, semi-privada, que serve e reforça a introdução, ao nível deste sector, dos princípios do mercado (Neave, 1998; Seixas, 2001: 224).

Por último, constituída como um mecanismo mediante o qual os governos procuram alcançar alguns objectivos políticos, considerados “decisivos” para o ES – controlo das despesas públicas e diminuição da responsabilidade financeira do Estado, incentivo da *accountability* institucional, aumento da eficiência e da produtividade (Afonso, 1998) – a emergência da avaliação, como instrumento ligado a esta nova forma de regulação estatal, converte-se, ainda, num meio pelo qual este tenta restabelecer algum controlo central face aos sistemas e instituições (Afonso 1998).

Tendo analisado os principais elementos que, num âmbito geral, estruturaram, principalmente nas últimas três décadas, o surgimento da avaliação no ES, procuramos, em seguida, retratar esse mesmo surgimento no contexto mais ‘localizado’ do desenvolvimento do ES português.

2. A Emergência da Avaliação no Contexto do Ensino Superior Português

Com uma implementação tardia, pautada por uma série de “falsos” arranques no que respeita à sua modernização (reformas pombalina, liberais e republicanas, por exemplo), e profundamente marcado por uma ditadura de quase cinquenta anos, que determina o seu carácter marcadamente elitista, tradicionalista e dependente do Estado (Magalhães, 2004; Teodoro, 1999), o sistema de ES português, apenas a partir do fim da segunda Guerra Mundial dá mostras de começar a acompanhar as tendências verificadas nos restantes países da Europa Ocidental. De facto, é somente então que o regime político instalado, autoritário e antidemocrático, começa a sofrer pressões, internas e externas, no sentido da sua modernização e democratização (Magalhães, 2004; Stoer, 1986; Teodoro, 1999, 2001), as quais acabam, também, por se fazer sentir no âmbito do ES.

Sob influência das ideologias dominantes, na época, um pouco por toda a Europa, assiste-se, assim, durante a década de 1950, à emergência da ideia de que o desenvolvimento do país deveria ser alcançado, sobretudo, pela via económica, sustentada em bases científicas e tecnológicas (Magalhães, 2004). Como consequência, o sistema educativo português e, em particular, o sistema de ES, dada a sua importância estratégica na qualificação de mão-de-obra (Amaral, Ferreira, Machado & Santiago, 2006), é claramente assumido como o principal suporte no qual deviam assentar os dispositivos de modernização económica e social do país (Amaral et al., 2002, 2006).

A emergência desta nova perspectiva instrumental sobre a educação, que a associa, directamente, ao progresso e à modernização, é fortemente determinada quer pela necessidade de aproximação de Portugal aos padrões de desenvolvimento europeus (Amaral et al., 2006), quer pela influência de organismos internacionais (Amaral et al., 2006; Arroiteia, 1996; Magalhães, 2004; Stoer, 1986), que, à distância, iam forçando os contornos das políticas governamentais – a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), a OCDE (na altura, OCEE – Organização para a Cooperação Económica), o BM e o FMI (Fundo Monetário Internacional) (Amaral et al., 2006; Arroiteia, 1996; Magalhães, 2004; Stoer, 1986; Teodoro, 2001).

Neste contexto, um dos contributos mais marcantes na enfatização da importância económica da educação é o representado pelo então ministro da

educação, Leite Pinto (1955/1961) (Amaral et al., 2006; Arroteia, 1996; Magalhães, 2004; Stoer, 1986), que solicita à OCDE a concepção de um plano para a formação de recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho (Amaral et al., 2006; Arroteia, 1996; Teodoro, 1999, 2001). É no seguimento deste pedido que Portugal viria a participar num estudo promovido por aquele organismo, versando os sistemas educativos, e que, posteriormente, daria origem ao Projecto Regional do Mediterrâneo – PRM¹¹ (Magalhães, 2004; Stoer, 1986; Teodoro, 1999, 2001).

Contando, para além de Portugal, com a participação de outros países mediterrâneos – Espanha, Itália, Grécia, (ex-) Jugoslávia e Turquia – o PRM constitui o primeiro exercício internacional de planeamento educativo em grande escala (Amaral et al., 2006; Teodoro, 1999), assente na premissa da associação da educação às bases científica e tecnológica como factor-chave do desenvolvimento económico (Magalhães, 2004). Nesta óptica, o PRM torna-se, a partir dos anos 1960, o principal quadro de referência para a formulação das políticas da educação e, em particular, da educação superior (Amaral et al., 2002), tendo-se transformado numa espécie de guião consensual das percepções sociais e políticas sobre os objectivos e o desenvolvimento de todo o sistema educativo (Amaral et al., 2006; Teodoro, 1999).

No campo do ES, concretamente, o impacto do PRM traduziu-se no crescimento qualitativo e quantitativo do sistema (Stoer, 1986), embora, ao nível político, não se pretendesse, verdadeiramente, nem a sua massificação, nem a sua democratização (Magalhães, 2004). Na verdade, o discurso a favor da democratização e da modernização do ES português deparava-se, na prática, com resistências ancoradas na natureza e estrutura ditatorial do regime, mais congruente, sem dúvida, com o carácter elitista e tradicional da Universidade (Magalhães, 2004). De alguma forma, pese embora o seu esforço para levar ao ‘terreno’ alguns daqueles princípios, a reforma então empreendida no ES não conseguiu ultrapassar os obstáculos erguidos pelo arcaísmo do sistema político. A entrada do ES no itinerário da democratização e massificação apenas terá lugar na década de 1970, quando a maioria dos países europeus (com excepção da Inglaterra) já o estavam a percorrer (Magalhães, 2004).

¹¹ Elegendo a aposta na educação como uma questão prioritária do desenvolvimento dos países no período Pós-Guerra, a OCDE inicia, em 1958/59, a avaliação do ensino científico e técnico de cada um dos seus países-membros. Coloca-se, assim, em marcha um dos mais importantes programas operacionais da história da educação portuguesa, consistindo no Projecto Regional do Mediterrâneo (Teodoro, 1999).

O valor económico da educação e a sua ligação ao planeamento e desenvolvimento do país e à qualificação dos líderes e quadros superiores (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Stoer, 1983, 1986) continua, no início da década de 1970, a constituir o principal quadro de referência do processo de modernização do sistema educativo português. Tal é visível nos princípios em que se sustenta a reforma do sector de ES empreendida pelo Ministro Veiga Simão (Amaral et al., 2006; Arroiteia, 1996; Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Stoer, 1983, 1986), segundo os quais a Universidade configura a instituição a partir da qual deve ser estruturado o projecto de articulação entre a educação, desenvolvimento, progresso e modernização do país (Magalhães, 2004; Stoer, 1983, 1986).

Influenciada pelas teorias do capital humano (Amaral et al., 2002; Amaral et al., 2006; Magalhães, 2004; Stoer, 1986) e legitimada pelos relatórios e directivas da OCDE (Amaral et al., 2002; Amaral et al., 2006; Stoer, 1986), esta reforma visava permitir

ultrapassar o carácter aristocrático do sector universitário, alargar o ensino superior a regiões do país onde não existiam universidades e ultrapassar as carências da investigação científica (Stoer, 1986, p. 58).

Os meios pelos quais se procura a prossecução destes intentos encontram-se traduzidos no conjunto de objectivos especificamente consignados na Lei 5/73 (Lei de Bases do Sistema Educativo) (Arroiteia, 1996; Magalhães, 2004; Ralha, 2002; Stoer, 1986), a saber: a) o alargamento e diversificação da rede de ES integrada por universidades, institutos politécnicos, escolas normais superiores e outras instituições afins; b) o desenvolvimento do espírito científico, crítico e criativo; c) a preparação cultural, científica e técnica visando a integração profissional e social; d) a formação do indivíduo no seu todo e a sustentação e veiculação de um conhecimento multidisciplinar; e) a promoção de uma educação e formação cultural e profissional continuadas; f) o fomento da investigação científica, com vista ao desenvolvimento científico e cultural; g) o interesse pelo estudo e a procura de soluções para os problemas do país, situados ao nível nacional, regional e/ou comunitário (Magalhães, 2004).

A definição destes objectivos tinha, por sua vez, subjacente, a expansão e diversificação do sistema ES (Decreto-Lei 402/73), numa lógica de democratização,

regionalização e diversificação, com a criação de novas universidades¹², faculdades¹³ e de novos tipos de instituições de ensino superior (Amaral et al., 2002; Arroiteia, 1996; Magalhães, 2004; Ralha, 2002; Rosa, 2003; Teodoro, 1999). Com efeito, é nesta altura que emerge a tentativa de criação de um subsistema de ES de nível médio, de curta duração, baseado nos institutos industriais e comerciais então existentes. Correspondendo à criação formal de um sistema binário (Lei 25/X, de 25 de Julho de 1973) (Amaral et al., 2002, 2006; Arroiteia, 1996; Ralha, 2002; Rosa, 2003; Stoer, 1983, 1986), este subsistema (de nível médio) veio, em meados da década de 1970, dar origem ao subsistema politécnico, sustentado, inicialmente, na integração das instituições de nível médio, já existentes, e, posteriormente, na criação, de raiz, quer de escolas normais superiores (antigas escolas do magistério primário), quer de institutos politécnicos (Amaral et al., 2006).

Para além das tentativas de expansão e diversificação do sistema, a reforma de Veiga Simão foi responsável, ainda, pela introdução de outras medidas de “modernização” do ES, consistindo no reconhecimento oficial, pelas universidades portuguesas, dos doutoramentos realizados em universidades estrangeiras, e na revisão da carreira académica, no sentido de melhorar as condições laborais de docentes e investigadores (Arroiteia, 1996; Ralha, 2002; Teodoro, 1999).

Embora a ênfase essencialmente económica e desenvolvimentista da reforma de Veiga Simão tenda a ser considerada como um reflexo do “OCDEismo”¹⁴, as reestruturações nela implícitas podem ser interpretadas como significando mais do que isso, uma vez que as opções políticas que lhe estão subjacentes não são condicionadas apenas por razões estritamente ligadas a essa lógica (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Stoer, 1983, 1986). A aposta na modernização da educação, em geral, e da educação superior, em particular, pretendia servir, igualmente, o objectivo estratégico de democratização da sociedade portuguesa (Magalhães, 2004; Teodoro, 1999). Subjacente a esta reforma era possível identificar “uma preocupação de diluir a exclusão política”, estimular “as reivindicações e os interesses dos grupos

¹² Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro, do Minho e Católica Portuguesa; Instituto Universitário de Évora; Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real; Escolas de Formação de Professores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu (Amaral et al., 2002, 2006; Magalhães, 2004).

¹³ Autorização dos cursos de Engenharia na Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra e criação, nesta instituição, da Faculdade de Economia (Amaral et al., 2002, 2006).

¹⁴ Em termos gerais, o “OCDEismo” pode ser definido como a ‘ideologia’ educativa da OCDE, que se centra numa perspectiva económica do ensino e educação e na defesa da sua articulação com o desenvolvimento e modernização das sociedades (Magalhães, 2004; Teodoro, 1999).

dominados”, limitando, deste modo, “o determinismo tecnocrático” da organização social (Stoer, 1986: 117) e promovendo, conseqüentemente, uma sociedade mais democrática.

Todavia, os intentos e medidas para proceder à democratização da sociedade, por via da educação, não foram suficientes. O esforço reformista acabaria por ser inviabilizado, entre outros aspectos, pelo quadro político de então, moldado pelas contradições derivadas da tentativa de modernização do país, no contexto de um regime político ditatorial, socialmente arcaico e industrialmente incipiente (Magalhães, 2004; Stoer, 1986).

Com a revolução democrática de 1974 tem início uma nova, mas breve, fase do desenvolvimento do ES português. Conhecida por “período revolucionário” (1974-1976) (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Stoer, 1986), esta fase foi marcada pelo predomínio de reformas políticas de cariz fortemente ideológico, através das quais se procurava promover uma transformação total do sistema e das suas instituições, libertando-os do jugo do regime ditatorial (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Stoer, 1986). Nesta lógica, tornava-se importante definir como “missão primordial” da Universidade a “promoção do pleno desenvolvimento económico, político e cultural (...) numa perspectiva socialista” (Magalhães, 2004: 275). A educação e, em especial, a educação superior, passam a ser percebidas como instrumentos de construção não só de uma escola mas, igualmente, de “uma sociedade socialista” (Stoer, 1986: 61).

O subsequente “desvio” à esquerda do sistema político provoca uma alteração no percurso tomado no desenvolvimento do sistema de ES, a qual é visível, por exemplo, na tentativa de ruptura com a reforma de Veiga Simão e, mais propriamente, no abandono da implementação da Lei 5/73 (Amaral et al., 2006; Arroiteia, 1996; Teodoro, 1999), ou, ainda, na primazia atribuída às directivas da UNESCO¹⁵,

¹⁵ A UNESCO constitui, neste período, a fonte primordial de inspiração e legitimação da acção governativa no campo da educação, ao responder ao intento da sua “reorientação” democrática (Teodoro, 1999). Porém, não obstante a influência ‘democratizante’ desta organização e das suas directivas (em especial ao nível da reestruturação dos programas curriculares e da gestão das IES) (Teodoro, 1999), alguns dos princípios da reforma de Veiga Simão continuaram a prevalecer (Arroiteia, 1996). Exemplo disso, é a manutenção da perspectiva das universidades como instituições pluridisciplinares, vocacionadas para a educação superior de curta e longa duração e de pós-graduação, promotoras da investigação (fundamental e aplicada) nas diferentes disciplinas científicas e em áreas interdisciplinares e, no âmbito da sua missão de serviço à comunidade, dedicadas ao estudo da cultura portuguesa (Arroiteia, 1996).

substituindo-as pelas até então predominantes directrizes da OCDE (Arroteia, 1996; Teodoro, 1999, 2001).

Assiste-se, assim, à suspensão do programa de criação de novas universidades e de instalação das escolas normais superiores (Amaral et al., 2006; Arroteia, 1996; Teodoro, 1999), à transformação dos dois institutos politécnicos existentes (Covilhã e Vila Real) em institutos universitários e à promoção das instituições de nível médio a institutos superiores de contabilidade e administração (antigos institutos comerciais) e a institutos superiores de engenharia (antigos institutos industriais) (Amaral et al., 2006).

Além disso, mais do que aliar o ES à modernização, por via do progresso económico, procurou-se que este sector de ensino passasse a estar “ao serviço de uma sociedade livre da exploração capitalista” (Amaral et al., 2006: 40). Esta pretensão é expressa num documento de trabalho datado de 1975, intitulado “Políticas de Ensino Superior, Bases para um Programa” (que, posteriormente, dará origem ao Decreto-Lei 363/75, com o mesmo título), onde se salientam, como principais compromissos do ES a implicação da Universidade na democratização da sociedade e na criação de maior igualdade de oportunidades de todos os cidadãos – construção de uma sociedade socialista – bem como na formação de quadros técnicos na difusão de uma “cultura progressista” (Teodoro, 1999: 408).

Manifestavam-se, ao mesmo tempo, claras expectativas de que a Universidade contribuísse para a definição de soluções para os problemas nacionais e disponibilizasse os meios científicos e técnicos necessários ao auxílio do funcionamento de outras áreas do sector público (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Rosa, 2003). A articulação da Universidade com estes propósitos deveria, por seu turno, ser alcançada pela expansão, diversificação e regionalização do sistema de ES e das suas instituições, em particular através da oferta de novas formações e de serviços especializados; da criação de novas escolas e cursos; e da resposta às necessidades sociais e económicas das populações (Amaral et al., 2002).

Este período ficaria, ainda, marcado pela tentativa de abertura¹⁶ do sistema de ES a todos aqueles que o desejassem frequentar (Amaral et al., 2002; Magalhães,

¹⁶ A abertura do sistema deu-se não obstante a suspensão, pelo período de um ano, do acesso ao ES, tendo o mesmo sido substituído por um idêntico período de “serviço cívico”, no sentido de aumentar a integração da Universidade na sociedade portuguesa e consciencializar os estudantes para as causas e problemas nacionais (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004).

2004; Rosa, 2003), o que se traduziu num aumento do número de estudantes matriculados. Assim, enquanto no início da década de 1970 (ano lectivo de 1970/71) esse número rondava os 46.019 estudantes, em 1974/75, ascendeu aos 61,3 milhares (Arroteia, 1996; Santiago, 2005).

Em 1976, com a tomada de posse do I Governo Constitucional, a sociedade portuguesa inicia um processo de “normalização” (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Stoer, 1986), caracterizado por uma progressiva consolidação e redefinição dos papéis do Estado face à sociedade civil (Stoer, 1986), visando contrariar os esforços de dissolução das distinções entre ambos, ocorridas no período revolucionário (Stoer, 1986). O processo de “normalização” estende-se, igualmente, ao ES, marcando o início de uma nova fase na sua evolução, designada, precisamente, por alguns autores (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Stoer, 1986; Teodoro, 1999), por período de “normalização”, situado entre 1976 e 1986.

Durante esta fase, num esforço de reafirmação face à sociedade, o Estado assume, amiúde, uma postura contraditória, materializada naquilo que Santos (1990, 1993) designa por “Estado Paralelo”. Na prática, esta postura traduz-se na tomada de posições, por vezes, ambíguas e contraditórias, derivadas das tentativas, por um lado, de obedecer aos objectivos socialistas expressos na nova Constituição da República Portuguesa (1976) – construção de uma sociedade socialista, não classicista e livre da exploração capitalista – e, por outro, promover a normalização da sociedade portuguesa, mediante a criação de uma democracia moderna, próxima da dos restantes países europeus (Magalhães, 2004). Tais tentativas são realizadas, frequentemente, à custa de um desfazamento entre o quadro institucional estabelecido – distanciamento face às leis e instituições – e as práticas sociais e políticas assumidas, o que traduz bem as contradições desta nova forma de regulação estatal (Santos, 1993).

Contudo, estes desenvolvimentos expressam, igualmente, os esforços empreendidos pelo Estado no sentido de reconquistar e reassumir o controlo da educação, os quais são visíveis nas tentativas de introduzir o planeamento como instrumento para a sua condução (Stoer, 1986; Teodoro, 1999). São, por exemplo, impostos novos limites ao recrutamento de professores (acesso à profissão com base no reconhecimento de habilitações), à procura da educação (definição do sistema de

numerus clausus no ES)¹⁷, à determinação dos locais destinados ao ensino, e à definição dos currículos, da pedagogia, e dos métodos de avaliação (Stoer, 1986).

Esta estratégia política alicerça-se na tentativa de planear, “racionalmente”, os elementos “básicos necessários para assegurar as exigências do projecto reascendente de modernização social”, consistindo na estabilidade económica, no controlo social e na legitimação de instituições e de dispositivos garantindo a democracia participativa (Stoer, 1986: 66). O planeamento da educação visava, neste contexto, a determinação das necessidades educativas do país e a sua articulação com as necessidades de desenvolvimento, nomeadamente no campo económico (Afonso, 1998; Magalhães, 2004; Stoer, 1986). A perspectivização da educação, enquanto elemento crucial do desenvolvimento, acabou por significar, de certo modo, um retorno à dualidade do início dos anos setenta, entre o crescimento económico e igualdade de oportunidades na educação (Arroteia, 1996; Stoer, 1986).

No que se refere, especificamente, ao ES, o projecto de criação de um sistema de nível médio, numa primeira fase (Decreto-Lei 427-B/77), e, posteriormente, de ensino politécnico (Decreto-Lei 513-I/79) (Amaral et al., 2002; Amaral et al., 2006; Arroteia, 1996; Stoer, 1986), simboliza, em parte, a tentativa do Estado em reassumir um papel central na “determinação da «realidade portuguesa»” (Stoer, 1986: 66), e dar prossecução ao objectivo de estabilidade política e económica, mediante a articulação entre educação superior, formação e sociedade (Amaral et al., 2002).

Inserida num programa geral de reforma educativa, que previa, por exemplo, a redefinição interna da academia e do estatuto do ES, de acordo com os interesses e necessidades nacionais (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004), a criação do ES politécnico visava, simultaneamente, dotar o tecido empresarial e os serviços públicos com quadros técnicos intermédios (através da ‘oferta’ de um ensino especializado, de banda estreita, ou vocacional) (Amaral et al., 2002; Arroteia, 1996; Correia et al., 2000; Stoer, 1986; Teodoro, 1999) e promover, mediante o estabelecimento de um sistema binário, a expansão e diversificação do ES português (Amaral et al., 2002; Arroteia, 1996; Correia et al., 2000; Stoer, 1986).

¹⁷ Com a tomada de posse do II Governo Constitucional, procura-se, de forma explícita, controlar o desenvolvimento do ES de acordo com as necessidades de mão-de-obra especializada, adoptando, entre outras medidas, a introdução de um sistema generalizado de *numerus clausus*, que veio, posteriormente, a constituir um dos mecanismos mais importantes de regulação usados pelo governo (Amaral et al., 2002).

Tomando como referência o que se passava nos países mais desenvolvidos da Europa Ocidental, uma das principais motivações, que sustentava a estratégia de diversificação, apoiava-se na crença de que um sistema binário estimularia melhor o desenvolvimento e a competitividade da economia, adaptando-se, também melhor, aos requisitos do mercado de trabalho (Santiago, 2005).

É nesta lógica que pode ser compreendido o papel central que, mais uma vez, alguns organismos internacionais (FMI, OCDE ou BM) desempenharam na reafirmação do Estado no período pós-revolucionário e, concomitantemente, na estruturação do ES português (Amaral et al., 2002; Amaral et al., 2006; Magalhães, 2004; Stoer, 1986). A influência destes organismos, conjugada com a necessidade de aproximação de Portugal aos padrões europeus, que viria, mais tarde (1986), a resultar na integração do país na Comunidade Económica Europeia (CEE), acabaram por ter um papel preponderante nas políticas governamentais no campo educativo. Estas traduziram uma crescente ‘funcionalização’ económica do ensino, em geral, e, em particular, do ensino superior (Amaral et al., 2006; Correia, Stoleroff & Stoer, 1993; Magalhães, 2004; Stoer, Stoleroff & Correia 1990).

O Banco Mundial foi a primeira organização internacional a fornecer o apoio necessário à legitimação das novas orientações definidas para as políticas educativas portuguesas (Teodoro, 1999). O seu envolvimento (a partir de 1978) na modernização do ES, traduzido, essencialmente, em termos financeiros, de *know how* e de assistência técnica, é visível, sobretudo, ao nível da rede politécnica (Amaral et al., 2006; Arroiteia, 1996; Stoer, 1986; Teodoro, 1999), sob a argumentação de que o país tinha necessidade de formar técnicos de nível intermédio (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Stoer, 1986).

Para além do apoio técnico e financeiro, a colaboração do governo português com o Banco Mundial alia-se, ainda, a motivações políticas, observáveis no desejo de assegurar a estabilidade e durabilidade das políticas educativas, num contexto de grande instabilidade política característico deste período de “normalização” (Amaral et al., 2006).

Tal como acontecera durante as décadas de sessenta e setenta, também a OCDE contribuiu, nesta fase (1976-1986), para a “normalização” do sistema de ensino superior português (Amaral et al., 2006). Este contributo assumiu, todavia, formas distintas das do passado, traduzindo-se, essencialmente, na identificação de

alguns “pontos fracos” do sistema, nomeadamente ao nível do acesso e da oferta. Portugal era assim “alertado” para a necessidade de apostar na diversificação desta mesma oferta, em especial com base na promoção do ensino vocacional pós-secundário (Amaral et al., 2006; Teodoro, 1999). Tendo em atenção as limitações impostas pelos mecanismos de acesso – *numerus clausus* – aconselhava-se a criação de alternativas para os estudantes que não conseguiam ingressar no sistema, ou que desistiam após o primeiro ano de frequência (Amaral et al., 2006). Ao contrário do envolvimento do BM, que enfatizava as questões relacionadas com o planeamento económico do ES e insistia em recomendações de certo modo impositivas, a actuação da OCDE assume uma forma menos explícita e assertiva, restringindo-se à apresentação de uma série de cenários alternativos de mudança (Amaral et al., 2006) cuja escolha é deixada ao critério do governo.

Determinadas pelos condicionalismos anteriormente descritos, as orientações traçadas para o desenvolvimento do ES – expansão, diversificação, articulação com a economia – acabariam por reflectir-se, no final deste período, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), onde se assume, formalmente, o carácter binário do sistema português (Amaral et al., 2002, 2006; Magalhães, 2004) e é traçada a configuração actual dos dois subsistemas. Além disso, é, igualmente, institucionalizado o reconhecimento do sector privado (particular e cooperativo) de ES. É, desta forma, dada resposta à necessidade de legalizar uma série de instituições privadas, que, desde 1977, se haviam multiplicado com a conivência do Estado, como reflexo das ambiguidades que caracterizam a sua postura “paralela” (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004). De facto, enredado nas suas próprias contradições, o Estado “fecha os olhos” à proliferação destas instituições, sem proceder, previamente, ao seu reconhecimento formal (e dos seus cursos), sob a assunção de que o subsector privado seria capaz de resolver os problemas da procura crescente de ES, e ‘complementar’ a expansão do sector público e a distribuição regional da sua oferta (Correia et al., 2000).

O desenvolvimento de universidades e politécnicos privados constitui, sem dúvida, a causa principal da rápida expansão do sistema de ES durante este período (Amaral, 1994; Amaral et al., 2002; Arroiteia, 1996; Correia et al., 2000; Magalhães, 2004), tendo contribuído, em grande medida, para o crescimento do número de estudantes inscritos neste nível de ensino. Por exemplo, enquanto que no ano lectivo

de 1980/81, este número (para o total do sistema - público e privado, universitário e politécnico) rondava os 80.000 estudantes (82.428), em 1985/86 já ultrapassava a centena de milhar (106.472) (Cerdeira, 1999).

Outro aspecto de relevo, ocorrido, ainda, durante esta década (1976/86), foi o facto de a condução política do sistema de ES, até aí caracterizada por um forte controlo do Estado e o predomínio do princípio da homogeneidade legal, ter começado uma tardia, mas rápida, aproximação aos modelos de gestão política prevaletentes na Europa Ocidental, traduzidos na assumpção de formas de regulação institucional menos hierarquizadas (Amaral, 1994; Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Santiago, 2005).

Esta transformação, conectada com a necessidade de flexibilização do sistema, entretanto tornado mais complexo pela expansão sofrida nas últimas décadas e pelo aumento da taxa de participação estudantil, sustenta-se, entre outros aspectos, na atribuição de uma maior autonomia às instituições na gestão dos seus processos e actividades (Amaral et al., 2002). Embora seja já possível detectar, desde os anos setenta, a existência de medidas avulsas¹⁸, no sentido de reforçar a autonomia institucional, esta é efectivada, apenas, nos finais da década de oitenta, princípios da de noventa, respectivamente, com as Leis de Autonomia das Universidades (Lei 108/88) e dos Politécnicos (Lei 54/90) (Amaral et al., 2002).

Entretanto, a publicitação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que define os grandes propósitos da educação superior e tenta estabelecer uma distinção entre instituições de ensino universitário e politécnico, tinha já principiado uma nova fase no desenvolvimento do sistema de ensino superior português, que se estende até 1995.

Na perspectiva de alguns autores (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Teodoro, 1999), independentemente da diversidade assumida pelas várias iniciativas políticas, visando a reestruturação deste sector de ensino, é possível identificar, ao longo destes anos, um movimento de reforma “global” e “articulada”, sustentada no

¹⁸ Amaral et al. (2002) destacam, entre estas medidas: (a) os “pequenos desvios” introduzidos por Veiga Simão no princípio da homogeneidade legal, permitindo às universidades criarem disciplinas opcionais dentro da organização curricular tradicional dos seus cursos; (b) o contributo da Constituição de 1976, que já prevê a autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira das universidades (artigo 76º); (c) a criação de um sistema de unidades de crédito (Decreto-Lei n.º 173/80), permitindo a oferta de currículos mais diversificados, desde que enquadrados pela imposição de um número total de unidades de crédito; (d) o fim da nomeação dos reitores pelo Ministério da Educação; (e) ou a transferência, para as universidades, da total responsabilidade pela gestão do seu património, bem como do pessoal docente.

consenso e continuidade de uma orientação política (Teodoro, 1999) que valoriza o seu papel económico. Esta orientação resulta, por sua vez, da influência exercida, ao nível dos discursos e percepções sobre o ES, pelos desafios e exigências de um novo contexto económico global – pós-fordismo – caracterizado pelas tentativas de desmantelamento do Estado-Providência e o fim do “círculo virtuoso” entre produção e consumo, própria do modelo *keynesiano* (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004). A influência deste contexto traduz-se nas exigências da articulação deste nível de ensino com o sector económico e da oferta de novas competências e qualificações, mais flexíveis e adequadas às exigências das também novas formas de desenvolvimento económico e social (Amaral et al., 2002).

De facto, a perspectivação do ES enquanto um importante factor de promoção do desenvolvimento económico esteve sempre presente, durante este período, na retórica discursiva dos vários governos. E isso mesmo quando ocultado por preocupações políticas relativas a outras dimensões do sistema, como é o caso das questões relacionadas com a qualidade e eficiência, a avaliação, autonomia e financiamento das instituições, ou a diversificação e flexibilidade dos cursos e programas oferecidos (Amaral et al., 2002). Em suma, a diversidade de medidas políticas, visando estas e outras dimensões do funcionamento do sistema, parecem enquadrar-se num mesmo tipo de preocupação, representada pela articulação entre o ES e economia.

Um exemplo concreto da centralidade assumida por esta preocupação é a ênfase crescente, ao nível do discurso político, na necessidade de estimular a investigação aplicada promovida pelas IES, mais alinhada com o desenvolvimento económico e social do país, assim como criar mecanismos mais eficientes de transferência de conhecimento tecnológico para os sectores económicos. A Lei da Investigação Científica, aprovada em 1988 (Lei 91/88), ilustra bem estes propósitos políticos. Ao estabelecer orientações em relação à despesa pública com a investigação e desenvolvimento tecnológico (I&D), esta Lei elege, como objectivo principal das políticas científicas nacionais, a transferência de conhecimento para o sector produtivo – ao lado de outros, como o progresso social, o desenvolvimento da formação científica e a promoção da cooperação internacional entre instituições científicas – enfatizando a necessidade de promover a inovação no campo empresarial (Amaral et al., 2002).

No quadro deste conjunto de preocupações políticas, que assume o objectivo claro de incrementar a eficiência global do sistema de ES, sob o argumento de o tornar mais sensível em relação às exigências e necessidades do meio social e económico, assiste-se igualmente, neste período, tal como anteriormente sublinhado, à formalização e consolidação da autonomia das instituições de ensino superior público (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Rosa, 2003).

Deste modo, como resultado de um processo encetado ainda em 1982, com o contributo do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – CRUP¹⁹ – a Lei de Autonomia das Universidades, de 1988 (Lei 108/88), concede às universidades públicas a liberdade para estabelecerem os seus próprios estatutos, conjuntamente com autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira e a capacidade de actuar na área da disciplina académica (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Santiago, 2005). Dois anos depois, em 1990, a Lei de Autonomia dos Politécnicos (Lei 54/90) vem, igualmente, atribuir autonomia às instituições politécnicas públicas, embora em menor extensão do que às universidades (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Santiago, 2005), em particular no que se refere à aprovação de novos cursos. De facto, enquanto nas universidades esta aprovação é da competência do Senado Universitário, nos politécnicos ela continua a depender da decisão ministerial prévia.

Este conjunto de leis não contempla, todavia, a autonomia das instituições de ensino superior particular e cooperativo, em virtude da sua natureza privada. O princípio assumido, neste caso, é o de que estas instituições permanecem sob o controlo apertado do Estado, no que respeita à autorização prévia para criar novos cursos e ao reconhecimento dos seus graus e diplomas. Porém, estas instituições passam a ser abrangidas pelo sistema de avaliação da qualidade, contemplado pelas Leis de Autonomia²⁰ (Amaral et al., 2002) e formalizado em 1994 (Lei 38/94).

O progressivo reforço da autonomia institucional, nos primeiros anos da década de 1990, é acompanhado pela consolidação de dois importantes órgãos de coordenação intermédia do sistema de ES – o Conselho de Reitores das Universidades

¹⁹ Devido ao importante papel desempenhado pelo CRUP neste domínio, é possível considerar que foi a academia, e não o poder político, que determinou a introdução da autonomia enquanto instrumento de auto-regulação institucional (Magalhães, 2004).

²⁰ A Lei 108/88, da Autonomia das Universidades, prevê, no artigo 32º, a apresentação, pelo Governo, de uma proposta de lei sobre o regime de avaliação e acompanhamento da actividade das universidades (Lei 108/88). O mesmo é proposto para os politécnicos no artigo 48º da Lei n.º 54/90 (Rosa, 2003).

(públicas) Portuguesas (CRUP) e o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (públicos) (CCISP)²¹ – que se afirmam como dois importantes actores na definição e implementação das políticas do ensino superior (Amaral et al., 2002). A importância que assumem (embora o CRUP em maior grau que o CCISP), na organização e funcionamento do sistema, é visível, por exemplo, no papel decisivo que desempenham na negociação dos acordos sobre a nova fórmula de financiamento das IES públicas e, igualmente, na definição do quadro geral da avaliação do ES (Amaral et al., 2002).

Neste último caso, o estabelecimento, em 1994, das regras gerais do sistema de avaliação da qualidade de todas as instituições de ensino superior (Lei 38/94), revela-se um processo cuja implementação foi conduzida mais pelos académicos, por intermédio do CRUP, do que pelo governo (Amaral et al., 2002). Apesar de contextualizada por motivações políticas, ligadas à introdução de novas formas de regulação estatal, centradas na assunção dos princípios da auto-regulação institucional e do controlo à distância, e escudadas na retórica da eficiência e da qualidade, a institucionalização da avaliação traduz “a persistência de um forte poder dos profissionais na organização e regulação do sistema” (Santiago, 2005: 43).

Tal como foi antes sublinhado, as iniciativas políticas, no sentido do reforço da autonomia e da auto-regulação das instituições de ensino superior, demonstram que, ao longo deste período, Portugal seguiu a tendência geral dos países da Europa Ocidental, traduzida na aproximação a uma nova forma de regulação estatal – a regulação pela desregulação, ou a supervisão (Amaral, 1994; Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Santiago, 2005). Assim, ao mesmo tempo que procura reduzir responsabilidades e custos com a gestão hierárquica do sistema, tentando promover uma maior flexibilidade e adaptabilidade das IES em relação às pressões do meio, o Estado continua a reservar para si um importante poder de intervenção na estruturação destas instituições (Amaral et al., 2002). Este poder é visível na forma como o controlo remoto é exercido, através da institucionalização da avaliação e na acção sobre diversos *inputs*, em especial o financiamento e o acesso. Neste contexto, a autonomia institucional emerge como uma autonomia mitigada, resultante de uma

²¹ Embora criados, ambos, nos finais da década de setenta (Decretos-Lei 107/79, de 2 de Maio, e 513-L1/79) o CRUP e o CCISP foram, posteriormente, reestruturados e consolidados nos anos noventa (Decretos-Lei 283/93 e 344/93), tendo os estatutos do CRUP sofrido, ainda, uma alteração recente (Decreto-Lei 89/2005).

intervenção estatal paradoxal ou híbrida, semelhante à observada noutros contextos nacionais – combinação entre concessão de autonomia e exercício de regulação à distância com formas de controlo directo (Afonso, 1998; Magalhães, 2004; Santiago, 2005).

A emergência da supervisão como novo modo de ‘gestão’ do sistema, é acompanhada, também, e seguindo uma vez mais uma tendência comum a vários países ocidentais, pela popularização crescente da retórica *managerialista*, ou da nova gestão pública (Santiago, 2005) e, ainda, das “virtudes” da regulação pelo mercado. Porém, na prática, apesar de alguma abertura a estas supostas “virtudes”, o Estado continua a manter-se como o principal regulador do sistema de ES, optando por combinar a retórica e instrumentos do sector privado com medidas de controlo mais directo. Este aspecto acaba, também, por reforçar a ambiguidade que caracteriza as estratégias estatais anteriormente sublinhadas.

Até ao final da década de 1990, assiste-se à consolidação e desenvolvimento da autonomia institucional, em especial do sector universitário público (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004). Destaca-se, neste domínio, o contributo de legislação (Decreto-Lei 252/97 e Lei Constitucional 1/97) que reforça a autonomia financeira e administrativa das IES, sobretudo no que respeita à contratação de pessoal, e transfere para as mesmas todo o património anteriormente propriedade do Estado (Amaral et al., 2002). Apesar destas iniciativas, é possível observar, a partir dos anos 2000, o desenvolvimento de tentativas de condicionamento da autonomia universitária, prevendo-se, nas Leis 26/2000 (Ordenamento do ES) e 1/2003 (Desenvolvimento e Qualidade do ES), por exemplo, algumas limitações na esfera da autonomia pedagógica – reforço do registo de cursos (com possibilidade da sua extinção), proposta de formalização de um sistema de acreditação dos mesmos, imposição de medidas que determinam o seu número de vagas e ligação dos resultados da avaliação ao financiamento. Na prática, alguma da lógica do controlo político (estatal) exercido face ao ES politécnico público e ao ES privado é alargado às universidades públicas (Amaral et al., 2002; Amaral, 2003b).

Porém, a questão que, desde finais dos anos 1990, assumiu, no âmbito do ES, uma importância crescente foi, sem dúvida, a da qualidade, suscitada, quer pelo crescimento descontrolado do sector privado (frequentemente, sem a autorização necessária ou o escrutínio rigoroso das exigências legais), e as sérias dúvidas

colocadas quanto ao ensino e investigação aí realizados, quer pela massificação do próprio sistema público (Amaral, 1994; Amaral et al., 2002). Neste registo, a qualidade é transformada num elemento crucial da discussão, gestão e condução política do sistema (Magalhães, 2004; Veiga Simão, 2002). Veja-se, a título de exemplo, o artigo 76º, alínea 2, da Lei Constitucional 1/97, que, de alguma forma, subtilmente, condiciona a prática da autonomia universitária à qualidade:

As universidades gozam, nos termos da Lei, de autonomia estatutária, pedagógica, administrativa, financeira e científica, sem prejuízo duma adequada avaliação da qualidade do ensino (artigo 76º, alínea 2, Lei 1/97).

A qualidade e a avaliação não emergem, apenas, como questões novas com que as instituições têm de lidar, mas constituem-se, sobretudo, como importantes organizadores políticos e ideológicos das iniciativas governamentais visando o ES (Magalhães, 2004). Juntamente com a autonomia e a *accountability*, a avaliação da qualidade constitui um elemento central do novo modelo de regulação, cujo objectivo consiste em apreciar os desempenhos das IES, procurando determinar, deste modo, se os mesmos correspondem aos padrões assumidos para o sistema (Magalhães, 2004). A intenção última deste procedimento consiste, tal como já tivemos oportunidade de referir, em aferir se os desempenhos institucionais se articulam com as exigências de um novo contexto sócio-económico emergente, em particular a ‘oferta’ de perfis de graduação mais adaptados à nova configuração da economia, das relações sociais e do trabalho.

As tentativas de reestruturação do Estado português, de acordo com esta nova configuração, que o conduzem à assunção de um formato “pós-providência” ou de “semi-Estado-Providência”, sem que nunca tivesse assumido, verdadeiramente, a sua faceta providencialista²² (Afonso, 1998; Santos, 1995a), conduzem à adopção de um renovado discurso de modernização, onde o ES é correntemente percebido como devendo desempenhar um papel central na economia e desenvolvimento do país. A interiorização, pelas instituições, desta nova responsabilidade, leva-as a assumir, crescentemente, como sua competência, a promoção da ligação das suas actividades

²² Portugal não teve, como a maioria dos países da Europa Ocidental, um Estado-Providência consolidado (Magalhães, 2004; Santos, 1995a). Esta ausência, ou a afirmação, apenas, de um “semi-Estado-Providência” ou “semi-periférico”, traduziu-se, no campo educativo, numa certa permeabilidade a interesses do exterior (mercado) (Afonso, 1998: 204).

às regiões onde se integram e aos objectivos da política nacional, por um lado, e, por outro, das políticas e programas da união europeia (Amaral et al., 2002).

Acompanhando a tendência verificada nas décadas anteriores, o sistema de ES continua, durante a segunda metade dos anos 1990, o seu movimento de expansão, enquadrado pelo fortalecimento do sistema binário público e, principalmente, pelo acentuado crescimento do sector privado (Amaral et al., 2002; Correia et al., 2000; Magalhães, 2004). A importância assumida por este último sector na expansão do sistema não constitui, contudo, uma resposta a um ‘nicho de mercado’ emergente, resultante do aumento da procura, mas faz parte de uma estratégia política concertada, identificável já desde a década de 1980, no sentido de elevar as taxas de participação no ES para níveis próximos dos apresentados pelos países europeus (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004).

A diminuição do grau de exigência dos requisitos de entrada e o facto de os exames de acesso terem deixado de ser eliminatórios, servindo apenas para ordenar os candidatos no concurso nacional de admissão (medidas encetadas pelo Ministro da Educação, Roberto Carneiro, em 1989), ao induzirem, ainda que artificialmente, um rápido crescimento da procura de educação superior, criam uma situação facilitadora do surgimento de um grande número de instituições privadas (Amaral, 1994; Amaral & Teixeira, 2000; Amaral et al., 2002; Arroiteia, 1996). A proliferação destas instituições foi tão acentuada que, a partir do ano lectivo de 1991/92, o número de vagas oferecidas pelo sector privado chegou a ultrapassar, pela primeira vez, as disponibilizadas pelo sector público (Amaral, 1994; Amaral & Teixeira, 2000; Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004).

O incentivo à consolidação de um sector privado, mesmo que conseguido, implicitamente, sob a protecção do “chapéu” de medidas políticas, como as descritas anteriormente, além de visar promover as taxas de participação, assenta no pressuposto de que a oferta de um “mercado” educativo privado constituiria uma alternativa à “hegemonia estatal” na coordenação do sistema de ES (Magalhães, 2004). Por sua vez, tal denuncia, também, uma tentativa de aproximação ao novo modelo de regulação caracterizado pela supervisão. Na verdade, tal como se viu antes, uma parte significativa do aumento da taxa de participação no ES foi, simultaneamente, promovida e sustentada pelo crescimento do número de instituições privadas (Amaral et al., 2002; Correia et al., 2000).

Como resultado destes desenvolvimentos, o acesso ao ES apresenta, durante a segunda metade da década de 1990, uma tendência de crescimento, que contribui, decisivamente, para a colocação do sistema na ‘senda’ dos sistemas massificados (Magalhães, 2004; Santiago, 2005). De facto, entre 1995 e 1999 é possível notar um acréscimo de cerca de 60 mil estudantes neste nível de ensino, sendo este frequentado, no ano lectivo de 1999/2000, por mais de 370.000 alunos, distribuídos por cerca de centena e meia de instituições públicas e privadas (OCES, 2008).

A anterior tendência manteve-se, ainda, nos primeiros dois anos da década de 2000, começando a inverter-se, todavia, em 2003, altura em que se regista, pela primeira vez, uma diminuição no número de alunos inscritos (395.063) (OCES, 2008). Este valor continuou em declínio nos anos subsequentes, situando-se, no ano lectivo de 2007/08, em 376.917 alunos (OCES, 2008). Esta diminuição, resultante tanto de factores demográficos, como da introdução de critérios de acesso mais exigentes (reintrodução dos exames nacionais no final do secundário e fixação de notas mínimas de ingresso pelas instituições), conjugada com um aumento do número de vagas nas instituições públicas, acabou por determinar um decréscimo brusco no recrutamento das instituições privadas. Como consequência, e uma vez que se prevê que o número de candidatos ao ES, mesmo aumentando, beneficie o sector público, cuja oferta tem vindo a exceder o contingente de candidatos, algumas destas instituições privadas defrontam-se com graves problemas de “sobrevivência” (Amaral et al., 2002).

Outra medida, encetada na última década, visando a expansão e diversificação do ES, consiste no reforço do sistema binário, através do desenvolvimento do subsector politécnico e do seu carácter vocacional, com o intuito de atrair, deste modo, mais estudantes para cursos de pendor mais prático, tecnológico e profissionalizante (Amaral et al., 2002).

Contudo, é possível argumentar que a intenção política de diversificar e expandir, por esta via, o sistema de ES português, se revestiu de algumas incongruências, as quais, por sua vez, acabam por determinar o relativo incumprimento da aposta no ensino politécnico. Mais do que alinharem a sua oferta de formação com as (supostas) necessidades técnicas e vocacionais do mercado de trabalho, melhorando a articulação entre o ES e as realidades regionais, e contribuindo, deste modo, para a expansão e diversificação do sistema, os estabelecimentos politécnicos concentraram-se, antes, em interesses científicos e

formativos estratégicos próprios (Amaral et al., 2002; Correia et al., 2000). De facto, a estruturação curricular dos cursos oferecidos pelos politécnicos parece ser mais influenciada pelas percepções institucionais das necessidades e exigências exteriores, do que pela pretensão de responder aos requisitos do ambiente educativo, social e industrial em que se inserem (Amaral et al., 2002).

A assunção desta postura tem consequências óbvias na organização da oferta de formação politécnica, sendo possível identificar, a este nível, uma aproximação ao modelo de estruturação curricular das universidades. Além disso, embora procurem enfatizar a ligação com as comunidades locais e a oferta de formação especializada (ou de perfil estreito), os programas de formação dos politécnicos ultrapassam as necessidades regionais de mão-de-obra, assumindo um papel crescente no mercado nacional de emprego (Amaral et al., 2002).

O abandono da estratégia de afirmação de um papel de destaque na formação de recursos intermédios, em prol da adesão a um modelo formativo mais próximo do universitário ou académico, fenómeno comumente designado por *academic drift* (desvio para o academismo) (Amaral et al., 2002), retira aos politécnicos a potencialidade de se diferenciarem face às universidades, o que acarreta óbvias desvantagens em termos do seu reconhecimento social (Amaral et al., 2002; Correia et al., 2000). Concomitantemente, a assunção, pelas universidades, de uma maior orientação para as necessidades do mercado de trabalho (*professional drift*), coloca-as em posição de “concorrência” com os politécnicos na oferta de formação intermédia, o que poderá, também, resultar numa situação penalizadora para estes últimos (Amaral et al., 2002).

Finalmente, a aposta política no ES politécnico parece ter falhado ainda num outro objectivo, nem sempre traduzido, de modo muito explícito, pelos governos: a tentativa de integrar, se não a maioria, pelo menos parte considerável da população de estudantes do ES (Magalhães, 2004). Efectivamente, após duas décadas de institucionalização do sistema binário, são ainda as universidades que absorvem o maior número de estudantes. É possível notar, além disso, que o subsistema politécnico é caracterizado, em comparação com as universidades, pela presença predominante de estudantes provindos das classes trabalhadoras. Tal situação parece indiciar que a diversificação do sistema binário português apresenta uma forte componente social e política, sustentada na perpetuação de um certo elitismo do

subsistema universitário (Balsa et al., 2001; Fernandes, 2001; Machado, Costa, Mauritti, Martins, Casanova & Almeida, 2003; Magalhães, 2004; Mauritti, 2003a).

Em síntese, durante a última década, a expansão e a diversificação do ensino superior, bem como o aumento do número de alunos em cursos com relevância para a economia, constituíram os objectivos explícitos das políticas governamentais. Porém, estes intentos não foram completamente conseguidos, quer devido ao desenvolvimento descontrolado do sector privado, e a orientação por ele assumida, amiúde contrária aos objectivos de diversificação, quer devido a alguma “deriva académica” dos politécnicos (Amaral et al., 2002; Correia et al., 2000).

Tal como vimos anteriormente, a abertura do sistema de ES português ao sector privado, com a ‘aparente’ criação de um mercado²³ privado de educação, e a postura, entretanto assumida pelo Estado, de retracção progressiva da regulação directa do sistema, foram criando, ao longo dos anos oitenta e noventa, um contexto favorável à emergência da retórica *managerialista* e do mercado nos discursos políticos e institucionais sobre a educação superior (Afonso, 1998; Magalhães, 2004; Santiago, 2005; Santiago & Carvalho, 2004; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). É possível identificar exemplos da presença desta retórica nas propostas legislativas pretendendo moldar os critérios de financiamento e avaliação das IES (Lei 38/94), ou a sua gestão financeira, baseada no princípio da *accountability*; na centralidade, mesmo que apenas retórica, das questões da qualidade e eficiência; na ênfase colocada na ligação entre ciência e tecnologia, ou na articulação entre educação, investigação e economia; e, ainda, na assunção do princípio da flexibilidade das formações e da sua adaptação ao mercado de trabalho (Santiago & Carvalho, 2004). Além destes, outros indícios da intrusão do *managerialismo* e do mercado no âmbito do ES português, traduzem-se, por exemplo, num crescente criticismo das formas colegiais de governo e gestão das instituições e, paralelamente, na emergência de novas formas organizacionais e canais de decisão; na instalação de mecanismos de competição interinstitucional; ou, ainda, no aprofundamento do controlo orçamental das

²³ O recurso ao conceito de mercado educativo deve revestir-se, no caso português, de alguma cautela (Afonso, 1998; Magalhães, 2004; Teixeira, Rosa & Amaral, 2004). Por um lado, e em termos gerais, as instituições de ES privado não competem com as públicas, constituindo-se, quase sempre, como segunda escolha dos estudantes. Por outro lado, na selecção que fazem das instituições a frequentar, os estudantes raramente são condicionados por critérios académicos coordenados pelo mercado, mas antes por factores relacionados com a proximidade geográfica em relação à residência familiar ou com o prestígio das instituições. Além disso, os estudantes (e as famílias) não dispõem de informação suficiente sobre a qualidade das IES ou dos cursos, para que possam fazer escolhas “discriminatórias” (Magalhães, 2004; Teixeira et. al, 2004).

instituições (Amaral, Fulton & Larsen, 2003; Magalhães, 2004; Santiago & Carvalho, 2004; Santiago, Magalhães & Carvalho 2005).

Para alguns autores (Magalhães, 2004; Santiago, Magalhães & Carvalho 2005; Santos, 1995a), o mercado e a retórica *managerialista* parecem surgir e combinar-se, ainda, numa tentativa de resposta à tripla crise vivida pela Universidade, traduzida, recorde-se, na crise da sua legitimidade (validade social), hegemonia (primazia na produção de conhecimento) e numa crise institucional. Embora as duas primeiras crises adquiram, também, contornos mais agudos do que os verificados noutros países ocidentais (explicados pela condição semiperiférica da sociedade portuguesa e a “explosão social” verificada no período pós-revolucionário), é esta última que assume, contudo, um carácter central para a Universidade portuguesa, traduzido no facto de esta se ver obrigada a procurar e competir interinstitucionalmente por fontes alternativas e privadas de financiamento, quando o tecido empresarial nacional apresenta significativas insuficiências (Santos, 1995a). Neste contexto, sob forte influência das ideologias neo-liberais e do mito da eficiência da gestão privada, as narrativas sobre a mudança estratégica, a emergência de novas formas organizacionais orientadas para o mercado e o desenvolvimento de novas tecnologias de controlo do trabalho académico (Reed, 2002), características do *managerialismo*, “instalam-se e desenvolvem-se como uma espécie de resposta salvadora” (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005: 35).

Mais recentemente, a intromissão dos padrões *managerialistas* na condução do sistema, nas estruturas organizacionais e nos processos de governo e gestão das instituições, encontra-se bem exemplificada em medidas legislativas visando o financiamento (Lei 37/2003), o desenvolvimento e qualidade do ES (Lei 1/2003) e o Regime Jurídico das IES (Lei 62/2007). Para além de sustentadas nalguns princípios básicos da gestão privada – *accountability*, racionalidade e eficiência – estas medidas preconizam, também, que o financiamento das IES se passe a reger por critérios objectivos, indicadores de desempenho e padrões nacionais relativos à qualidade do ensino. Torna-se evidente, com isto, uma clara tentativa do Estado em substituir o controlo centralizado e burocrático das instituições, com base nos seus *inputs*, por formas de controlo *à posteriori*, sustentadas nos seus *outputs*.

Em suma, os pressupostos e práticas do *managerialismo* e do mercado parecem moldar, actualmente, não só os objectivos e finalidades do ES português, e a

forma de conceber e operacionalizar o governo e a gestão das instituições, mas, também, as estruturas organizacionais e as culturas académicas, tendo sido, inclusivamente, aceites e naturalizados por muitos actores institucionais (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). A substituição do modelo tradicional de gestão – colegial – por um outro, mais próximo do *managerialista*, não recolhe, porém, o apoio unânime de todos estes actores (Amaral, 2003b; Amaral, Fulton & Larsen, 2003; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). O grau de concordância relativamente a esta mudança parece poder ser situado, antes, num *continuum*, expressando posições que vão desde a defesa do modelo colegial, à identificação com o modelo *managerialista*, passando pela defesa de soluções intermédias, baseadas na combinação de características de ambos os modelos (Amaral, 2003b; Santiago & Carvalho, 2004). É, assim, possível concluir, que o *managerialismo* parece não constituir, ainda, o quadro de influência dominante, com base no qual uma grande parte dos académicos representa a condução das instituições (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005; Santiago, Carvalho, Amaral & Meek, 2006).

A manutenção, apesar das críticas, do modo de funcionamento colegial, a resistência de muitos académicos às novas culturas e linguagens da gestão e da economia, a permanência da investigação básica, não obstante as investidas do “empreendedorismo”, e a não submersão completa da educação e formação superiores pela ideologia “vocacionalista”, mostram que as tentativas de intromissão do *managerialismo* e do mercado no ES português não são ainda totalmente bem sucedidas (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). A combinação, nas estratégias estatais, entre a retórica *managerialista* e de mercado e o uso de medidas burocráticas de controlo mais directo, embora reforçando a ambiguidade e o hibridismo político do Estado no domínio da coordenação do ES, parece constituir um modo de “correção dinâmica” tanto dos “excessos” da lógica *managerialista* de mercado, como dos “excessos” de regulação estatal (Magalhães, 2004). Face a estes desenvolvimentos, o sistema de ES português parece encontrar-se, actualmente, numa situação de ‘impasse’ quanto ao seu posicionamento no triângulo de Clark (1983), localizando-se algures entre a “autoridade do Estado” e a “oligarquia académica”, ou, como diriam Maassen & van Vught (1988), traduzindo a adopção de uma estratégia que, neste contexto, se pode assumir como “híbrida” (Clark, 1983; Maassen & van Vught, 1988; Rosa, 2003).

Refira-se, contudo, que a aprovação recente do novo regime jurídico das IES (Lei 62/2007) parece poder conduzir estas instituições para o lado do mercado. Este regime foi claramente influenciado pelo *managerialismo*, sendo tal visível nos seguintes aspectos: concentração de poder no topo, num novo órgão de governação – conselho geral; eliminação dos órgãos de governo e gestão colegiais (Assembleia e Senado); tentativa de criação de mecanismos de gestão ‘em linha’, com a possibilidade de substituição da eleição dos directores das unidades orgânicas pela sua nomeação; ou, ainda, a possibilidade da opção, pelas instituições, por um regime de fundação, em vez de um regime de institutos públicos (Lei 62/2007).

Além das transformações que temos vindo a descrever, o sistema de ES português é, no presente, tal como, aliás, o foi no passado, ainda bastante influenciado por um conjunto de valores, representações, ideologias e processos dominantes no mundo Ocidental, veiculados e legitimados pela actuação de entidades supra-nacionais, tais como a UNESCO, a OCDE, o BM e o FMI. A expressividade desta influência, contribuindo para uma notável similitude institucional e organizacional dos diversos sistemas de ES, torna possível afirmar que as políticas educativas nacionais, no âmbito deste sector de ensino, não são mais do que desenvolvimentos informados e legitimados por ideologias, valores e culturas (Magalhães, 2004) que tentam assegurar a sua hegemonia ao nível mundial.

A Declaração de Bolonha constitui um bom exemplo do modo como as tendências internacionais, neste caso europeias (União Europeia), funcionam frequentemente como fontes legitimadoras das medidas e políticas nacionais de ES. Assinada (inicialmente) por vinte e nove países europeus²⁴, entre os quais Portugal, com o intuito de criar uma área europeia de ensino superior, como forma central de promover a mobilidade e a empregabilidade e o desenvolvimento global da Europa, esta Declaração (bem como os objectivos políticos definidos subsequentemente²⁵) parece incluir todos os ingredientes necessários à projecção de políticas com o objectivo de fazer convergir os sistemas de ES europeus (Magalhães, 2004). Tal intento é expresso nos seguintes princípios ‘organizadores’ definidos pela Declaração

²⁴ Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido (Declaração de Bolonha, 1999).

²⁵ Agendas Políticas delineadas nas Cimeiras de Lisboa (2000) e de Barcelona (2002) e nos Comunicados de Praga (Maio de 2001), de Berlim (Setembro de 2003) e de Bergen (Maio de 2005).

(Declaração de Bolonha, 1999): (1) adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação (suplemento ao diploma), visando a promoção da empregabilidade e competitividade internacional do sistema europeu de ES; (2) organização do sistema de estudos em dois principais ciclos: o graduado e o pós-graduado; (3) ênfase na mobilidade de professores, investigadores, pessoal administrativo e, em especial, dos estudantes, com o estabelecimento de um sistema de créditos (European Credit Transfer System - ECTS); (4) promoção da dimensão europeia do ES, pelo fomento de critérios e metodologias comparáveis em termos da avaliação da qualidade das IES, do desenvolvimento de programas integrados de estudo, formação e investigação ou, ainda, da cooperação interinstitucional.

Em relação a este último princípio e, em particular, no que respeita à qualidade e à sua avaliação, são introduzidos, pela Declaração, novos requisitos, traduzidos no objectivo explícito de promover a cooperação europeia no sentido da homogeneização dos critérios de avaliação e aferição e garantia de qualidade (Antunes, 2006; Declaração de Bolonha, 1999). Em Portugal, esta intenção reflecte-se, nos finais da década de 2000, na tomada de alguns passos decisivos no sentido da implementação de um sistema de garantia da qualidade de escopo internacional. Alguns desses passos são constituídos, nomeadamente, pela criação de uma agência de avaliação e acreditação da qualidade do ES, ou na promoção de análises detalhadas do sistema, realizadas pela OCDE e pela ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), que sustentam importantes medidas legislativas recentes no campo da avaliação e qualidade do ES (Antunes, 2006; CNAVES, 2006; Tavares, 2008).

No momento presente, o Processo de Bolonha encontra-se em fase de implementação nas IES portuguesas, estando prevista, até ao final do ano lectivo de 2008/2009 (Despacho 11971/2006), a adequação dos seus cursos e graus aos parâmetros gerais decorrentes da Declaração. Visando esta adequação, começaram a produzir-se, a partir do ano lectivo 2006/07, significativas alterações ao nível dos graus oferecidos e respectivos tempos de duração. Todavia, a questão que emerge desta implementação é a de se saber se ela serve, realmente, os interesses de modernização do sistema de ES português, ou se, tal como aconteceu com iniciativas anteriores, não irá apenas contribuir para o reforço do “desencontro” entre este projecto modernizador e a realidade do contexto nacional (Magalhães, 2004).

Procurámos, neste primeiro capítulo, compreender os contextos em que a avaliação emerge no ensino superior, enformada por um conjunto de transformações estruturais que determinam o desenvolvimento da Universidade desde a sua legitimação, enquanto instituição moderna, até à actualidade. Neste âmbito, elegemos como elemento estruturante dessa mesma emergência, as alterações que foram sendo verificadas, ao longo da história moderna, nas relações entre esta instituição, o Estado e a sociedade, traduzidas na mudança dos modos e práticas de regulação *a priori* e a introdução, a este nível, de instrumentos e pressupostos de organização e gestão característicos do sector privado.

Vimos, também, que o ES em Portugal, seguiu, ainda que mais tardiamente, as mesmas tendências verificadas no conjunto dos países da Europa Ocidental, como resultado do mesmo tipo de influências estruturais e, sobretudo, das mudanças verificadas nos padrões tradicionais de relacionamento entre o Estado e as IES. É neste contexto que a avaliação surge, durante a década de 1990, como um novo instrumento de controlo e regulação, centrado na aferição dos resultados e desempenhos institucionais (Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Rosa, Saraiva & Diz, 2005; Tavares de Castro, 1993).

Após esta análise, procedemos, no capítulo seguinte, à caracterização sucinta das principais formas assumidas pela avaliação do ES, cristalizadas nos sistemas europeus de avaliação e garantia da qualidade. Neste quadro, dedicamos, de novo, particular atenção ao caso português, procurando distinguir as principais características do sistema de avaliação das IES, tal como este foi definido no início dessa mesma década (Lei 38/94), e as referências que determinaram a sua implementação e evolução (Leis 1/2003, 38/2007 e 62/2007 e Decretos-Lei 369/2007 e 74/2006).

CAPÍTULO II
CONFIGURAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Após a tentativa de analisar as condições estruturais que enformaram o surgimento da avaliação no contexto do ES, revela-se pertinente que elaboremos, ainda que de modo sucinto, as principais configurações assumidas, na ‘prática’, pela institucionalização deste ‘novo’ mecanismo de controlo e regulação dos sistemas e das instituições de ES. Neste sentido, exploramos, num primeiro momento deste capítulo, tomando por referência, uma vez mais, um contexto mais geral (Europa Ocidental), os principais desenvolvimentos da avaliação desde o seu surgimento como um elemento estratégico da condução política dos diferentes sistemas nacionais. Veremos, neste contexto, que, apesar de não constituir, propriamente, uma novidade no campo organizacional do ES, a avaliação adquire, porém, contornos mais sistemáticos e regulatórios, cujo enfoque se centra, essencialmente, na qualidade e na sua garantia. Este constitui o pano de fundo para a implementação generalizada, durante a década de noventa, dos sistemas nacionais de avaliação e garantia da qualidade, cujo principal intento consiste na coordenação e implementação do processo avaliativo. Com o intuito de melhor compreender a estruturação e ‘*modus operandi*’ destes sistemas, procedemos, ainda, ao levantamento e caracterização dos seus principais componentes, constituídos, nomeadamente, pelo órgão coordenador nacional da avaliação, a auto-avaliação e avaliação externa e a publicitação de relatórios.

Na Europa, a Holanda, a França e o Reino Unido foram os primeiros países a implementar sistemas de avaliação do ensino superior (Brennan & Shah, 2000; Seixas, 2002). Seguiram-se-lhes, depois, outros países, como Portugal, para os quais o modelo holandês, que concedia às IES maior liberdade no desenvolvimento da melhoria da sua qualidade, serviu de quadro de referência (Leite, Tutikian & Holz, 2000; Rosa, 2003). Na segunda parte do capítulo, procuramos, assim, descrever os principais traços que emolduram o sistema de avaliação do ES português, tal como este foi definido em meados da década de 1990 (Lei 38/94), como resultado da negociação entre o governo e instâncias representativas das instituições.

Constataremos, neste âmbito, que o sistema português de avaliação se desenvolveu num contexto especial, fruto da iniciativa das universidades públicas, tendo sido primeiramente lançado como um projecto-piloto do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), orientado pelo objectivo de contribuir para o

desenvolvimento de uma cultura de qualidade no âmbito do ES. Esta ‘filosofia’ encontra-se reflectida na Lei que, posteriormente, formaliza a criação do sistema e o seu alargamento às restantes instituições de ensino superior (politécnicos públicos e privados e universidades privadas).

Um pouco à semelhança do que aconteceu com a generalidade dos sistemas de avaliação europeus, o sistema português foi sofrendo, porém, alterações no sentido de transformar a avaliação num instrumento cada vez mais ‘robusto’ de controlo e garantia de qualidade das instituições, bem como da sua *accountability*. Tais transformações que pretendem, também, alinhar o modelo de avaliação nacional com as tendências verificadas internacionalmente, e, em grande medida, com os requisitos impostos pela implementação do processo de Bolonha, culminam, já na actualidade, com a definição de um novo regime jurídico da avaliação da qualidade do ES (Lei 38/2007), cuja institucionalização surge com a criação da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação (Decreto-Lei 369/2007).

1. A Avaliação: estruturas e modalidades

O surgimento, a partir de meados da década de 1980, do Estado Avaliador, promove, tal como vimos, um novo tipo de relação entre o Estado e as IES, emoldurado por novas formas de intervenção, controlo e atribuição de responsabilidades do primeiro em relação à coordenação das últimas (Afonso 1998; Dill, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Kogan & Bauer 2000; Magalhães, 2004; Neave, 1988, 1998; Neave & van Vught, 1994; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005; Seixas, 2002). Esta coordenação articula modalidades centralizadas e descentralizadas de regulação (Dill, 1998; Henkel & Vabó, 2000), cristalizadas no modelo de supervisão (Amaral & Rosa, 2004; Bleiklie, 1998; Correia et al., 2000; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Magalhães 2004; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005), e assenta, ainda, na atribuição às instituições de uma maior autonomia, supostamente em benefício de uma gestão mais racional e eficiente (Neave & van Vught, 1994).

Porém, embora passem a beneficiar de uma maior liberdade na definição dos seus próprios objectivos, missão e planos estratégicos, as IES começam, também, a ser crescentemente responsabilizadas pelas suas actividades e desempenhos, sendo

solicitadas a prestar contas quanto ao modo como se governam e gerem, em especial no uso que fazem dos fundos públicos que lhes são atribuídos (Bleiklie, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Hofmann, 2005; Rosa, 2003; Vroeijenstijn, 1995).

Concebidas como uma das instâncias centrais de uma estratégia global de “engenharia social”, no centro das quais se devem articular as funções e actividades do sistema de ES com as necessidades e interesses sociais e económicos (Neave, 1998), as instituições são, igualmente, confrontadas com a necessidade de terem de responder a crescentes e diferentes expectativas e pressões externas. Estas expressam-se quer em exigências de uma maior eficiência e eficácia, quer em uma maior orientação para a obtenção de resultados e a satisfação das necessidades dos potenciais “clientes” do ES (Bleiklie, 1998). Para isso, são instadas a recorrer a novos e variados instrumentos de gestão, planeamento e controlo – recurso a indicadores de desempenho, medição da eficiência/custos, aferição e monitorização da qualidade – destinados a garantir, ainda que remotamente, o controlo e regulação estatais do seu desempenho, transformando a avaliação numa actividade central do seu quotidiano (Bleiklie, 1998; Hofmann, 2005; Rosa, 2003).

Em termos gerais, a operacionalização da ligação entre a noção de controlo “remoto” e a avaliação articula-se em três mecanismos principais (Henkel & Vabó, 2000; Huisman & Currie, 2004; Kells, 1992; Meek, 2003; Neave, 1988, 1998; Rosa, 2003; Seixas, 2002):

(i) a concentração do poder político (central) na dimensão estratégica do desenvolvimento do sistema, mediante, por exemplo, a definição de objectivos e critérios de qualidade do seu “produto final”, a promoção de uma liderança forte, o incentivo à gestão por objectivos e o planeamento estratégico das instituições.

(ii) a criação ou reconfiguração de estruturas intermédias, relativamente autónomas, que funcionam como agentes directos da agregação, vigilância, coordenação e avaliação e garantia da qualidade das IES, e que, neste sentido, concentram algumas das principais funções de regulação¹ e condução dos sistemas.

¹ Também designadas por agências interinstitucionais de regulação, das quais constituem exemplo os comités ou conselhos nacionais de avaliação e qualidade (Neave, 1998), estas estruturas têm como função primordial a condução e organização de grande parte da avaliação, garantia e controlo da qualidade do sistema e instituições de ES (Kells, 1992). Outras funções igualmente desempenhadas por estas instâncias consistem: (a) na representação das IES junto do governo, em especial no que respeita às negociações sobre a qualidade; (b) na definição dos procedimentos que permitem a condução de um

(iii) e a auto-regulação institucional – sustentada em sistemas sofisticados de *accountability* e acompanhada pela implementação de mecanismos de contratualização (substituição da gestão hierárquica pela gestão por contratos) – sob a lógica de que esta constitui um instrumento mais eficaz, que a regulação pelo Estado, na resposta institucional às mudanças e solicitações do exterior, bem como às exigências face à garantia e promoção da qualidade.

Na opinião de vários autores (Amaral & Rosa, 2004; Huisman & Currie, 2004; Neave, 1998), além da centralidade crescente da avaliação, uma das principais consequências derivadas da sua articulação com o controlo das IES consiste no esbatimento da ideia da educação superior enquanto “bem público”, garantido pelo Estado, e a sua progressiva reconceptualização como “serviço público”, do qual o Estado constitui um dos financiadores. A entrada de financiamentos privados no ES e a promoção da competição interinstitucional na prestação de serviços, conduz as instituições ao desenvolvimento de actividades fora do âmbito académico tradicional e à assunção crescente de posturas próximas das lógicas comerciais e lucrativas (Amaral & Rosa, 2004; Neave, 1998). As IES passam a actuar, crescentemente, como “agências vocacionadas para o empreendedorismo público” (Neave & van Vught, 1994: 245), ou como verdadeiras empresas (*corporate enterprises*) orientadas para a satisfação da ‘procura’, por parte de potenciais ‘clientes’, dos seus ‘produtos’ e ‘serviços’ (Bleiklie, 1998).

Em síntese, de entre os inúmeros e críticos impactos observados na organização e funcionamento das instituições, suscitados pela reconfiguração da posição do Estado face ao ES, a emergência da avaliação, enquanto instrumento central da aferição e controlo do seu desempenho e qualidade, constitui, sem dúvida, um dos mais centrais (Dill, 1998; Henkel & Vabó, 2000; Huisman & Currie, 2004; Kells 1992; Kogan et al., 1994; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005; Seixas, 2002). Juntamente com a autonomia, a avaliação e o seu enfoque na *accountability*, desempenho e qualidade institucionais, constituem elementos estratégicos na definição de políticas públicas para o sector de ES, bem como da sua implementação ao nível das IES. Nesta lógica, surgem, também, como ‘moeda de troca’ pela

sistema de regulação (padrões, normas, enquadramentos, etc.), ou actuação como plataformas de exercício desta mesma regulação (planeamento, desenvolvimento de políticas e partilha de recursos entre IES); ou, ainda, na (c) promoção da cooperação interinstitucional visando a prossecução de objectivos comuns (Kells, 1992).

autonomia institucional e como poderosos instrumentos de limitação da auto-regulação académica tradicional.

Embora determinante, a alteração do controlo do Estado sobre as instituições não constitui, todavia, a única circunstância a condicionar a emergência da avaliação. Recordando alguns dos factores estruturantes dos sistemas e das instituições a este nível (*vide* primeiro capítulo), é possível destacar, igualmente (Cowen, 1996b, 1996c; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Huisman & Currie, 2004; Kogan et al., 1994; Kogan & Bauer, 2000; Leite et al., 2000; Morley, 2003; Neave, 1998; Rosa, 2003; Seixas, 2002):

i) A massificação e diversificação do ES que, traduzidas numa maior complexificação das estruturas e processos das instituições e na emergência de novas expectativas sociais e políticas, contribuem para a perda de consenso sobre a missão, objectivos e padrões “desejáveis” do ES, fazendo surgir a avaliação “explícita e formal” como garantia e desenvolvimento da qualidade institucional.

ii) As crescentes restrições orçamentais e a consequente diminuição dos financiamentos estatais dos sistemas públicos de ES, que, como se viu, acompanhadas por exigências de uma maior *accountability*, justificam a criação de novos instrumentos visando o controlo das instituições.

iii) A crescente pressão, num contexto de desenvolvimento tecnológico e de globalização económica, para a adequação do ES ao mercado de trabalho e a promoção da relevância económica e social da formação e investigação.

iv) A influência de organismos internacionais (UE, OCDE, ou UNESCO), que preconizam a instauração de novos sistemas de avaliação e de redes internacionais de garantia da qualidade do ES.

Este conjunto complexo de factores contribuiu, sem dúvida, para colocar a avaliação na ‘ordem do dia’ das questões relativas ao ES, tendo-se espelhado na alteração da forma ‘tradicional’ como esta é entendida e dos sistemas e mecanismos de aferição institucional em que a mesma se radica (Amaral & Rosa, 2004; Bleiklie, 2000; Cowen, 1996b; Dill, 1998; Kogan et al., 1994; Neave, 1988, 1998; Seixas, 2002). Porém, embora com contornos e uma ênfase distintos dos que lhe são atribuídos com a emergência do Estado Avaliador, a avaliação não surge, propriamente, como uma novidade no âmbito deste sector de ensino. De facto, ela sempre se constituiu como um aspecto importante, se bem que frequentemente

implícito, da responsabilidade assumida pelos governos quanto ao financiamento dos sistema e à definição e enquadramento legal e administrativo das suas instituições (Amaral, Rosa & Tavares, 2007; Bleiklie, 2000; Neave, 1988).

Neste contexto, cabia a estas últimas a responsabilidade pela avaliação das suas actividades e pela definição e garantia públicas da sua qualidade (Cowen, 1996b). Esta responsabilidade baseava-se, fundamentalmente, em práticas e instrumentos rotineiros e informais de controlo e verificação administrativos (Kogan et al., 1994; Neave, 1998) – por exemplo, a avaliação pelos pares – e no recurso a critérios implícitos de qualidade, definidos *a priori*, “com base numa relação de confiança (...) entre o Estado e as instituições” (Rosa, 2003: 3). Estas práticas compunham um dos subtipos principais de avaliação existentes, traduzido na avaliação de “rotina”, de “manutenção” (Maassen, 1997; Neave, 1988, 1998) ou de “conformidade” (Dubois, 1998), cuja principal função se associava à análise das necessidades do sistema e das instituições, tendo em vista a alocação cíclica do orçamento e dos recursos indispensáveis à realização dos objectivos definidos ao nível governamental (Dubois, 1998; Maassen, 1997; Neave, 1988).

Este formato avaliativo, característico do modelo Europeu Continental, podia compreender, também, modalidades avaliativas mais formais, consistindo na avaliação externa realizada por comissões “destinadas a examinar” aspectos “particulares do funcionamento do sistema de ensino superior” (Neave, 1998: 267), tais como os processos de tomada de decisões académicas-chave – nomeação de professores, atribuição de prémios de investigação e, em alguns países, a concessão de graus (Kogan et al., 1994). Estas práticas constituíam um segundo subtipo de avaliação – a “avaliação estratégica” ou “exploratória” – que tinha por finalidade delinear objectivos (estratégicos) de longo prazo para o ES e estimar os recursos (financeiros, materiais e de pessoal) necessários ao seu desenvolvimento (Neave, 1988). O que estava em causa, neste contexto, era a aferição prévia do desempenho (recurso a *benchmarking* ou padrões de desempenho) em dimensões particulares do sistema e das instituições, de modo a promover mudanças com base nas informações recolhidas. O enfoque da avaliação “estratégica” centrava-se, por isso, em aspectos gerais, como o acesso, a distribuição espacial das instituições, a estrutura, duração e equilíbrio das formações e as políticas de provimento de pessoal, entre outras dimensões (Maassen, 1997; Neave, 1988).

Com excepção do modelo de avaliação britânico, em que o controlo e a qualidade institucionais constituíam uma responsabilidade exclusiva de examinadores externos, o recurso à avaliação “estratégica” ou “exploratória” ocorria, grosso modo, em situações “especiais”, suscitadas pela necessidade de aferir itens específicos do funcionamento dos sistemas de ES, aspectos do desempenho das instituições não compreendidos pela avaliação de “rotina”, ou, ainda, a implementação ou antecipação de reformas (Kogan et al., 1994; Neave, 1988, 1998).

No decurso dos anos 1980, com a progressiva passagem do modelo de controlo pelo Estado para o do Estado Avaliador, registam-se importantes mudanças no modo ‘tradicional’ de avaliação, traduzidas na transição das formas de avaliação de “rotina”, mais simbólicas e concebidas pelas IES, para formas de controlo e avaliação mais formais e mais relacionadas com o exercício da autoridade e incentivos externos (Bleiklie, 2000; Neave, 1998). Esta passagem foi, contudo, gradual, tendo-se assistido, numa primeira fase, à extensão da verificação de “rotina” e sua associação com a avaliação “exploratória” (Maassen, 1997; Neave, 1988, 1998).

O reforço do modo exploratório de avaliação acontece, posteriormente, quando este começa a ser percebido como mais adequado às características e necessidades de um sistema de ES crescentemente “desafiado” pelas consequências da massificação e “cada vez mais complexo, financeiramente pesado e legislativamente guiado” (Neave, 1998: 269). Neste contexto, a avaliação exploratória é considerada como permitindo superar as limitações da verificação administrativa e direccionar o ES “para prioridades nacionais perspectivadas, principalmente, em termos quantitativos”, relacionadas com a mudança social e económica (Neave, 1998: 269).

Para Neave, a crescente centralidade da avaliação exploratória, ao implicar um intensificar da intervenção política ao nível do ES, constituiu “um importante elemento da fase de transição que conduziu à implementação do Estado Avaliador” (Neave, 1998: 269).

Durante este período, a avaliação desenvolve-se no sentido da assumpção de formas mais efectivas e sistemáticas, verificando-se significativas mudanças no seu *timing*, propósitos e ligação com os processos de tomada de decisão (Amaral et al., 2007; Neave, 1988; Neave & van Vught, 1994). Tais modificações traduzem-se, especificamente, na combinação de dois principais elementos: a ligação entre a

avaliação de rotina e a avaliação estratégica (Neave, 1988), reflexo do desejo dos governos em ver os sistemas de ES desenvolver capacidades de gestão estratégica (formulação de objectivos de longo prazo, mobilização dos recursos necessários ao seu alcance, comparação entre objectivos definidos e resultados alcançados); e a passagem da avaliação *a priori* (*ex ante*) para a avaliação *a posteriori* (*ex post*), centrada nos *outputs* (produtos e desempenho) do sistema e instituições de ES, em vez de nos seus *inputs* e processos (Henkel & Vabó, 2000; Leite et al., 2000; Kogan et al., 1994; Neave, 1988; Neave & van Vught, 1994).

Assiste-se, deste modo, à introdução de instrumentos de uma nova ‘vigilância’ ao nível do controlo e regulação das IES, que concedem à avaliação um carácter mais ‘efectivo’, traduzido, por exemplo, no facto de a mesma passar a estar articulada com os propósitos estratégicos de condução política do sistema. A assumpção política por detrás da adopção de tais procedimentos é a de que os desempenhos institucionais melhoram com a avaliação e a publicitação dos seus resultados, sendo que estes devem servir de base à alocação de financiamento e outros recursos (Henkel & Vabó 2000; Kogan et al., 1994). Neste sentido, a avaliação surge como um meio de recompensar ou penalizar, nesses mesmos termos, e ainda que, por vezes, de forma indirecta, respectivamente, as instituições que apresentam resultados avaliativos mais ou menos positivos.

No seguimento das transformações ocorridas na década de oitenta, os anos 1990 representam um momento de ‘fértil’ expansão de novos sistemas nacionais de avaliação (Brennan & Shah, 2000; Jeliaskova & Westerheijden, 2002), resultado, em grande parte, da iniciativa dos ministérios ou outros organismos governamentais, ou públicos (como as agências intermédias de avaliação anteriormente referidas) e, nalguns casos, das próprias IES, como consequência da sua auto-regulação (Kells, 1992). Noutras situações, a avaliação parte, ainda, da iniciativa de entidades não públicas e não institucionais com interesses na avaliação do desempenho das instituições, tal como é o caso de certos *stakeholders* externos – *mass media*, empresas, ordens e associações profissionais (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999).

Não obstante a diversidade que caracteriza estes sistemas e os seus objectivos – reestruturação do ES, racionalização dos custos e recursos, homogeneização do acesso, melhoria das condições de trabalho (Kogan, 1993) – enformada pelos diversos

contextos nacionais e as configurações assumidas pela avaliação, é possível, contudo, neles identificar uma lógica comum, traduzida numa ênfase particular na qualidade (Amaral & Rosa, 2004; Davies, 2003; Kells, 1992; Morley, 2003; Neave & van Vught, 1994; Pinto Heizen & de Melo, 2005; Rosa, 2003; Santiago, 1999; Vroeijenstijn, 1995). Esta ênfase encontra-se, de resto, reflectida quer nas preocupações sistemáticas com a sua aferição, garantia e melhoria, como no carácter assumido pelos novos procedimentos e instrumentos destinados à medição dos desempenhos institucionais, orientados, principalmente, para a recolha de informação pertinente sobre esta dimensão (Neave & van Vught, 1994). É neste contexto, que se assiste ao desenvolvimento, em muitos países europeus, de sistemas de avaliação da qualidade, sustentados em procedimentos estruturados e sistemáticos destinados à apreciação desta dimensão nas instituições no seu todo, ou, em particular, em certas facetas da sua actividade, como o processo de ensino/aprendizagem ou a investigação (Rosa, 2003; Seixas, 2002).

A “naturalização” ou, mesmo, “absolutização” da qualidade, ao nível do ES (Barnett, 1995; Davies, 2003; Leite et al., 2000; Neave & van Vught, 1994; Pinto et al., 2005; Rosa, 2003; Santiago, 1999), ao determinar que a mesma deixe de constituir um assunto exclusivo da regulação interna das instituições, “inerente aos valores e modos de organização académicos” (Askling & Henkel, 2000: 119), para se tornar numa “questão de política nacional” (Henkel & Vabó 2000: 175), abre o caminho para a emergência de uma série de dilemas e tensões no interior do campo institucional (Brennan & Shah, 2000). Uma das principais questões prende-se, precisamente, com a própria complexidade e carácter multidimensional da noção de qualidade, que determina que se fale, não de “uma”, mas de várias “qualidades” (Barnett, 1994; Rosa, 2003; Santiago, 1999; Seixas; 2002; Vroeijenstijn, 1995).

De facto, parece não ser possível, no âmbito do ES, esboçar uma única definição de qualidade, “partilhada por todos e em todas as situações” (Rosa, 2003: 57), dado que o seu significado depende e varia de acordo com as propostas dos diversos grupos de actores, internos (estudantes, académicos, administradores ou gestores institucionais) e externos (famílias, sociedade, mercado, ou Estado), que, de algum modo, se relacionam com o sistema e as instituições (Santiago, 1999; Vroeijenstijn, 1995). Neste contexto, a qualidade pode ser perspectivada como uma “metáfora” da luta de poderes que estes mesmos grupos estabelecem entre si,

procurando fazer vingar a sua própria visão do que é, ou deve ser, a qualidade do ES (Barnett, 1994): a colegial (partilhada colectivamente e sustentada nos valores da comunidade académica); a tecnicista (centrada no recurso a instrumentos técnicos de aferição da qualidade); a epistémica (fruto da reivindicação de uma determinada comunidade); a dos “consumidores” (estudantes, famílias e sociedade); a dos empregadores (do mercado de trabalho relativamente à qualidade dos “produtos” do sistema); a profissional (ordens e associações profissionais); ou a “inspectoral” (do Estado ou das agências externas de avaliação) (Barnett, 1994).

No sentido de dar resposta a esta diversidade conceptual, grande parte dos sistemas nacionais de avaliação e garantia da qualidade esforçam-se por se fundamentar numa noção o mais multidimensional possível deste atributo ou dimensão, procurando que a mesma seja reconhecida como legítima, se não por todos, pelo menos pela maioria dos actores implicados no ES (Brennan & Shah, 2000).

Além das dificuldades suscitadas pela sua definição, a introdução da noção de qualidade no âmbito do ES torna-se, também, problemática por afectar a distribuição de poder dentro do sistema e das instituições (Brennan & Shah, 2000). Constituindo um dos itens determinantes da alocação de recursos (nomeadamente financeiros), a qualidade e a sua avaliação transformam-se numa força simbólica que afecta e desafia a autonomia académica (individual, institucional ou sistémica) e o estatuto, imagem e influência das instituições, das suas unidades orgânicas e dos cursos, tornando estas dimensões dependentes de um bom ou mau resultado na avaliação (Brennan & Shah, 2000). Por outro lado, a intrusão dos instrumentos e mecanismos de aferição, garantia e melhoria da qualidade, no interior das instituições, acaba por contribuir para a institucionalização da gestão como modo de regulação e para reforçar o seu espaço nos processos de tomada de decisão, em detrimento dos valores e da cultura colegial.

Apesar das questões suscitadas pela centralidade da qualidade, tem-se assistido, no contexto do desenvolvimento recente dos sistemas de avaliação, a uma tendência para a adopção de modelos cada vez mais robustos, importados do meio empresarial ou da indústria, inspirados nos princípios e conceitos da “*Total Quality Management*” – TQM (Amaral et al., 2007; Brennan & Shah, 2000; Harvey, 1995; Morley, 2003; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005). Todavia, a introdução de tais princípios na ‘filosofia’ e processos de avaliação, não tem sido consensual, sobretudo devido às

dúvidas quanto ao seu real contributo para a melhoria da qualidade interna das instituições (Rosa et al., 2005).

Num estudo sobre a aplicação da TQM no contexto das universidades americanas, Birnbaum (2000) conclui que esta parece constituir-se mais como uma “moda” de gestão que, tal como outras, de cariz gestor – planeamento estratégico, orçamento “zero”, racionalização das escolhas orçamentais (*planning, programming and budgeting system*) e gestão por objectivos – tenderá, progressivamente, a desaparecer das práticas destas instituições.

Uma outra tendência, também recente, dos sistemas de avaliação da qualidade, consiste na sua crescente articulação (ou, em certos casos nacionais, da sua substituição) com esquemas de acreditação das IES e programas de estudo (Maassen, 1997; Amaral, 2007). Neste contexto, Amaral (2007) sublinha, mesmo, a existência de uma orientação para a progressiva substituição das agências de avaliação da qualidade, representativas das instituições, por agências independentes de acreditação, bem como a emergência de iniciativas políticas que se centram mais nos resultados da acreditação do que nos da avaliação da qualidade. Como teremos oportunidade de ver mais adiante, neste capítulo, as alterações recentes (Leis 38/2007 e 62/2007) introduzidas no sistema de avaliação da qualidade português ilustram bem a centralidade atribuída à acreditação.

Explorados que estão os principais aspectos que estruturam a avaliação e os sistemas nos quais esta se configura, debruçemo-nos, agora, tomando, uma vez mais, como referência, o contexto da Europa ocidental, sobre a identificação e descrição sumária dos elementos centrais que lhes estão subjacentes.

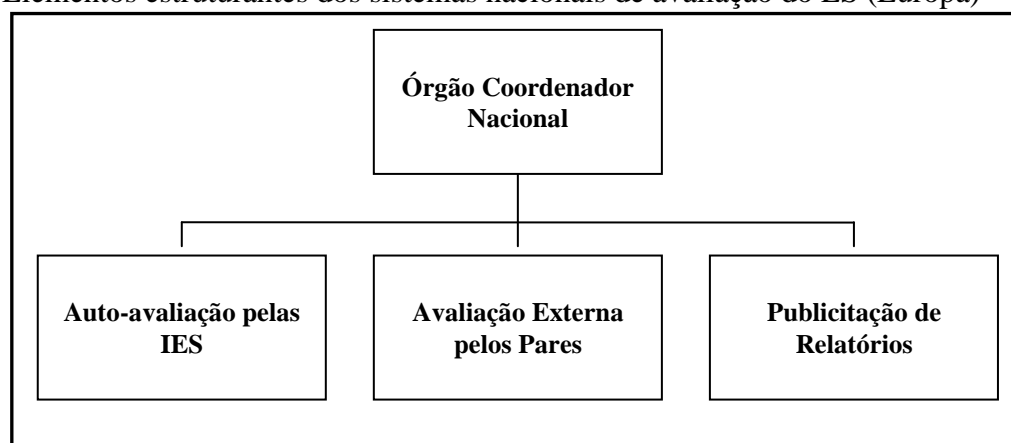
1.1. As Referências Europeias dos Sistemas de Avaliação

Na década de 1990, o contexto geral que fez emergir a avaliação (*vide* capítulo I) e o seu direccionamento para a qualidade do ES, foi reforçado por uma outra condicionante, respeitante à necessidade de reconhecimento, entre os Estados-membros da União Europeia (em especial, os assinantes da Declaração de Bolonha), das qualificações e da articulação entre os diferentes sistemas e instituições de ES (Brennan & Shah, 2000; Jeliaskova & Westerheijden, 2002). O resultado da acção desta condicionante surge cristalizado, no final desta década, nas recomendações da UE, no sentido da criação de sistemas similares de avaliação e garantia de qualidade

do ES, que configuram, até certo ponto, um modelo europeu de avaliação (Brennan & Shah, 2000; Seixas, 2002). Apesar das diferenças nacionais manifestadas, na prática, nas configurações particulares assumidas pela coordenação, enfoque, propósitos e características da implementação da avaliação (Brennan & Shah, 2000; Jeliaskova & Westerheijden, 2002) ou, como diria Amaral (2007), na “propriedade”, objectivos e consequências dos sistemas avaliativos, estes caracterizam-se pela partilha de um conjunto de componentes comuns (Figura n.º 1), constituídos pelo órgão coordenador nacional, a auto-avaliação institucional, a avaliação externa pelos pares e a publicitação de relatórios de avaliação (Amaral, 2007; Brennan & Shah, 2000; Dill, 1998; Dubois, 1998; Jeliaskova & Westerheijden, 2002; Kells, 1992; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005).

Figura n.º 1

Elementos estruturantes dos sistemas nacionais de avaliação do ES (Europa)



Vejamos, em traços sumários, as características básicas de cada uma destas quatro componentes:

1. Órgão coordenador nacional: com um estatuto legal próprio e gozando de independência relativamente aos governos nacionais, este organismo tem por função a coordenação e implementação dos procedimentos e métodos usados na avaliação. As dimensões operacionais deste órgão variam de acordo com o nível – sistémico ou institucional – e o enfoque – instituição no seu todo, unidades orgânicas, cursos – da avaliação, elementos que, por seu turno, determinam o formato assumido pela auto-avaliação, a avaliação externa e a publicitação de relatórios (Brennan & Shah, 2000).

O organismo nacional de coordenação da avaliação difere, de país para país, de acordo com o seu estatuto legal e nomeação, funções, composição e fontes de financiamento. Neste sentido, este organismo pode ser definido pelo governo (Centro

para a Avaliação e Garantia da Qualidade, na Dinamarca), ou constituir-se, quer como o resultado de um esforço colectivo das IES (Associação das Universidades Holandesas ou o antigo Conselho de Qualidade do ES, no Reino Unido), quer, ainda, como uma instância autónoma (Comité Nacional de Avaliação, em França, ou a Agência de Garantia da Qualidade no Reino Unido) (Brennan & Shah, 2000). Independentemente do seu estatuto formal, o organismo nacional de coordenação deriva, no geral, de uma “vontade” dos governos, pelo que os métodos em que se sustenta a avaliação tendem a resultar de um compromisso entre o que estes últimos “pretendem e o que as instituições estão dispostas a aceitar” (Brennan & Shah, 2000: 54).

2. Auto-avaliação: em termos gerais, a auto-avaliação consiste na avaliação e análise crítica de cada instituição, por si mesma, mediante um debate (ou participação) interno alargado e, pelo menos teoricamente, a recolha e sistematização de informação relevante e actualizada sobre o seu modo de funcionamento (Brennan & Shah, 2000; Kells, 1992; Rosa, 2003). Levada a cabo por actores institucionais designados para o efeito (em geral, os académicos) e com um conteúdo que, até certo ponto, é determinado pelas características de cada instituição, a auto-avaliação tende a ser isomorficamente estruturada por linhas de orientação (*guidelines*)² definidas pelo organismo que coordena o processo de avaliação (Brennan & Shah, 2000; Kells, 1992).

Normalmente, a auto-avaliação conduz à elaboração de um relatório, cujos resultados servem, entre outros intuitos, para preparar a fase subsequente da avaliação, representada pela avaliação externa, ou revisão pelos pares (*peer review*) (Brennan & Shah, 2000; Dill, 1998; Kells, 1992; Rosa, 2003). Uma questão central que emerge deste propósito diz respeito ao carácter crítico e objectivo do conteúdo deste mesmo relatório. De um modo geral, as IES tendem a demonstrar uma relativa dificuldade em imprimir a esse conteúdo a objectividade necessária, quando sabem, à partida, que os resultados que derivam dessa reflexão crítica se destinam à apreciação da avaliação externa (Brennan & Shah, 2000). Tal pode transformar a auto-avaliação

² A auto-avaliação é, normalmente, guiada por um conjunto de itens sobre os quais as IES devem produzir e fornecer informação: *inputs* (pessoas, recursos, instalações); intenções (propósitos, objectivos); educação (docentes, estudantes, conteúdos programáticos e de ensino); investigação (perfis, recursos e resultados); serviços (biblioteca, informação, etc.); gestão (liderança, orçamentos, planeamento, serviços pessoais, etc.); e resultados (níveis de graduação, resultados de investigação e técnicos) (Kells, 1992).

num mero exercício de ‘encenação’, destinado a mostrar a conformidade institucional em relação aos padrões percebidos no sistema e nos quadros de referência e práticas dos avaliadores externos.

3. Avaliação Externa: como foi anteriormente referido, a auto-avaliação constitui a base de um outro elemento central de qualquer sistema de avaliação do ES – a avaliação externa. Trata-se de uma forma de avaliação especializada, conduzida por uma equipa de peritos externos, que se destina a avaliar as IES, os seus cursos e/ou as suas unidades de investigação (Brennan & Shah, 2000; Dill, 1998; Dubois, 1998; Kells, 1992; Rosa, 2003). As visitas empreendidas por esta equipa externa são, tal como no caso da auto-avaliação, orientadas por guiões pré-definidos e destinam-se à discussão e validação dos resultados constantes do relatório produzido naquela primeira fase do processo, assim como de outros aspectos institucionais previstos nos objectivos iniciais da avaliação (Kells, 1992; Rosa, 2003).

A avaliação externa apresenta, contudo, uma enorme variação entre os diferentes sistemas de avaliação europeus, dependente de quatro principais variáveis, relacionadas com a composição das equipas de peritos: (a) a autoridade destes especialistas – autoridade “moral” ou resultante da autoridade do organismo que representam; (b) as suas características – áreas disciplinares ou de actividade de onde provêm, estatuto por comparação com os grupos de actores avaliados e dimensão da equipa; (c) o seu recrutamento e formação – informal ou “profissionalizante”; e (d) a natureza ou conteúdo das visitas que empreendem – documentos analisados, actores institucionais com quem reúnem, recurso à observação de aulas, duração da visita (Brennan & Shah, 2000).

4. Relatório final de avaliação (externa): a maior parte dos processos de avaliação culminam com a produção e publicitação de um relatório contendo os resultados da avaliação externa (Brennan & Shah, 2000). Todavia, tal como os restantes elementos de qualquer modelo avaliativo, também este relatório apresenta variações, relacionadas com a natureza mais sumativa ou mais formativa da avaliação (Brennan & Shah, 2000). No primeiro caso, os relatórios contêm informação explícita, frequentemente quantitativa, sobre os resultados institucionais. Estes podem, por seu turno, assumir a forma de “conformidades/não conformidades”, quando a avaliação se destina a fins de acreditação; ou de escala numérica (*rankings*), sempre que a avaliação se destina a fornecer informação ao mercado (Brennan & Shah, 2000). No

caso de a avaliação deter um carácter formativo, a redacção e conteúdo dos relatórios de avaliação orienta-se mais para a comunidade académica, concedendo uma ênfase especial às recomendações (Brennan & Shah, 2000).

De um modo geral, a difusão dos relatórios de avaliação externa enfrenta alguns obstáculos, relacionados, essencialmente, com uma incipiente divulgação e discussão dos seus resultados (Dubois, 1998). Tais aspectos podem ser atribuídos, no entanto, mais ao desinteresse e défice de pró-actividade das IES e dos seus actores, no sentido de promover essa divulgação e debate, do que a estratégias intencionais dos órgãos que coordenam a avaliação. Por sua vez, esta postura institucional pode, até certo ponto, servir como indicador do grau de aceitação das novas formas de *accountability* institucional ou da sua postura relativamente à promoção de uma verdadeira cultura avaliativa (Dubois, 1998).

Tal como se esboça, actualmente, nos diversos contextos nacionais, a avaliação do ES pode assumir diferentes formatos, de acordo com o nível em que é realizada. Neste contexto, a avaliação pode assumir a forma de avaliação institucional (direccionada para a instituição no seu todo), orgânica (dirigida às faculdades ou departamentos), centrar-se nos programas (cursos) ou, ainda, nos actores (institucionais) (Brennan & Shah, 2000; Kogan, 1993; Premfors, 1993; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005; Rouban, 1993). O enfoque, em cada um destes níveis, pode ser constituído pelo ensino, a investigação, ou a gestão e administração da IES. Neste contexto, é de sublinhar que, enquanto a avaliação da investigação, dotada, geralmente, de um sistema próprio³, conta já com uma longa tradição na maioria dos países europeus, a avaliação do ensino constitui um desenvolvimento mais recente, assumindo, porém, uma preponderância crescente (Brennan & Shah, 2000; Dubois, 1998).

A avaliação centrada nos programas (cursos) ou na instituição como um todo, ou, por vezes, na combinação entre ambos, constitui, normalmente, o formato avaliativo mais frequente. A avaliação dos programas compreende, regra geral, a sua

³ A institucionalização da avaliação da investigação resulta, grosso modo, do mesmo conjunto de condicionalismos e pressões que conduziram à emergência dos sistemas nacionais de avaliação do ES. Dotada, regra geral, de um sistema de avaliação próprio (Brennan & Shah, 2000; Dubois, 1998) (veja-se, a título de exemplo, o caso português, em que a implementação deste sistema precedeu, mesmo, o da avaliação do ES), a avaliação da investigação encontra-se, igualmente, organizada em dois principais momentos – auto-avaliação e avaliação externa –, tendo por objectivo a análise tanto do desempenho individual dos investigadores, como das unidades, projectos e actividades de investigação enquadrados numa determinada área disciplinar/científica (Dubois, 1998).

estrutura e organização, a componente do ensino/aprendizagem, o pessoal académico, os recursos e infra-estruturas de auxílio à aprendizagem, o desempenho dos estudantes, as estruturas e pessoal administrativo e os mecanismos de garantia interna de qualidade (Brennan & Shah, 2000; Dubois, 1998). Por seu turno, a avaliação institucional pode, também, assumir distintos enfoques, compreendendo desde as actividades e sistemas da instituição (missão, governo, gestão, recursos financeiros e materiais), passando pela qualidade da educação (objectivos, avaliação e resultados dos estudantes, empregabilidade dos graduados, qualificação e formação docente, recursos de aprendizagem, serviços de apoio aos estudantes), até à qualidade da investigação (publicações, infra-estruturas, financiamento externo, articulação com tecido empresarial e industrial). A avaliação promovida pelo CNE (França) constitui um bom exemplo deste formato avaliativo (Brennan & Shah, 2000; Dubois, 1998).

A diferença nos níveis e enfoques da avaliação determina, também, a variação dos valores e critérios que a regem. Recorrendo a Brennan & Shah (2000), é possível identificar quatro tipos principais de valores em que a avaliação se escora (Quadro n.º 1):

Quadro n.º 1

Valores e critérios que emolduram a avaliação das IES

Tipo de Valores	Critérios Orientadores da Avaliação
Tipo 1 'Académico'	Enfoque nas áreas disciplinares (conhecimento e curricula) Autoridade docente Valores da qualidade variáveis entre as IES
Tipo 2 'Gestionário'	Enfoque institucional (procedimentos e políticas) Autoridade da gestão Valores da qualidade não variáveis entre IES
Tipo 3 'Pedagógico'	Enfoque nos docentes (competências e qualificações) Formação e desenvolvimento docente Valores da qualidade não variáveis entre IES
Tipo 4 'Empregabilidade'	Enfoque nos <i>outputs</i> (resultados de aprendizagem/padrões dos graduados) Autoridade profissional/emprego Valores da qualidade variáveis ou não variáveis entre as IES

Adaptado de Brennan & Shah, 2000, p. 14.

A avaliação em que predominam os valores académicos (Tipo 1) centra-se, sobretudo, nas áreas disciplinares e no uso de critérios e concepções de qualidade que derivam, directamente, das suas características e afiliação em domínios científicos específicos. Sustentada, normalmente, numa forte autoridade e controlo docente, bem como na hierarquia académica, este tipo de avaliação apresenta uma considerável variação no interior das instituições (decorrente da multiplicidade disciplinar), que,

por sua vez, detêm pouco espaço de manobra para definir o que constitui ‘a’ qualidade a este nível. Como resultado, é, também, frequente, a avaliação externa realizar-se pela auscultação directa dos académicos, contornando, deste modo, a autoridade institucional (Brennan & Shah, 2000). Não obstante os desafios e mudanças que actualmente enfrenta, suscitadas pela introdução dos valores e lógicas da gestão privada, a avaliação centrada nos valores académicos, constitui, ainda, o tipo mais significativo, ou mais importante, de avaliação da qualidade das IES (Brennan & Shah, 2000).

Ao contrário da anterior, a avaliação sustentada em valores de tipo ‘gestionário’ (Tipo 2) tende a centrar-se na instituição como um todo, embora conceda especial ênfase aos seus processos e estruturas de gestão. Neste contexto, a qualidade é perspectivada como o resultado de uma “boa” ou “má” gestão (Brennan & Shah, 2000). Os critérios e padrões de qualidade, muitas vezes ideologicamente sustentados nos princípios da TQM, tendem, também, a ser imutáveis, ou seja, a ser aplicados, de modo semelhante, a todas as funções e actividades da instituição (Brennan & Shah, 2000).

O enfoque da avaliação centrada em valores pedagógicos (Tipo 3) é constituído pelos docentes e as suas capacidades e qualificações pedagógicas e científicas. Associada directamente à formação e desenvolvimento das competências destes actores, este tipo de avaliação sustenta-se, tal como no caso anterior (avaliação de tipo ‘gestionário’), em padrões e critérios de qualidade relativamente fixos (homogéneos, imutáveis), que, não obstante, se direccionam para a aferição dos “resultados” da actividade pedagógica (Brennan & Shah, 2000).

Por último, a avaliação centrada em valores ligados à empregabilidade (Tipo 4) coloca a ênfase nos resultados da aprendizagem e nas características dos graduados, considerando, a este nível, as exigências que o mercado de trabalho tece relativamente aos atributos e competências que os mesmos devem deter. Os padrões de qualidade usados, neste caso, ligam-se tanto a aspectos relacionados com os cursos, como às características do ensino. Deste modo, a qualidade compreende dimensões fixas, conectadas com a IES, e elementos mais variáveis, compreendidos pelas disciplinas (Brennan & Shah, 2000).

Tendo por referência os diversos níveis do ES em que a avaliação se pode realizar (instituições, unidades orgânicas, cursos, actores institucionais), é possível

afirmar, de um modo geral, que, enquanto a avaliação de nível institucional parece ser de tipo ‘gestionário’, por se centrar, sobretudo, nas estruturas e procedimentos internos do funcionamento das instituições (gestão, governo, missão, etc.), incluindo aspectos da sua *accountability*, a avaliação de cursos parece reflectir, essencialmente, valores académicos (Brennan & Shah, 2000). Porém, na prática, a avaliação da qualidade das IES pode compreender a presença de um ou mais dos valores descritos, sendo também variável, consoante os diversos contextos nacionais, a multiplicidade de combinações e equilíbrios entre os mesmos (Brennan & Shah, 2000).

Determinados pelos distintos traços assumidos pelo órgão de coordenação da avaliação, bem como pelos objectivos, níveis e enfoques desta última, os modelos de avaliação nacionais apresentam, também, outras diferenças. Estas fazem-se sentir, especificamente (Brennan & Shah, 2000; Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Kells, 1992; Kogan, 1993; Kogan et al., 1994; Rosa, 2003; Seixas, 2002): (i) no tipo de instrumentos em que a avaliação se sustenta (por exemplo, inquéritos de recolha da opinião dos estudantes, sistematização de informação sobre o desempenho dos sistemas ou instituições de ES, ou, ainda, das perspectivas de actores externos, como os empregadores); (ii) nas categorias de actores responsáveis, respectivamente, pelo início ou despoletar do processo, a sua implementação no ‘terreno’, e a acção relativamente aos seus resultados; (iii) na periodicidade com que a avaliação é promovida; (iv) e no impacto que esta provoca no quotidiano (organização e funcionamento) das IES.

Os sistemas de avaliação que caracterizam cada caso nacional são, ainda, complementados com outras formas, mais ou menos formais e explícitas, de avaliação, que compõem o quotidiano das instituições. Neste contexto, o desenvolvimento de tais procedimentos avaliativos constitui-se, quer como uma resposta a uma exigência externa, de implementação da avaliação definida pelos governos, através de agências intermediárias (órgãos coordenadores), quer como o resultado da iniciativa das próprias IES (Brennan & Shah, 2000; Dubois, 1998). Face a estes desenvolvimentos, é possível afirmar que a avaliação imposta externamente terá servido como estímulo, “para o desenvolvimento de processos de avaliação internos que passaram a ser valorizados por si mesmos pelos administradores e gestores” académicos (Brennan & Shah, 2000: 72).

Espelhando, neste sentido, os desígnios da avaliação promovida externamente (tal como é definida pelos sistemas de avaliação e seus órgãos coordenadores) – constituídos pela qualidade, sua garantia e melhoria, e a *accountability* –, a avaliação interna pode compreender a globalidade ou parte dos aspectos do funcionamento da instituição (unidades orgânicas, programas ou cursos) ou, ainda, os actores que a integram (individuais ou colectivos) (Brennan & Shah, 2000). O escrutínio periódico dos docentes ou do ensino/aprendizagem constituem exemplos deste formato de avaliação (Dubois, 1998).

Normalmente definidos e coordenados ao nível central da instituição, por organismos ou instâncias da gestão institucional frequentemente criados para o efeito, e implicando, amiúde, uma alteração nas competências do pessoal académico, de modo a incluírem a sua implementação, os processos e instrumentos nos quais a avaliação interna se apoia são diversificados. Estes podem compreender desde a recolha e análise sistemática de dados, até formas variadas de revisão periódica interna, consistindo na aplicação de inquéritos a diferentes actores, na monitorização das actividades institucionais, na preparação e *follow-up* da avaliação externa e auto-avaliação, ou outras avaliações realizadas “com múltiplos propósitos” (Brennan & Shah, 2000: 76).

O impacto da avaliação do ES, tal como esta se encontra definida pelos diversos sistemas nacionais, é susceptível, dependendo dos métodos usados e dos contextos da sua aplicação, de abranger diferentes níveis: o sistema, as IES, as unidades orgânicas e, ainda, os actores institucionais. Independentemente do nível em que se verifica, e embora nem sempre seja fácil estabelecer, neste domínio, relações de causa-efeito (Brennan & Shah, 2000; Dubois, 1998), o impacto da avaliação é visível na adaptação institucional ao jogo de recompensas e na mudança tanto das estruturas e políticas como da cultura (organizacional) das IES (Brennan & Shah, 2000).

Em geral, a avaliação do ES pressupõe a existência de recompensas, mais ou menos simbólicas, que decorrem dos resultados dos relatórios de avaliação externa, em especial, dos de natureza mais sumativa. Tais recompensas podem reflectir-se em três principais domínios das instituições: o seu financiamento, a sua reputação e o seu poder e estatuto social e simbólico (Brennan & Shah, 2000).

As recompensas financeiras, embora menos frequentes, produzem, contudo, um efeito mais imediato. Tal acontece porque a ligação dos resultados da avaliação ao financiamento se constitui como uma questão algo problemática no contexto do ES (europeu). Se, por um lado, a atribuição de uma recompensa financeira pressupõe, no fundo, o pagamento, pelo Estado, de mais (dinheiro) por um ‘produto certificado’ com qualidade, por outro, a atribuição de uma penalização a instituições com resultados menos positivos acaba por contribuir para agravar a situação em que estas se encontram (Brennan & Shah, 2000). A ligação entre os resultados da avaliação e o financiamento tende a concorrer, neste contexto, para a reprodução de dificuldades institucionais externas e internas. Do ponto de vista externo, é possível, ainda, que estas dificuldades se agravem, tendo em atenção o impacto de resultados negativos na imagem e prestígio social das instituições. Tal impacto pode manifestar-se, por exemplo, na perda de posições na ‘hierarquia’ inter-institucional do campo do ensino superior, o que, por sua vez, se traduz na desvalorização das formações no mercado de trabalho e numa maior dificuldade em captar financiamentos públicos e privados, em particular para a investigação. Neste sentido, é possível argumentar que, quanto mais positiva for a imagem ou reputação de uma instituição, maior será o ‘interesse’ que suscitará por parte de potenciais financiadores (Dill, 1998; Kogan et al., 1994; Seixas, 2002).

Em suma, o sistema de recompensas ligado aos resultados da avaliação tem reflexos, principalmente, ao nível da reputação social e do poder e estatuto das IES. Neste último caso, os resultados positivos da avaliação, além de permitirem, como se viu, uma reconfiguração da posição das instituições no interior do sistema de ES, reflectindo o seu maior ou menor poder e estatuto, podem, ainda, contribuir para alterar a posição institucional simbólica de uma determinada unidade orgânica ou curso (Brennan & Shah, 2000).

Independentemente do seu tipo, a existência de recompensas ligadas aos resultados da avaliação poderá, ainda, induzir, ao nível interno, um ambiente de resistência e, em certos casos, de ‘condescendência’, que acaba por ‘neutralizar’ o potencial de aprendizagem, auto-reflexão e desenvolvimento institucionais, eventualmente contido nos processos de avaliação. Conscientes da existência de tais recompensas e das consequências que estas poderão ter no prosseguimento das suas actividades, as instituições e os seus actores transformam o processo de avaliação

numa mera ‘formalidade’, manipulando-o de modo a que produza os resultados percebidos como ‘desejáveis’ (Kells, 1992). Neste contexto, quanto mais formal e orientado para a aplicação de recompensas, menor parece ser a capacidade de o sistema de avaliação produzir “reais” mudanças, em especial quando comparado com sistemas mais centrados nos processos e que pressupõem a participação crítica dos actores institucionais (Brennan & Shah, 2000; Santiago, Leite, Polidori, Leite & Sarrico, 2003).

A resposta que as IES produzem face às recomendações constantes dos relatórios de avaliação externa, bem como a este método particular de avaliação, pode suscitar mudanças ao nível das suas políticas e estruturas. Contudo, a emergência destas mudanças depende muito do contexto interno das instituições e, em particular, dos interesses dos seus grupos-chave. Por exemplo, instituições com uma longa tradição de autonomia e com um capital simbólico e cultural bem instituído, tendem a responder de modo menos positivo à avaliação externa e às suas recomendações. Além disso, tais mudanças dependem, ainda, das características da própria avaliação externa, em particular, do seu alcance e ênfase que coloca na *accountability*, ou do desenvolvimento interno de procedimentos de monitorização da implementação de políticas (Brennan & Shah, 2000), muitas vezes dependente da forma como as instituições estão organizacionalmente estruturadas (Santiago et al., 2003).

Embora, como se referiu, não seja fácil estabelecer, neste contexto, relações de causa-efeito, é possível identificar algumas mudanças suscitadas pela avaliação externa. Uma das mais comuns consiste, sem dúvida, no desenvolvimento interno de políticas e procedimentos sistemáticos de reflexão e auto-análise sobre as várias dimensões do funcionamento institucional (Brennan & Shah, 2000; Dill, 1998; Neave, 1988). É possível destringir, ainda, uma influência dos requisitos de *accountability* externa em mudanças mais abrangentes, ocorrendo ao nível da gestão e estrutura institucionais, traduzidas, nomeadamente, no desenvolvimento de sistemas de *accountability* interna (Dill, 1998; Neave, 1988).

Por seu turno, o desenvolvimento, pelas IES, de políticas e sistemas internos de avaliação (e *accountability*), tende a produzir mudanças organizacionais e nos processos de tomada de decisão. Estas traduzem-se, frequentemente, na implementação de processos de planeamento estratégico (Brennan & Shah, 2000; Seixas, 2002) e na introdução de estruturas de decisão alinhadas mais com

pressupostos *managerialistas* – centralização dos processos de gestão, reforço do poder e autoridade – do que com o modelo de gestão colegial (Dill, 1998; Neave, 1988; Seixas, 2002).

Todavia, é possível supor que as alterações ocorrendo ao nível das políticas e estruturas das instituições, além de influenciadas pela avaliação externa, se constituem, sobretudo, como uma resposta institucional a um ambiente externo crescentemente complexo, marcado pelas transformações (sociais, económicas e políticas) que, como tivemos oportunidade de sublinhar antes, se relacionam com a transformação dos sistemas de ES e a emergência da avaliação. A este respeito, Brennan e Shah salientam:

É a complexidade geral do ambiente, mais do que o impacto específico dos sistemas de avaliação externos, que parece constituir a principal fonte geradora de mudanças fundamentais nas estruturas e políticas das instituições. As actividades de avaliação – interna ou externa – podem conduzir a substantivas mudanças nas políticas em partes específicas de uma instituição, mas a extensão do seu impacto depende, grandemente, dos contornos assumidos pelos contextos que a rodeiam (Brennan & Shah, 2000, p. 114).

As mudanças introduzidas, em parte pela avaliação, ao nível da organização, estruturas e políticas das IES, marcadas pela crescente centralidade de uma lógica ou ética de gestão *managerialista* – eficácia de gestão, planeamento estratégico, auto-governo, ênfase na garantia e melhoria da qualidade (Dill, 1998; Neave, 1988; Seixas 2002) – reflectem-se, também, na cultura⁴ institucional (Brennan & Shah, 2000). As transformações sentidas, neste campo, traduzem-se, essencialmente: na progressiva substituição de uma cultura disciplinar, mais informal e implícita, característica do modelo de gestão colegial, por uma outra, *managerialista*, mais formal e explícita; na alteração da organização e natureza das actividades dos académicos, com a introdução de uma maior diferenciação funcional (Neave, 1988) e a imposição de novas regras e modos de regulação do trabalho académico; e, ainda, na mudança das atitudes dos actores académicos relativamente ao ensino, em resultado do escrutínio crítico e dos modos de regulação que a avaliação suscita (Brennan & Shah, 2000; Dill, 1998).

⁴ Em termos gerais, a cultura institucional pode ser definida como o conjunto de valores, atitudes e comportamentos que definem os papéis dos actores e enformam o modo como estes desenvolvem o seu trabalho e se relacionam quer entre si, quer com a instituição (Brennan & Shah, 2000).

Contudo, as mudanças induzidas pela avaliação na cultura da instituição não se fazem sentir de modo idêntico nos seus diferentes níveis organizacionais. Elas podem, por exemplo, ser mais evidentes ao nível central, onde o desenvolvimento de novos processos de tomada de decisão emerge como principal factor de introdução de novos valores e modos de agir, num registo mais gestor, do que ao nível das unidades orgânicas. É possível identificar, no interior destas últimas, uma maior resistência às mudanças introduzidas pela avaliação e, por consequência, uma maior preservação das relações de lealdade e da autoridade e valores disciplinares que configuram a cultura académica (Brennan & Shah, 2000). Porém, num contexto de crescente diferenciação disciplinar e funcional dos académicos e do seu confronto com valores e orientações cada vez mais heterogéneos, é possível supor que alguns destes actores acabem por se tornar algo permeáveis aos novos valores culturais emergentes, influenciando a sua introdução ao nível de certas disciplinas nas unidades orgânicas (Brennan & Shah, 2000).

Em síntese o impacto da avaliação parece fazer-se sentir de modo variável nas IES, dependendo do seu contexto interno e da aceitação e integração, nos seus processos, estruturas e funcionamento, dos resultados da avaliação (Dubois, 1998; Romney, Bogen & Micek, 1993; Santiago et al., 2003). Neste sentido, afigura-se como principalmente determinante, não só o tipo de impacto – recompensas e/ou mudanças ao nível das políticas, estruturas e cultura institucionais – mas, também, o modelo de organização e governo da instituição e o seu alinhamento, quer com valores mais tradicionais, disciplinares, quer com novos valores, enformados pela lógica *managerialista* (Brennan & Shah, 2000; Santiago et al., 2003).

Tendo descrito, de forma sumária, as principais componentes em que os sistemas europeus de avaliação globalmente se sustentam, analisamos, em seguida, neste capítulo, o modo como as mesmas se espelham, também, no sistema de avaliação do ES português. Esta análise é realizada tendo como pano de fundo a discussão dos contextos que emolduraram a definição deste sistema, em meados da década de noventa, e as principais transformações entretanto ocorridas no conceito de avaliação que o sustenta, desembocadas, recentemente, na configuração de um novo sistema avaliativo.

2. A Avaliação no Sistema de Ensino Superior Português

Percepcionada pelo poder político como uma das dimensões legitimadoras da autonomia das instituições, a avaliação foi-se tornando, à semelhança do que acontecia na generalidade dos sistemas de ES, um tema incontornável e uma inevitabilidade política no contexto do ES português. Desde meados da década de oitenta (*vide* capítulo I), é possível identificar reflexos da preocupação com a avaliação da qualidade na legislação que define as bases e orientação do sistema (Lei 46/86) e a sua autonomia (Leis 108/88 e 54/90) e na implementação de um sistema de avaliação especialmente dirigido para as actividades de investigação científica⁵ (Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Santiago & Carvalho, 2006).

Contudo, quando se tratou de definir o modelo no qual a avaliação das instituições devia assentar, o primeiro passo nesse sentido foi dado, não pelo poder político, mas pelo meio académico (Magalhães, 2004; Polidori, 2000; Rosa, 2003), num movimento de “antecipação” (Neave, 1994) em relação aos intentos do governo. Considerando que a avaliação constituía, em primeiro lugar, um interesse e uma responsabilidade da academia, os reitores das universidades públicas, através do CRUP, decidem iniciar o debate em torno da definição daquelas que poderiam vir a ser as bases de um sistema de avaliação do ES (Polidori, 2000).

Em Outubro de 1992, a Universidade do Porto promove um seminário internacional com o objectivo de discutir e examinar, comparativamente, os sistemas de avaliação já implementados na Europa – França, Reino Unido e Holanda (ver caracterização comparativa no Anexo I) – e, deste modo, impulsionar a definição de um modelo avaliativo para Portugal (Amaral, 1993, 1994; Polidori, 2000; Rosa, 2003). Uma das principais conclusões derivadas deste debate foi a de que o modelo a adoptar deveria centrar-se nas instituições, no seu ensino e investigação, e visar a melhoria, garantia e desenvolvimento da sua qualidade e do sistema de ES em geral (Amaral, 1993). Nesta lógica, o modelo de avaliação holandês foi o que acabou por constituir a escolha para servir de “fonte de inspiração” ao desenvolvimento do modelo português (Amaral, 1994; Polidori, 2000; Rosa, 2003; Santiago, Leite, Leite

⁵ As condições estruturais que determinaram a emergência da avaliação do ES, estiveram, primeiramente, presentes nas iniciativas políticas e legislativas (Lei 91/88; Programa de Financiamento Plurianual das Unidades de I&D – 1994, 1996) que sustentaram a criação de um sistema de avaliação das actividades de investigação científica (Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Santiago & Carvalho, 2006).

& Sarrico, 2002), não só por se sustentar nas dinâmicas internas das instituições, mas também, devido à sua compatibilidade com as disposições das Leis de Autonomia (Amaral, 1994; Rosa 2003).

No seguimento destes desenvolvimentos, e perante uma certa inércia do governo, o CRUP assume uma posição antecipatória e “pró-activa” (Machado dos Santos, 1999; Magalhães, 2004; Polidori, 2000; Rosa, 2003) e apresenta um plano de acção política e prática contendo as bases estratégicas do sistema de avaliação (Machado dos Santos, 1999). Apoiado nas directivas do “*Guide for External Programme Review*”, que integram o modelo avaliativo holandês, este plano sustentaria, em 1993, a realização (sob orientação, uma vez mais, do CRUP) de uma “experiência piloto” de avaliação, que englobou as universidades públicas e a Universidade Católica Portuguesa, e se organizou em torno de cinco áreas disciplinares – Física, Ciências da Computação, Engenharia Electrotécnica, Economia e Francês (Amaral, 1994; Amaral et al., 2002; Machado dos Santos, 1999; Moreira, 2001; Polidori, 2000; Rosa, 2003).

Só então o governo toma a iniciativa (embora em articulação com o CRUP), de delinear uma proposta de Lei para a avaliação das IES (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Moreira, 2001; Polidori, 2000; Rosa, 2003). Após discussão e alteração dos pontos mais controversos, esta proposta dá origem, em 1994, à Lei 38/94, que define as regras e âmbito de aplicação do sistema nacional de avaliação do ES (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004; Moreira, 2001; Polidori, 2000; Rosa, 2003).

Tal como é então definido, este sistema compreende um conjunto alargado de finalidades, que visam as instituições e o próprio sistema, com especial destaque para o estímulo da melhoria da qualidade das actividades institucionais, ou a reorganização da rede nacional de ES (art. 4º, Lei 38/94). Porém, embora com uma incidência que cobre os vários domínios que percorrem a quase totalidade da acção das instituições, a avaliação acabou por se centrar, essencialmente, nos cursos de graduação, abrangendo, a este nível, dimensões como: o ensino, as estruturas curriculares, o nível científico, os processos pedagógicos e a qualificação dos agentes de ensino; as infra-estruturas físicas e o equipamento pedagógico e científico; o sucesso académico dos estudantes e os mecanismos de apoio social; ou, ainda, a inserção dos diplomados no mercado de trabalho (art. 3º, Lei 38/94). Outras dimensões igualmente visadas pela

avaliação consistem, por exemplo, na ligação das instituições com a comunidade envolvente; nos projectos de cooperação internacional que desenvolvem; na colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional; ou na eficiência da sua organização e gestão (art. 3º, Lei 38/94).

A avaliação das IES estrutura-se, ainda, em duas principais fases, que, embora articuladas, são funcional e temporalmente distintas: a auto-avaliação, correspondente a um auto-estudo de âmbito institucional, à qual se segue a avaliação externa, conduzida por uma comissão de peritos e que tem por base o relatório de auto-avaliação (Amaral & Rosa, 2004; CNAVES, 2000c; Polidori, 2000; Santiago et al., 2002). Ambas as fases são realizadas de acordo com um guião de avaliação próprio que, no primeiro caso, funciona como referencial “metodológico” do processo, adiantando os requisitos “mínimos” a integrar no auto-estudo (CNAVES, 2000c; Polidori, 2000); e, no segundo caso, contém as normas que devem presidir à organização das visitas dos peritos, à análise dos relatórios de auto-avaliação e à apresentação das conclusões da avaliação externa (CNAVES, 2000b; Polidori, 2000). Os critérios contidos nestes guiões visam permitir, em relação aos cursos de graduação, a identificação dos pontos fortes e as áreas que carecem de melhoria (Amaral & Rosa, 2004; FUP, 2006; Protocolo ME/CRUP/FUP, 1995; Santiago et al., 2002).

O processo avaliativo fica concluído com a publicitação de um relatório de avaliação externa, embora não antes de ter sido apresentado, primeiramente, à instituição e de esta se ter pronunciado sobre o seu conteúdo (artigo 6º, Lei n.º 38/94; CNAVES, 2000c). Os resultados presentes neste mesmo relatório podem, por sua vez, sustentar a aplicação de medidas ministeriais “adequadas à natureza das actividades avaliadas”, e passíveis de se reflectir (art. 5º, Lei 38/94): (a) no financiamento público (reforço, redução ou suspensão) a atribuir às instituições; (b) no registo (criação, suspensão ou revogação) e desenvolvimento dos cursos de graduação; (c) nas actividades de investigação científica; ou (d) na celebração de planos de desenvolvimento, com vista à correcção das disfunções e das disparidades identificadas.

Não obstante a prioridade concedida à melhoria da qualidade do ES, esperada pela concretização, por parte das instituições, das recomendações esboçadas no relatório de avaliação externa, é possível identificar, na Lei 38/94, a ênfase de

alguns critérios que escapam à lógica tradicional da avaliação pelos pares. Estes critérios traduzem-se, por exemplo, na avaliação dos cursos de graduação também do ponto de vista da sua adequação às necessidades da economia e do nível de emprego dos graduados, ou na possibilidade da presença de representantes dos empregadores nas equipas de avaliação externa. O enfoque nestes critérios constitui, para alguns autores (Magalhães, 2004; Santiago, 2005), um reflexo das influências e pressões a que o ES tem sido sujeito, nas últimas décadas, no sentido de uma maior articulação com o desenvolvimento económico e com uma nova racionalidade, representada pelos princípios e lógicas de gestão *managerialista* típicos do sector privado.

A análise das linhas de orientação definidas para a avaliação permite, ainda, concluir que esta surge como uma avaliação de “desenvolvimento, simultaneamente centrada nos processos, nos resultados e no «aconselhamento»” das instituições (Santiago et al., 2002: 332). Esta última vertente pode ser inferida a partir das consequências definidas, legalmente, para os casos em que os resultados da avaliação são negativos. Prevê-se, neste âmbito, que sejam sancionadas as instituições que, além da apresentação reiterada deste tipo de resultados, também não empreendam esforços no sentido da aplicação das recomendações que lhes são preconizadas pela avaliação externa. As instituições que, apesar dos resultados negativos, demonstrem esse esforço, recebem um adequado apoio ministerial (Santiago et al., 2002), traduzido, em especial, na celebração dos planos de desenvolvimento anteriormente explicitados (art. 5º, Lei 38/94).

Após a criação da Fundação das Universidades Portuguesas – FUP – enquanto entidade representativa das universidades públicas para o desenvolvimento do processo de avaliação (Protocolo ME/CRUP/FUP, 1995; CRUP, 2006), e emoldurado pelas disposições definidas pela Lei da Avaliação, tem, então, lugar o primeiro ciclo de avaliação de diversos cursos de graduação do ensino universitário público e da Universidade Católica Portuguesa. Realizado entre 1995 e 2000, e subdividido em seis fases, este ciclo envolveu a avaliação de 377 cursos, integrados em 44 áreas científicas distintas, e um total de 367 peritos (323 nacionais e 44 estrangeiros) compondo as equipas de avaliação externa (CNAVES, 2001b, 2006; FUP, 2002).

Entretanto, foram igualmente formalizadas, através de Protocolos próprios, as entidades destinadas ao acompanhamento da avaliação dos institutos superiores politécnicos públicos (Protocolo ME/ADISPOR, 1998) e das instituições de ensino

superior privado (Protocolo ME/APESP, 1999) representadas, respectivamente, pela Associação dos Institutos Superiores Politécnicos Portugueses (ADISPOR) e a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP) (Protocolo ME/ADISPOR, 1998; Protocolo ME/APESP, 1999).

Ao alargar-se, por fim, às instituições politécnicas públicas e privadas e universidades privadas, e ao circunscrever a totalidade dos cursos de graduação ministrados nos vários subsistemas de ES, o sistema de avaliação assume um carácter nacional, compreensivo e, ao mesmo tempo, periódico, prevendo a repetição das avaliações a cada cinco anos (o 1º ciclo avaliativo definido entre 1995-2000 e o 2º ciclo entre 2000-2005).

No decurso do primeiro ciclo avaliativo é, igualmente, criado, pelo Decreto-Lei 205/98, o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), com o fim de

assegurar a harmonia, coesão e credibilidade do processo de avaliação e acompanhamento do ensino superior, tendo em vista a observância dos padrões de excelência a que deve corresponder o funcionamento global do sistema (art. 11º, Decreto-Lei 205/98).

Trata-se, pois, da entidade que centraliza em si a coordenação global do sistema de avaliação, sob a qual se posicionam tanto a FUP, a ADISPOR e a APESP, como os seus respectivos conselhos de avaliação, entretanto também formalizados.

Além da criação do órgão coordenador nacional da avaliação – CNAVES – e dos referidos conselhos de avaliação, o anterior Decreto, pretende, ainda, estabelecer as regras de implementação de um sistema global de garantia de qualidade do ES, introduzindo, nesse sentido, ligeiras alterações no formato da avaliação, designadamente no que respeita às consequências institucionais dos seus resultados. Estabelece-se, assim, que as IES devem assumir estes mesmos resultados “como uma directiva para a melhoria qualitativa do seu desempenho”, publicitando as medidas adoptadas, internamente, nesse sentido (art. 8º, Decreto-Lei 205/98). Concomitantemente, em função dos resultados da avaliação, as instituições

devem elaborar um plano, susceptível de ser convertido num contrato-programa apoiado pelo Governo, designadamente no que respeita à qualificação de pessoal docente, às metodologias e equipamento de ensino, ao

acompanhamento dos alunos e à interacção da investigação científica com o ensino (art. 8º, Decreto-Lei 205/98).

Ainda no âmbito da implementação do sistema global de garantia de qualidade e sob o princípio do “direito e dever” de participação de todas as instituições, o referido Decreto-Lei, prevê, para as que não se integrem no sistema de avaliação (art. 9º), consequências negativas ao nível do financiamento, da admissão de estudantes e, inclusive, no registo e reconhecimento oficial dos cursos.

É esta a conjuntura legislativa que emoldura, em 2000, o início do segundo ciclo de avaliação dos cursos de graduação do ensino superior universitário, coincidente com o primeiro ciclo de avaliação dos cursos das instituições politécnicas públicas e de ensino superior privado. Contando com novos guiões de avaliação (interna e externa) e tendo abrangido um total de 1209 cursos (596 do ES universitário e 613 do politécnico) e 1171 peritos externos, este ciclo ficou concluído em 2005 (CNAVES, 2005, 2006).

Na síntese do que foi referido sobre as principais características do sistema de avaliação, tal como estas se foram esboçando com a ajuda das iniciativas legislativas anteriormente descritas (Lei 38/94, Decreto-Lei 205/98 e os Protocolos criando as entidades representativas das IES nos seus vários subsistemas), é possível concluir que, de facto, este sistema parece reter muitas das características do modelo avaliativo holandês que, recorde-se, lhe serviu de base. As semelhanças entre ambos os modelos podem ser sintetizadas do seguinte modo (Amaral, 1994; Rosa, 2003; Vroeijenstijn & Pilot, 1993):

(i) O objectivo central da avaliação reside na melhoria da qualidade das actividades científicas e pedagógicas das instituições, muito embora os seus resultados possam também ser usados como forma de *accountability*;

(ii) As instituições são as principais responsáveis pela avaliação e garantia da qualidade, o que faz com que o documento mais importante, resultante da avaliação, seja o relatório de auto-avaliação, a ser submetido à apreciação da equipa de avaliação externa;

(iii) O sistema de avaliação é nacional (abrange todas as instituições), periódico (realizado em ciclos consecutivos) e compreensivo (circunscreve todas as disciplinas e cursos);

(iv) O pessoal administrativo e os estudantes participam nas actividades de avaliação e as suas opiniões são tidas em consideração pelas equipas de auto-avaliação e comissões de avaliação externa;

(v) Os relatórios de avaliação externa, contendo, também, o *feedback* da auscultação das IES, são públicos;

(vi) Os resultados da avaliação não são usados na determinação do financiamento a atribuir às instituições, mas têm outras implicações, traduzidas na tomada de medidas por parte do ministério da tutela, em especial quando, após avaliações negativas sucessivas, as instituições falham a aplicação das recomendações dos avaliadores externos;

(vii) A avaliação centra-se nas áreas disciplinares e é realizada em fases sucessivas, iniciando-se com a avaliação da educação, estendendo-se, depois, às actividades de investigação e serviços e, por fim, à relação com a comunidade exterior, numa perspectiva alargada.

No decurso do segundo ciclo avaliativo (2000-2005), o formato da avaliação das IES portuguesas volta a sofrer alterações, desta feita pela Lei 1/2003, que aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento da Qualidade do Ensino Superior. Ao mesmo tempo que, retoricamente, aumenta a autonomia das instituições, ampliando a sua capacidade de acção nos domínios administrativo e financeiro, esta Lei prevê, porém, um conjunto de iniciativas que a condicionam, ao tornar mais claras e rigorosas as consequências derivadas dos resultados da avaliação. Por exemplo, a rede de estabelecimentos públicos de ES passa a poder ser sujeita a medidas de racionalização,

considerando a diminuição do número de candidatos à frequência de cursos (...), a saturação das saídas profissionais e a falta de necessidade de quadros qualificados em determinadas áreas científicas e técnicas (art. 21º, Lei 1/2003).

Estas medidas podem incluir:

a reconversão dos estabelecimentos (...) nomeadamente a sua integração ou fusão, o seu encerramento, a redução de vagas (e) a suspensão e encerramento dos cursos (...) (art. 21º, Lei 1/2003).

Prevê-se, ainda, que as instituições que apresentem resultados de avaliação negativos possam ser encerradas.

Além da clarificação das consequências dos resultados avaliativos, o documento determina, também, que o processo de avaliação dos cursos fique concluído “obrigatoriamente com a atribuição de uma classificação de mérito” (artigo 1º, alínea 3, Lei 1/2003). Todavia, esta iniciativa não se revela consensual. Na posição assumida publicamente pelo CNAVES, a classificação de mérito é encarada com algum cepticismo, sobretudo se se expressar, objectivamente, em termos positivos ou negativos, e se for associada, por sua vez, ao financiamento (CNAVES, 2003). De modo a ultrapassar tais constrangimentos, este organismo recomendava que se procurasse, antes, uma classificação das instituições, com base na estratificação da sua qualidade, ou seja, o seu posicionamento em diferentes patamares ou estratos de qualidade, sem que isso implicasse, contudo, a sua sujeição a medidas discriminatórias. (CNAVES, 2003).

Por último, embora se continue a centrar na garantia da qualidade, a referida Lei prevê a articulação da avaliação com a acreditação académica, traduzida na “verificação do preenchimento dos requisitos exigidos para a criação e funcionamento” das instituições e o registo dos cursos, e delega no CNAVES a responsabilidade da sua implementação (art. 36º, alíneas 1 e 2, Lei 1/2003).

Na prática, esta Lei (1/2003) não passou, todavia, de “letra morta”, uma vez que o governo nunca chegou a efectivar a sua regulamentação. No que respeita, em especial, ao desenvolvimento da acreditação, não foram definidos os requisitos mínimos que sustentariam a sua prossecução ao nível dos cursos (CNAVES, 2006). Estes esforços foram, porém, retomados poucos anos mais tarde, como poderemos ver mais adiante.

Apesar da ausência de efeitos, as alterações que esta última Lei pretende induzir, assim como outras mudanças que foram sendo introduzidas no sistema de avaliação da qualidade, desde a sua implementação, indiciam uma progressiva transformação do seu enfoque. De uma perspectiva formativa e de desenvolvimento institucional, centrada nos processos de melhoria da qualidade, a avaliação parece reorientar-se para uma outra, sumativa, centrada nos resultados (Kogan, 1993; Premfors, 1993). De certa forma, sob a influência crescente das pressões *managerialistas* sobre o ensino superior (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005), as anteriores mudanças parecem traduzir um deslocamento mais claro da avaliação para

uma cultura do desempenho, imprimindo um carácter mais *'hard'* e sumativo ao modelo existente.

Influências deste deslocamento são visíveis, ainda, na tendência crescente para fundamentar o financiamento das instituições em critérios objectivos, indicadores de desempenho e padrões nacionais de qualidade do ES, tal como se pode constatar pelas disposições presentes na Lei do Financiamento de 2003 (Lei 37/2003) (Santiago, 2005). Na lógica desta legislação, o financiamento do ES passa a reger-se por um conjunto de princípios gerais, entre os quais se destacam (art. 3º, Lei 37/2003) os de responsabilização, racionalidade e eficiência, entendidos no sentido de que as instituições devem assegurar um serviço de qualidade, sujeito a avaliações regulares, e garantir a utilização eficiente e transparente dos recursos, nomeadamente através da certificação e publicitação das suas contas, planos de actividades e relatórios anuais.

Transversal a este documento, é possível identificar, ainda, a presença da ideologia do mérito, como constituindo, talvez, o argumento que, retoricamente, mais se aproxima das propostas *managerialistas* de regulação do ES. Esta interpretação encontra eco, também, na rubrica da Lei ligada à regulamentação dos programas orçamentais plurianuais (art. 6º, Lei 37/2003), assente numa das traves mestras das estratégias *managerialistas*: a substituição da gestão hierárquica pela gestão por contratos, expressa na enfatização dos contratos-programa e de desenvolvimento a celebrar entre o Estado e as IES.

Independentemente do teor retórico destas disposições, bem como da possível existência de algum predomínio, no discurso público, dos argumentos a favor do reforço da relação entre os resultados da avaliação e o financiamento, a verdade é que, pelo menos até 2005, altura em que toma posse o XVII Governo Constitucional, estes resultados não tinham sido utilizados na determinação dos financiamentos a atribuir às instituições (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004). Porém, medidas legislativas posteriores (revogação da Lei 37/2003 pela Lei 49/2005, e Lei 62/2007) parecem indiciar uma evolução no sentido de um maior estreitamento entre este último binómio (avaliação e financiamento). Tal tendência é expressa, por exemplo, na previsão de indexar o valor das propinas “à natureza e qualidade” dos cursos (Lei 49/2005), ou na definição do financiamento das instituições, que se convertam em fundações, “de acordo com objectivos de desempenho” (Lei 62/2007).

Apesar da relativa ausência de estudos que analisem, de um modo global, a implementação e consequências institucionais do processo de avaliação, é possível, com base em alguns trabalhos (Amaral & Rosa, 2004; Oliveira & Veiga Simão, 2002; Polidori, 2000; Rosa, 2003; Rosa, Tavares & Amaral, 2006; Veiga Simão & Machado dos Santos, 2002; Veiga Simão, 2003), chegar a algumas conclusões sobre os principais pontos “fortes” e “fracos” evidenciados pelas instituições avaliadas e o impacto que a avaliação produziu no seu seio. Realce-se, porém, que estas análises se sustentam, sobretudo, nos resultados do primeiro ciclo de avaliação (Veiga Simão, 2003; Amaral & Rosa, 2004; Rosa et al., 2006), sendo que algumas delas se referem apenas à primeira fase (experiência piloto) desse mesmo ciclo (Oliveira & Veiga Simão, 2002; Polidori, 2000; Rosa, 2003; Veiga Simão & Machado dos Santos, 2002).

Com base, então, nas conclusões destes estudos, é possível circunscrever algumas das principais “virtudes e defeitos” reveladas pela avaliação das universidades, bem como enunciar algumas das recomendações que foram produzidas, visando o incremento dos aspectos considerados “menos bons”. Assim, quanto aos aspectos positivos, realçam-se: (i) o início do desenvolvimento, em algumas instituições, de mecanismos internos de garantia e melhoria da qualidade, sobretudo ao nível do ensino e da investigação; (ii) a existência, entre as universidades, de núcleos de excelência e a manifestação, por parte de algumas, de níveis de qualidade de âmbito internacional; (iii) ou as respostas globalmente positivas das instituições face ao processo, e o desenvolvimento do “espírito” de avaliação.

Em contrapartida, como principais aspectos negativos, destacam-se: (i) a ausência, na maioria das instituições, de mecanismos internos formais e sistemáticos de garantia da qualidade; (ii) as insuficiências apresentadas pelo modelo de gestão das universidades; (iii) as fragilidades e fraco nível de institucionalização da relação universidade/sociedade; (iv) a fraca participação do corpo discente na vida das instituições; (v) ou a forte heterogeneidade das perspectivas institucionais sobre a avaliação, sobre os seus planos de acção e sobre as suas potencialidades e fragilidades.

Alguns autores (Polidori, 2000; Oliveira & Veiga Simão, 2002) procedem, igualmente, à sistematização das recomendações e sugestões tecidas, então, pelo

CNAVES com o intuito de incrementar alguns destes últimos aspectos, em especial, a necessidade de as instituições: (i) se envolverem e comprometerem, crescentemente, no processo de avaliação; (ii) introduzirem mudanças ao nível das estruturas e processos de gestão e tomada de decisão, reflectidas numa gestão patrimonial e financeira mais eficaz, na criação ou aperfeiçoamento de sistemas internos de garantia da qualidade, e na profissionalização da sua administração; (iii) fortalecerem a relação com o meio e promoverem medidas visando a empregabilidade dos graduados (observatórios de educação e emprego, gabinetes de articulação com a sociedade ou com as ordens ou associações profissionais); (iv) racionalizarem a oferta de cursos (com base em critérios de reconhecimento dos mesmos por parte do Estado); e (v) se empenharem na qualidade de ensino e no combate ao insucesso escolar.

Finalmente, os trabalhos de Amaral e Rosa (2004) e de Rosa, Tavares e Amaral (2006), em particular, lançam-nos algumas pistas sobre o modo como as instituições experimentaram a avaliação durante o primeiro ciclo. Com base nos principais resultados de um inquérito realizado nas universidades que integram o CRUP (à excepção da universidade da Madeira), com o objectivo de perceber como é que estas instituições reagiram à avaliação, os autores concluem que as mesmas parecem assumir uma postura receptiva quanto às características e implementação da avaliação, bem como ao seu próprio envolvimento no processo. Esta postura reflecte-se, quer na tendência progressiva das instituições para valorizar os resultados da avaliação e dar seguimento às suas recomendações, através do desenvolvimento de mecanismos internos visando a sua implementação, quer na institucionalização, ainda que incipiente, de uma cultura de avaliação e qualidade. A presença desta cultura traduz-se, em certos casos, na implementação formal de sistemas e práticas internos de gestão e na melhoria e garantia da qualidade (exercícios de auto-avaliação institucional, gabinetes de qualidade) dos cursos e dos processos e actividades institucionais, em especial dos situados ao nível do ensino, investigação e serviços administrativos.

Enfatizada, igualmente, por outros autores (Leão, 2000; Machado dos Santos, 1999), a relativa aceitação e adaptação das instituições aos imperativos da avaliação e da qualidade, pelo menos numa fase inicial, constituiu uma clara vantagem para o rápido desenvolvimento do sistema de avaliação, abrindo caminho para a sua posterior institucionalização no campo do ensino superior.

Assim, precisamente, devido ao acolhimento e empenho demonstrados pelas universidades relativamente às novas realidades e exigências suscitados pela avaliação, Amaral e Rosa (2004) concluíam que o processo avaliativo, tal como havia sido definido para o primeiro ciclo, deveria ser mantido nos mesmos moldes nos ciclos subsequentes. Ou seja, não obstante a necessidade de correcção de “alguns aspectos negativos”, relacionados, por exemplo, com alguma incapacidade de comunicação dos resultados pelas IES, a avaliação deveria continuar a centrar-se, essencialmente, “na melhoria da qualidade” institucional, “nos seus múltiplos aspectos”, “e não (...) aparecer como um instrumento punitivo nas mãos do governo” (Amaral & Rosa, 2004: 26). Neste contexto, os autores são especialmente críticos em relação a uma eventual evolução (ou complementaridade) do sistema de avaliação para um sistema de acreditação (Amaral & Rosa, 2004). Contudo, levando em linha de conta a tendência crescente das exigências públicas no sentido da *accountability* das IES, os autores acreditavam que estas teriam de passar, também, a fomentar e divulgar iniciativas que visassem a sua melhoria e progressos. Uma maior visibilidade desta divulgação evitaria o risco de, entretanto, alguma medida política tentar implementar um sistema de avaliação mais “musculado”.

Além de permitirem compreender a situação em que se encontravam as instituições no final do primeiro ciclo avaliativo, bem como o modo como estas o receberam e vivenciaram, os trabalhos de alguns dos autores referidos anteriormente (Machado dos Santos, 1999; Oliveira & Veiga Simão, 2002; Veiga Simão et al., 2002; Veiga Simão, 2003), facultam, também, uma análise crítica do próprio sistema de avaliação, consistindo na identificação das suas principais limitações. Procede desta análise o esboço de um conjunto de medidas que visam o aperfeiçoamento deste sistema para o segundo ciclo avaliativo, e que, na opinião dos autores, se deveriam traduzir no seguinte:

(i) conferir ao processo avaliativo um carácter mais sólido e robusto, através de uma avaliação mais compreensiva, focada nas áreas científicas para além dos cursos;

(ii) reformular o planeamento cíclico da avaliação de acordo com os resultados já disponíveis sobre o primeiro ciclo, atribuindo prioridade às áreas consideradas mais problemáticas;

(iii) na publicitação, pelas instituições, das medidas tomadas na sequência das recomendações realizadas pela avaliação externa;

(iv) melhorar a qualidade dos relatórios de avaliação e da sua publicitação;

(v) na assunção, pela avaliação, de um carácter mais consequente, tanto ao nível dos cursos, como da definição de medidas políticas a adoptar por parte dos governos;

(vi) promover a internacionalização do processo de avaliação;

(vii) estabelecer um sistema de incentivos à qualidade com base nos resultados da avaliação das instituições.

Alinhado com muitas das anteriores propostas e, em especial, sustentado no facto de a avaliação de cursos, supostamente, não compreender um conjunto de variáveis centrais do funcionamento das IES, o CNAVES, findo o segundo ciclo avaliativo (2005), realça a necessidade de o sistema de avaliação português ter de evoluir para uma modalidade mais abrangente e sistémica (CNAVES, 2005). É neste sentido que se pondera a possibilidade de, no terceiro ciclo avaliativo (2005-2010), se vir a adoptar a avaliação por unidade funcional, ou área científica, compreendendo o amplo conjunto de actividades aí circunscritas: ensino, investigação e sua ligação ao ensino, actividades culturais, relação com a comunidade e internacionalização (CNAVES, 2005, 2006).

Porém, no contexto das pressões que, entretanto, se fazem sentir no campo da avaliação das instituições, pela adaptação do ES português ao processo de Bolonha, bem como pela influência de organismos e modalidades de avaliação internacionais, o novo governo (empossado em 2005) não só adia o início da terceira ronda avaliativa, como lança, no seguimento de directivas europeias, um conjunto de iniciativas que visam alterar o ‘ambiente’ e processos da avaliação. Tais iniciativas, contextualizadas legislativamente pelo Despacho 484/2006, com a pretensão de promover o reconhecimento nacional e internacional da qualidade do sistema de ES e a sua integração ao nível europeu, traduzem-se: na avaliação global do sistema; na avaliação do sistema de garantia da qualidade e das práticas de acreditação; e num programa voluntário de avaliação institucional, de âmbito internacional (ver organigrama destes processos avaliativos no Anexo II).

Da competência, respectivamente, da OCDE e da ENQA, os principais objectivos subjacentes à promoção dos dois primeiros processos (avaliação do sistema

de ES e ‘meta-avaliação’) consistem, em linhas muito gerais, na produção de resultados que sustentem o processo de tomada de decisão política em relação à reforma do ES, em particular no que se refere à definição da rede de instituições e programas de estudo e ao desenvolvimento do sistema de acordo com padrões internacionais; e na articulação dos procedimentos e processos do sistema de avaliação e qualidade português com os que enformam os sistemas avaliativos que compõem a área europeia de ES (Anexo do Despacho 484/2006). Por seu turno, o programa de avaliação institucional, centrado na análise e aferição globais das várias dimensões do funcionamento das instituições (mecanismos de governação, regras de acesso, autonomia institucional, recursos financeiros, internacionalização), da competência da EUA em colaboração com a EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education), tem por intento central facilitar às IES portuguesas uma maior experiência nas rotinas desse mesmo formato de avaliação, tomando por referência as práticas europeias (Anexo do Despacho 484/2006).

A implementação destes distintos processos avaliativos (OCDE, ENQA e EUA) decorre ao longo de 2006, ano em que, além de permanecer suspensa, a avaliação das instituições, tal como se configurara por mais de uma década, sofre um sério revés. Motivado, talvez, pela intenção de pôr fim, em definitivo, à modalidade pela qual esta avaliação era realizada, o governo suspende o financiamento a atribuir às entidades responsáveis pelo acompanhamento do processo – FUP, ADISPOR e APESP. No decurso deste desenvolvimento, o presidente (Adriano Moreira) e seis vogais do CNAVES demitem-se, alegando a ausência de condições que garantissem a sustentabilidade deste organismo e, por inerência, da própria avaliação. Este acontecimento acaba por desembocar na inevitável extinção do CNAVES.

A este episódio, que marca, indubitavelmente, de modo negativo a “história” da avaliação do ES em Portugal (CNAVES, 2006), segue-se a aprovação, com base, em especial, nos resultados do relatório de avaliação da ENQA, de um novo regime jurídico da avaliação do ensino superior (Lei 38/2007). A avaliação passa, então, não só a estruturar-se em torno da aferição da qualidade do desempenho institucional, apoiando-se, para isso, em parâmetros semelhantes aos do sistema europeu, como, também, a basear-se na verificação do cumprimento, pelas instituições e respectivos cursos, dos requisitos mínimos conducentes ao seu reconhecimento oficial – acreditação. Em relação aos resultados da avaliação, este novo quadro legal prevê que

os mesmos passem a ser obrigatoriamente expressos numa classificação qualitativa visando permitir, quer a comparação e hierarquização relativa (*ranking*) das instituições e seus ciclos de estudo, quer a fundamentação das decisões relativas à sua acreditação.

Sob o argumento de que, apesar das suas potencialidades, a coordenação e implementação da avaliação, tal como haviam sido realizadas até então, apresentam algumas insuficiências (ENQA, 2006), é criada, em substituição do CNAVES, a Agência de Avaliação e Acreditação (Decreto-Lei 369/2007). Esta passa a constituir, doravante, o órgão coordenador do novo sistema de avaliação, responsável pelos procedimentos nacionais de garantia da qualidade e pela sua articulação com os seus homólogos europeus (sistema europeu de garantia da qualidade do ES). Com o intuito de conferir ao sistema de avaliação um carácter independente, onde não se confundam “avaliadores e avaliados”, a Agência tem por competência a avaliação de todas as instituições (embora possa, também, proceder à avaliação de outras instituições integrando o sistema científico nacional) e a sua acreditação. Neste domínio, as ordens e outras associações profissionais públicas deixam de intervir directamente (e *a posteriori*) no processo de reconhecimento profissional dos cursos, para passar a constituir “parceiros” da Agência nos processos de acreditação. Podendo derivar tanto da iniciativa das IES, como da Agência, esta acreditação surge como um processo de carácter obrigatório, instituído na sequência da avaliação, e que, dependendo dos resultados desta última, se pode traduzir em termos (i) favoráveis – reconhecimento e autorização do funcionamento dos ciclos de estudos; (ii) condicionais – dependente da adopção, pela instituição, de um conjunto de medidas visando colmatar as falhas identificadas no funcionamento dos ciclos de estudo; (iii) ou desfavoráveis – conducente ao não reconhecimento e autorização dos ciclos de estudo.

Embora definida com o intuito de colmatar as supostas insuficiências manifestadas pela coordenação e implementação da avaliação, nomeadamente a sua consubstanciação no CNAVES, a Agência de Avaliação e Acreditação, parece, todavia, apresentar, no modo como se configura, alguns aspectos menos positivos. Por exemplo, e ao contrário do que se passou com o CNAVES, cujos membros eram nomeados como resultado de uma negociação entre o governo, as instituições e os estudantes, a Agência parece denunciar, na sua composição, um excessivo controlo por parte do governo, dado os elementos que integram o seu principal órgão –

conselho geral – serem nomeados pelos ministérios da Ciência, Tecnologia e ES (MCTES) e das Finanças. Além disso, a Agência, ao instituir-se como uma fundação de direito privado, financiada publicamente, relega para as instituições a responsabilidade de suportarem os custos financeiros advindos da sua submissão à avaliação.

Não obstante a ênfase política e, inclusive, pública, concedida à questão da avaliação, tal como foi configurada pelo enquadramento legal previamente analisado, a verdade é que, em meados de 2008, o processo de avaliação e acreditação das IES e respectivos ciclos de estudo ainda não tinha sido iniciado. Este relativo atraso parece relacionar-se com o esforço e as mudanças exigidos pela adaptação das instituições aos requisitos de Bolonha, bem como com a emergência, no seu interior, de outras questões centrais, suscitadas pela aprovação de um novo regime jurídico que pretende regulamentá-las (Lei 62/2007) (*vide* capítulo I).

Ao longo deste segundo capítulo, analisámos o modo como a avaliação do ES começou, a partir da década de 1980, a constituir uma realidade política incontornável da vida das IES, suscitada, porém, por um conjunto de factores que, grosso modo, lhes foram “alheios”. Vimos, neste contexto, que estes factores foram constituídos (i) pelas pressões geradas sobre as instituições, decorrentes da expansão e diversificação do ES; (ii) pela crescente retracção do Estado relativamente ao seu financiamento; (iii) pela progressiva introdução, ao nível da sua gestão, da lógica e valores *managerialistas*; (iv) ou, ainda, pelo progressivo deslocamento do modo tradicional de regulação estatal do ES, para um outro – Estado Avaliador – que, em troca da atribuição de uma maior autonomia às IES, institucionaliza, igualmente, a noção de *accountability* e os sistemas de avaliação e garantia da qualidade.

Assim, embora não constituísse, de facto, uma novidade para as instituições, uma vez que, estas, desde sempre, compreenderam mecanismos destinados à aferição da qualidade das suas actividades, a avaliação transforma-se, progressivamente, em algo mais intrusivo, emergindo como um dos instrumentos centrais da regulação, controlo e vigilância estatais sobre o ensino superior. É na sequência desta transformação que se esboçam e instituem, ao longo dos anos noventa, os sistemas de avaliação do ES centrados, essencialmente, na aferição da qualidade das instituições. Apesar das diferenças assumidas pelos casos nacionais, estes sistemas estruturam-se

em torno de elementos comuns, consistindo na existência de um órgão coordenador da avaliação; a auto-avaliação e a avaliação externa como principais fases do processo; e a produção e publicitação de relatórios. Em parte como consequência da influência externa da avaliação enformada por estes sistemas, e como resultado do desenvolvimento institucional de práticas e rotinas internas de controlo, aferição e garantia da qualidade, a avaliação induz uma série de impactos ao nível das instituições, reflectidos, de modo mais ou menos directo, ou mais ou menos simbólico, na sua recompensa ou penalização, na mudança das suas estruturas e processos e, ainda, na sua cultura e práticas.

Centrados, por último, no caso português, tentámos perceber de que modo os aspectos discutidos a propósito da configuração dos sistemas europeus de avaliação encontram eco nos desenvolvimentos e características assumidos pelo sistema nacional de avaliação do ES. Vimos, então, que, o modelo de avaliação subjacente a este sistema surge, sobretudo, como fruto da iniciativa da própria academia e concede à avaliação um carácter mais formativo, muito à semelhança do que acontecia com o modelo avaliativo holandês. Este carácter foi sendo, porém, progressivamente, transmutado, dando lugar a uma avaliação de cunho mais sumativo, configurada, nos anos recentes, pela centralidade da acreditação.

Ainda que subjacente, uma dimensão subliminar presente na avaliação é a de que os processos em que esta se apoia parecem integrar sempre, em diferentes graus, a participação de diversos grupos de actores, diferentemente posicionados nas instituições e perante a própria avaliação (Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999). Neste contexto, podemos identificar a participação de actores extra-institucionais, responsáveis, em certa medida, pela definição, coordenação e implementação política dos sistemas de avaliação – Estado, órgãos coordenadores, organismos (nacionais ou internacionais) directa ou indirectamente ligados à avaliação e acreditação, e as equipas de avaliação externa – e, também, de actores institucionais, responsáveis e envolvidos, de modos distintos, na implementação prática (nível “micro” das IES) do processo – ‘gestores’ académicos, docentes, pessoal administrativo, ou estudantes.

Com base na proposta de Gueissaz e Hayrinen-Alestalo (1999), parece, deste modo, ser possível considerar que constituem actores da avaliação quaisquer entidades, organismos ou grupos, intra ou extra institucionais, que desempenham um papel activo na configuração e implementação do processo avaliativo, e que se

afirmam, enquanto tal, no seu decurso, pela assunção de diferentes papéis, posições e poderes. À excepção dos actores externos, os restantes actores podem surgir, ao mesmo tempo, como avaliadores e avaliados, detendo, em diferentes momentos do processo, um envolvimento e responsabilidade distintos.

A participação dos actores institucionais na avaliação, a centralidade por ela assumida e a importância atribuída às informações que daí resultam, parecem ser substancialmente variáveis, dependendo de dois principais elementos, de certa forma interligados: por um lado, do modo como essa participação se encontra definida, traduzida no desempenho de diferentes papéis e posições no interior do processo avaliativo; por outro lado, da posição que esses actores ocupam no campo institucional, face aos processos de tomada de decisão. Neste sentido, é possível afirmar que a avaliação é mais “favorável” a certos grupos institucionais (Dubois, 1998), significando isto, que existe uma tendência para concentrar as decisões e os processos avaliativos nos grupos considerados como mais representativos da autoridade institucional e/ou académica, e, concomitantemente, para minimizar o contributo de outros (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999). Por exemplo, os gestores académicos, pela posição institucional que ocupam, gozarão, à partida, de um poder de decisão e acção, face à avaliação, distinto do dos administrativos ou do dos estudantes (Dubois, 1998).

Na verdade, os estudantes parecem constituir um dos grupos institucionais que menos autoridade detém relativamente ao processo avaliativo. Esta posição secundária, é visível, nomeadamente, no facto de a sua intervenção, nesse domínio, se limitar, amiúde, apenas ao fornecimento de informação (nomeadamente, por meio da resposta a inquéritos), não se estendendo à tomada de decisões sobre a avaliação e aos seus resultados (Dubois, 1998). Ao contrário, os académicos e os ‘gestores’ académicos desempenham um papel mais central em relação a essas dimensões. Esta centralidade decorre da responsabilidade pela coordenação da avaliação ao nível interno, da posição dominante que ocupam nas equipas internas de auto-avaliação, da supervisão da redacção dos relatórios e do acompanhamento das avaliações externas, e, ainda, do poder de decisão que detêm sobre a implementação de medidas no seguimento dos resultados ou das recomendações da avaliação externa.

A identificação de diferenças, entre os distintos grupos de actores institucionais, no que respeita aos processos implícitos na implementação da

avaliação, conduz alguns autores (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999) a argumentar sobre a necessidade da sua “democratização”, traduzida na promoção de uma participação mais equitativa de todos nessa mesma implementação. Apenas nesta lógica a avaliação é capaz de se afirmar como um “verdadeiro” instrumento de *accountability* e melhoria da qualidade das IES (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999).

É, também, com base no reconhecimento das referidas diferenças, e tomando por referência um dos grupos institucionais que menor poder parece deter no que às questões da avaliação diz respeito – os estudantes – que procuramos, no capítulo seguinte, circunscrever as variáveis que se articulam para configurar a sua participação e envolvimento a esse nível. Assume-se, neste contexto, que a prossecução desse intento é exequível, em concreto, mediante a análise das representações que estes actores constroem sobre a avaliação das IES.

CAPÍTULO III
OS ESTUDANTES E A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Nos dois capítulos anteriores, analisámos o contexto macro que enquadrava a emergência e configuração da avaliação, enquanto conceito abstracto e processo operacionalizado no ‘terreno’ por um conjunto de medidas políticas e institucionais específicas. Vimos, assim, que a avaliação foi sendo política e institucionalmente assumida, no quadro de alterações profundas no relacionamento do Estado com o sistema e as instituições de ES, como um instrumento central de controlo e regulação, legitimada pelo princípio da *accountability* e, basicamente, orientada para a aferição da qualidade (Amaral et al., 2002; Amaral, Magalhães & Santiago, 2003; Deem, 2001; Fulton, 2002, Fulton, 2003; Kogan, 1993; Magalhães, 2004; Neave & van Vught, 1994; Reed, 2002; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005; van Vught, 1997). Como resultado, foi possível assistir, em especial a partir da década de 1990, à formalização e tentativas de institucionalização de sistemas nacionais de avaliação, enquadrados em lógicas distintas e, conseqüentemente, com características diferenciadas (Brennan & Shah, 2000; Kogan, 1993; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005). Portugal não constituiu uma excepção neste domínio, tendo-se verificado, não obstante as evoluções registadas já na década de 2000, a implementação de um conceito e de um sistema de avaliação de carácter mais ‘*soft*’ ou formativo, bastante próximo do modelo avaliativo holandês.

Foi, ainda, sublinhado, em termos gerais, que a implementação e institucionalização da avaliação emergem como processos que implicam a participação diferenciada de distintos actores (intra e extra-institucionais), quer ao nível da formulação do seu quadro referencial (objectivos, níveis e enfoques, métodos e instrumentos e implicações dos resultados da avaliação), quer dos procedimentos concretos envolvidos na sua aplicação. Observámos, igualmente, neste contexto, que os estudantes parecem constituir o ‘elo mais fraco’ no conjunto de actores institucionais que interferem na definição e na implementação institucional da avaliação.

Na verdade, embora constituam, talvez, o grupo institucional mais directamente interessado e, em última análise, afectado pelas dimensões visadas pela avaliação, a inserção dos estudantes nos processos avaliativos assume contornos fluidos e, conseqüentemente, pouco efectivos, traduzidos na sua actuação como meras ‘testemunhas’ exteriores à avaliação (Cardoso, Santiago, Sarrico, Leite, Polidori, Leite, Pereira & Oliveira 2004; Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999;

Santiago, Cardoso, Pereira, Sarrico & Oliveira, 2005). Esta condição é induzida pelo papel passivo que lhes é dado a desempenhar como meros respondentes a inquéritos (auto-avaliação), ou como ‘caixa de ressonância’ no decurso da sua presença em reuniões de avaliação.

Todavia, além do lugar passivo que lhes é atribuído no interior do processo avaliativo, determinado, até certo ponto, também, pela posição que ocupam no campo institucional, outras dimensões parecem concorrer, igualmente, para configurar o espaço restrito de intervenção dos estudantes no ‘jogo’ da avaliação. Tal é o caso, por exemplo, do modo como as IES e, em especial, os próprios académicos, percebem essa mesma intervenção, ou, ainda, do modo como os estudantes se encontram mobilizados para desempenhar os papéis que lhes são atribuídos na definição dos quadros referenciais da avaliação e na sua operacionalização nas instituições.

Percorridas as dimensões macro conectadas com o lugar concedido aos estudantes na avaliação, procuramos, com este capítulo, motivados pela tentativa de conhecer, agora, as dimensões mais micro que o enformam, analisar, com maior detalhe, a experiência e envolvimento destes actores na definição e implementação deste processo de regulação institucional. Assumimos, neste contexto, que este tipo de análise pode ser realizada, concretamente, com recurso às representações que os estudantes elaboram sobre a avaliação. De facto, é na confluência das duas dimensões enunciadas, articuladas com as experiências subjectivas (individuais e colectivas) no campo institucional da avaliação, que surgem determinadas configurações representacionais que expressam as disposições e a forma como estes actores se situam perante o processo avaliativo.

Além de permitir identificar as diferentes posições que assumem face à avaliação, bem como as predisposições para se envolverem na sua implementação, considera-se, igualmente, que a análise das representações dos estudantes permite, ainda, aceder a elementos de conhecimento que poderão contribuir, eventualmente, para reconfigurar o desenvolvimento do processo avaliativo, de modo a ajustá-lo melhor às expectativas e necessidades destes actores.

Guiado por estas assunções, o presente capítulo integra dois principais momentos de reflexão e conceptualização: o primeiro é dedicado, especificamente, à caracterização dos contornos gerais assumidos pela participação dos estudantes na

avaliação e dos constrangimentos, mais ou menos formais, que condicionam o seu envolvimento a esse nível; o segundo, debruça-se sobre a operacionalização do conceito de representação estudantil da avaliação, tendo por base a teoria das representações sociais.

Partindo do caso português, descreve-se e problematiza-se o papel atribuído aos estudantes no interior do único modelo de avaliação consistente e sistematicamente posto em prática, na última década (1995-2005), no sistema e instituições de ES: a avaliação de cursos coordenada pelo CNAVES. Analisam-se, em seguida, os elementos que condicionam tanto a sua experiência de participação na avaliação, como a sua predisposição para se envolverem no processo. É discutida, neste âmbito, a influência de condicionantes formais, relacionados com a posição que estes actores ocupam no campo institucional e no interior do próprio processo avaliativo, e de condicionantes informais, decorrentes da posição subjectiva que assumem face à própria noção de avaliação e à participação na sua implementação nas IES.

Por último, chamando a atenção para a relativa ausência de trabalhos focados nesta problemática, salienta-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a participação dos estudantes na avaliação das IES, através, especificamente, da análise das suas representações. Assume-se, neste âmbito, que, ao traduzir, de forma mais ou menos explícita, os seus conhecimentos, experiências, imagens, opiniões, predisposições e atitudes face à avaliação (“avaliar o quê, para quê e porquê”), a análise das representações dos estudantes constitui um dispositivo pertinente para proceder a um esforço de conceptualização num campo no qual a investigação é, ainda, praticamente inexistente.

A segunda parte do capítulo procura, precisamente, enquadrar, em termos teóricos, o conceito de representações estudantis da avaliação. Com recurso à teoria das representações sociais, intenta-se clarificar os pressupostos assumidos relativamente aos processos de construção das representações, assim como, com base no seu conteúdo, analisar a predisposição dos estudantes para se envolverem na avaliação das IES.

Principiada com uma tentativa de delimitação teórica das representações sociais, apoiada na definição abrangente e multidimensional proposta por Jodelet (1997), esta segunda parte prossegue explorando as especificidades do conceito que

concorrem para a sua complexidade e, por conseguinte, para as dificuldades da sua operacionalização. Tais especificidades prendem-se com a afirmação das representações sociais como fenómenos que exprimem uma natureza dual, situada na confluência de dimensões psicológicas e sociais e, simultaneamente, estáveis e mutáveis; ou, ainda, concomitantemente, como processos e produtos da actividade e interrelação dos actores sociais com a realidade.

Veremos, todavia, que não obstante o seu carácter ambivalente e dual, as representações constituem fenómenos sociais. A sua criação e partilha instituem-se como um conjunto de actos sociais e desempenham um conjunto de funções que se materializa, igualmente, numa estrutura social. Tendo por base este carácter social das representações e o facto de a sua formação não constituir um fenómeno individual, mas o resultado de um processo de articulação de várias dimensões – políticas, sociais, institucionais e grupais – justificamos a opção de análise das representações estudantis da avaliação numa óptica sociológica (Garnier, 2002; Jodelet, 1996, 1997), considerando-a como a que melhor se adapta às nossas opções de investigação.

Por fim, sustentados na discussão das principais dimensões que integram as representações sociais (Moscovici, 1976), procedemos à articulação deste conceito com o de representação estudantil da avaliação e à consequente operacionalização deste último.

1. Os Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior

As mudanças estruturais que atravessaram o ES nos últimos trinta anos, reflectidas na sua crescente expansão e diversificação, na assunção de novas responsabilidades sociais e culturais e na sua articulação com as exigências do mercado, foram acompanhadas, igualmente, pelo aumento do acesso de uma população estudantil cada vez mais heterogénea a este sector de ensino (Estanque & Nunes, 2003).

Induzida pelo alargamento da base social de recrutamento dos estudantes (Estanque & Nunes, 2003, 2004; Fernandes, 2001; Machado et al., 2003; Mauritti, 2003a), esta heterogeneidade reflecte-se em duas principais vertentes: por um lado, numa maior diversidade social, cultural, económica e de percursos académicos,

traduzida, por exemplo, no acesso de estudantes das classes médias urbanas e das classes trabalhadoras, de escalões etários mais elevados, ou de trabalhadores-estudantes (Estanque & Nunes, 2003, 2004; Johnson & Deem, 2003; Mauritti, 2003a); por outro, numa maior diferenciação das expectativas, motivações, estratégias e práticas dos estudantes em relação à educação e às instituições de ensino superior (Balsa et al., 2001; Bateson & Taylor, 2004; Bienefeld & Almqvist, 2004; Estanque & Nunes, 2003, 2004; Fernandes, 2001; Machado et al., 2003; Martins, Mauritti & Costa, 2005). Há a destacar, neste âmbito, um aumento das expectativas dos estudantes em relação à possibilidade de o ES se constituir como um mecanismo, quer de distinção simbólica (em termos de um incremento do estatuto e posição sociais) (Balsa et al. 2001), quer de acesso a uma profissão prestigiante e bem remunerada (Estanque & Nunes, 2004). Tais expectativas espelham, até certo ponto, as representações sociais existentes sobre a educação e formação superiores, orientadas para a valorização do seu cariz instrumental e utilitário (Estanque & Nunes, 2003, 2004).

Além destas transformações, e em grande parte como consequência da crescente tendência para a retracção do Estado relativamente ao financiamento dos sistemas de ES, os estudantes (e as suas famílias) são induzidos a assumir uma responsabilidade cada vez mais preponderante no financiamento da sua educação (Johnson & Deem, 2003; Kogan et al., 1994; Morley, 2003). A assunção desta responsabilidade, aliada a expectativas mais exigentes relativamente à educação superior, concorrem para que os estudantes tendam a perceber-se, crescentemente, como clientes ou consumidores do ES, e não, apenas, como seus meros beneficiários ou actores (Bienefeld & Almqvist, 2004; Kogan et al., 1994; Morley, 2003).

Todavia, a conceptualização dos estudantes como clientes ou consumidores tem de ser entendida não apenas no quadro das mudanças anteriormente retratadas, mas, igualmente, como induzida pela actuação de um conjunto de factores, que tal como tivemos oportunidade de analisar antes, afectaram, sobretudo nos últimos trinta anos, os sistemas de ES. Tais factores assentam em duas dimensões centrais: por um lado, a crescente influência, no sistema, dos pressupostos e mecanismos de coordenação do mercado e da gestão privada, traduzida numa progressiva centralidade, ao nível da governação das instituições, de valores ligados ao *ethos* do

negócio – eficiência, produtividade, qualidade e competitividade; por outro lado, as crescentes restrições orçamentais e uma cada vez maior diversificação da oferta educativa, orientada pelo aumento da competição interinstitucional pela captação de fundos e a atracção de estudantes (Cardoso, Carvalho & Santiago, 2007).

À medida que a educação passa a ser gradualmente representada como um ‘produto’ ou ‘serviço’ a ser prestado no interior de um ‘mercado’ educativo, os estudantes deixam, também, de ser considerados como beneficiários de um bem social – a educação – ou, ainda, como actores institucionais chave, nomeadamente dos processos institucionais e pedagógicos, para passarem a ser perspectivados como ‘consumidores’ ou ‘clientes’ (Cardoso et al., 2007; Kogan, et al., 1994; Morley, 2003; Magalhães, 2004; Newson, 2004; Pitman, 2000; Robertson, 2000; Sharrock, 2000). Face a esta mudança, as IES e, em especial, os académicos, demonstram, pelo menos inicialmente, uma certa relutância em adoptar esta nova terminologia (Bienefeld & Almqvist, 2004; Johnson & Deem, 2003), parecendo mostrar preferência pelo conceito de parceiro institucional (Bienefeld & Almqvist, 2004) ou, em última instância, pelo de ‘utente’ (Johnson & Deem, 2003).

Contudo, apesar desta resistência e das questões suscitadas pela sua aplicação¹ no âmbito da educação superior, a verdade é que a noção de estudante como ‘cliente’ ou ‘consumidor’ se foi progressivamente disseminando (Kogan et al., 1994; Morley, 2003; Newson, 2004; Pitman, 2000; Sharrock, 2000) contribuindo, sem dúvida, para o redimensionamento da sua posição no interior das instituições (Pitman, 2000; Robertson, 2000). Tomado como ‘cliente’ ou ‘consumidor’, o estudante é tido cada vez mais em conta, tanto em termos da organização curricular dos cursos (centrada, crescentemente, no desenvolvimento de competências práticas e profissionais), como na definição do perfil das IES, no sentido de o fazer coincidir com as suas exigências e expectativas (Morley, 2003; Newson, 2004; Pitman, 2000; Robertson, 2000). É este o contexto que enquadra, igualmente, a crescente solicitação da participação dos estudantes na avaliação do ES (Green et al., 1995; Harvey, 2003; Kogan et al., 1994).

¹ Perspectivados como ‘clientes’ ou ‘consumidores’, os estudantes são representados como actores conscientes dos seus ‘direitos’ educativos. Como tal, possuem a capacidade de definir estratégias e de realizar as suas próprias escolhas, devidamente apoiados por processos informados e fundamentados de tomada de decisão, visando dar prossecução a um conjunto de necessidades, motivações e expectativas no domínio da educação superior (Newson, 2004; Robertson, 2000). Contudo, como Sharrock (2000), Pitman (2000) e Newson (2004) sublinham, ao contrário dos ‘clientes’ convencionais, os estudantes não gozam de total liberdade de escolha em termos da educação que recebem, pelo que as acções derivadas desta escolha nem sempre compreendem a totalidade das transacções que ocorrem no interior das IES.

Até à década de 1990, a recolha e sistematização das opiniões e perspectivas dos estudantes sobre aspectos relacionados com a sua experiência no âmbito do ES e das instituições, constituía um procedimento não muito frequente ou sistemático (Green et al., 1995; Harvey, 2003). Isto embora, em alguns países, tal como é o caso de Portugal, a participação destes actores na discussão de questões do domínio quotidiano das IES, nomeadamente pela sua integração nos órgãos de gestão e de governo institucionais, se encontrasse já formalmente contemplada (Cardoso et al., 2007).

Porém, a centralidade assumida pela avaliação e garantia da qualidade, patente na formalização e implementação, a partir desta década, dos sistemas nacionais de avaliação, articulada com a conceptualização dos estudantes como ‘clientes’ ou ‘consumidores’, fizeram crescer as exigências de captação das opiniões destes actores e da sua integração nos processos direccionados para a aferição da qualidade dos ‘serviços’ por eles ‘consumidos’ (Green et al., 1995; Harvey, 2003). A razão por detrás de tais exigências prende-se com o facto de a capacidade competitiva das IES, em particular de atracção e satisfação dos estudantes, se ter tornado num dos critérios centrais da avaliação da qualidade (Green et al., 1995).

Desta forma, a participação dos estudantes encontra-se actualmente contemplada na generalidade dos sistemas nacionais de avaliação do ES. Concretizada, essencialmente, por meio da resposta a inquéritos (por questionário) ou da presença em reuniões de avaliação (Dubois, 1998; Leckey & Neill, 2001; Powell, Hunt & Irving, 1997; Richardson, 2005), esta participação visa, sobretudo, fornecer informação sobre a qualidade das instituições, com especial ênfase no processo de ensino/aprendizagem (funcionamento dos cursos, capacidade e preparação pedagógica dos docentes, estruturação curricular, recursos e infra-estruturas educativas) (Dubois, 1998; Leite et al., 2006; Sebastião, 2006), ou, ainda, na satisfação dos estudantes relativamente à sua experiência educativa (Dubois, 1998; Green et al., 1995; Harvey, 2003; Leckey & Neill, 2001; Powell et al., 1997; Richardson, 2005).

Espera-se, ainda, que o *feedback* fornecido pelos estudantes em relação a estes aspectos seja valorizado pelas próprias IES, no sentido de as auxiliar na definição de estratégias, apontadas, nomeadamente, à melhoria global da sua qualidade, aos processos de tomada de decisão e de implementação de medidas e políticas, ou à

promoção da sua imagem social na relação com o exterior (Leite et al., 2006; Sebastião, 2006; Veiga Simão & Machado dos Santos, 2002).

Sendo, portanto, indubitável que os estudantes compõem uma parte essencial da implementação da avaliação da qualidade das instituições (Harvey, 2003; Leckey & Neill, 2001), a questão que se coloca é a de se saber se a posição e papéis que lhes são consignados, nesse âmbito, se traduzem, na prática, em formas reais e efectivas de envolvimento, ou se, ao invés, apenas se instituem como meros dispositivos destinados a coadjuvar, indirectamente, o processo, mediante o fornecimento de informação pertinente para o seu desenvolvimento. Com o intuito de reunir elementos pertinentes de resposta a esta questão, analisamos, de seguida, tomando uma vez mais como referência o caso português, as configurações assumidas pela posição e papéis dos estudantes na avaliação.

1.1. Os Estudantes na Avaliação das Instituições de Ensino Superior: o caso português

Em parte devido ao importante papel político que as associações académicas tiveram na democratização da sociedade portuguesa, quer na resistência à ditadura do Estado Novo, quer na participação nas transformações políticas e sociais no período pós-revolução (1974), os estudantes beneficiam de um estatuto relevante ao nível das IES. O benefício deste estatuto, que constitui, talvez, um panorama peculiar no quadro do ES europeu, encontra-se formalmente reconhecido nas Leis de Autonomia Universitária e Politécnica (Leis 108/88 e 54/90), que concedem aos estudantes um lugar próprio ao nível dos processos colegiais de tomada de decisão (Cardoso et al., 2007). Deste modo, excepto no que respeita às questões científicas, a participação dos estudantes nesses processos encontrava-se consignada nos órgãos institucionais de governo e gestão (Assembleia, Senado e Conselho Pedagógico), grosso modo, sob o princípio da paridade e democraticidade de representação.

Assim, não obstante iniciativas legislativas recentes (Lei 62/2007)², que indiciam uma certa ‘erosão’ do papel e poder formais dos estudantes no âmbito destes órgãos (Cardoso et al., 2007), é possível supor que, para o caso português, as tendências que enquadram a inscrição destes actores na avaliação do ES, consistindo na sua recolocação para a ‘periferia’ das instituições, com base na figura de ‘consumidores’ ou ‘clientes’, seja reconfigurada pela centralidade que assumem enquanto actores institucionais chave.

Com efeito, esta centralidade parece reflectir-se na configuração legislativa (Lei 38/94 e Decreto-Lei 205/98) que enquadra a sua participação na avaliação do ES. Considerados como actores fundamentais do processo, a integração dos estudantes no mesmo encontra-se prevista, simultaneamente, ao nível da sua definição e coordenação política e nas suas fases de implementação – a auto-avaliação e a avaliação externa (CNAVES, 2006; Oliveira & Veiga Simão, 2002).

Ao nível da definição e coordenação política, a participação dos estudantes concretiza-se, especificamente, na sua representação em duas principais instâncias ou organismos: os conselhos de avaliação das entidades representativas das IES no processo de avaliação – FUP, ADISPOR e APESP; e o órgão responsável pela definição estratégica da avaliação, o CNAVES (CNAVES, 2006; Decreto-Lei 205/98; Oliveira & Veiga Simão, 2002). No primeiro caso, prevê-se que os estudantes (dois por cada conselho, seleccionados a partir das associações de estudantes) possam participar, por exemplo: nas discussões para a elaboração dos guiões da auto-avaliação e das visitas externas; na definição da composição e da actividade das equipas de avaliação; ou, ainda, na planificação das fases dos ciclos avaliativos (CNAVES, 2006). No segundo caso, a integração dos estudantes (três, eleitos a partir, respectivamente, das associações de estudantes das universidades e politécnicos públicos e das instituições do ES privado) (CNAVES, 2006; Decreto-Lei 205/98; Oliveira & Veiga Simão, 2002;), visa permitir o acompanhamento do processo avaliativo e a proposta de sugestões com o intuito de o “dinamizar” e “aperfeiçoar”

² A Lei do Regime Jurídico das IES (Lei 62/2007) formaliza os novos órgãos de gestão e governo institucionais – conselho geral, de gestão, científico e pedagógico – e redefine a representação dos estudantes a esse nível. O conselho pedagógico constitui o único órgão onde se regista paridade entre docentes e estudantes. O conselho geral (substituto da Assembleia e do Senado) é constituído por um número de representantes dos estudantes que compõe até 15% do total de membros deste órgão. Ao nível do conselho de gestão está contemplada a participação de representantes dos estudantes nas reuniões, embora estes não gozem de direito de voto. Nas unidades orgânicas, os estudantes integram, juntamente com membros do pessoal não académico e representantes de entidades externas, 40% dos membros que compõem o respectivo órgão colegial.

(Oliveira & Veiga Simão, 2002: 106). Porém, os estudantes não integram as equipas de avaliação externa, sendo estas, exclusivamente, constituídas por especialistas “conceituados”, ocupando posições profissionais, académicas ou científicas relevantes (Oliveira & Veiga Simão, 2002).

A participação dos estudantes nas fases de implementação da avaliação, embora mais representativa, por compreender, à partida, o total dos estudantes de cada um dos cursos avaliados, assume formas menos activas que as definidas anteriormente. Estas traduzem-se, essencialmente, na auto-avaliação, na resposta a inquéritos (por questionário) e, quanto à avaliação externa, na presença em reuniões com as equipas de peritos. O objectivo visado pela integração dos estudantes nestes dois momentos da avaliação é o de permitir a recolha e sistematização de informação pertinente sobre as suas perspectivas e opiniões relativamente a várias dimensões do funcionamento das IES e dos seus cursos (CNAVES, 2000a, 2000b, 2000c, 2001a; Saraiva, 1997).

De facto, a referência à necessidade de auscultação dos estudantes, como forma de aceder a informação passível de ser integrada nos relatórios de auto-avaliação, está presente nos guiões de auto-avaliação das universidades e dos politécnicos (CNAVES, 2000a, 2000c, 2006). Para o caso das universidades, o guião integra um conjunto de tópicos “indicativos” (CNAVES, 2000a), a propósito da organização e funcionamento dos cursos, acerca dos quais se sugere que os estudantes sejam questionados. Esses tópicos compreendem, especificamente: as condições de ensino e aprendizagem (qualidade da formação e seu conteúdo teórico e prático, relação e acompanhamento pedagógico, organização do estudo); os recursos e infra-estruturas educativas e de convívio; os processos de avaliação pedagógica ou curricular, incluindo os mecanismos de intervenção estudantil a este nível; ou, ainda, a situação dos trabalhadores estudantes (CNAVES, 2000a, 2006; Saraiva, 1997). Para o caso dos politécnicos, o guião de auto-avaliação apresenta, além das sugestões referidas anteriormente, uma proposta concreta e detalhada de questionário a aplicar aos estudantes, procurando retratar, com maior pormenor: a sua condição nos cursos; a organização e funcionamento destes últimos; ou os aspectos positivos e negativos aí identificados (CNAVES, 2000c, 2006).

Em relação à avaliação externa, a participação dos estudantes está prevista, como vimos, mediante a sua presença em reuniões com a equipa de peritos externos.

O objectivo que preside a estas reuniões, que integram os estudantes de cada um dos cursos avaliados e os dirigentes das associações académicas, consiste, uma vez mais, na recolha de informação pertinente para o processo de avaliação, nomeadamente sobre as várias dimensões da qualidade das actividades académicas (CNAVES, 2000b, 2001a, 2006; Saraiva, 1997).

De modo análogo aos guiões de auto-avaliação, também os guiões de avaliação externa das universidades e politécnicos especificam o conjunto de temas a ser explorados nas referidas reuniões. Assim, no caso dos estudantes universitários, pretende-se que estes sejam auscultados, em particular, sobre: o funcionamento dos cursos (focando aspectos de algum modo coincidentes com os identificados para o caso da auto-avaliação); o seu envolvimento nas estruturas pedagógicas; ou, ainda, as suas aspirações relativamente aos objectivos da própria avaliação (CNAVES, 2000b, 2006; Saraiva, 1997). As reuniões com os estudantes do politécnico abordam um conjunto ainda mais detalhado de temas, compreendendo, além dos anteriormente referidos, também, as motivações da escolha dos cursos; o apoio social de que beneficiam; ou, ainda, as expectativas que têm sobre a sua inserção profissional futura (CNAVES, 2006). O guião de avaliação externa dos politécnicos recomenda, ainda, que as reuniões com os estudantes dos cursos e com os representantes das associações académicas ocorram separadamente. No caso destas últimas, aconselha-se, também, que se promova, em particular, a discussão de questões políticas, relacionadas, por exemplo, com o papel da avaliação, ou com a participação destes estudantes ao nível da definição de estratégias institucionais de melhoria e garantia da qualidade dos cursos (CNAVES, 2001a, 2006).

Como tivemos oportunidade de referir no segundo capítulo, o formato de avaliação das IES portuguesas foi, em 2007, alvo de alterações suscitadas pela institucionalização de um novo regime jurídico de avaliação do ES (Lei 38/2007). Como consequência, também o papel dos estudantes, neste campo, foi redimensionado.

Assim, embora a sua participação ao nível da auto-avaliação e avaliação externa³ se tenha mantido inalterada, continuando a traduzir-se, respectivamente, na resposta a inquéritos pedagógicos, na inclusão (obrigatória) dos membros discentes

³ Além da presença nas reuniões com os avaliadores externos, a ENQA ‘aconselha’, ainda, os países da Área Europeia de Ensino Superior, a integrar os estudantes também nas equipas de avaliação externa (ENQA, 2005).

dos conselhos pedagógicos e das associações académicas e na presença nas reuniões de avaliação (art. 12º Lei 38/2007), é possível identificar um relativo enfraquecimento da representação dos estudantes ao nível da coordenação política do processo. Este decréscimo é visível, concretamente, no facto de o novo órgão destinado a essa coordenação – a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação (Decreto-Lei 369/2007) – passar a contar com uma participação menos expressiva de estudantes. Na verdade, de entre as cinco instâncias que compõem a referida agência – o conselho de curadores, o de administração (o principal), o fiscal, o consultivo e o de revisão – os estudantes (num total de dois, designados, respectivamente, pelas associações de estudantes do ES universitário e politécnico) têm assento, somente, ao nível do conselho consultivo, cuja função primordial consiste, no âmbito da avaliação, em prestar aconselhamento em matéria de garantia de qualidade (art. 15º Decreto-Lei 369/2007).

Tomando por referência as conclusões do relatório em que o CNAVES (2006) procede à apreciação global da implementação do sistema de avaliação e garantia de qualidade do ES português (tal como este se configurou entre 1995 e 2005), é possível afirmar que o envolvimento dos estudantes na avaliação, através dos mecanismos anteriormente descritos, ficou marcado por algumas insuficiências. Por exemplo, no que respeita, concretamente, à auto-avaliação das IES, este envolvimento parece ter ficado algo aquém do esperado. As limitações identificadas a este nível dizem respeito quer a uma deficiente mobilização dos estudantes para responder aos questionários, possivelmente relacionada com uma falta de interesse em relação ao seu conteúdo e forma de aplicação, como ao modo como as próprias instituições organizaram este momento do processo avaliativo (CNAVES, 2006). Parecem ter sido algo frequentes as situações em que as equipas designadas para preparar e implementar a auto-avaliação, embora aconselhadas em sentido contrário, não compreenderam adequadamente a consulta e envolvimento directo dos estudantes a este nível (CNAVES, 2006). Talvez devido à actuação da mesma ordem de factores, a implementação da avaliação externa ficou, igualmente, marcada por uma fraca mobilização destes actores, traduzida na sua reduzida presença nas reuniões com os peritos externos (CNAVES, 2006).

Embora o anterior relatório não faça qualquer referência ao modo como se efectivou a mobilização dos estudantes quanto à participação ao nível da coordenação

política da avaliação, talvez seja possível afirmar, com base na análise da sua representatividade, respectivamente, nos conselhos de avaliação e no CNAVES, que o seu envolvimento possa ter sido ‘afectado’ pelo mesmo tipo de limitações anteriormente descritas, como resultado de um menor peso nos processos de tomada de decisão relacionados com a definição e implementação do processo. Por outro lado, o facto de as referidas instâncias integrarem, apenas, estudantes pertencentes às associações académicas, permite concluir que a definição e coordenação política da avaliação deixa de fora o envolvimento do estudante ‘normal’, sem experiência de participação nas questões quotidianas das IES e sem domínio sobre temas ou processos institucionais como o da avaliação.

Em síntese, é possível concluir que, não obstante a centralidade que assumem para o processo avaliativo e, em última análise, para a melhoria global da qualidade das IES e dos cursos (Saraiva, 1997; Sebastião, 2006; Veiga Simão & Machado dos Santos, 2002), os estudantes tendem a desempenhar, no mesmo, papéis de informantes ‘passivos’. São, assim, excluídos de formas mais activas de intervenção, possibilitadas, por exemplo, pela sua integração nas equipas de avaliação externa e auto-avaliação (embora esta última esteja prevista), ou pela colaboração na redacção dos relatórios de avaliação. Talvez resida, neste facto, uma das principais razões que explicam o aparente desinteresse e défice de mobilização destes actores para se envolverem nas distintas fases do processo avaliativo. Porém, é possível supor que este envolvimento possa, igualmente, ser condicionado por outros elementos, não estritamente dependentes do carácter e conteúdo indirecto e passivo dos papéis que lhes são atribuídos neste âmbito.

É com o intuito de compreender as configurações assumidas pela experiência e envolvimento dos estudantes na avaliação, que, partindo concretamente do contexto português, analisamos, em seguida, alguns desses condicionantes.

1.2. Condicionantes do Envolvimento dos Estudantes na Avaliação

Como sublinhámos antes, o tipo de lugar atribuído aos estudantes no interior da avaliação constitui, eventualmente, um dos elementos mais estruturantes do seu envolvimento neste processo. Tal como na generalidade dos sistemas de avaliação do ES (Dubois, 1998; Kogan, 1993), esse lugar implica, também, no caso português, a assunção por estes actores de uma posição, papéis e poderes pouco efectivos,

conectados com uma baixa capacidade de decisão e participação na definição estratégica e implementação da avaliação. É possível admitir, neste contexto, que a percepção que os estudantes detêm sobre o espaço político e institucional que lhes é destinado na avaliação possa determinar o modo como se mobilizam e predisõem para o envolvimento no processo.

Por exemplo, como é referido por vários autores (Dubois, 1998; McPherson, Hadfield & Day, 1995; Powell et al., 1997; Richardson, 2005), o facto de a participação dos estudantes na avaliação se sustentar, em parte, na resposta a inquéritos (fase da auto-avaliação), pode constituir um elemento bloqueador ou desmobilizante do seu envolvimento. O carácter rotineiro dos inquéritos, suscitado pela banalização do seu recurso, enquanto instrumento de auscultação dos estudantes, associado a uma reduzida liberdade de resposta e a um conteúdo pré-determinado e pouco flexível, parecem constituir os aspectos que mais concorrem para diminuir a sua predisposição para se envolverem na avaliação (Powell et al., 1997; Richardson, 2005).

Em contrapartida, esta predisposição parece aumentar quando a participação na avaliação é realizada por meio de dispositivos que requerem um tipo de envolvimento mais activo e directo (Powell et al., 1997). Neste caso, além do gozo de algum domínio sobre o conteúdo e o modo pelo qual expõem os seus pontos de vista (Dubois, 1998; Powell et al., 1997), os estudantes têm a oportunidade de discutir abertamente, com outros actores institucionais (em especial, com os docentes), as suas opiniões e juízos sobre aspectos relacionados com a qualidade da educação e formação (Powell et al., 1997; Richardson, 2005). A cooperação na implementação institucional das mudanças e reformas induzidas pelo processo avaliativo (McPherson et al., 1995) constitui outra das práticas que conduzem os estudantes a assumirem, perante o mesmo, uma postura mais activa.

Reflectindo o lugar que lhes é atribuído na avaliação, a posição que os estudantes ocupam no campo institucional constitui-se, igualmente, como um factor determinante do seu envolvimento no processo avaliativo (Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999). De facto, é possível identificar um paralelismo entre os papéis e posições atribuídos aos diferentes actores institucionais no interior do sistema de avaliação e o poder e posições por estes ocupados no campo institucional. Ao centrar as decisões e processos da avaliação em certos grupos institucionais – como os

académicos ou os ‘gestores’ académicos – considerados como mais representativos da autoridade académica e gestonária, tal corresponde, concomitantemente, a um distanciamento dos estudantes face ao processo (Dubois, 1998; Richardson, 2005), visível, como se viu, no seu fraco envolvimento nas respostas aos inquéritos e na presença nas reuniões de avaliação.

Contudo, a posição ocupada pelos estudantes no campo configurado pelas IES não determina, apenas, a sua diferenciação em relação aos restantes actores que as integram. Ele determina e reflecte, igualmente, uma diferenciação interna do grupo institucional composto pelos próprios estudantes.

No campo institucional, também os estudantes ocupam diferentes posições e papéis de acordo com o tipo de relação que mantêm com os órgãos de governo e gestão, ou com os órgãos dirigentes das associações académicas. Este distinto posicionamento, além de implicar uma posição diferencial na avaliação (são, por exemplo, os estudantes das associações que integram os órgãos políticos de definição e coordenação da avaliação) determina, igualmente, um distinto ‘contacto’ e, paralelamente, um distinto acesso à informação sobre a avaliação. É, assim, possível supor que os estudantes ‘melhor’ posicionados no campo institucional e, por consequência, mais próximos do processo avaliativo, manifestem, à partida, uma maior motivação, predisposição e, inclusive, interesse para aí se envolverem, em comparação com os estudantes mais situados na ‘periferia’ das instituições.

Além de influenciado por estas condicionantes mais formais (posição institucional e avaliativa), o envolvimento dos estudantes na avaliação pode, ainda, ser determinado por outros elementos, de carácter mais informal. Um dos mais significativos consiste no modo como as IES e, em particular, os académicos, tendem a perceber a participação destes actores na avaliação.

Segundo vários autores (Dubois, 1998; Kogan, 1993; Leckey & Neill, 2001; Nasser & Fresko, 2002; Sebastião, 2006), é possível identificar, em especial entre os académicos, a presença de uma percepção não muito favorável em relação a essa participação, traduzida, concretamente, na assunção de uma postura algo céptica e resistente. Contextualizada, eventualmente, pelas desconfianças que estes actores parecem deter em relação à avaliação, enquanto instrumento de controlo da profissão, e, até certo ponto, constrangedor da sua autonomia (Cowen, 1996a; Dubois, 1998; Henkel, 1993; Henkel & Vabó, 2000; Kogan, 1993), a relutância dos académicos face

à participação dos estudantes prende-se, sobretudo, com o não reconhecimento da legitimidade e validade dos seus juízos avaliativos (Nasser & Fresko, 2002; Sebastião, 2006). Em geral, os académicos tendem a perceber estes juízos como pouco credíveis, porque sustentados em elementos subjectivos e parciais, como, por exemplo, a popularidade de um docente ou a afinidade pessoal que têm com o mesmo (Dubois, 1998; Nasser & Fresko, 2002; Richardson, 2005). Os próprios estudantes são percebidos como não detendo a capacidade e formação necessárias para avaliar, com rigor, dimensões relacionadas com a qualidade do ensino e dos cursos, ou com a competência profissional dos docentes (Cowan, 2004; Dubois, 1998; Henkel & Vabó, 2000; Leckey & Neill, 2001; Nasser & Fresko, 2002; Sebastião, 2006).

Este tipo de percepções pode, por sua vez, ajudar a compreender o carácter pouco efectivo que os académicos conferem aos resultados das avaliações realizadas pelos estudantes (visível, por exemplo, no facto de os não considerarem como susceptíveis de sustentar mudanças no modo como organizam e desempenham as suas actividades pedagógicas), ou, ainda, a postura, por vezes resistente, que adoptam em relação à sua divulgação (Cowan, 2004; Dubois, 1998; Richardson, 2005). Neste contexto, os académicos parecem recear, em particular, que estes resultados possam ser usados nos processos de tomada de decisão institucional relativos à sua progressão na carreira (Nasser & Fresko, 2002), ou dar origem, igualmente, a medidas susceptíveis de condicionar a sua autonomia ou os padrões de excelência académica (Nasser & Fresko, 2002).

A percepção dos académicos em relação à participação dos estudantes na avaliação pode, além da validade e legitimidade que lhe conferem, ser condicionada por outras motivações, relacionadas com os seus próprios interesses e condição no interior das IES. É possível identificar, deste modo, uma maior resistência e cepticismo entre os académicos que tendem a perceber os juízos avaliativos dos estudantes como menos lisonjeadores ou abonatórios do trabalho que desenvolvem (Nasser & Fresko, 2002) ou, identicamente, entre os mais ‘seniores’ na carreira académica (Leckey & Neill, 2001). Neste último caso, a assunção de uma postura mais relutante pode, eventualmente, ser interpretada, não só pelas dificuldades que os académicos sentem quanto à interiorização de “novas” práticas e procedimentos que afectam a sua rotina quotidiana (Sebastião, 2006) mas, também, quanto à possibilidade de verem as suas competências e, em última análise, a sua autoridade,

escrutinadas por actores que ocupam uma posição institucional e detêm um poder menos relevantes que os seus.

Ao serem descodificadas pelos estudantes, as percepções dos académicos são susceptíveis de se erguer como verdadeiros obstáculos ao seu envolvimento na avaliação. Os estudantes podem, por exemplo, sentir-se inibidos de participar no processo, por recearem ser alvo de represálias (ou da animosidade) por parte dos académicos (em particular, daqueles que foram avaliados de modo menos positivo), ou, ainda, por considerarem que essa participação é inútil ou insignificante, porque levada pouco a sério (relativizada) (Dubois, 1998).

Por último, a experiência dos estudantes na avaliação é susceptível, também, de ser determinada pelo interesse que estes actores manifestam sobre este ‘objecto’ particular (Dubois, 1998). Duas principais condicionantes parecem concorrer para estruturar esse mesmo interesse: por um lado, as expectativas que estes actores têm sobre a implementação e consequências da avaliação; por outro, o interesse mais alargado que possuem em relação a questões ou temas do domínio institucional, no qual a avaliação se inscreve.

Tal como acontece com os demais actores institucionais, o interesse dos estudantes no processo avaliativo parece ser condicionado pelas expectativas e percepções que formam sobre a sua ‘utilidade’, objectivos e capacidade de indução de mudanças (Dubois, 1998; Stensaker et al., 2008). Deste modo, é possível considerar que, quanto mais os estudantes percebem a avaliação como um processo válido, pertinente e consequente, maior é o interesse e, conseqüentemente, a motivação e predisposição que demonstram para nele se envolverem.

Porém, na opinião de vários autores (Harvey, 2003; Leckey & Neill, 2001; Nasser & Fresko, 2002; Stensaker et al., 2008), um importante factor parece concorrer para ‘minar’ a percepção que os estudantes elaboram sobre a pertinência da avaliação e, conseqüentemente, o interesse que sobre ela manifestam: a insuficiente informação a que têm acesso, no interior das IES, quer sobre o processo e os seus resultados, quer sobre as eventuais mudanças induzidas a partir dos mesmos. De facto, os estudantes parecem compor o grupo institucional menos bem informado sobre estas dimensões específicas da avaliação (Stensaker et al., 2008). Esta escassez de informação, embora podendo, também, ser imputada aos próprios estudantes, como resultado da não definição de estratégias activas de procura da mesma (Fernandes, 2001), parece

resultar, em grande medida, da postura assumida, em geral, pelas IES em relação à sua divulgação (Harvey, 2003; Leckey & Neill, 2001; Nasser & Fresko, 2002). Motivadas, talvez, por um receio ou uma certa relutância em tornar públicas as críticas dos estudantes, ou os aspectos eventualmente menos positivos presentes, por exemplo, nos relatórios de avaliação (Harvey, 2003; Nasser & Fresko, 2002), as instituições parecem não se empenhar cabalmente na difusão dessa informação. Esta é confinada, por exemplo, a certos órgãos ou instâncias institucionais (Harvey, 2003; Nasser & Fresko, 2002; Sebastião, 2006), e a forma e o conteúdo que servem de base à sua divulgação (linguagem demasiado ‘tecnicista’ e complexa) nem sempre são os mais adequados, o que, por sua vez, a torna algo ininteligível aos olhos dos estudantes (Leckey & Neill, 2001).

Ao concorrer para a ausência de uma consciência clara, ou de um conhecimento estruturado, sobre o que está em jogo na avaliação – desde os traços que distinguem a sua implementação no ‘terreno’, até aos seus resultados e, por inerência, consequências ao nível institucional – a falta de informação sobre o processo avaliativo parece estar, também, na base de percepções menos positivas que sobre ele são formuladas pelos estudantes. Por exemplo, segundo Stensaker et al. (2008), juntamente com os académicos, os estudantes tendem a perspectivar a avaliação como um processo nem muito eficiente, nem muito focalizado em questões “centrais”, induzindo, além disso, uma excessiva burocratização e regulação institucionais. Traduzidas num certo cepticismo quanto à validade da avaliação, estas percepções constituem-se como verdadeiros factores limitadores do seu interesse e, concomitantemente, do seu envolvimento nas diferentes fases da sua implementação (Harvey, 2003; Leckey & Neill, 2001; Nasser & Fresko, 2002).

Porém, é possível supor que o interesse dos estudantes pela avaliação possa ser determinado e, até certo ponto, também reproduzir a relativa falta de interesse, mobilização e envolvimento que parecem demonstrar em relação aos assuntos, processos e dinâmicas institucionais (Balsa et al., 2001; Bateson & Taylor, 2004; Brennan & Patel, 2008; Casanova 2003a; Estanque & Nunes 2003, 2004; Machado et al., 2003; Martins et al., 1999; Tavernier, 2004).

Sem pretender discutir exaustivamente, no contexto do presente estudo, as razões que concorrem para explicar a aparente apatia e indiferença dos estudantes face à vida das instituições e, particularmente, quanto à sua participação nos órgãos

colegiais e das associações académicas, chamamos, no entanto, a atenção para a influência que os seguintes factores podem exercer sobre este campo: o predomínio, nas sociedades actuais, de valores tendencialmente individualistas, que ‘afastam’ os sujeitos da participação em *latu sensu* (política, cívica, social, associativa); as configurações específicas assumidas pelos próprios órgãos institucionais e instâncias académicas onde os estudantes têm assento; e, por último, as expectativas que estes actores exprimem a propósito da sua inserção nas instituições, em particular em relação ao ensino superior.

O individualismo, que marca as sociedades actuais, conectado, até certo ponto, com a crise democrática que estas atravessam (Balsa et al. 2001; Fernandes, 2001; Tavernier, 2004), é detectável, também, nas orientações e disposições dos estudantes de ensino superior (Casanova, 2003b; Fernandes, 2001; Machado et al., 2003; Martins, 2003). As motivações e valores individualistas dos estudantes reflectem-se, concretamente, nos projectos e percursos de vida “auto-centrados” que definem (Casanova, 2003b; Machado et al., 2003), em que predominam objectivos pessoais, estáveis e duradouros, de integração e ascensão social, não obstante a importância que concedem à partilha e convívio do quotidiano com os seus pares (Balsa et al. 2001; Casanova, 2003b; Machado et al., 2003). Estes constrangimentos determinam que os estudantes não tenham, ou não desenvolvam, “em termos identitários, fortes sentimentos de pertença a grupos formais e organizados” (Martins, 2003: 206), como aqueles que estruturam, quer a sociedade em geral (político-partidários, associativos, cívicos), como, em particular, as próprias IES (órgãos de gestão e governo e associações de estudantes). Deste modo, é provável que os estudantes se mostrem menos predispostos para se envolver, ou mesmo identificar, com os vários cenários e acontecimentos que configuram a vida das instituições.

O envolvimento institucional dos estudantes pode, ainda, ser determinado pelo modo de funcionamento das instâncias e processos institucionais e, em particular, pela cultura que o enforma (Tavernier, 2004). Regra geral, os quadros normativos, valorativos e pragmáticos que regem o ‘*modus operandi*’ destas instâncias – em especial, dos órgãos colegiais de tomada de decisão – e orientam a discussão e implementação destes processos, são definidos pelos “líderes” institucionais – académicos e gestores académicos (Tavernier, 2004) – reflectindo, por isso, os seus próprios sistemas de normas e valores. Ao não se reverem nos traços essenciais desta

cultura (Tavernier, 2004) e, inclusive, no carácter formal e rígido que esta confere ao modo como os órgãos e processos institucionais se estruturam (Balsa et al. 2001; Fernandes 2001; Martins, 2003), os estudantes tendem, comparativamente aos restantes actores institucionais, a retrain o seu empenhamento e compromisso nas dimensões organizacionais e de poder da vida das instituições (Tavernier, 2004).

Por último, o aparente desinteresse dos estudantes pelas dinâmicas e questões institucionais é susceptível, ainda, de ser explicado pelo carácter instrumental que atribuem ao ensino superior e, concomitantemente, à sua ‘passagem’ pelas IES (Estanque & Nunes 2003, 2004; Martins et al., 1999; Martins et al., 2005; Pinheiro, 2003). Condicionados, até certo ponto, pelas representações sociais dominantes sobre a educação superior, centradas numa concepção utilitarista e “praticista” do conhecimento e da formação, bem como na sua associação à empregabilidade (Estanque & Nunes, 2003, 2004; Brennan & Patel, 2008), os estudantes tendem, crescentemente, a interpretar o tempo de permanência nas instituições como essencialmente orientado para a construção de um trajecto profissional (Estanque & Nunes, 2003). É possível supor que a focalização dos estudantes na prossecução bem sucedida deste trajecto, traduzida na conclusão do curso e na integração no mercado de trabalho, ao impedir a estruturação “de vínculos identitários minimamente coesos” em relação às instituições (Estanque & Nunes, 2003: 38), produza consequências que relativizam o seu envolvimento em esferas situadas fora do contexto educativo, tal como é o caso dos órgãos e processos institucionais, em geral (Estanque & Nunes, 2004), e da avaliação, em particular.

Embora fortemente constringedores do envolvimento efectivo dos estudantes na avaliação das IES, os condicionalismos discutidos anteriormente, que na opinião de alguns autores (Barnett, 1994; Kogan, 1993; Oliveira & Veiga Simão, 2002) estão na base de um défice de representação estudantil na sua implementação, não parecem, contudo, reflectir-se de modo negativo na forma como estes actores se posicionam relativamente ao processo. De facto, com base nos escassos trabalhos em que este tema é explorado (Amaral 2003a; Leite et al., 2006; Leite, Santiago, Lórea, Genro, Braga, Polidori, Broilo, Sarrico & Santos, 2007; Polidori, 2000), é possível concluir que, não obstante um relativo desconhecimento sobre os contornos assumidos pela implementação da avaliação ao nível das instituições (Leite et al., 2007; Polidori, 2000), os estudantes tendem a manifestar interesse e a reconhecer-lhe pertinência e

legitimidade (Leite et al., 2006, 2007; Polidori, 2000), considerando-a como uma dimensão central do funcionamento institucional (Amaral, 2003a).

Na secção seguinte do capítulo, pese embora a escassez de literatura sobre esta temática, procuramos aprofundar a análise deste conjunto de questões, centrando, basicamente, a nossa reflexão sobre as principais configurações que enformam o posicionamento dos estudantes face à avaliação.

1.3. Percepções dos Estudantes face à Avaliação

A centralidade assumida pela avaliação no contexto dos sistemas e instituições de ES tem contribuído, indubitavelmente, para um profícuo acervo de investigações em que esta temática se assume como objecto de estudo privilegiado. Trata-se, grosso modo, de pesquisas que analisam a avaliação, essencialmente, do ponto de vista dos seus quadros de emergência, configuração e formalização ao nível dos sistemas nacionais e institucionais de avaliação da qualidade do ES (Teichler, 2005); ou das suas implicações e impacto nas várias dimensões da actividade das IES e dos actores que as integram (Stensaker et al., 2008; Westerheijden, Hulpiau & Waeytens, 2007). No que a estes últimos diz respeito, o tema da avaliação tende a ser abordado, principalmente, do ponto de vista dos decisores institucionais ou dos académicos. O enfoque primordial é colocado no modo como estes actores se perspectivam enquanto alvo de avaliação ou, ainda, como as suas actividades são influenciadas pelos juízos dos estudantes neste contexto específico (Johnson & Deem, 2003).

O estudo sobre os estudantes constitui-se, neste domínio, como uma área de investigação muito mais ‘silenciosa’ (Johnson & Deem, 2003), em especial no que respeita ao modo como se relacionam e posicionam relativamente ao ‘objecto’ avaliação (Johnson & Deem, 2003; Leite et al., 2006; Nasser & Fresko 2002; Stensaker et al., 2008; Westerheijden et al., 2007). Assim, embora possam ser encontrados trabalhos (Green et al., 1995; Harvey, 2003; Leckey & Neill, 2001; Powell et al., 1997) que afloram, ainda que por vezes de modo indirecto, as configurações assumidas pela participação dos estudantes na avaliação, é possível constatar, também, que a forma como estes actores perspectivam a sua experiência ‘real’ do processo “permanece ainda uma questão sem uma resposta empírica” (Westerheijden et al., 2007: 309).

Esta ‘ausência’ é mais evidente quando se pretende desenvolver este tema no caso português. De facto, com a excepção das investigações de Leite et al. (2006) e Leite et al. (2007), fundamentalmente orientadas pela reflexão sobre a relação entre a percepção da avaliação e a participação/envolvimento dos estudantes, apenas foi possível aceder a outros dois estudos onde esta temática é retratada, ainda que de modo indirecto. Tal é o caso dos estudos de Polidori (2000) e Amaral (2003a), em que são analisadas as percepções de vários actores institucionais (entre os quais, os estudantes), respectivamente, sobre os processos de autonomia e avaliação das IES (portuguesas e brasileiras) e sobre a legislação produzida no campo do ES português.

Com base nestes trabalhos, foi possível proceder a uma análise geral do modo como os estudantes portugueses se posicionam relativamente à avaliação das IES, retirando daí algumas conclusões importantes para as várias questões equacionadas neste estudo.

Assim, foi possível concluir que os estudantes tendem, em geral, a assumir uma postura positiva relativamente à implementação da avaliação. A assunção desta posição liga-se, essencialmente, ao facto de esta ser reconhecida como um dispositivo (ou instrumento) legítimo do controlo ou regulação do Estado sobre as IES, permitindo, ao mesmo tempo, uma maior responsabilização destas perante a sociedade e o incremento e garantia da qualidade institucional (Leite et al., 2006; Leite et al., 2007). Contudo, enquanto instrumento de regulação do Estado, a avaliação é percebida como assumindo um carácter sobretudo “construtivo” ou de “aconselhamento”, conectado com a mudança e a melhoria continuadas das instituições, mais do que, propriamente, como um instrumento “punitivo” ou “sancionatório”, produzindo “retaliações” financeiras (Leite et al., 2007). Não obstante, os estudantes que integram os órgãos dirigentes das associações académicas parecem apresentar uma postura mais receptiva quanto à assunção, pela avaliação, deste último carácter, acolhendo melhor que os estudantes ditos ‘normais’ a possibilidade de os resultados avaliativos poderem vir a servir de base à determinação do financiamento a atribuir às instituições (Amaral, 2003a).

Portanto, um dos aspectos essenciais da legitimidade da avaliação relaciona-se, precisamente, com o facto de esta se constituir como um dispositivo ligado, principalmente, à melhoria global das IES, e de permitir, neste domínio, proceder ao

diagnóstico e ao incremento global da qualidade e eficiência dos desempenhos institucionais (Leite et al., 2006, 2007).

Enquanto forma ou processo de diagnóstico, a avaliação é vista como capaz de possibilitar a identificação dos pontos “fortes” e “fracos” do desempenho institucional, bem como das diferenças, em termos de qualidade, existentes entre as diversas instituições que compõem o sistema de ES (Leite et al., 2006, 2007). A este nível é possível identificar, no discurso dos estudantes, um conceito positivo sobre os *rankings*, ou seja, sobre a possibilidade de os resultados da avaliação darem origem à classificação ordenada das IES (Leite et al., 2007). Segundo os estudantes, a existência destes *rankings* favorece a competição interinstitucional, ‘forçando’ as instituições à produção de melhorias como forma de sustentar uma posição favorável nessa mesma classificação (Leite et al., 2007).

Por outro lado, enquanto processo ou dispositivo de garantia e melhoria da qualidade, a avaliação relaciona-se com o incremento global das IES e, sobretudo, de certas esferas da sua actividade (Leite et al., 2006, 2007; Polidori, 2000). Estas são constituídas, em particular, pelo ensino e a docência; os cursos e a formação; o desempenho dos estudantes (sucesso académico) e dos docentes; a qualidade da relação pedagógica; as condições materiais e recursos das instituições; e o governo e gestão institucionais, nomeadamente os processos de tomada de decisão e a relação e comunicação interinstitucionais (Leite et al., 2006, 2007; Polidori, 2000).

Além de conectada com a melhoria e garantia da qualidade, a avaliação surge, ainda, como um instrumento de “responsabilidade social” das IES, ao permitir aferir o seu grau de articulação com as necessidades e exigências da sociedade e do mercado de trabalho (Leite et al., 2006, 2007). De acordo com os estudantes, ao induzir nas instituições um esforço para aumentar a qualidade da formação e a sua adequação aos requisitos desse mercado, a avaliação pode contribuir para o incremento geral da imagem, reputação e prestígio institucional e dos cursos e, concomitantemente, para a inserção profissional dos graduados (Leite et al., 2007). Deste modo, a avaliação é percebida como sustentando a legitimação externa da formação e qualificações adquiridas por via da educação superior (Leite et al., 2007).

Neste contexto, é possível assumir que a ênfase que os estudantes colocam na possibilidade de a avaliação funcionar como um dispositivo de “responsabilidade social” e, ao mesmo tempo, de estímulo da qualidade e competitividade das IES,

parece indiciar, de algum modo, a assimilação dos conceitos *managerialistas* de qualidade, *accountability* e competição, que compõem actualmente, também, a retórica pública ou política sobre o ES (Leite et al., 2007).

Por último, as percepções que os estudantes exprimem em relação à avaliação permitem perceber, ainda, que, apesar da importância e legitimidade que lhe conferem, estes actores são, contudo, capazes de assumir uma postura crítica em relação ao processo e, em particular, a alguns aspectos da sua implementação. Esta capacidade traduz-se no facto de identificarem um conjunto de “pontos fracos” (Amaral, 2003a) relativamente ao modo como a avaliação se processa, e avançarem, inclusive, com sugestões para os resolver. Neste contexto, as sugestões dos estudantes vão no sentido de incrementar o processo avaliativo, nomeadamente, no que respeita (Amaral, 2003a; Polidori, 2000): (i) à sua transparência e celeridade, pela diminuição do seu carácter “burocrático”; (ii) à representatividade e participação dos diferentes actores institucionais aí envolvidos, em especial pela maior integração dos estudantes e de peritos estrangeiros; (iii) à divulgação dos seus resultados, nomeadamente pela melhoria da publicitação dos relatórios de avaliação; (iv) à integração de mecanismos que visem o seu *follow up* (acompanhamento e controlo) e a verificação do cumprimento das recomendações da avaliação ao nível das instituições; (v) ao seu enfoque e nível de implementação, que, ao invés de centrados sobretudo nos cursos, se devem focar na instituição no seu todo (avaliação institucional); (vi) à sustentação da avaliação em indicadores de desempenho e qualidade institucionais, e tradução dos seus resultados numa classificação (*ranking*).

Os estudantes consideram, ainda, que a avaliação deve produzir resultados mais efectivos, em especial ao nível da docência (Amaral, 2003a; Leite et al., 2006), traduzidos numa melhor preparação pedagógica dos docentes, ou com reflexo na progressão destes na carreira académica, que, deste modo, se deve basear, não no trabalho científico que produzem, mas antes nos resultados da avaliação do seu desempenho pedagógico (Amaral, 2003a).

Com base no que foi anteriormente exposto, é possível concluir que os estudantes se constituem como actores capazes de reflectir e produzir discursos sobre a avaliação das IES, que sintetizam e exprimem um conjunto de conhecimentos, significados e percepções, traduzindo as posições que assumem em relação ao processo (Leite et al., 2006, 2007). Nestas posições é possível, ainda, identificar um

conjunto de itens ou elementos críticos em relação ao que ‘é’ a avaliação, que, por seu turno, sustentam verdadeiras propostas de (re)orientação sobre o que esta ‘deve’ ser (Leite et al., 2006).

O reconhecimento, nos estudantes, de tais capacidades críticas e reflexivas parece, deste modo, justificar, à luz das lacunas existentes no conhecimento sobre esta temática, o estudo mais aprofundado das posições e significações atribuídas à avaliação por este grupo específico de actores institucionais. É neste sentido que nos propomos, no presente estudo, analisar, concretamente, as representações construídas pelos estudantes sobre a avaliação. O ponto de partida conceptual desta análise é o de que estas representações integram, de forma mais ou menos explícita, significados, imagens, crenças e juízos sobre as funções e papéis sociais do processo avaliativo, que são influenciadas pelos contextos políticos, institucionais e educacionais em que são construídas. Tais representações traduzem, ainda, quer as experiências individuais (resultantes do contacto directo com o processo) e sociais (emolduradas pelo discurso político, público ou académico) dos estudantes nos contextos académicos, quer as predisposições destes para se envolverem na avaliação e na vida da própria IES (Leite et al., 2006). Deste modo, pelo contributo que pode fornecer para a compreensão da posição ocupada pelos estudantes no interior do processo de avaliação, e das predisposições que manifestam para agir neste âmbito, é possível admitir que a análise destas representações possa, eventualmente, contribuir para a redefinição dos papéis que estes actores aí desempenham.

Na segunda parte deste capítulo, tentamos, precisamente, operacionalizar o conceito de representação estudantil da avaliação, partindo, para isso, da teoria das representações sociais.

2. A Avaliação das Instituições de Ensino Superior como Objecto de Representação dos Estudantes: um esforço de operacionalização conceptual

Surgida na década de sessenta, no seio da psicologia social (Beauvois & Deschamps 1990; Jodelet, 1996, 1997), a teoria das representações sociais cedo foi abraçada por inúmeras outras abordagens científicas, no domínio das ciências sociais. O modo inovador como a teoria se propõe explicar o processo e dinâmicas de

construção do conhecimento sobre a realidade social é responsável, em grande parte, pelo alargamento do seu campo científico. De acordo com esta abordagem, a realidade e as suas componentes – objectos, sujeitos, conhecimentos, situações, acontecimentos – não têm, *per se*, um significado fixo, derradeiro ou único. Este é, ao invés, construído a cada momento pelos actores vinculados a diferentes grupos sociais, que têm como quadro de influência a variedade de culturas e modos de vida de uma sociedade.

O conceito de representação social traduz, precisamente, esta ideia de construção social da realidade. Neste sentido, este conceito pode ser perspectivado, genericamente, como circunscrevendo o conjunto de significados, conhecimentos, valores, imagens, opiniões, socialmente elaborado, transmitido e adquirido, que define cada um dos objectos sociais, e que serve de suporte à interpretação e explicação que deles fazem os actores, ao mesmo tempo que significa o modo como estes interagem com esses mesmos objectos.

As representações sociais concorrem, portanto, para a organização significativa da realidade, sendo emolduradas pelos quadros referenciais que a compõem – valores, ideologias e sistemas de categorização social – e objectivando-se na interacção e comunicação sociais quotidianas, do tipo intra e intergrupais.

Para além desta vertente significativa, as representações integram, ainda, uma componente prática, traduzida, concretamente, na sua actuação enquanto princípios orientadores das atitudes, comportamentos e práticas sociais dos grupos. Ao traduzirem o conjunto de significações atribuídas socialmente aos objectos e situações, as representações acabam por moldar as interacções sociais que os actores estabelecem, cujas características podem ser observadas nos conteúdos que manifestam. Em última análise, as representações sociais possibilitam a diferenciação social dos grupos, de acordo com os seus comportamentos e práticas face à realidade que os rodeia e, concomitantemente, a criação e afirmação, por estes grupos, de identidades sociais próprias, que os diferenciam uns dos outros.

Definido nestes termos, o conceito de representação social parece permitir circunscrever, no caso do presente estudo, as significações atribuídas pelos estudantes à avaliação das IES, dando conta do modo como esta é apreendida e significada por estes actores institucionais. Assume-se, neste contexto, que, tal como os demais objectos sociais, a avaliação constitui, também, um objecto socialmente construído,

enformado por um contexto institucional específico – a IES – ao qual se pode aceder por meio das representações que sobre ele elaboram os estudantes.

É possível supor, ainda, que estas representações, ao englobarem um conjunto de conhecimentos, imagens e significados sobre a avaliação, funcionam como quadros de referência das condutas e práticas dos estudantes, que orientam, deste modo, quer a sua motivação e predisposição para se envolverem no processo, quer a forma como participam no mesmo.

A construção das representações da avaliação pelos estudantes constitui, também, um processo dinâmico, caracterizado pela influência recíproca entre estes actores e o contexto institucional em que se inscrevem. Neste âmbito, o modo como, no interior deste contexto, acedem ao ‘objecto’ avaliação e sobre ele realizam aprendizagens significativas, constitui um dos factores determinantes dessa mesma construção. Reflectido no tipo de informação ou conhecimento que sobre ele detêm, nas significações que lhe atribuem e nas atitudes que em relação a ele manifestam, o acesso dos estudantes a esse ‘objecto’ é determinado pela posição que ocupam no campo institucional, em relação aos restantes actores institucionais, e pelo lugar que lhes é atribuído no próprio processo avaliativo e as experiências acumuladas em relação ao mesmo.

Em síntese, é possível supor que as dimensões cognitivas, atitudinais, motivacionais e significativas que estruturam as representações estudantis da avaliação permitem, no quadro dos objectivos delineados para o presente estudo, uma melhor compreensão da ‘real’ posição dos estudantes na avaliação das IES, bem como da ‘qualidade’ da sua participação e experiência neste domínio.

No sentido de apreender e circunscrever as conexões que se estabelecem entre o modo como os estudantes representam a avaliação e os condicionalismos que contextualizam a sua relação com a mesma, torna-se pertinente proceder, primeiramente, a uma operacionalização do conceito de representação social, analisando os processos que enformam a sua génese e estruturação.

2.1. O Conceito de Representação Social

Conceptualizado, pela primeira vez, por Moscovici⁴, a partir da reformulação crítica do conceito Durkheimiano de representação colectiva (Fraser, 1994; Garnier, 2002; Jodelet, 1996, 1997; Tsoukalas, 2006), o conceito de representação social tornou-se, desde meados da década de sessenta, num referente teórico central para grande parte dos estudos focados na análise da produção social de conhecimento sobre a realidade (Santiago, 1996).

Fruto da forte expansão entretanto registada na investigação neste campo, as representações sociais constituem, actualmente, um consistente e sólido domínio científico, dotado de instrumentos conceptuais e metodológicos próprios, não obstante a considerável diversidade de abordagens teóricas e empíricas que compreende (Jodelet, 1996, 1997). Para além de capturadas pelas diversas áreas científicas das ciências sociais e humanas, as representações sociais são, também, perspectivadas a partir dos mais variados enfoques e temas (Doise, 1986; Garnier, 2002; Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1997; Santiago, 1996).

Assim, embora tendo sempre como denominador comum os processos pelos quais os actores apreendem, significam e constroem conhecimento sobre a realidade social (Santiago, 1996), a investigação no âmbito das representações sociais cobre áreas temáticas tão distintas como a educação, a saúde, o social ou o político (Garnier, 2002). Os diferentes estudos preocupam-se, quer com as dimensões epistemológicas das representações sociais – modo como os actores, sob a influência de diversos factores individuais, sócio-culturais e contextuais, representam os mais diversos objectos sociais (Farr, 1996; Jodelet, 1996; Santiago, 1996) –, quer com dimensões ontológicas – análise da influência das representações sociais nos comportamentos, práticas e interacções sociais (Abric, 1994c).

Porém, ao invés de significar a inconsistência ou incoerência das representações sociais enquanto objecto de estudo, a pluralidade de abordagens constitui, antes, uma manifestação da vitalidade deste conceito (Jodelet, 1997), traduzida na multiplicidade de propostas existentes para a sua definição (Doise, 1986; Santiago, 1996).

⁴ O conceito de representação social surge pela primeira vez referido por Moscovici, na sua obra *La Psychanalyse: son image et son public* (1961).

Tal como foram delimitadas e operacionalizadas pelo seu ‘fundador’, Moscovici, numa abordagem que é considerada, por muitos, como a única verdadeiramente “sistemática” e “total” do conceito (Jodelet, 1996), as representações sociais constituem sistemas de significação da realidade, compreendendo um conjunto de opiniões, valores, ideias, conceitos e atitudes sobre os objectos sociais, que funcionam como matriz consistente de referência do comportamento dos actores e da sua integração em diferentes situações de comunicação e interacção (Moscovici, 1976).

Ao permitirem a classificação e organização do real, pela atribuição de significados aos elementos que o compõem (objectos e situações sociais), as representações sociais possibilitam a estruturação dos contextos onde os actores e os seus grupos se inserem, definindo, concomitantemente, os códigos de conduta e de interacção que guiam os seus comportamentos e estilos de comunicação (Moscovici, 1976, 1988). Todavia, a influência das representações nos processos e contextos de interacção e comunicação não é unilateral, já que estes determinam, também, as próprias representações. É através da interacção e comunicação quotidianas, que ocorrem nos diversos contextos sociais, que as representações têm origem, circulam e são partilhadas (Moscovici, 1976).

Assumindo, portanto, um carácter pragmático, dado comporem, ao mesmo tempo, processos e produtos da interacção e da comunicação estabelecidos entre os actores, os seus respectivos grupos e a realidade, as representações sociais constituem, em última análise, um componente central da organização social (Moscovici, 1988, 1994).

Em contrapartida, para autores como Doise, Abric, ou Guimelli, mais do que guiarem ou darem sentido aos comportamentos, interacções e comunicação sociais, as representações constituem, sobretudo, princípios geradores de tomada de posição face aos objectos e situações que estruturam a realidade (Abric, 1997; Doise, 1986, 1990; Guimelli, 1994). Ao descreverem, para cada contexto social, um conjunto específico e predefinido de comportamentos e acções, as representações permitem aos actores e grupos compreender, explicar e, sobretudo, antecipar os comportamentos, condutas e estilos de comunicação recíprocos, bem como as expectativas e intenções que os sustentam (Abric, 1997; Doise, 1986).

Segundo esta perspectiva, as representações sociais traduzem o conjunto organizado de informações, opiniões, crenças, atitudes e estereótipos que os grupos sociais constroem sobre os elementos que compõem os contextos específicos em que se inserem (Abric, 1984, 1994a, 1997; Doise, 1986, 1997) e que, conseqüentemente, determina as posições simbólicas, as acções e as interacções que assumem (Abric, 1984, 1994a, 1997; Doise, 1986, 1997; Guimelli, 1994). As representações sociais constituem-se, assim, simultaneamente, como processos e produtos da actividade mental dos actores, determinados pelas suas experiências e percepções pessoais e pelos sistemas sociais e ideológicos em que se inscrevem (Abric, 1997).

Funcionando, deste modo, como sistemas coerentes de interpretação e categorização (ordenação) da realidade social (Abric, 1997), as representações sociais não só concorrem para a estruturação e estabilidade das interacções e dos comportamentos dos actores e seus grupos (Abric, 1997; Doise, 1986), como actuam como visões funcionais do “mundo”, processos pelos quais estes grupos reconstituem e atribuem à realidade uma significação específica (Abric, 1997), que lhes permite compreendê-la e nela se situarem (Abric 1984, 1994a, 1997).

Propondo uma definição mais abrangente do conceito, pela articulação de componentes ou dimensões, ao mesmo tempo, relacionais, cognitivas, comportamentais, comunicativas e sócio-culturais, Jodelet (1997) concebe as representações sociais, essencialmente, como

(...) forma(s) de conhecimento, socialmente elaborada(s) e partilhada(s), tendo um alcance prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 1997, p. 53).

Assim definidas, as representações sociais constituem-se, portanto, como modalidades de conhecimento social prático (de Sá, 1994; Jodelet, 1996; Santiago, 1996), que servem de enquadramento, não só ao modo como os actores (integrados nos grupos sociais) pensam e interpretam a realidade (Jodelet, 1989, 1996) mas, também, agem sobre ela (Jodelet, 1989, 1996; Santiago, 1996), traduzindo-se esta acção nas experiências, comportamentos, práticas, interacções e comunicação que desenvolvem, quotidianamente, nos diferentes contextos sociais em que se inserem (de Sá, 1994; Jodelet, 1996). Enquanto indissociáveis destas importantes funções práticas, cognitivas e sociais (de Sá, 1994; Jodelet, 1996), as representações

concorrem, em última instância, para a construção social dessa mesma realidade (Jodelet, 1996).

Com base na sistematização de alguns dos principais pressupostos apresentados por Jodelet sobre o ‘estatuto’ do conceito, enquanto conhecimento ou pensamento social prático, diríamos que as representações sociais (a) se reportam sempre a algo – um objecto ou situação do real – e derivam sempre, também, da actividade de alguém – actores e respectivos grupos sociais; (b) são moldadas pela experiência e relação dos grupos sociais face à realidade; (c) resultam de um processo de construção simbólica e de interpretação que exprime a essência dos próprios actores, revelando aspectos da sua pertença social e cultural, bem como do seu estilo de vida e valores; e (d) podem ser directamente inferidas a partir da linguagem e dos comportamentos, por serem geradas e partilhadas durante a comunicação e interacção sociais (Jodelet, 1989, 1997).

Da mesma forma, ainda como conhecimento socialmente construído, as representações são constituídas por um amplo acervo de saberes. Transmitidos pela tradição, a educação e a comunicação social (Jodelet, 1996; Santiago, 1996), estes saberes derivam da experiência, das informações e dos conhecimentos que os actores detêm sobre os objectos e/ou situações sociais, assim como dos modelos de pensamento e conhecimento socialmente estabelecidos (Jodelet, 1996; Santiago, 1996). Neste sentido, as representações exprimem uma síntese entre o saber do senso comum – construído e partilhado, quotidianamente, pelos sujeitos e traduzido na linguagem corrente (Jodelet, 1996) – e o saber decorrente do “discurso oficial” – frequentemente expresso no “jargão” científico, político ou técnico – sistematizando-os e traduzindo-os em formas práticas de conhecimento e discurso sobre os objectos e situações sociais (Doise, 1990; Garnier, 2002; Jodelet, 1989; Moscovici, 1988; Tsoukalas, 2006).

O carácter abrangente da proposta conceptual de Jodelet faz dela uma das mais amplamente divulgadas e consensuais no interior da comunidade científica que se interessa, especificamente, pelo estudo das representações sociais (Jodelet, 1997). É este carácter que, no contexto da presente investigação, nos leva a considerar, igualmente, esta abordagem como a mais apropriada à análise das representações que os estudantes constroem da avaliação.

Assume-se, neste âmbito, que o alcance prático de que Jodelet reveste as representações sociais, relacionado com a sua tradução em formas de conhecimento reflectido nos comportamentos, atitudes e predisposições dos grupos sociais relativamente aos objectos e situações da realidade, permite dar conta do modo e do sentido em que o 'objecto' avaliação é construído pelos estudantes. Considera-se, assim, que as representações da avaliação constituem e traduzem, igualmente, conhecimentos elaborados pelos estudantes, enquanto actores de um contexto social e institucional específico, com a capacidade para influenciar as práticas que sustentam os processos avaliativos. Tais conhecimentos situam-se na articulação e interpenetração dinâmicas entre os saberes pessoais dos estudantes, construídos durante as interacções e comunicações quotidianas, e os saberes mais especializados, veiculados pela IES ou outros agentes (intra ou extra institucionais), igualmente responsáveis pela produção e difusão de conhecimento mais 'especializado' sobre a avaliação.

Como é possível deprender da análise das propostas conceptuais apresentadas, as representações sociais constituem um conceito situado na confluência de dimensões e componentes simultaneamente sociais e individuais (Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1988; Santiago 1996; Wagner, 1995). Este aspecto, que favorece a sua abordagem por uma multiplicidade de perspectivas, que combinam, ao mesmo tempo, noções sociológicas e psicológicas (Jodelet, 1997; Moscovici, 1976), reveste as representações sociais de um certo grau de complexidade (Jodelet, 1996, 1997; Santiago, 1996) suscitando, também, alguma dificuldade de operacionalização do conceito (Doise, 1986; Jodelet, 1997; Moscovici, 1976; Santiago, 1996).

Com efeito, não obstante serem activadas e actuarem na vida social (Jodelet, 1997), as representações sociais são construídas através da acção dos actores, da sua actividade mental, traduzindo, por isso, a convergência de elementos ou dimensões simultaneamente sociais e psicológicas. Tais dimensões são compostas, por um lado, pelos sistemas e processos informativos, ideológicos, normativos e valorativos, que caracterizam um dado contexto ou realidade social e, por outro, pelos processos cognitivos, afectivos e comportamentais que os actores mobilizam (Doise, 1990; Jodelet, 1996, 1997; Santiago, 1996; Wagner, 1994). É esta dialéctica psicossocial que define, verdadeiramente, a essência das representações sociais e se encontra reflectida nos processos subjacentes à sua construção e estruturação enquanto

tradutoras da realidade (Jodelet, 1989, 1996, 1997; Wagner, 1994): a objectivação e a ancoragem (Doise, 1997; Guimelli, 1994; Jodelet, 1989, 1996, 1997; Moscovici, 1976).

Concretizada na construção selectiva dos objectos e situações do real, na esquematização estruturante de um corpo significativo de informações e conhecimentos sobre esses objectos e na sua naturalização ou inserção no universo cognitivo e conceptual dos actores (Jodelet, 1989, 1996, 1997; Tsoukalas, 2006), a objectivação permite conceder às ideias e imagens, constitutivas da representação, uma organização objectiva e uma existência concreta (Jodelet, 1996). Emergindo, assim, como o meio através do qual as representações assumem uma estrutura, uma organização coerente e consistente (Jodelet, 1996, 1997), a objectivação traduz o processo pelo qual as representações tornam concretos e tangíveis os objectos e situações do real que se afiguram como abstractos ou distantes aos actores (Abric, 1996; Doise, 1990, 1997; Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1976).

Complementar à objectivação, a ancoragem encontra-se ligada à integração e ao enraizamento das representações nos esquemas mentais pré-existentes e nos contextos específicos que as estruturam (Guimelli, 1994; Jodelet, 1996, 1997), permitindo a sua instrumentalização, ou seja, o seu funcionamento como meios de interpretar e explicar a realidade (Jodelet, 1997). Deste modo, a ancoragem constitui o processo pelo qual as representações tornam familiares e conhecidos dos actores os objectos/situações que estruturam essa mesma realidade (Abric 1996; Doise, 1990, 1997; Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1976).

A essência e dinâmica dos processos de objectivação e ancoragem demonstram, portanto, a interdependência existente, ao nível da construção das representações, entre contextos e determinantes sociais específicos e a (inter)acção e experiência dos grupos (e seus actores) face às situações e objectos sociais a que os mesmos se referem (Jodelet, 1997; Moscovici, 1976; Santiago, 1996). Apresentando tantas variações quanto os grupos sociais existentes (Jodelet, 1997; Moscovici, 1976; Santiago, 1996), a construção das representações segue uma lógica própria, traduzida na apreensão e conhecimento dos objectos e situações, e na definição, pelos actores e grupos, de uma orientação ou posição face aos mesmos (Jodelet, 1989; Santiago, 1996). Esta construção é determinada pelas seguintes dimensões (Jodelet, 1997; Santiago, 1996):

(i) a qualidade e grau de dispersão da informação relativa aos objectos/situações e o modo como os actores lhe acedem, enquadrados pelos contextos sociais e institucionais em que se inserem;

(ii) a focalização dos actores em aspectos específicos desses objectos/situações, como resultado da apreensão crítica que fazem dos mesmos, a qual é, por seu turno, moldada pela sua “história” individual (interesses, preocupações concepções, aspirações, vivências e experiências individuais) e colectiva (experiência e vivências enquanto integrando os grupos sociais);

(iii) a pressão para a inferência, traduzida na pressão social sobre os actores para expressarem avaliações e explicações sobre os objectos sociais com que são quotidianamente confrontados.

Como resultado da imbricação constante entre social e psicológico, as representações podem assumir formas variadas, mais ou menos complexas (Jodelet, 1996), traduzidas em:

(i) imagens que condensam um conjunto de significações; sistemas de referência que (...) permitem interpretar (...), dar sentido àquilo que se (...) afigura incompreensível; categorias destinadas a classificar as circunstâncias, os fenómenos, os indivíduos (...); teorias que permitem determiná-los (Jodelet, 1996, p. 360).

A possibilidade de assumirem estas diversas configurações – imagens, sistemas de referência, categorias classificativas, teorias – concorre para situar as representações sociais na “encruzilhada” de várias outras noções, exprimindo, igualmente, a interpenetração de realidades ao mesmo tempo psicológicas e sociológicas (Moscovici, 1976). Tal é o caso, por exemplo, da opinião (Moscovici, 1976), da imagem (Moscovici, 1976; Santiago, 1996), ou da ideologia (Moscovici, 1976; Santiago, 1996). Todavia, embora aparentemente próximas e denotando, até, uma certa “intersecção” conceptual com estes conceitos, as representações sociais diferenciam-se deles (Moscovici, 1976; Santiago, 1996) em aspectos que importa aqui distinguir sucintamente.

Assim, contrariamente à noção de opinião ou imagem, ambas sustentadas numa marcada distinção entre a realidade e os actores ou grupos sociais (Moscovici, 1976), por traduzirem, respectivamente, quer as reacções (juízos, avaliações) individuais, quer as reproduções mentais (sustentadas sensorialmente) dos

objectos/situações do real (Moscovici, 1976; Santiago, 1996), as representações sociais fundam-se na ideia de que a realidade é construída pelos grupos sociais, como “prolongamento” do seu próprio comportamento (Moscovici, 1976). Os objectos e situações do real não existem senão como resultado dos recursos mobilizados pelos actores com o intuito de os conhecer, interpretar e significar, dependendo, por isso, da relação dinâmica que se estabelece entre ambos (Moscovici, 1976). Ao traduzirem a natureza activa desta relação, as representações sociais instituem-se como algo mais do que meros reflexos ou reacções dos actores aos estímulos exteriores, concorrendo, ao invés, para a produção e mudança da realidade e, deste modo, dos comportamentos, práticas e comunicações (intra e intergrupais) que sustentam a interacção social (Moscovici, 1976).

Em síntese, as representações não constituem simples “opiniões sobre” ou “imagens de” algo, mas instituem-se, antes, como teorias, modalidades de conhecimento social que, ao serem empregues na vida quotidiana, sustentam a construção e interpretação da realidade social (Moscovici, 1976: 48).

As representações sociais distinguem-se, igualmente, das ideologias (Moscovici, 1976; Santiago, 1996). Ao contrário destas, que emergem como sistemas gerais de pensamento e princípios orientadores de uma determinada visão do mundo, as representações sociais desempenham, essencialmente, uma função de enquadramento e de contextualização da conduta dos grupos sociais e são produzidas no sentido de dar resposta às situações e problemas da vida quotidiana (Moscovici, 1976). Devido a esta função práctico-social, muito mais ‘localizada’ em termos espaço-temporais, as representações apresentam, comparativamente às ideologias, um menor grau de consistência, organização, estabilidade e, por consequência, uma menor durabilidade (Santiago, 1996).

Portanto, inversamente às opiniões, imagens e ideologias, as representações sociais não se limitam a reproduzir apenas a realidade, mas interferem, igualmente, na sua construção, ao moldarem e contextualizarem as atitudes, comportamentos e acções dos actores (Jodelet, 1996; Moscovici, 1976). Deste modo, as representações podem ser perspectivadas, simultaneamente, como processos e produtos da actividade dos actores e respectivos grupos sociais, no sentido da construção e significação da realidade (Jodelet, 1996; Moscovici, 1976; Santiago, 1989, 1996).

Enquanto produto, as representações constituem o resultado da actividade mental dos actores, expressando o conjunto organizado de conhecimentos, opiniões, crenças, avaliações, destinados a significar e dar sentido aos objectos/situações sociais (Guimelli, 1994; Jodelet, 1996, 1997; Santiago, 1989). Representar significa, assim, uma interpretação e construção desses mesmos objectos/situações, com o intuito de os tornar concretos, familiares e conhecidos (Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1976).

Como processo, as representações pressupõem uma actividade de reprodução mental da realidade, num contexto de imersão social dos actores sendo, assim, configuradas pela conexão entre as suas experiências individuais, sociais e institucionais (Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1976; Santiago, 1989). Representar constitui igualmente, neste sentido, um processo criativo e autónomo de produção simbólica de significados sobre o real, que concorre para orientar os comportamentos e as condutas, ao relacioná-los com os objectos e situações (Jodelet, 1996).

Os grupos sociais assumem, portanto, um papel preponderante neste contexto (Moscovici, 1988; Wagner, 1994). Esta preponderância liga-se ao facto de ser através da sua acção que as representações são construídas e, por intermédio destas, a realidade (Flick, 1994). É mediante esta actividade que os elementos que constituem as representações são transformados em ‘dados’ significativos para os actores que, depois, servem de suporte às suas interações e comunicação (Moscovici, 1976; Santiago, 1996).

A ambivalência que as representações sociais encerram, traduzida na interpenetração constante entre social e individual, faz emergir um outro seu traço que contribui, igualmente, para dificultar a sua operacionalização: o seu carácter simultaneamente estático e dinâmico (Abric, 1994a, 1994d; Jodelet, 1996; Santiago, 1996). Esta essência dual exprime-se, concretamente, no facto de as representações serem compostas por elementos de natureza mais estável, com uma determinação essencialmente social, ligada às condições sociológicas, históricas e ideológicas em que são produzidas (Abric, 1994a, 1994d), e por elementos de natureza mais mutável ou volátil, com uma determinação mais individual, ligada às características cognitivas dos actores (Abric, 1994a, 1994d).

Uma forma possível de conceber e sistematizar esta dupla faceta das representações consiste em perspectivá-las como organizadas, hierarquicamente, num núcleo central – composto pelos seus componentes sociais, mais estáveis e imutáveis

(Abric, 1984, 1994a, 1997; Flament, 1997; Guimelli, 1995; Santiago, 1996) – e num sistema periférico – integrado pelos componentes mais individuais, dinâmicos e flexíveis (Abric, 1994a; Flament, 1997; Guimelli, 1995).

Determinando a estrutura geral da representação (Abric, 1994a), o núcleo central tem por função assegurar, quer o seu sentido e significado, quer a sua organização e estabilidade (Abric, 1994a, 1996, 1997). São os elementos centrais da representação que asseveram a sua coerência interna e contribuem, deste modo, para a sua continuidade e permanência no tempo (Guimelli, 1995). Em contrapartida, o sistema periférico, ligado essencialmente ao conteúdo da representação (Abric, 1994a), concorre para a ancoragem desta na realidade, permitindo a sua adaptação ou regulação às mudanças que aí ocorrem, ao mesmo tempo que possibilita a preservação dos seus elementos centrais (Abric, 1994a; Flament, 1986).

De acordo com esta forma de conceber a organização das representações sociais, a sua mudança é suscitada pela transformação da natureza do seu sistema periférico e dos seus elementos centrais (núcleo central) (Abric, 1994d, 1997). Dependendo do nível (central ou periférico) e da intensidade em que ocorre, essa mudança pode assumir-se como (Abric, 1994a, 1994d, 1996): (a) superficial – suscitada pela modificação dos componentes periféricos da representação; (b) progressiva – determinada pela integração de novos elementos no núcleo central, sem, contudo, o pôr em causa; ou (c) completa – quando essa integração suscita uma transformação radical e total do núcleo central da representação.

É possível, então, supor que, embora sejam formadas por um componente central que lhes garante uma certa estabilidade e coerência, as representações sociais são, igualmente, dotadas de uma dimensão mais criativa, versátil e instável (Jodelet, 1996). A sua mudança ocorre, essencialmente, por via da actuação de pressões externas, induzindo a integração de novos elementos compreensivos e interpretativos, que interferem na estrutura e conteúdos representacionais (Jodelet, 1996; Santiago, 1996). Trata-se, pois, de um processo reflexivo, que traduz as alterações que ocorrem nos contextos e nos grupos sociais (e suas dinâmicas psicossociais) em que as representações são geradas (Moscovici, 1976; Santiago, 1996).

Apesar da complexidade do conceito, um aspecto emerge, todavia, como central nas representações sociais: precisamente, o seu carácter ou natureza social. É este carácter que permite distingui-las das representações individuais e de outras

estruturas cognitivas, processos e construtos, entre os quais se contam, como se viu, as ideologias, as atitudes e as imagens.

De um modo sucinto, é possível conceber a marca social das representações como sendo moldada por referência a dois principais elementos: por um lado, aos contextos e condições em que emergem, enformados pela apreensão e partilha de valores, ideologias e sistemas de categorização social característicos de uma sociedade; por outro lado, às funções sócio-cognitivas e sócio-práticas que desempenham, nesses contextos, para os grupos sociais (Jodelet, 1996; Santiago, 1996). Com efeito, apesar de constituírem processos mentais que exprimem posições, expectativas e interesses individuais, as representações sociais só se afirmam enquanto tal porque são construídas, difundidas e partilhadas durante a interação e comunicação, que ocorrem, informal e quotidianamente, nos e entre os grupos sociais (Guimelli, 1994; Jodelet, 1996, 1997; Kummerow & Innes, 1994; Moscovici, 1976, 1988; Santiago, 1996; Tsoukalas, 2006; Wagner, 1994). É apenas através da comunicação, dos processos de produção de sentido das interações e da partilha de códigos sócio-culturais, que as representações são moldadas e adquirem um sentido e um significado próprios (Jodelet, 1996; Moscovici, 1976; Santiago, 1996).

A comunicação desempenha, neste âmbito, um papel crucial, uma vez que, ao servir de suporte às relações e interações dos sujeitos e respectivos grupos sociais (Doise, 1986) e, desta feita, à construção de uma realidade que lhes é comum, constitui o meio ou mecanismo particular pelo qual as representações são criadas e transmitidas (Moscovici, 1988). É a comunicação, expressa na linguagem, nas mensagens e imagens mediáticas, nos comportamentos, nas condutas e práticas sociais ou, ainda, nos ‘arranjos’ materiais ou espaciais, que serve de contexto facilitador às interações sociais, que permitem, por sua vez, a criação, significação, circulação e partilha das representações sociais (Jodelet, 1989, 1997; Moscovici, 1988).

Neste contexto, é possível identificar, na esteira de Moscovici (1988), três principais tipos de representações, correspondentes, também, aos três principais modos pelos quais estas se podem constituir como sociais:

a) As *representações hegemónicas*, partilhadas pela totalidade dos membros de um mesmo grupo, altamente estruturado, e que prevalecem em todas as suas

práticas simbólicas e afectivas, o que lhes confere um carácter hegemónico, uniforme e coercivo, reflectindo a homogeneidade e estabilidade do próprio grupo.

b) As *representações emancipadas*, que resultam do intercâmbio e partilha por e em diferentes subgrupos, interagindo de forma mais ou menos próxima, dimensão esta que lhes concede uma certa autonomia relativamente aos contextos sociais em que são geradas;

c) As *representações polémicas*, geradas na controvérsia ou no decurso do conflito social, como resultado das relações antagónicas entre os grupos sociais, o que determina que sejam mutuamente exclusivas e, por isso, não comuns a toda a sociedade.

Além de condicionada pelos contextos de interacção e partilha intra e intergrupais em que emergem, a marca social das representações é, igualmente, determinada pelas funções que estas assumem para os grupos sociais (Moscovici, 1976). Neste registo, partindo da proposta de sistematização de Jodelet (1996, 1997), é possível identificar três principais ordens de funções nas representações: as cognitivas, relacionadas com a compreensão e interpretação da realidade; as identitárias, ligadas à afirmação da identidade social dos grupos; e as de orientação da acção social, ou seja, de contextualização das interacções, práticas e comunicação sociais. Estas funções são articuladas e concretizam-se, em particular, durante o processo de ancoragem das representações sociais, que corresponde, recorde-se, ao seu enraizamento na realidade (Jodelet, 1989).

Constituídas, tal como salientado por Jodelet (1989, 1996, 1997), como formas práticas de conhecimento e pensamento, as representações funcionam como grelhas de leitura da realidade social, que permitem tornar familiares e compreensíveis os elementos que a estruturam (Abric, 1994a; Jodelet, 1989, 1997; Santiago, 1996). Neste sentido, ao servirem de instâncias compreensivas e explicativas da realidade, fazendo a mediação entre os grupos e os objectos sociais, as representações funcionam como esquemas ou quadros de referência cognitivos que concorrem para a definição das situações em que os sujeitos se envolvem, ao configurar a acção social que as enforma (Abric, 1994a; Jodelet, 1997; Moscovici, 1988; Santiago, 1996).

Em suma, as representações sociais constituem formas “específicas e especiais” de conhecimento que contribuem para a determinação, a explicação e significação dos contextos sociais em que os grupos quotidianamente se inserem,

permitindo-lhes determinar e orientar as suas interacções e comunicação e, neste sentido, construir uma realidade que lhes é comum (Moscovici, 1976: 26).

Enquanto “teorias” ou versões da realidade (Jodelet, 1997), reflectidas nas interacções e práticas sociais dos grupos, as representações sociais constituem, também, meios privilegiados pelos quais estes afirmam e exprimem a sua identidade (Abric, 1994a; Guimelli, 1994; Jodelet, 1997; Moscovici, 1988). Com efeito, ao traduzirem a orientação dos grupos relativamente aos objectos e situações do real (Jodelet, 1997), as representações associam-se à determinação do seu posicionamento no campo social e, deste modo, à estruturação e afirmação, pelos mesmos, de uma identidade social própria (Jodelet, 1989, 1997). A afirmação desta identidade concorre, por sua vez, não só para a coesão interna dos grupos e a sua legitimação na esfera social mas, também, para a sua diferenciação, ao permitir evidenciar as características e especificidades que os definem relativamente aos demais (Abric, 1994a; Guimelli, 1994; Jodelet, 1997; Santiago, 1996; Wagner, 1994).

A coesão e estabilidade identitária dos grupos é fomentada, neste contexto, pelo facto de as representações sociais, não obstante emergirem como resultado da discussão de opiniões, conceitos e ideias sobre os objectos/situações sociais (Wagner, 1994), se estruturarem e serem partilhadas, apenas, na presença do consenso, de uma certa convergência intragrupal, a propósito dos elementos que as integram (Guimelli, 1995; Wagner, 1994).

Finalmente, as representações desempenham, ainda, um papel central na dinâmica da acção social, traduzido no seu funcionamento como guias, linhas orientadoras dos comportamentos, interacções, condutas, práticas e comunicação sociais (Abric, 1994a; Jodelet, 1989, 1996, 1997; Moscovici, 1976, 1986; Santiago, 1996). Composto o conjunto de significações sociais associadas aos objectos/situações do real, as representações permitem aos actores e aos grupos sociais adaptarem-se e saber como agir nos contextos quotidianos de interacção e, também, nas novas e diferentes situações com que se confrontam (Abric, 1994a; Jodelet, 1997; Santiago, 1996).

Em ambas as situações, a função de orientação liga-se ao facto de, ao circunscreverem e darem a conhecer, aos actores, os contornos que caracterizam as situações ou contextos sociais (Abric, 1994a; Farr, 1996; Jodelet, 1996), as representações permitirem compreender e antecipar, quer as finalidades que subjazem

a esses mesmos contextos (Abric, 1994a, 1994c; Farr, 1996), quer os comportamentos e acções que definem cada um dos grupos sociais (Abric, 1994a, 1994c; Doise, 1986; Farr, 1996; Jodelet, 1996; Moscovici, 1976). Neste sentido, as representações funcionam como uma ‘garantia’ das acções e condutas sociais dos grupos, permitindo aos seus membros antecipá-las e justificá-las (Abric, 1994a; Jodelet, 1997).

Na síntese do que foi dito anteriormente é, então, possível concluir que, pese embora a determinação psicossocial que as configura, as representações constituem, essencialmente, fenómenos sociais complexos e multidimensionais, que permitem compreender o modo como, em sociedade, o conhecimento, as condutas e as (inter)acções sociais são moldados e se transformam (Garnier, 2002).

Consideradas deste modo, as representações sociais podem ser abordadas a partir de uma perspectiva sociológica, centrada na tentativa de compreender a relação dialéctica que se estabelece entre elas, os contextos sociais e institucionais da sua génese e os actores sociais (individuais e grupais) responsáveis pela sua criação, partilha e difusão (Garnier, 2002). Ao permitir perspectivá-las neste registo, a abordagem sociológica das representações possibilita a sua aproximação como tomando forma nos e através dos contextos e instituições sociais em que emergem (contextos sócio-culturais e sócio-institucionais compostos por valores, ideologias e normas sociais); da (inter)acção que os actores, inseridos nesses contextos, desenvolvem entre si e com o objecto/situação que representam; e, também, dos fundamentos e configurações psicossociológicos que lhes são subjacentes, cristalizados nos conhecimentos, opiniões, (predis)posições e motivações dos próprios actores (Abric, 1994a, 1996; Garnier, 2002; Jodelet, 1997; Santiago, 1996).

Tendo em mente o enfoque do presente estudo, é possível assumir que uma abordagem deste tipo, ao permitir perspectivar os estudantes como actores de instituições sociais particulares – as IES – concorre para a compreensão das representações da avaliação enquanto processos e produtos da sua acção e inserção em contextos institucionais e avaliativos específicos. Nesta relação, será igualmente necessário não perder de vista que, as instituições, e as experiências subjectivas dos estudantes nas várias dimensões que as constituem, agem como um filtro interpretativo das informações sobre a avaliação oriundas dos contextos extra-institucionais – imprensa, discursos governamentais, organismos responsáveis pela condução do processo de avaliação e outras fontes sociais diversas, ligadas aos

diferentes *stakeholders* (por exemplo, entidades empresariais) interessados nos processos avaliativos.

Ao nível da formação das representações, sabe-se, como atrás sublinhado, que esta está estreitamente ligada a um conjunto de variáveis sociais e psicossociais, que interferem nos processos de trabalho dos actores sobre a informação a propósito de um dado objecto social (selecção da informação e sua anexação às representações pré-existentes) e na construção das suas atitudes. Neste sentido, tal como se tem vindo a sustentar, é possível assumir que as representações sobre a avaliação surgem como resultado da intersecção de várias influências sociais e institucionais, relacionadas, principalmente, com: a posição dos estudantes no campo das IES e no processo avaliativo; as suas experiências educativas e de socialização institucional (processo de ensino/aprendizagem, relação com os docentes e com os pares); e, igualmente, as experiências de contacto com a avaliação nas suas diferentes dimensões (diversos formatos avaliativos direccionados ao sistema, instituições, ou cursos, e, inclusive, a avaliação pedagógica).

No âmbito deste estudo, pelas razões que enunciaremos mais adiante, no capítulo consagrado à metodologia, consideramos que as dimensões mais estruturantes do processo de formação das representações da avaliação nos estudantes estão, basicamente, ligadas à posição institucional destes actores e ao tipo de experiências acumuladas face à implementação dos processos de avaliação nas instituições.

Relativamente à primeira dimensão enunciada, é possível que a vinculação dos estudantes a diferentes subsistemas de ensino superior – universitário ou politécnico – interfira no acesso à informação e na formação das atitudes a propósito da avaliação das IES. O carácter mais académico do primeiro (subsistema universitário) e mais vocacional do segundo (subsistema politécnico) é susceptível, de facto, de interferir na natureza e características das representações do ponto de vista das finalidades e objectivos atribuídos à avaliação, na sua afirmação como instrumento de responsabilização das instituições e de garantia da qualidade dos cursos.

Do mesmo modo, é possível supor que o posicionamento das instituições dentro do sistema de ES, conectado com o capital simbólico e cultural que estas foram acumulando ao longo da sua história, possa também interferir na construção das representações da avaliação pelos estudantes. Esta interferência pode surgir através

dos processos ‘locais’ de socialização dos estudantes, assim como das posições mais ou menos resistentes que as instituições podem assumir face à própria noção de avaliação e aos processos relacionados com a sua implementação.

Ainda no quadro desta primeira dimensão, torna-se importante sublinhar dois outros elementos susceptíveis de interferir na construção das representações da avaliação: o momento em que os estudantes se encontram em termos do seu percurso académico (ano frequentado) e a sua participação nos órgãos de governo e gestão das instituições e das instâncias académicas que visam representá-los (associações académicas e de estudantes).

Quanto ao primeiro elemento, é possível perspectivar a existência de alguma diferenciação nas representações, de acordo com o tempo de permanência dos estudantes nas instituições, conjugado com o ano de frequência dos cursos. Esta conjugação pode interferir na elaboração das representações, se se atender ao seu impacto no acesso à informação e na formação das atitudes face à avaliação. Um tempo mais prolongado de exposição e de contacto com os processos de avaliação implica, provavelmente, uma maior acumulação de informação, a possibilidade de articular melhor, do ponto de vista da sua coerência, e de solidificar, também melhor, um conjunto de atitudes, negativas ou positivas, face aos enfoques, objectivos e finalidades da avaliação.

Tomando agora por referência o segundo elemento – envolvimento dos estudantes nos órgãos institucionais de governo e gestão e das instâncias académicas – supõe-se, igualmente, que as suas experiências subjectivas, neste campo, possam constituir um elemento determinante na forma como encaram e se posicionam face à avaliação. Na verdade, dependendo da sua participação, ou não, nestes órgãos e instâncias, o tipo de acesso às experiências de avaliação e à informação que as enquadram, poderá ser substancialmente diferenciado, implicando, talvez, um modo distinto de estruturar as representações.

Porém, considera-se ainda que, independentemente da sua participação, institucional (nos órgãos) ou académica (associações), os estudantes ocupam, à partida, uma posição institucional particular que os coloca, como se viu atrás, numa situação de desvantagem e de maior dependência em relação ao acesso às fontes de informação e aos quadros atitudinais pré-existentes a propósito da avaliação. Quando os estudantes acedem a esta informação e a estes quadros atitudinais, a sua

disseminação já foi frequentemente mediada, formal ou informalmente, quer pela instituição, quer pelos restantes actores institucionais, em particular os docentes.

Tomando, agora, por referência, a segunda dimensão (envolvimento e experiência estudantis na avaliação), tal como sublinhado na primeira parte deste capítulo, aos estudantes é atribuído, nos processos de avaliação, um conjunto de papéis e funções com características algo ambíguas e passivas. Na verdade, a presença dos estudantes nas instâncias de decisão e nos sistemas de formalização da avaliação nas instituições parece ser percebida mais como uma forma de legitimação deste instrumento de regulação, do que propriamente como uma ‘parceria’. Este posicionamento institucional dos estudantes transforma-os mais em ‘espelhos’ ou ‘espectadores’ dos processos de avaliação, do que, propriamente, em actores dinâmicos na sua configuração. A percepção que estes actores têm da sua inserção nestes processos pode, por conseguinte, reflectir-se nas características das representações que elaboram sobre os mesmos. A avaliação é susceptível de ser representada, por exemplo, como uma ‘inevitabilidade burocrática’, que surge em consequência das pressões externas exercidas sobre as instituições, sendo as apreciações dos estudantes pouco mais do que um ritual formalizado, sem grandes consequências práticas. De qualquer forma, seja qual for a figura institucional em que os estudantes participam na avaliação, a experiência acumulada em relação à mesma constitui, certamente, um elemento de diferenciação das representações estudantis.

Em síntese, é possível, portanto, conceber estas representações como geradas e partilhadas na interacção que se estabelece entre os estudantes (os seus atributos cognitivos e os seus interesses), os contextos institucionais e avaliativos em que estes se inserem e contactam com a avaliação (caracterizados por um distinto acesso à informação, experiências e assimilação de representações institucionais pré-existentes sobre o processo), e os contornos que a configuram e à sua implementação. É mediante este processo, multideterminado, que a avaliação emerge como uma realidade, mais ou menos objectiva e mais ou menos familiar, para os estudantes. Expressa pelo conjunto das opiniões, imagens e significações que estes actores assumem relativamente aos papéis, funções, finalidades e objectivos da avaliação, esta configuração compõe, em conjunto com as propriedades ‘concretas’ do processo avaliativo, a realidade do que este realmente ‘é’ ao nível das IES. Em última análise, é a ‘versão’ que os estudantes elaboram sobre a realidade avaliativa que serve de quadro

ou ‘guia’ de referência ao modo como (inter)agem com e na avaliação (acções, práticas e condutas) e, inclusive, se predispõem e motivam para se envolverem na sua implementação.

Assim, tendo esboçado os contornos centrais da delimitação conceptual das representações estudantis da avaliação, procuramos, em seguida, com base na proposta de Moscovici (1976), analisar os principais aspectos da sua (re)construção e significação, colocando o enfoque nos elementos ou dimensões que permitem analisar o seu conteúdo.

2.2. As Dimensões das Representações Sociais

Tal como vimos, as representações sociais podem ser genericamente consideradas como uma componente estrutural dos sistemas de pensamento e conhecimento que traduzem o universo das informações, cognições, opiniões, crenças, imagens e posições relativos aos objectos/situações do ‘real’, circunscritos aos campos perceptivos dos actores sociais. Assim definidas, as representações compreendem, portanto, múltiplas dimensões ou elementos constitutivos, simultaneamente cognitivos, motivacionais e atitudinais, que dão conta do seu sentido e significado (Moscovici, 1976).

A adopção, no quadro do presente estudo, desta definição multidimensional de representação social, visa possibilitar a compreensão das diferentes dimensões em jogo nas representações da avaliação das IES elaboradas pelos estudantes. Assume-se que estas representações expressam, concretamente, um conjunto de conhecimentos, informações e atitudes sobre os diferentes aspectos da avaliação, ao mesmo tempo que comportam, também, uma determinada extensão dos significados que lhe são atribuídos. Esta extensão ou ‘campo’, traduzido na organização hierarquizada destes mesmos significados, reproduz os discursos externos e, simultaneamente, produz elementos originais sobre a avaliação. Tal equivale a dizer que, ao expressarem o pensamento representacional sobre a avaliação, os estudantes reproduzem, no campo que o organiza, as narrativas políticas, sociais e institucionais dominantes sobre a mesma, mas são, também, capazes de recombinação ou acrescentar novos elementos a essas narrativas, em resultado das suas experiências, motivações e posições pessoais em relação ao processo.

Com o intuito de melhor compreender as configurações assumidas pelas representações estudantis da avaliação, bem como os processos que subjazem à sua elaboração e significação, analisam-se, em seguida, com maior detalhe, cada uma das dimensões constitutivas das representações sociais.

2.2.1. A Informação

Cada grupo social detém um conjunto organizado de conhecimentos sobre os objectos/situações do ‘real’, que é construído mediante o acesso a informação de natureza e proveniência diversa: experiências e vivências individuais dos actores, processos e contextos da sua socialização, meios de comunicação social e mecanismos de informação e comunicação institucionais (Moscovici, 1976; Santiago, 1989). Composto um dos conteúdos mais importantes das representações sociais, no sentido em que concorre para a sua coerência e consistência internas, este conjunto de conhecimentos pode apresentar-se sob formas mais ou menos consistentes, estruturadas e organizadas (Santiago, 1989, 1996), dependendo do tipo (‘qualidade’ e consistência) de informação a que os actores têm acesso. Esta informação é, por sua vez, determinada pela relação que os actores (individuais e colectivos) estabelecem com esses objectos/situações, a qual surge, por seu turno, enformada pelos contextos sociais e institucionais onde ambos se inscrevem (Santiago, 1996).

Do mesmo modo, é possível considerar que a informação a que os estudantes acedem, ao determinar a coerência e estruturação do conhecimento sobre a avaliação e, conseqüentemente, os recursos cognitivos mediante os quais esta é interpretada, se constitua como uma dimensão determinante das representações que elaboram neste domínio. O acesso a esta informação, bem como a consistência e profundidade da mesma, parecem ser determinados por elementos relacionados com os próprios estudantes e a posição que ocupam nos contextos institucionais e avaliativos, e por condicionantes ligados às IES, ou, ainda, às próprias fontes de difusão de informação sobre o processo avaliativo.

Em relação ao primeiro conjunto de elementos, o acesso e a ‘qualidade’ da informação sobre a avaliação parecem ser determinados, particularmente: pela experiência e forma de participação dos estudantes na implementação da avaliação; o interesse que detêm sobre este tema e os recursos e estratégias que mobilizam no sentido de adquirir ou aprofundar o conhecimento sobre o mesmo; ou, ainda, pela

posição que ocupam em relação aos órgãos de governo e gestão institucionais e/ou das instâncias académicas (associações académicas e de estudantes). Neste contexto, é expectável que uma experiência e envolvimento mais efectivos e directos no processo avaliativo, um maior interesse por esta temática ou, igualmente, a participação nos órgãos e instâncias institucionais e académicas, ao contribuírem para uma melhor informação e, concomitantemente, para um conhecimento mais profundo sobre a avaliação, se reflectam ao nível da coerência, consistência e estruturação das representações que os estudantes constroem sobre o processo avaliativo.

Todavia, é possível admitir, igualmente, que a informação a que os estudantes têm acesso sobre a avaliação e, conseqüentemente, o tipo de conhecimento que detêm neste domínio, dependa, também, das estratégias e mecanismos existentes, a nível institucional, destinadas à divulgação do processo junto dos seus diferentes actores. A sua presença pode indiciar, por seu turno, a importância ou centralidade atribuída pela própria IES à avaliação, sendo de supor que essa relevância é proporcionalmente directa à visibilidade que lhe é dada.

Esta centralidade pode, no entanto, relacionar-se com as próprias características da instituição e o seu posicionamento no sistema de ES, definido, como vimos, pelo capital simbólico por esta acumulado e pela sua 'natureza' universitária ou politécnica. Tais atributos são susceptíveis de tornar as IES mais ou menos receptivas à avaliação e à sua implementação, reflectindo-se, por consequência, nas estratégias que definem no sentido de inteirar a comunidade académica e, em particular, os estudantes, sobre os contornos do processo e as suas consequências. Como tivemos oportunidade de referir na primeira parte deste capítulo, frequentemente, como resultado de um receio em tornar públicos os resultados da avaliação, em especial os menos positivos, as instituições optam, amiúde, por ocultar esta informação aos estudantes, mantendo-a circunscrita aos órgãos de governo e gestão, ou transmitindo-a de um modo nem sempre muito inteligível por estes actores.

Finalmente, a quantidade e qualidade do conhecimento dos estudantes sobre a avaliação podem, ainda, ser condicionadas pelo modo como estes actores se relacionam com a informação a que têm acesso e com as respectivas fontes que a divulgam. É possível distinguir, neste domínio, duas principais fontes de informação, às quais os estudantes podem reconhecer, em princípio, uma validade e importância distintas: as fontes institucionais – materializadas na informação resultante do

envolvimento dos estudantes no processo de avaliação, da sua participação nos órgãos institucionais e instâncias académicas, da sua integração em contextos institucionais de interacção (com os pares ou com outros grupos institucionais) e do seu contacto com os mecanismos de informação e comunicação institucionais – e as extra-institucionais – representadas pelos meios de comunicação social e outras instâncias responsáveis por agregar e difundir informação sobre o processo avaliativo.

Ao contribuir para a focalização dos estudantes em aspectos distintos da avaliação, os juízos sobre a validade destas fontes induzem a formação de representações com um conteúdo e significados diversos (Santiago, 1996). É possível supor, neste domínio, que os estudantes tendam a reconhecer uma importância, credibilidade e consistência distintas às informações a que têm acesso (formal e informalmente) por via institucional disseminadas, quer pelos órgãos de governo e gestão das IES, quer pelos próprios docentes com os quais mantêm um contacto mais próximo. Neste sentido, as representações que formulam da avaliação, reflectem, em grande medida, as suas próprias experiências institucionais, assim como, provavelmente, reproduzem (pelo menos em parte) os sistemas de representações da avaliação pré-existent no campo institucional.

Não obstante a importância da informação, outros elementos ou dimensões ajudam, igualmente, a estruturar as representações que os estudantes elaboram da avaliação. Tal é o caso, concretamente, das atitudes que emolduram a (inter)acção que estes actores estabelecem em relação a este processo, bem como a extensão das significações que lhe atribuem.

2.2.2. A Atitude

Embora, como tivemos oportunidade de analisar, os conceitos de atitude e representação social tenham uma diferente abrangência, eles apresentam algum grau de proximidade e articulação, sendo possível perspectivar a atitude como constituindo a dimensão mais dinâmica da representação social (Fraser, 1994; Moscovici, 1976; Santiago, 1996). A atitude compõe a via pela qual a representação social se liga à acção, traduzindo uma orientação global e uma predisposição para agir relativamente aos objectos ou situações representados (Santiago, 1989, 1996).

No fundo, a atitude integra a componente da representação responsável por congregar, num acto concreto, as informações, imagens, significados e juízos,

associados a um objecto, que formam a estrutura e conteúdo da sua representação (Bergman, 1998; Santiago, 1996). Definida deste modo, a componente atitudinal da representação permite dar conta do conjunto relativamente estável de avaliações, apreciações, disposições ou orientações subjectivas, mais ou menos positivas, ou mais ou menos concordantes, que os actores assumem face aos objectos/situações sociais, e que influem nas suas predisposições para agir ou comportar-se face aos mesmos (Santiago, 1996). Deste modo, as atitudes permitem prever ou antecipar essas mesmas acções ou comportamentos.

Tendo como pano de fundo esta conceptualização, é possível, pois, considerar que as atitudes constituem um elemento central na compreensão do modo como os estudantes se situam face à avaliação e, concomitantemente, a representam. Torna-se possível argumentar, nesta lógica, que a orientação atitudinal dos estudantes está directamente ligada à validade, às finalidades e ao carácter que atribuem à avaliação, dependendo da legitimidade e pertinência que lhe reconhecem enquanto dispositivo de regulação das IES. É possível supor, ainda, que essa orientação se constitui, igualmente, como um determinante central na configuração dos comportamentos e acções que os estudantes assumem face à avaliação, traduzindo-se, por exemplo, no interesse que por ela demonstram, nas estratégias que adoptam, com vista ao aprofundamento da informação sobre as suas diferentes componentes, ou, mais concretamente, no empenho que assumem quanto à sua participação na implementação do processo avaliativo.

Finalmente, ao permitir prever ou antecipar os comportamentos e acções dos estudantes perante a avaliação, a componente atitudinal das representações pode, ainda, ajudar a perceber as predisposições e motivações que os mesmos desenvolvem quanto ao seu envolvimento no processo. Presume-se, neste contexto, que a predisposição e motivação dos estudantes para esse envolvimento são determinadas pela validade e finalidades que lhe reconhecem, e pela percepção que têm sobre a sua capacidade para produzir um impacto ou consequências ‘reais’ nas instituições.

À partida, tal como no caso da informação, em que há mediações institucionais e de outros actores no tipo de conhecimentos que os estudantes estruturam sobre a avaliação, também no caso das atitudes essas mediações estão presentes, reflectidas na reprodução (pelo menos parcial) dos sistemas atitudinais pré-existentes, traduzindo uma maior ou menor valorização do processo. Além destes

sistemas, há que realçar, contudo, a preponderância, na formação das atitudes dos estudantes, das experiências institucionais concretas que detêm no campo da avaliação. Neste domínio, as experiências positivas podem associar-se a atitudes igualmente positivas em relação ao processo avaliativo.

2.2.3. O Campo de Representação

Além das dimensões cognitiva e atitudinal, as representações sociais estruturam-se, ainda, num dado campo. Expresso no conteúdo concreto e hierarquizado de elementos que significam o objecto social a que as representações se referem, o campo constitui-se como o resultado da focalização selectiva dos actores sociais em certos aspectos desse mesmo objecto (Moscovici, 1976; Santiago, 1989, 1996). Como tal, o campo da representação é circunscrito pelo conjunto de informações, imagens, opiniões e crenças, previamente seleccionados ou ‘filtrados’, pelos actores sociais, de acordo com os seus interesses, experiências, conhecimentos e atitudes em relação aos atributos do objecto/situação de representação (Santiago, 1996).

Pela sua composição e amplitude, o campo da representação parece constituir, em termos empíricos, a dimensão que maiores dificuldades suscita quanto à sua apreensão e delimitação (Moscovici, 1976; Santiago, 1989, 1996). Contudo, segundo alguns autores (Garnier, 2002; Moscovici, 1994), tais dificuldades podem ser superadas ou minimizadas se a aproximação às representações sociais for realizada com recurso a uma abordagem holística. Tal traduz-se numa tentativa de compreender a globalidade dos elementos significativos que integram as representações, perspectivando-os como o resultado da (inter)acção e inserção dos actores em contextos sociais e institucionais específicos. Neste sentido, a perspectiva holística permite conceber o campo representacional como reflectindo, simultaneamente, a posição, a experiência e os sistemas de valores e crenças que decorrem dessa mesma inserção (Santiago, 1996).

Transpondo, agora, as considerações anteriores para a análise das representações estudantis da avaliação, é possível considerar que o seu campo seja, igualmente, constituído pelo conjunto de significados que lhe são atribuídos pelos estudantes, como resultado da sua focalização em determinados aspectos do processo, bem como dos conhecimentos, experiências e atitudes que revelam em relação ao

mesmo. Até certo ponto, o campo destas representações reproduz e recombina a retórica pública e política existente sobre a avaliação, com os elementos mais subjectivos e individuais relativos aos próprios estudantes e às suas concepções sobre esta realidade institucional particular.

De um modo geral, é possível conceber este campo representacional como organizado ou estruturado em torno de dois principais eixos de significações da avaliação: um, que traduz a sua abrangência ou amplitude; outro, que revela a disposição ou orientação do seu conteúdo. Cada um destes eixos é composto por um conjunto de ideias, conceitos, imagens, valores e posições que significam a avaliação num *continuum*. No primeiro caso, este *continuum* de significações compreende a referência aos formatos que a avaliação pode assumir no contexto do sistema e instituições de ES, variando desde os mais gerais (múltiplas formas de avaliação destinadas a aferir as mais diversas dimensões da actividade sistémica ou institucional) aos mais específicos (em particular, a avaliação das IES, centrada na avaliação de cursos); no segundo caso, as significações da avaliação são balizadas por referência a uma visão mais ‘tradicional’ ou, ao invés, mais *managerialista* do ES e das dinâmicas e processos que lhe dizem respeito, entre os quais se enquadra a avaliação das instituições.

Quer num caso, quer noutro, é possível supor que os elementos que estruturam o campo das representações estudantis da avaliação – conhecimento, experiência, atitudes e focalização em certas facetas deste ‘objecto’ – possam concorrer, igualmente, para situar de modo distinto, essas representações, em cada um dos referidos eixos. Assim, em relação ao primeiro eixo, estas podem adquirir um carácter mais ou menos abstracto ou abrangente, tendo por referência o modelo avaliativo em que se estrutura o discurso dos estudantes sobre a avaliação; no segundo eixo, tais representações podem traduzir um conteúdo significante mais ou menos próximo da lógica política e gestionária que fez emergir a avaliação no contexto do ES.

Neste capítulo procurámos concretizar melhor o objecto de estudo da nossa investigação, constituído pelas representações estudantis da avaliação das IES. Com este objectivo em mente, e tomando por referência o caso português, intentámos, num primeiro momento, identificar e discutir as dimensões ‘micro’ que emolduram a relação e envolvimento dos estudantes na implementação institucional do processo.

Vimos, neste âmbito, que não obstante o carácter pouco efectivo e directo dos papéis consignados aos estudantes no processo avaliativo e os condicionalismos que se colocam ao seu desempenho, estes actores parecem assumir uma posição tendencialmente positiva em relação à avaliação (Amaral, 2003a; Leite et al., 2006, 2007; Polidori, 2000). Esta posição encontra-se associada, concretamente, à perspetivação da avaliação enquanto processo legítimo do controlo e responsabilização das IES, conectado com o incremento geral da sua qualidade e prestígio ou, ainda, com a legitimação das formações no mercado de trabalho, traduzida na promoção da inserção profissional dos graduados (Leite et al., 2006, 2007). A presença destes elementos, no modo como os estudantes se posicionam e percebem a avaliação, parece indiciar, até certo ponto, a assimilação, por estes actores, de conceitos e valores influenciados pela retórica *managerialista* (Leite et al., 2007).

Foi possível analisar, também, que apesar de as apreciações, significados e posições manifestados pelos estudantes em relação à avaliação revelarem que estes são actores capazes de pensar e reflectir sobre o processo e, inclusive, sobre a sua ‘situação’ no interior do mesmo, a forma como o fazem não constitui, ainda, um tema de estudo que tenha suscitado um interesse alargado na investigação sobre o ensino superior. De facto, talvez em resultado de os estudantes não serem ainda representados como sujeitos capazes de “avaliar” ou perspectivar criticamente a própria avaliação, são ainda escassos os trabalhos focados no modo como estes actores percebem os processos envolvidos na sua institucionalização (Johnson & Deem, 2003; Leite et al., 2006; Nasser & Fresko, 2002; Westerheijden et al., 2007).

Procurando, em certa medida, colmatar esta lacuna, e contribuir para o estudo mais aprofundado desta questão, propusemo-nos, então, analisar as representações que os estudantes elaboram sobre a avaliação. Assumimos, neste âmbito, que estas representações, pelos significados que encerram, podem ser consideradas como traduzindo a ‘realidade’ do que a avaliação ‘é’, de facto, ao nível das IES (Leite et al., 2006).

Foi assim que, num segundo momento deste capítulo, e com recurso, especificamente, à teoria das representações sociais, nos propusemos enquadrar, teoricamente, os processos implicados na formação das representações estudantis da avaliação, bem como as dimensões que compõem o seu conteúdo e significado.

A perspectiva teórica adoptada, mais próxima de uma abordagem sociológica, orientou-se para uma visão das representações da avaliação simultaneamente como processo e produto da inserção dos estudantes em contextos institucionais e avaliativos específicos. Esta visão permite interpretar a forma como estes actores se relacionam e posicionam relativamente ao processo avaliativo, bem como as predisposições e motivações que revelam para agir em relação ao mesmo.

No capítulo que se segue, tendo em mente, entre outras considerações, as especificidades e complexidade assumidas pelo nosso objecto de estudo, explicamos e justificamos as opções metodológicas que presidiram à abordagem empírica das representações estudantis da avaliação.

CAPÍTULO IV
ABORDAGEM METODOLÓGICA DAS REPRESENTAÇÕES ESTUDANTIS
DA AVALIAÇÃO

Procurámos circunscrever, anteriormente, os principais contornos assumidos pelo quadro teórico que enforma a presente investigação, centrada, especificamente, nas representações que os estudantes elaboram sobre a avaliação das IES. Neste sentido, tomando por referência o contexto português, tentámos articular dois principais contributos teóricos que permitem uma certa articulação de abordagens ‘macro’ e ‘micro’ dos processos de formação destas representações. O primeiro, recorre a um conjunto de conceitos e noções que situam, num quadro político abrangente, a emergência e principais configurações assumidas pela avaliação das instituições. O segundo, resulta de um esforço de análise conceptual das dimensões específicas que estruturam a relação dos estudantes com a avaliação e, concomitantemente, a elaboração, por parte destes actores, de um conjunto de conhecimentos, atitudes, predisposições e motivações que configuram, em última análise, as suas representações do processo.

Além da revisão e análise crítica da literatura, que permitiu a construção e discussão do problema teórico da investigação, foi realizada, ainda, com um especialista português na área do ES (Professor Doutor Alberto Amaral), uma entrevista exploratória. O intuito desta entrevista consistiu em alargar e, eventualmente, rectificar o âmbito da revisão da literatura, com vista a precisar melhor o contexto, contornos e desenvolvimentos da implementação do sistema nacional de avaliação do ES.

Orientados pelo nosso quadro conceptual, pretendemos, no presente capítulo, explicitar concretamente a forma a partir da qual o estudo das representações estudantis da avaliação foi empiricamente abordado. Iniciamos o capítulo com a definição específica do tema da investigação, recordando, para isso, os principais instrumentos conceptuais assumidos para discutir os problemas teóricos colocados pela delimitação do campo e a construção do objecto de estudo.

Em seguida, apresentamos o processo metodológico que sustenta a vertente empírica da investigação, explicitando, num primeiro momento, as questões e os objectivos gerais e específicos que a orientam. Num segundo momento, debruçamo-nos, especificamente, sobre as opções metodológicas assumidas, respeitantes, nomeadamente, à definição da amostra do estudo e às estratégias usadas para lhe aceder, aproveitando, ainda, para proceder à caracterização sócio-demográfica,

académica e institucional da população que a integra. Por último, explicitamos as estratégias que desenvolvemos para proceder ao tratamento dos dados recolhidos, fundamentadas na análise de conteúdo.

1. A Construção do Tema de Estudo

Embora mais tardiamente que a maioria dos países da Europa Ocidental, Portugal assiste, a partir de meados da década de noventa, à emergência da avaliação enquanto instrumento “pós-burocrático” central de regulação pelo Estado do desempenho do sistema e das instituições de ES (Afonso, 1998; Magalhães, 2004; Rosa, 2003; Rosa et al., 2005). Inspirado, sobretudo, no modelo avaliativo holandês, o sistema nacional de avaliação então definido (Lei nº 38/94), em vigor por cerca de uma década, centra-se nas IES e, no interior destas, nos cursos de graduação, orientado para a aferição dos processos de ensino/aprendizagem. Neste contexto, a avaliação afirma-se como uma responsabilidade conjunta das instituições e de um organismo coordenador central, delegado pelo Estado – o CNAVES – incumbido da definição e implementação do processo.

Tal como se desenvolve no ‘terreno’ (ao nível institucional), integrando duas principais fases – a auto-avaliação e a avaliação externa – a avaliação pressupõe o envolvimento simultâneo deste actor ‘macro’ (CNAVES) e dos próprios actores institucionais, constituídos pelos académicos, gestores académicos, estudantes e pessoal administrativo. O envolvimento e a importância assumida por estes actores na avaliação é, contudo, substancialmente variável, parecendo depender da posição que ocupam no processo avaliativo e no campo institucional.

Neste contexto, embora a sua participação seja assumida como um requisito formal (Leite et al., 2006; Oliveira & Veiga Simão, 2002; Sebastião, 2006), os estudantes parecem constituir-se como um dos grupos institucionais menos ‘ligados’ à avaliação (Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999), como o evidenciam os papéis e funções menos directos e activos a que se encontram confinados na implementação do processo. Além disso, as informações e contributos que estes actores prestam na avaliação tendem a constituir, grosso modo, apenas um mero *feedback* sobre a qualidade e desempenho institucionais (Dubois, 1998; Richardson, 2005).

É possível assumir, com base nos contornos que a configuram, que, além de pouco efectiva, a participação institucional dos estudantes na avaliação parece remetê-los mais para um papel de ‘clientes’ ou ‘consumidores’ (enquanto fontes ‘externas’ de informação), do que para um papel de actores institucionais chave. De facto, como pode ser constatado pelo lugar que, tradicionalmente, lhes é dado a ocupar nos órgãos de governo e gestão das instituições, os estudantes constituem um grupo importante nos processos institucionais de tomada de decisão, inclusive, ao nível da avaliação. Eles são também, em última análise, o grupo mais directamente interessado e visado pelas diferentes dimensões da avaliação, traduzidas, em termos gerais, na qualidade do ensino/aprendizagem (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999).

Além disso, se se considerar aquilo que a avaliação pretende constituir para as IES, i.e., um verdadeiro instrumento da sua autonomia e *accountability*, é possível afirmar que o modo como, actualmente, se caracteriza a participação dos estudantes neste processo representa um obstáculo ao cumprimento desse intento. O relativo afastamento destes actores face à definição e implementação da avaliação parece comprometer a afirmação desta como um mecanismo de participação democrática no interior das instituições e, igualmente, do modo como estas concebem e desenvolvem, internamente, o processo e as suas consequências (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Leite et al., 2006). Em última instância, esse mesmo afastamento impede que a avaliação cumpra um dos seus principais objectivos: possibilitar aos estudantes um melhor conhecimento sobre a qualidade do ensino e das instituições (Stensaker et al., 2008).

Estas constituem, a nosso ver, as razões fundamentais pelas quais se parece justificar, não só um incremento da participação dos estudantes na avaliação das IES mas, sobretudo, uma análise mais aprofundada dos contornos por esta assumidos. Tal permite fomentar o conhecimento sobre esta participação e compreender os obstáculos que impedem um envolvimento mais efectivo dos estudantes nos momentos compreendidos pelo processo avaliativo. Esta assunção é reforçada pela constatação de que, apesar dos aparentes constrangimentos relacionados com a posição que ocupam na implementação da avaliação, bem como dos vários condicionalismos contextuais e institucionais que, eventualmente, enfrentam a este nível (resistência institucional e docente, informação, ‘preparação’ e interesse deficitários), os estudantes emergem como actores capazes de pensar criticamente o

processo (a sua implementação, finalidades e consequências institucionais) e, em particular, a sua posição e experiências (individuais e colectivas) face ao mesmo. Neste sentido, as percepções, conhecimentos e atitudes que manifestam sobre a avaliação indicam o modo como significam globalmente esta ‘realidade’ institucional e a forma como com ela se relacionam.

É, portanto, possível argumentar que a compreensão do posicionamento dos estudantes em relação à avaliação das IES, assim como das limitações por eles percebidas como interferindo no seu desempenho a este nível, possa ser alcançada, especificamente, através da análise das representações que elaboram sobre este processo de regulação institucional.

A pertinência da análise de tais representações torna-se, ainda, mais premente se levarmos em consideração que o modo como os estudantes se posicionam perante a avaliação se encontra relativamente ausente do actual quadro de investigação sobre o ES, em geral, e da avaliação, em particular. Os estudos existentes neste campo têm-se centrado pouco nos estudantes e mais noutros grupos, como os académicos ou os ‘decisores’ e ‘gestores’ académicos, procurando perceber os quadros de referência que emolduram a sua relação com a avaliação (Johnson & Deem, 2003; Leite et al., 2006; Nasser & Fresko 2002; Westerheijden et al., 2007). Esta ausência pode, eventualmente, ser interpretada pelo facto de os estudantes, dada a posição institucional e avaliativa que ocupam, não serem percebidos como capazes de formular juízos consistentes sobre a avaliação, e de as apreciações que tecem serem desvalorizadas ou encaradas de modo menos positivo (por exemplo, como susceptíveis de interferir nas competências profissionais dos académicos) (Leite et al., 2006).

Tendo esta problemática como pano de fundo, o objectivo geral deste estudo é o de procurar contribuir para a elucidação teórica e empírica sobre o modo como se estrutura e configura o conteúdo das representações que os estudantes portugueses constroem sobre a avaliação das IES. Com base num quadro teórico-conceitual apoiado na abordagem das representações sociais, pretende-se compreender a forma como as representações da avaliação são elaboradas, estruturadas pelos distintos contextos (sociais, institucionais, educacionais e académicos) em que os estudantes se inserem. Além disso, procura-se, ainda, através da análise dos significados, conhecimentos, imagens e atitudes circunscritos por estas representações, perceber

não só as configurações assumidas pela participação e experiência dos estudantes na avaliação mas, também, as predisposições que manifestam no sentido de se envolverem na implementação do processo. Por último, espera-se, ainda, que este tipo de análise se constitua como um item determinante para a reconfiguração do modelo de avaliação implementado em Portugal, de modo a ajustá-lo melhor aos interesses, necessidades e expectativas dos estudantes.

Limitamos, todavia, o campo desta investigação aos estudantes de graduação do ES público. As razões desta opção prendem-se, essencialmente, com a necessidade de delimitação do objecto de estudo, bem como com o facto de terem sido as universidades públicas as primeiras a iniciar o processo de avaliação, tendo sido seguidas, depois, pelos politécnicos públicos e privados e pelas universidades privadas. Assumimos, neste contexto, que o hiato verificado, entre estas instituições, na implementação do processo avaliativo, possa ter contribuído para uma maior diferenciação das representações elaboradas e partilhadas pelos diferentes grupos de actores institucionais. No caso das universidades públicas, espera-se que estas representações sejam mais estruturadas e homogéneas, em comparação com as produzidas pelos actores das restantes instituições. Por seu turno, esta delimitação do campo e do objecto de estudo prende-se, naturalmente, com o facto de em Portugal o processo de avaliação ter visado, durante os dois ciclos em que decorreu (1995-2000 e 2000-2005), apenas a formação inicial (graduação).

Concluída que está a explicitação do âmbito do nosso estudo, podemos enunciar, agora, com maior detalhe, como seu objectivo geral, a análise das representações da avaliação dos estudantes de ES público, tomando como referência os estudantes de duas universidades públicas portuguesas que integram os dois subsistemas de ES (universitário e politécnico).

2. O Processo Metodológico

Nesta segunda parte do capítulo procuramos explicitar os procedimentos metodológicos adoptados na investigação, balizados pelo objecto e objectivo geral construídos para a análise das representações estudantis da avaliação. Neste sentido, definimos as questões de investigação, o carácter da análise empreendida para as

abordar, o instrumento com base no qual recolhemos os dados empíricos pertinentes para lhes responder e, por fim, as técnicas a que recorreremos de modo a sistematizar, tratar e analisar esses mesmos dados.

Tal como sublinhado anteriormente, o esboço da presente investigação parte do reconhecimento (apoiado em evidência teórica e empírica) de um certo défice no envolvimento dos estudantes na avaliação, aliado à constatação de uma relativa ausência de estudos que procuram compreendê-lo, nomeadamente através da análise do modo como estes actores representam este processo e instrumento de regulação institucional. Com base nesta constatação, é-nos, então, possível definir, como primeira questão da pesquisa, a seguinte:

- Que representações são elaboradas pelos estudantes do ES público sobre a avaliação das IES?

A forma como os estudantes se posicionam face à avaliação parece, como tivemos oportunidade de discutir no capítulo anterior, ser emoldurada por alguns elementos estruturantes consistindo, em especial, no ‘lugar’ que estes actores ocupam no campo institucional e no processo avaliativo. Deste modo, uma segunda questão a ser colocada pode traduzir-se no seguinte:

- Que elementos interferem na elaboração destas representações?

Talvez seja possível conceber esta construção como sendo condicionada pela inserção dos estudantes em diferentes contextos – ao mesmo tempo socioculturais, institucionais, académicos e avaliativos – balizados pelo tipo de envolvimento e experiência que detêm em relação à vida organizacional das IES – traduzidos na participação, ou não, nos órgãos institucionais de governo e gestão e nas instâncias académicas que visam representá-los, i.e., as associações académicas e de estudantes – e à avaliação – expressos pela experiência efectiva, ou não, na avaliação de cursos. Ao surgirem como dimensões estruturantes do acesso dos estudantes a diferentes tipos de informação, experiências e, mesmo, a representações sociais pré-existentes no campo das instituições, estes contextos, parecem emergir como variáveis pertinentes na formação das representações.

É admissível, assim, que estas representações possam apresentar variações em função do tipo de inserção dos estudantes nos referidos contextos, ou seja, da posição que detêm tanto no campo institucional – tipo de participação nos órgãos e instâncias

institucionais e académicos – como na avaliação – tipo de experiência ou envolvimento no processo.

Por último, foi possível, igualmente, constatar que o modo como os estudantes percebem a avaliação, e o papel que nela desempenham, parece afectar a forma como se dispõem e mobilizam para se envolverem, de facto, no processo. No caso dos estudantes portugueses, observámos este fenómeno quando, com base na revisão da literatura, salientámos que o seu envolvimento na avaliação das IES, tal como esta se configurou ao longo dos dois ciclos avaliativos, se parece ter pautado por um certo distanciamento e, até, relativo desinteresse. Vimos, ainda, neste contexto, que a mobilização e predisposição dos estudantes face à participação na avaliação podem ser influenciados por factores de várias ordens, compreendendo desde a percepção que têm sobre o tipo de papéis que lhes são atribuídos no processo, até ao modo como as instituições e os seus diferentes actores (em especial, os docentes) percebem essa participação. Com o intuito de compreender melhor os contornos assumidos pela predisposição dos estudantes para participarem e se envolverem na avaliação, definimos como terceira e última questão desta investigação, a seguinte:

- Em que medida as representações que os estudantes elaboram da avaliação traduzem as suas predisposições para se envolverem no processo?

No seguimento das questões explicitadas, dando corpo à componente empírica do presente estudo, é-nos possível, então, delinear como seus objectivos específicos:

(1) A interpretação do conteúdo das representações elaboradas pelos estudantes portugueses de ES público (universitário e politécnico) sobre o processo de avaliação das IES.

(2) A identificação e análise do impacto dos factores contextuais – institucionais, académicos e avaliativos – que interferem no processo de construção dessas representações.

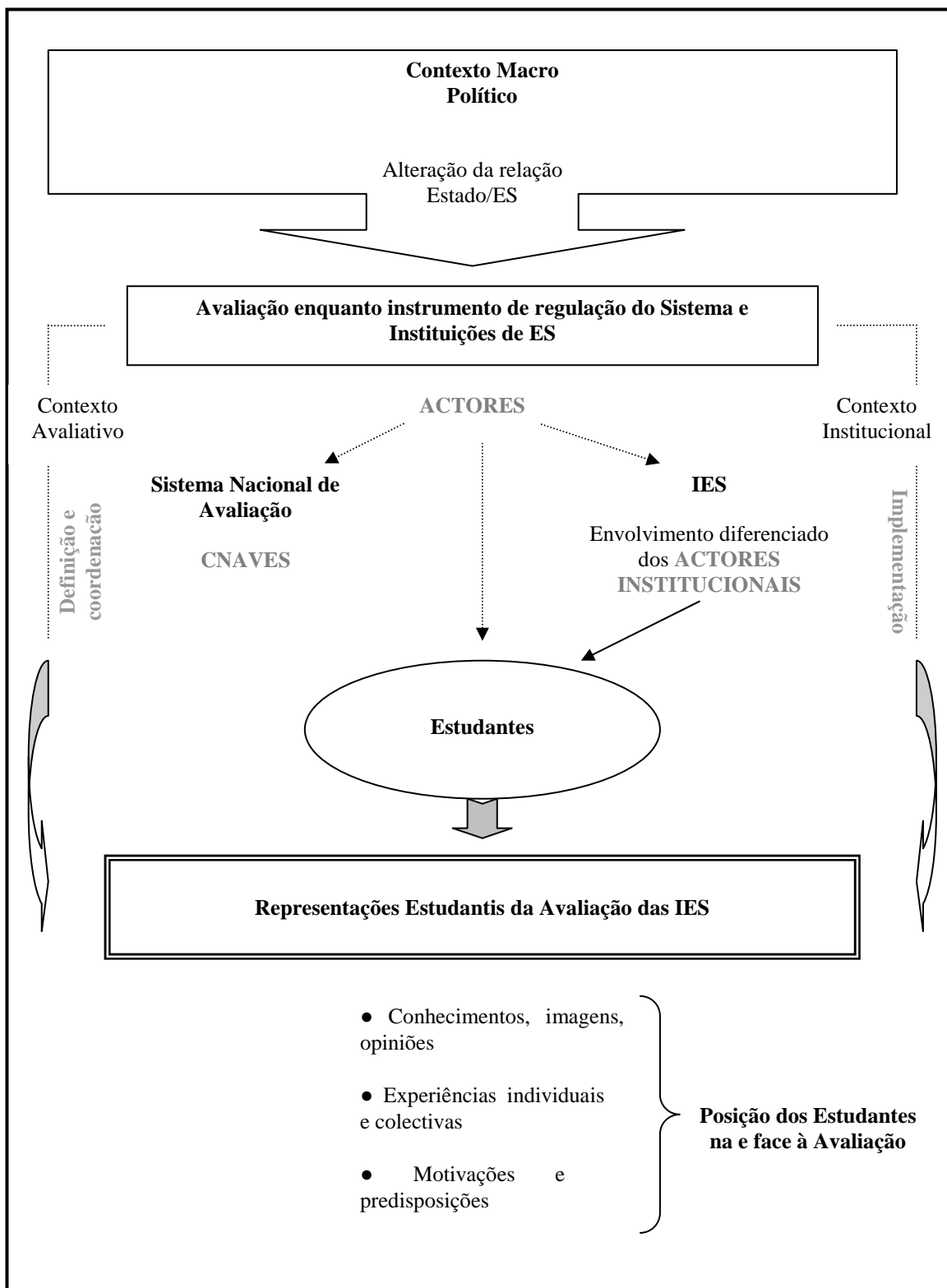
(3) A comparação das representações da avaliação em função do tipo de participação e experiência dos estudantes na vida organizacional das instituições e no processo avaliativo.

(4) O diagnóstico, por um lado, da predisposição dos estudantes para se envolverem no processo de avaliação das IES e a caracterização, por outro, da experiência que, concretamente, detêm neste domínio.

Com base no conjunto de questões e objectivos enunciados, o modelo teórico que desenvolvemos para a sua sustentação pode ser esquematicamente representado do seguinte modo (Figura n.º 2):

Figura n.º 2

Modelo teórico: dimensões ‘macro’ e ‘micro’ que afectam a construção das representações estudantis da avaliação.



2.1. Orientações Metodológicas da Investigação

Definidas as questões e objectivos gerais e específicos que balizam a investigação, o passo seguinte consistiu na selecção do método a aplicar, de modo formal e sistemático (Best & Kahn, 1989), na recolha e análise de dados. Neste contexto, a preferência recaiu sobre a análise qualitativa. As razões desta preferência são várias, a começar, desde logo, pela relativa ausência de estudos que assumam as representações estudantis da avaliação como objecto de análise. Considera-se, assim, que os métodos nos quais a investigação qualitativa se apoia permitem, mais do que os de natureza quantitativa¹, uma compreensão e interpretação mais aprofundadas dos fenómenos, em especial daqueles sobre os quais, como é o caso do deste estudo, não existe ainda um conhecimento teórico e empírico muito estruturado (Denscombe, 1999; Silverman, 2001).

Neste sentido, a investigação adquire os contornos de um estudo mais em profundidade do que em extensão, que procura proceder ao levantamento, contextualização e inter-relação de variáveis que permitam interpretar o modo como os estudantes significam e representam a avaliação das IES e o envolvimento que assumem nos seus processos de implementação. Além disso, adoptando uma linha de análise mais indutiva (Silverman, 2001), este estudo centra-se, igualmente, mais do que na verificação empírica de hipóteses, na tentativa de proceder a esforços de conceptualização, inspirados nos processos da *grounded theory* (Miles & Huberman, 1994; Denscombe, 1999). Sustentada nos resultados do processo de investigação, a nossa análise intenta promover o aprofundamento do conhecimento das representações estudantis da avaliação, mediante a criação e proposta de novos conceitos, enformados por um quadro teórico também inovador (Denscombe, 1999).

Uma segunda ordem de razões que sustenta a opção pelo método qualitativo prende-se com o próprio objecto de estudo da investigação e o modo como este foi conceptualmente delimitado com base na noção de representação social (Abric, 1994b; Santiago, 1996). De facto, embora a abordagem metodológica das representações possa ser sustentada na aplicação de uma ampla variedade de técnicas

¹ Embora, na prática, a distinção entre a análise qualitativa e quantitativa nem sempre seja evidente, dado não se constituírem como mutuamente exclusivas, é possível enunciar algumas diferenças fundamentais entre ambas, respeitantes, nomeadamente (Denscombe, 1999): ao nível da unidade (palavras vs números) e do procedimento de análise (descrição vs quantificação dos fenómenos), da escala (pequena vs alargada), do enfoque (perspectiva holista e contextualizada vs perspectiva focalizada e isolamento das variáveis), e do *design* da investigação (construído vs pré-determinado), e do próprio papel do investigador (maior envolvimento com os dados vs maior afastamento).

destinadas à sua recolha e análise enquadradas por métodos de pendor, quer quantitativo, quer qualitativo (de Rosa, 1994; Garnier, 2002; Kummerow & Innes, 1994; Negura, 2004; Santiago, 1996), é possível identificar uma tendência, no quadro de produção de conhecimento no campo, para o recurso a métodos qualitativos (Negura, 2004).

Ao centrar-se na forma como os actores percebem uma determinada realidade social (objecto ou situação) e a traduzem num conjunto de significados, imagens, atitudes e predisposições (Denscombe, 1999; Miles & Huberman, 1994), a abordagem qualitativa parece permitir apreender, mais facilmente, o conteúdo das representações sociais e a complexa imbricação que estas pressupõem entre diferentes dimensões psicológicas e sociais (Abric, 1994a; Garnier, 2002; Jodelet, 1997; Moscovici, 1976; Santiago, 1996; Wagner, 1994, 1995). Do mesmo modo, a análise qualitativa das representações estudantis da avaliação constitui um instrumento conceptual e empírico pertinente para a obtenção de uma compreensão mais aprofundada do seu conteúdo e significado, e das variáveis psicossociológicas que entram em jogo na sua construção.

Por último, o recurso a uma abordagem qualitativa justifica-se, igualmente, no contexto do presente estudo, pela forte tradição existente no campo das ciências sociais e, em especial, da sociologia, quanto à sua utilização (Alasuutari, 1995). Iniciada com a Escola de Chicago, ainda nos anos vinte do século passado, a abordagem qualitativa conheceu um forte impulso nas décadas subsequentes (em particular, na de sessenta), no quadro do interaccionismo simbólico, como meio de possibilitar uma maior aproximação e compreensão da complexidade da realidade social (Alasuutari, 1995). Actualmente, em parte como resultado de uma crescente consciência sobre o carácter simultaneamente humano e construído da produção do conhecimento científico, é possível assistir a um franco desenvolvimento das abordagens de pendor qualitativo, mesmo no âmbito das chamadas ciências duras ou exactas (Santos, 2003).

O recurso a uma metodologia qualitativa não significa, porém, que não tenham sido seguidos regras e procedimentos visando garantir a fiabilidade e validade dos dados (Silverman, 2001), critérios que, neste contexto, poderiam ser postos em causa pela maior probabilidade de a sua interpretação poder ser influenciada por elementos mais subjectivos relacionados, inclusive, com as características da investigadora

(Denscombe, 1999). Na verdade, as regras e procedimentos adoptados ajustam-se ao objectivo e contornos assumidos pela investigação, reconhecendo-se, embora, que os resultados produzidos exprimem uma tentativa, também subjectiva, de aceder e construir cientificamente a ‘realidade’ que se pretende analisar: a estruturação e significado das representações elaboradas pelos estudantes, de acordo com a sua inserção em diferentes contextos institucionais e avaliativos. O pressuposto, neste domínio, é o de que não existem, nas ciências sociais, formas neutras e objectivas de analisar a realidade, sendo esta construída mediante uma aproximação, sempre subjectiva, que é empreendida pelo investigador.

De entre os vários instrumentos de recolha de informação susceptíveis de serem usados no contexto da análise qualitativa, seleccionámos a entrevista como constituindo o mais adequado. Considerou-se, a este nível, que além de permitir obter dados mais ricos e aprofundados sobre o tema em estudo e promover o contacto directo com os actores sociais a observar (Denscombe, 1999; Ghiglione & Matalon 1992; Silverman, 2001), a entrevista surge, igualmente, como um recurso metodológico ideal na recolha das percepções, motivações, acções e atitudes que estes actores detêm em relação a um determinado ‘objecto social’ presente no seu campo de experiências (Best & Kahn, 1989; Silverman, 2001).

Neste sentido, tomando como referência, também, as tendências verificadas na recolha empírica das representações sociais (Abric, 1994b; Negura, 2004), assumiu-se que a técnica de entrevista permite circunscrever melhor as posições dos estudantes em relação a um ‘objecto’ particular, a avaliação, e assim apreender as principais componentes constitutivas das representações sobre ele elaboradas, traduzidas, simultaneamente, no seu conteúdo ou significado (expresso por informações, opiniões e atitudes) e na sua estrutura interna (composta pelos significados que integram o seu ‘campo’) (Abric, 1994b).

Ainda neste contexto, atendendo uma vez mais à especificidade do nosso objecto de estudo e ao seu enquadramento teórico e conceptual, elegemos o formato semi-estruturado de entrevista como o que mais se coaduna com as características particulares da nossa pesquisa. A preferência por este formato deveu-se à possibilidade que apresenta de permitir orientar o discurso dos entrevistados para a abordagem da temática do estudo, e de, ao mesmo tempo, conceder-lhes alguma liberdade e flexibilidade para desenvolverem as suas ideias e interpretações, com base

nos seus próprios quadros linguísticos e mentais (Denscombe, 1999; Ghiglione & Matalon, 1992; Quivy & Campenhoudt 1992). Em sintonia com esta opção, foi elaborado um guião de entrevista composto por questões relativamente abertas e semi-estruturadas, que procuraram servir como estímulo ao discurso dos estudantes sobre a avaliação das IES.

Na concepção e administração destas entrevistas seguimos, sobretudo, uma perspectiva construtivista (Denscombe, 1999; Silverman, 2001). Ao contrário da perspectiva positivista, que considera os dados recolhidos como ‘factos’ sobre a realidade, detendo uma validade e fidedignidade independentes do contexto de investigação, a perspectiva construtivista permite conceber esses mesmos dados como o resultado da interação estabelecida, na situação de entrevista, entre os seus intervenientes (investigador e entrevistados) (Silverman, 2001). Assim, o enfoque não é constituído tanto pelos dados em si, mas mais pelo modo como, durante essa interação, estes são construídos, traduzidos nas práticas discursivas dos entrevistados e, posteriormente, analisados e interpretados pelo investigador (Denscombe, 1999; Silverman, 2001). Neste sentido, a informação obtida no contexto de entrevista pode ser assumida, por um lado, como o resultado de práticas de conversação e procedimentos interpretativos específicos, enformados pelo modo particular em que esta situação de interação se desenvolve (Silverman, 2001) e, por outro lado, como o resultado da sua análise como fundamentada (*‘grounded’*) na realidade ou nas condições sociais da sua produção (Denscombe, 1999; Miles & Huberman, 1994).

Apesar da assunção desta estratégia construtivista, foram, no entanto, introduzidos alguns critérios ‘objectivos’, no sentido de minimizar os potenciais enviesamentos das entrevistas e garantir a validade dos dados recolhidos. Tais critérios materializaram-se, nomeadamente, numa cuidada estruturação do guião das entrevistas, com base na revisão da literatura e em uma também ponderada aplicação do mesmo.

Conforme pode ser analisado no Anexo III, a estrutura deste guião integra questões organizadas em quatro grupos temáticos distintos, com o intuito de abarcar as opiniões, informações, predisposições e significações dos estudantes face à avaliação das IES. O primeiro grupo é composto por questões que procuram apreender o conhecimento que os estudantes detêm sobre a avaliação das instituições, bem como a sua opinião sobre a implementação deste instrumento específico de

regulação institucional. O segundo grupo integra uma questão relativa às fontes (ou meios) mediante as quais os estudantes acedem (ou acederam) à informação sobre a avaliação. Através do terceiro grupo de questões procurou-se conhecer melhor a experiência dos estudantes face à avaliação, bem como a predisposição que denotam relativamente ao seu envolvimento na implementação institucional do processo. O último grupo temático, constituído também por uma só questão, tem por objectivo despoletar o discurso dos estudantes em relação ao impacto da avaliação nas diversas esferas em que se estruturam as actividades das IES.

A segunda parte do guião é constituída por um conjunto de questões fechadas, destinadas à recolha de informação sociodemográfica, académica e institucional da população da amostra, assim como sobre a sua posição organizacional – participação no governo e gestão das instituições e nas instâncias académicas representativas dos estudantes – e a experiência em relação aos processos da avaliação. A inclusão destas questões no final da entrevista prendeu-se com a tentativa de evitar possíveis constrangimentos, eventualmente suscitados pelo teor mais ‘privado’ da informação solicitada, assumindo-se que, nesse momento, estaria já criada uma certa empatia e relação de confiança mútua (entrevistados/investigadora), que possibilitaria a prossecução desse mesmo intento.

A estruturação ‘formal’ da entrevista não significa, todavia, que a administração das questões tenha seguido sempre a ordem em que estas surgem ou, inclusive, que as mesmas tenham sido colocadas na sua totalidade. A selecção das questões a colocar, e a sua sequência, foram realizadas caso a caso, como resultado do desenvolvimento da situação de interacção estabelecida com os entrevistados. Além disso, no sentido de garantir a fidedignidade dos dados (consistência das respostas), foram, por vezes, repetidas as mesmas questões, embora com uma formulação ligeiramente diferente da do enunciado (Best & Kahn, 1989). Tal aconteceu, em especial, no caso do primeiro grupo temático de questões, em que, amiúde, o tipo de avaliação em análise (avaliação de cursos) era confundido com outros formatos avaliativos, mais gerais, igualmente existentes no contexto institucional.

É importante sublinhar, ainda, que o local de realização das entrevistas se pautou por alguma heterogeneidade e nem sempre foi controlado pela investigadora, tal como se pretendia. A intenção inicial era a de que as entrevistas fossem realizadas num mesmo local, constituído, em cada uma das instituições seleccionadas, por um

gabinete disponibilizado para o efeito. Esperava-se, deste modo, reunir as condições mínimas que possibilitassem o desenvolvimento, sem percalços, dos discursos dos entrevistados. Tal veio, de facto, a concretizar-se para a maioria das entrevistas, ainda que as realizadas com alguns estudantes de uma das instituições tenham decorrido com algumas interrupções, suscitadas pelo facto de o referido espaço ser contíguo a uma sala de reuniões, frequentemente usada por docentes e estudantes.

Porém, algumas vezes devido à falta de disponibilidade dos estudantes para se deslocarem ao local pré-determinado, outras por a deslocação da investigadora até aos seus interlocutores constituir a única possibilidade de realizar as entrevistas, muitas destas acabaram por ocorrer em locais menos apropriados ou, pelo menos, não previstos inicialmente (por exemplo, a residência universitária onde a investigadora ficou instalada durante a sua visita a uma das instituições, a sua viatura pessoal, a sede de uma das associações de estudantes, ou outras infra-estruturas das instituições, como a biblioteca, os pátios, ou os bares das escolas e faculdades). Nestes casos, o contexto de algumas entrevistas, pautado amiúde por interrupções de vária ordem, poderá, eventualmente, ter concorrido para condicionar a profundidade dos discursos dos entrevistados e, conseqüentemente, a riqueza das informações obtidas.

De modo a evitar a pré-estruturação dos discursos e, assim, garantir a fidedignidade dos dados, o guião da entrevista nunca foi disponibilizado de antemão aos entrevistados, embora num caso ou outro tal tenha sido solicitado, precisamente como forma de elaborar melhor as respostas. O início de cada entrevista foi, ainda, precedido por uma breve introdução sobre os objectivos da mesma e o tema geral do estudo. Aproveitou-se, igualmente, este momento para solicitar aos entrevistados a necessária autorização para proceder à gravação da entrevista e garantir o anonimato da sua identidade e a confidencialidade da informação recolhida. Além de constituir um princípio ético no contexto de qualquer investigação, a garantia deste anonimato e confidencialidade visou ‘libertar’ o discurso dos entrevistados e, deste modo, evitar, também, que este fosse estruturado de acordo com um conteúdo julgado como ‘desejável’ ou ‘expectável’.

Consciente de que o ‘segredo’ de uma entrevista realmente eficaz consiste em estabelecer uma boa ligação com os entrevistados e, deste modo, garantir a sua colaboração (Best & Kahn, 1989), a investigadora assumiu sempre uma postura receptiva e cordata, embora evitando fomentar o diálogo que, por vezes, emergia

colateralmente à resposta às questões ou, inclusive, replicar a interrogações ou dúvidas que lhe iam sendo colocadas pelos estudantes no decurso da interacção.

Paralelamente à gravação das entrevistas foi, ainda, mantido um diário de campo, com o qual se procurou reunir informação relevante sobre o seu contexto de realização e, deste modo, eventualmente, apoiar a análise de conteúdo dos dados recolhidos. Neste diário foram, logo após cada entrevista, registadas notas sobre a data, hora, local e duração da sua realização; dados sobre os entrevistados (primeiro nome e sub-amostra integrada); o modo como estes estruturaram os seus discursos e os significados subjacentes a determinadas afirmações que proferiram; e, ainda, considerações sobre aspectos não verbais destes discursos (elementos subjectivos, como as emoções reveladas e postura física dos entrevistados, por exemplo).

Com o intuito de aceder a dados que complementassem os recolhidos através das entrevistas e, deste modo, promover o incremento da sua validade e ‘qualidade’ (Denscombe, 1999), procurámos, ainda, proceder a uma análise documental. Pretendia-se que esta análise recaísse sobre documentos relativos à implementação da avaliação em cada uma das IES visadas pelo estudo, bem como à participação e envolvimento dos estudantes no processo. Porém, após reiteradas solicitações junto dos serviços centrais das respectivas instituições, estes documentos nunca foram disponibilizados, tendo sido abandonada a intenção de empreender este tipo de análise. Esta opção foi, igualmente, reforçada pelo facto de os referidos documentos (a existirem) não serem objecto de qualquer divulgação pública por parte das instituições, permitindo a sua recolha pela investigadora.

Embora devido a estas vicissitudes a triangulação dos dados (Denscombe, 1999; Silverman, 2001) se tenha revelado inviável, julgamos, porém, que a quantidade, qualidade e pertinência da informação recolhida através das entrevistas acabaram por superar as ‘lacunas’ suscitadas pela ausência da análise documental. A aproximação directa aos conhecimentos, vivências e experiências dos estudantes possibilitou, efectivamente, circunscrever, na totalidade, o conjunto das informações e percepções mais relevantes para a compreensão da estrutura e conteúdo das representações que estes actores elaboram sobre a avaliação e os principais elementos que as estruturam.

2.1.1. A Construção da Amostra

A edificação da amostra foi determinada pelas questões e objectivos da investigação e por condicionalismos de ordem deontológica e pragmática. Assumimos, neste contexto, uma noção mais geral de amostra, definida como a proporção delimitada de uma população que se procura observar de modo a clarificar ou compreender certos aspectos de um determinado fenómeno (Best & Kahn 1989; Pires 1997).

A natureza qualitativa e em profundidade da pesquisa, aliada à necessidade de delimitação do objecto de observação, conduziu-nos a construir a nossa amostra a partir do universo dos estudantes de duas IES portuguesas específicas², com certas características organizacionais similares. Trata-se de duas instituições ‘novas’ (cada uma contando com cerca de três décadas de existência), uma do litoral centro – IES X – e outra do litoral sul do país – IES Y –, ambas contendo os subsistemas de ES universitário e politécnico. A selecção destas instituições prende-se com a tentativa de conferir à amostra uma certa homogeneidade em termos da proveniência da sua população, embora se tenha procurado, simultaneamente, que as práticas discursivas desta expressassem diferenças internas em função da sua pertença aos subsistemas universitário e politécnico. Esta variável seria susceptível de influenciar as suas experiências e representações face à avaliação. Para além disso, procurámos, ainda, que os discursos dos entrevistados reproduzissem aspectos que traduzissem a diferenciação interna existente, ao nível do campo institucional, no grupo constituído pelos estudantes, determinada pela posição que estes ocupam neste mesmo campo. Tal como a variável anterior, esta posição pode ser perspectivada como igualmente capaz de influenciar a relação e posição destes actores face à avaliação.

Assim, em concordância com as questões de investigação, definimos dois principais subgrupos de estudantes, usando como critérios o seu envolvimento institucional ou académico e o tempo de permanência na IES (ano do curso frequentado). O primeiro subgrupo, que designámos de sub-amostra A, é integrado pelos estudantes ditos ‘normais’, ou seja, sem participação nas estruturas organizacionais de governo e gestão e/ou nas estruturas académicas representativas dos estudantes (associações académicas ou de estudantes), e a frequentar,

² As exigências de garantia da confidencialidade e anonimato levaram-nos a que omitíssemos as ‘identidades’ destas instituições e que as designássemos com recurso às letras X e Y.

concomitantemente, o último ano (4º ano) dos cursos. A circunscrição desta sub-amostra aos estudantes deste ano é justificada pela assunção de que os mesmos, por se encontrarem na última etapa da sua socialização³ institucional (Paivandi, 2006), apresentam já um relativo domínio das dinâmicas e processos institucionais, o que, à partida, assegura que as suas representações se apresentem como mais estruturadas e fundamentadas. O segundo subgrupo, que designámos por sub-amostra B, é constituído pelos estudantes com participação nas referidas estruturas, que integram todos os anos curriculares à excepção do primeiro. Esta opção foi tomada de acordo com a lógica inversa que presidiu à delimitação da sub-amostra A: os estudantes do primeiro ano encontram-se apenas no início da sua socialização institucional (Paivandi, 2006), pelo que ainda não detêm nem o conhecimento, nem o distanciamento crítico suficientes sobre as regras, dinâmicas e processos das IES, que lhes permitam elaborar representações mais estruturadas, baseadas na acumulação mais constante de informação e de experiências institucionais com maior permanência no tempo.

Para estabelecer cada uma destas sub-amostras seguimos procedimentos distintos, organizados em diversas etapas, cuja descrição detalhada se encontra explicitada no Anexo IV. Na construção da sub-amostra A, estes procedimentos consistiram no seguinte: num primeiro momento, efectuámos o levantamento dos cursos de graduação (com exclusão dos que funcionavam há menos de quatro anos) existentes em cada uma das IES para, em seguida, na síntese de várias propostas de classificação (Fernandes, 2001; OCES, 2003a, 2003b, 2006), concretizar a sua sistematização por área de formação académica; num segundo momento, estimámos, com recurso ao número de estudantes do 4º ano, inscritos⁴ em cada curso, o peso (representatividade institucional) de cada uma das áreas e respectivos cursos; por

³ Paivandi (2006) enumera três tempos distintos no processo de socialização institucional dos estudantes do ES: o tempo de estranheza, em que se dá a “confrontação” com um novo “universo”, composto pelas regras, práticas e vocabulário que compõem a cultura da IES; o tempo da aprendizagem, em que decorre a apreensão das regras “implícitas” que orientam a acção no interior do contexto institucional; e, por último, o tempo da “afiliação”, em que os estudantes conseguem interpretar e “usar” as regras institucionais em acções práticas.

⁴ Na instituição Y, e contrariamente ao que se verificou com a instituição X, não nos foi possível aceder, através dos serviços administrativos, ao número de estudantes inscritos no 4º ano dos cursos. Consequentemente, a determinação do peso das áreas de formação e dos cursos teve por base uma estimativa desse número, a partir do número de estudantes que, em 2004-2005, estavam inscritos no primeiro ano (dados facultados por uma investigadora da IES Y), e da taxa de insucesso escolar por unidade orgânica da IES (dados do OCES 2006).

último, com base neste ‘peso’, seleccionámos os cursos e determinámos o número de estudantes que, em cada um deles, iria integrar a sub-amostra.

Por seu turno, a edificação da sub-amostra B, foi realizada através das seguintes acções: em primeiro lugar, no acesso, através dos serviços administrativos e das associações académicas e de estudantes, às listagens dos estudantes que integravam, no ano lectivo de 2006/07, respectivamente, os órgãos de governo e gestão da IES – Senado, Assembleia e Conselho Pedagógico – e as referidas associações; em segundo lugar, na comparação dessas listagens, de modo a identificar eventuais duplicações de casos (estudantes com participação simultânea nos órgãos institucionais e nas associações); e, em terceiro lugar, na selecção, a partir das listagens previamente sistematizadas, dos estudantes que iriam integrar a sub-amostra, em representação de cada um dos órgãos institucionais e instâncias académicas. Este último procedimento levou, igualmente, em linha de conta a importância relativa (no que concerne aos processos institucionais de tomada de decisão) dos referidos órgãos e instâncias, e a representatividade e o tempo ‘normal’ de permanência dos estudantes nos mesmos. Além destes critérios, os estudantes pertencentes ao Conselho Pedagógico, foram seleccionados, ainda, de acordo com o peso⁵ dos cursos frequentados.

Deve-se salientar, no entanto, que a construção da sub-amostra B, no que respeita aos estudantes que integram os órgãos institucionais, não pôde, na IES Y, ser realizada de acordo com os procedimentos descritos anteriormente. Tal ficou a dever-se à impossibilidade de aceder à listagem desses estudantes, nomeadamente através dos serviços administrativos. Mais adiante explicitaremos a estratégia que nos permitiu ultrapassar este obstáculo.

A amostra definida no âmbito da nossa pesquisa caracteriza-se, assim, como uma amostra não probabilística (não representativa) e intencional (Denscombe, 1999; Miles & Huberman, 1994; Pires, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1992; Silverman, 2001), tendo sido os seus elementos seleccionados de acordo com o quadro

⁵ Embora o peso das áreas científicas e respectivos cursos tenha sido determinado com base no número de estudantes do 4º ano, considerou-se que o mesmo seria extensível ao geral dos cursos e poderia ser usado como critério de selecção dos estudantes do Conselho Pedagógico a integrar a sub-amostra B. Procurou-se, ainda, sempre que possível, que os cursos de onde eram provenientes estes estudantes fossem distintos dos seleccionados para a sub-amostra A, no sentido de diversificar essa mesma proveniência em termos do total da amostra.

conceptual, os interesses da investigação e os parâmetros da população que se pretendiam ver replicados (Silverman, 2001).

Com base no tempo e recursos disponíveis para o desenvolvimento da componente empírica do estudo (Best & Kahn, 1989; Denscombe, 1999; Ghiglione & Matalon, 1992), bem como nas assunções que regem, em geral, a determinação do tamanho da amostra nas investigações (qualitativas) ditas em “profundidade” (Best & Kahn, 1989; Denscombe, 1999), determinámos que este tamanho, para o caso da nossa amostra, se situaria nos 110 casos, distribuídos, no entanto, de modo a reproduzir cada um dos subgrupos anteriormente definidos. Assim, tendo em atenção que os estudantes não participantes nas estruturas de governo e gestão e nas estruturas académicas (associativas) são, em proporção, em maior número que os participantes, determinou-se que as sub-amostras reproduziriam esta mesma diferença, traduzida, na prática, pela integração, na sub-amostra A, de 80 casos (40 em cada IES) e, na sub-amostra B, de 30 casos (15 em cada IES) (Tabela n.º 1).

Tabela n.º 1
Distribuição dos elementos da amostra segundo a sub-amostra e IES

Sub-amostra	IES		Total
	X	Y	
A	40	40	80
B	15	15	30
Total	55	55	110

O acesso aos estudantes da amostra foi realizado com recurso a distintas estratégias, determinadas pelas sub-amostras que a integram. No que se refere à sub-amostra A, após autorização prévia de cada uma das IES para a realização do trabalho de campo, seguiu-se o contacto com os directores dos cursos seleccionados, com o intuito de acordar uma data para a deslocação da investigadora a uma aula de uma das disciplinas do 4º ano. Neste contexto, foi solicitada, directamente, a colaboração voluntária dos estudantes para participarem no estudo e agendadas as entrevistas.

Porém, o acesso aos estudantes desta sub-amostra nem sempre se revelou uma tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque, mesmo em contexto de sala de aula, os estudantes se mostraram renitentes em se voluntariarem para participar no estudo, o que implicou alguma insistência por parte da investigadora, por vezes contando com a ajuda dos próprios docentes. Depois, devido a condicionalismos de vária ordem, nem sempre foi possível seguir as estratégias de acesso definidas. Tais condicionalismos

ficaram a dever-se, em particular: ao facto de muitos estudantes se encontrarem fora das IES, a realizar estágios profissionais; a atrasos (alheios à vontade da investigadora) no agendamento das visitas às aulas e a necessidade de respeitar os tempos definidos para a realização das entrevistas; ou, ainda, à impossibilidade de proceder a essas visitas, por indisponibilidade ou oposição dos docentes, dos directores de curso ou, inclusive, dos responsáveis pela direcção das unidades orgânicas⁶. Nestes casos, os estudantes a entrevistar foram-nos indicados directamente pelos directores de curso ou coordenadores de estágio; por outros entrevistados; ou, igualmente, por docentes dos cursos visados na amostra, que pertenciam à rede informal de contactos da investigadora. Por terem assumido maior acuidade na IES Y, os obstáculos que se colocaram ao desenvolvimento do trabalho de campo determinaram que estas últimas estratégias de contacto, em especial o acesso aos estudantes através de outros entrevistados, tivessem assumido um carácter mais sistemático.

No caso da sub-amostra B, o acesso aos estudantes foi realizado de dois modos distintos, dependendo do seu tipo de participação – institucional, nos órgãos institucionais de governo e gestão, ou académica, nas associações académicas. Assim, em relação aos estudantes das associações académicas, depois de um primeiro contacto com os respectivos presidentes de direcção, a requerer a sua colaboração no estudo, foi-lhes também solicitado que indagassem, junto dos restantes membros seleccionados para a sub-amostra, sobre a sua disponibilidade para a entrevista. Seguiu-se, então, com recurso aos seus dados pessoais (facultados ora pelas associações, ora constantes das listagens disponíveis *online*, com o elenco dos seus membros), o contacto com estes estudantes e o posterior agendamento das entrevistas.

Quanto aos estudantes dos órgãos institucionais, a estratégia de acesso consistia na sua abordagem directa pela investigadora, com recurso aos contactos pessoais constantes das listas facultadas pelos serviços académicos, ou disponibilizados pelas associações. Contudo, as dificuldades sentidas na prossecução desta estratégia, suscitadas por incorrecções nesses contactos, pela indisponibilidade

⁶ Na IES X registou-se uma situação de não colaboração do director de um dos cursos seleccionados para configurar a amostra, o que implicou ter de recorrer a outros entrevistados no sentido de conseguir realizar as entrevistas com os estudantes desse mesmo curso. Na IES Y, as dificuldades experimentadas na realização das entrevistas com esta sub-amostra (A) foram suscitadas, em parte, pela recusa do presidente do conselho directivo de uma das escolas em dar autorização para a visita aos cursos seleccionados.

dos estudantes, ou pela ausência de resposta às solicitações da investigadora, levaram a que se empreendessem outros expedientes para lhes aceder. Tais expedientes traduziram-se, essencialmente, no recurso a outros entrevistados, através dos quais se conseguiu chegar à fala com estudantes participantes nos órgãos, que viriam, posteriormente, a colaborar no estudo. Uma vez mais, estes expedientes assumiram, na IES Y, contornos mais sistemáticos, suscitados, em especial, pelo facto de não se ter tido acesso (via institucional) à listagem dos estudantes que integravam os órgãos. Neste caso, as entrevistas foram realizadas, em exclusivo, com a ajuda da associação académica.

Como resultado das dificuldades experimentadas no desenvolvimento do trabalho de campo, em especial ao nível do acesso aos entrevistados, a amostra adquiriu, por vezes, além de um carácter intencional, os contornos de uma amostra em bola de neve.

De um modo geral, os entrevistados mostraram uma postura colaborante, receptiva e interessada em relação à participação no estudo. Esta postura pode ser, eventualmente, interpretada pelo facto de grande parte dos estudantes desconhecer o tema em questão (avaliação das IES) e de ver, na entrevista, a oportunidade para o discutir pela primeira vez. Por outro lado, julgamos que a adesão dos estudantes possa ser justificada, também, pela percepção da situação de entrevista como uma ocasião propícia para exprimirem algumas das suas angústias pessoais relacionadas, quer com vivências institucionais e académicas quotidianas (ao nível dos cursos), quer com o momento particular que cada uma das IES atravessava então, conectado com a implementação do processo de Bolonha. Entre os estudantes da sub-amostra B, a entrevista foi aproveitada, ainda, para tecer considerações relativas, por exemplo, aos contornos assumidos pela mobilização e interesse estudantis em relação à vida organizacional das IES, ao funcionamento e gestão destas últimas, ou à representatividade dos estudantes nos órgãos institucionais de tomada de decisão.

Em regra, o desenvolvimento destes temas pelos estudantes ocorreu após a conclusão da entrevista e foi mantido *off the record* (não gravado). Nas situações em que foram aflorados, de modo mais descritivo, no decurso da entrevista, a estratégia adoptada consistiu em interromper a sua gravação, retomando-a posteriormente.

É ainda de referir que alguns estudantes acederam, também, a participar no estudo por julgarem, eventualmente, que o tipo de avaliação em discussão na

entrevista consistia na avaliação curricular (a que estão sujeitos no contexto das disciplinas) e, deste modo, teriam ocasião para discutir os aspectos menos positivos que identificavam em relação à mesma. Neste caso, como se referiu, os discursos dos estudantes tiveram de ser reorientados, mediante o apelo renovado ao tema em questão na entrevista.

Apesar do interesse e solicitude manifestados, os estudantes revelaram, como se sublinhou, um relativo desconhecimento sobre a implementação da avaliação de cursos. Este desconhecimento parece ter contribuído para que alguns deles se centrassem na descrição de realidades avaliativas que lhes eram mais familiares e, igualmente, para que, no geral, os seus discursos se apresentassem um pouco pobres e inconsistentes. Estes condicionalismos exigiram, por parte da investigadora, o recurso frequente a estímulos verbais que permitissem reorientar os discursos para a realidade avaliativa que constituía o enfoque do estudo ou, ainda, o seu “desenvolvimento” (Ghiglione & Matalon, 1992), de modo a obter informação mais rica e aprofundada.

Não obstante os esforços empreendidos, apenas foi possível realizar 102 das 110 entrevistas previstas inicialmente. As entrevistas em falta (uma da sub-amostra B e sete da sub-amostra A), em maior número na IES Y, ficaram a dever-se à impossibilidade de estabelecer os contactos pessoais necessários e, deste modo, aceder aos estudantes ou, ainda, ao facto da disponibilidade destes ser, por vezes, incompatível com o tempo planeado para a conclusão do trabalho de campo da investigação.

Sustentada na análise dos dados resultantes das questões fechadas das entrevistas e na sua sistematização com recurso ao programa informático *Statiscal Package for the Social Sciences* (SPSS), foi possível proceder à caracterização sociodemográfica, académica e institucional da amostra, da qual passamos, em seguida, a descrever os principais contornos (o Anexo V integra um quadro síntese onde se procede à sua caracterização geral).

2.1.2. A Amostra: caracterização

No período compreendido entre Fevereiro e Maio de 2007⁷ foram realizadas 102 entrevistas, 53 das quais na IES X e as restantes 49 na IES Y. Em ambas as instituições, os estudantes entrevistados não apresentam diferenças muito marcadas em termos das características sociodemográficas – sexo, idade e origem socioeconómica e cultural. Verifica-se uma distribuição semelhante em relação ao sexo, embora, no global, a presença de estudantes do sexo feminino tenda a ser ligeiramente mais expressiva (52%) que a do masculino (48%) (Tabela n.º 2).

Tabela n.º 2
Distribuição dos entrevistados por sexo e IES

Sexo	IES		Total	%
	X	Y		
Feminino	28	25	53	52
Masculino	25	24	49	48
Total	53	49	102	100

Apesar de, tal como sublinhámos antes, não constituir nossa intenção construir uma amostra estatisticamente representativa, a verdade é que esta parece replicar as tendências nacionais e internacionais no que respeita à composição de género da população de estudantes do ES. De facto, as mulheres constituem, actualmente, na maior parte dos países desenvolvidos, quase mais de metade dessa população (Charles & Bradley, 2002; Jacobs, 1996; Mastekaasa & Smeby, 2008), aspecto que traduz, segundo vários autores, uma acentuada feminização do ES (Balsa et al., 2001; Estanque e Nunes, 2003; Fernandes, 2001; Machado et al., 2003; Mauritti, 2003a).

Porém, se analisarmos a distribuição por sub-amostra, vemos que a tendência identificada anteriormente se verifica apenas na sub-amostra A, sendo a sub-amostra B tendencialmente composta por estudantes do sexo masculino (62,1% do total de casos). Este aspecto parece ir ao encontro daquilo que é constatado por Machado et al. (2003) e Casanova (2003b) quando, com base na análise dos padrões de orientação de vida dos estudantes do ES, afirmam que são, nomeadamente, os do sexo masculino os que maior tendência revelam para uma orientação “activista”, traduzida num

⁷ A definição deste intervalo temporal foi determinada por duas principais considerações: em primeiro lugar, a de que a partir do início da época de exames (normalmente, em Junho/Julho), a disponibilidade dos estudantes tende a ser mais reduzida; em segundo lugar, a de que o ano lectivo de 2006/2007 era o último, para ambas as IES, em que estaria em funcionamento o 4º ano nos diversos cursos de graduação, como resultado da reestruturação curricular subjacente ao processo de Bolonha.

envolvimento mais visível em actividades nos domínios político-partidário, associativo ou nos órgãos colegiais das IES.

Em termos de idade, tal como no caso da anterior variável, também não se registam diferenças significativas entre os estudantes de cada uma das IES. A maioria (60,8%) tende a situar-se no escalão etário compreendido entre os 22-25 anos (Tabela n.º 3).

Tabela n.º 3

Distribuição dos entrevistados segundo o escalão etário e IES

Escalão Etário	IES		Total	%
	X	Y		
18-21	9	9	18	17,6
22-25	30	32	62	60,8
26-30	11	6	17	16,7
> 30	3	2	5	4,9
Total	53	49	102	100

Na esteira de Fernandes (2001), procedeu-se, ainda, com o auxílio de variáveis que descrevem o agregado familiar – nomeadamente, a escolaridade dos pais e a condição e situação destes perante o trabalho e na profissão – à caracterização da origem socioeconómica e cultural dos estudantes. Esta caracterização foi realizada com o intuito apenas de conhecer melhor a nossa amostra e não, propriamente, de proceder, com base nessas variáveis, à análise comparativa das representações estudantis da avaliação. Assumiu-se, neste contexto, que, embora a construção destas representações possa variar de acordo com a origem socioeconómica e cultural dos estudantes, na medida em que esta pode, de algum modo, determinar o grau de proximidade em relação ao objecto de representação (i.e., a avaliação), essa origem constitui-se como uma variável de reduzida influência nessa mesma construção (Santiago, 1989). Tal deve-se, essencialmente, ao facto de a sua preponderância tender a ser gradualmente menor à medida que os estudantes avançam no seu percurso académico, sendo, em parte, substituída pela influência de outras variáveis, ligadas aos diferentes contextos institucionais, organizacionais e relacionais que estes actores vão experienciando (Santiago, 1989; Santiago et al., 2001).

Assim, em termos gerais, é possível constatar que a maioria dos estudantes, independentemente da IES, tende a provir de agregados familiares (pai e mãe) com

uma escolaridade⁸ inferior ou igual ao ensino básico (até ao 9º ano) (53,4%). Não obstante, a frequência (incompleta) e/ou a detenção, pelas famílias, de um grau de escolarização de nível superior, adquire, igualmente, uma relativa expressão (25,5%), mais marcada, contudo, entre os pais dos estudantes da IES X, sendo que as famílias dos estudantes da IES Y tendem a apresentar uma frequência mais significativa do ensino secundário. Este aspecto parece indiciar, na mesma linha do que é concluído noutros estudos (Machado et al., 2003; Mauritti, 2003a), a existência, entre os estudantes da amostra, de uma certa polarização, ou de um duplo padrão de recrutamento de classe, traduzido numa proveniência concomitante de sectores (de classe) mais e menos dotados de recursos culturais, sociais e escolares (Machado et al., 2003; Mauritti, 2003a).

A maioria dos estudantes de ambas as IES é, ainda, originária de agregados familiares activos em termos laborais (71,1%). À semelhança do que é observado por Mauritti (2003b), a actividade é representada, sobretudo, por situações de trabalho por conta de outrem ou dependente (46,1%), ou seja, de trabalho assalariado, embora a proporção dos pais que trabalham por conta própria ou possuem o seu próprio negócio não seja de menosprezar (19,6%). Menos expressiva, a inactividade é representada, mormente, pela situação de reforma (15,2%).

Além dos contornos sociodemográficos, a amostra pode, ainda, ser caracterizada com base na situação institucional e académica dos estudantes. Esta caracterização apoia-se em diversas variáveis e serve, com excepção para o subsistema de ES e o ano frequentado, tal como no caso anterior (origem sociocultural), para dar a conhecer com maior pormenor a amostra, não tendo, por isso, o intuito de suportar a análise comparativa das representações estudantis.

Tal como tivemos oportunidade de referir, devido a contingências relacionadas com o desenvolvimento do trabalho de campo, o número de estudantes entrevistados na IES X é ligeiramente superior ao da IES Y (53 e 49 estudantes, respectivamente). Além desta diferença, os estudantes de cada uma das instituições tendem, também, a distribuir-se de modo distinto entre os dois subsistemas de ES: na primeira instituição

⁸ Na sistematização dos níveis de escolaridade dos pais (agregado familiar) dos estudantes procedemos à aglutinação dos seguintes níveis de escolaridade: Até ao básico – inclui os níveis de escolaridade inferiores ou iguais ao antigo ensino primário, preparatório e unificado (equivalentes aos actuais 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico); Secundário – agrega o ensino secundário e o técnico-profissional; e o Superior – inclui o antigo ensino médio ou bacharelato e a frequência, completa (conducente a grau) ou incompleta do ensino superior.

(X) provêm, sobretudo, do subsistema universitário, ao passo que na segunda (Y) tendem a distribuir-se de modo mais uniforme por ambos os subsistemas (Tabela n.º 4).

Tabela n.º 4
Distribuição dos entrevistados por subsistema e IES

Subsistema	IES		Total	%
	X	Y		
Universitário	43	23	66	64,7
Politécnico	10	26	36	35,3
Total	53	49	102	100

Estas diferenças podem ser explicadas pelo facto de, na IES X, o número de estudantes a frequentar, no 4º ano, o subsistema universitário ser superior ao do politécnico, enquanto que, na IES Y, ocorre a situação inversa. Tais contornos podem, por seu turno, estar relacionados com o facto de a instituição X ter começado (desde a sua criação, na década de setenta) por assumir um carácter essencialmente universitário e, só posteriormente (já no início década de 2000), ter passado a integrar o subsistema politécnico, ao passo que a instituição Y percorreu o caminho contrário (no final da década de oitenta, ocorreu a junção da universidade e do politécnico na mesma instituição).

Como resultado das diferenças explicitadas anteriormente, a maioria dos estudantes da amostra, embora se distribua de modo quase equitativo entre instituições, pertence, sobretudo, ao subsistema universitário de ES.

Em relação aos cursos frequentados, os estudantes tendem a provir, no geral e de modo algo uniforme, dos que se inscrevem nas áreas formação académica (ver sistematização dos cursos por área respectiva, no Anexo IV) das Ciências de Engenharia e Tecnologia, Ciências Sociais, Ciências Exactas e Naturais e Serviços e Apoio Social, sendo de realçar, contudo, um ligeiro predomínio, em ambas as IES, dos cursos situados na primeira área (30,7%) (Tabela n.º 5).

Tabela n.º 5

Distribuição dos entrevistados por área de formação académica dos cursos frequentados e IES

Área de formação académica	IES		Total	%
	X	Y		
Ciências Exactas e Naturais	6	7	13	12,7
Ciências da Saúde	2	5	7	6,9
Ciências da Engenharia e Tecnologia	18	13	31	30,7
Ciências Sociais	6	12	18	17,6
Artes e Humanidades	7	1	8	7,8
Serviços e Apoio Social	8	5	13	12,7
Educação	6	6	12	11,8
Total	53	49	102	100

Porém, é possível identificar algumas diferenças entre instituições, em termos da distribuição dos estudantes pelas áreas dos cursos. Na IES X, as mais representativas, logo a seguir à das Ciências da Engenharia e Tecnologia, são constituídas, respectivamente, pela dos Serviços e Apoio Social, Artes e Humanidades e por último, em *exequo*, pelas Ciências Exactas e Naturais e a Educação. Na IES Y, além de uma menor expressividade da área das Engenharias e Tecnologia, as áreas que se lhe seguem são representadas, a curta distância, pela das Ciências Sociais e, com menor expressão, pela das Ciências Exactas e Naturais e da Educação.

É possível concluir, deste modo, que, apesar de uma certa preponderância da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia, a ‘aposta’ formativa de ambas as instituições, no sentido, eventualmente, de dar resposta às necessidades do mercado de trabalho, parece ser algo distinta. Esta diferença é visível, também, ao nível dos subsistemas, traduzida, no universitário, pelo predomínio, uma vez mais, dos cursos inseridos na área das Ciências da Engenharia e Tecnologia e, no politécnico, pelos circunscritos pela dos Serviços e Apoio Social.

Com base na análise de informação complementar recolhida relativamente aos cursos frequentados pelos estudantes, é possível, ainda, constatar que, na sua maioria (60,8%), estes se encontram a frequentar o curso que constituiu a sua primeira opção aquando do ingresso no ES. Os estudantes que não se encontram nesta situação (27,5%) não pretendiam, propriamente, ter ingressado num curso diferente, mas antes numa outra instituição. É de realçar, a este nível, a preferência por instituições integradas no subsistema universitário público, o que indicia, de algum modo, a partilha pelos estudantes de representações sociais que as associam a uma posição

mais vantajosa no interior do sistema de ES, em termos de ‘qualidade’ e ‘prestígio’ (Balsa et al., 2001).

Parece, pois, não se verificar, na amostra do estudo, a tendência identificada por Balsa et al. (2001) quando estimam que cerca de metade da população estudantil não frequenta os cursos e/ou as IES constituindo a sua primeira opção, sendo, antes, “canalizados para outras situações mais ou menos próximas” (Balsa et al., 2001: 75).

Registam-se, contudo, a este nível algumas diferenças, quer entre IES, quer entre subsistemas. Assim, enquanto na instituição X, são os estudantes do subsistema universitário a apresentar uma maior correspondência entre o curso desejado e o frequentado, na instituição Y tal acontece com os estudantes do politécnico. Também é possível notar que, em geral, são mais frequentemente os estudantes do subsistema universitário aqueles que se encontram a frequentar o curso que constituiu a sua primeira opção.

Tal como previamente determinado na construção da amostra, a maioria dos estudantes (66,7%) encontra-se no 4º ano dos cursos (independentemente de este corresponder a idêntico número de matrículas), não se registando diferenças significativas entre as IES. Porém, é possível identificar excepções neste âmbito, representadas pelos estudantes que frequentam o 3º ano de Bolonha, ou, ainda, o 2º, 3º e 5º anos curriculares. Estas excepções devem-se às configurações assumidas pela sub-amostra B (encontra-se aqui representada a maioria dos estudantes a frequentar o 5º ano e a totalidade dos que frequentam os 2º e 3º anos curriculares), e às contingências que interferiram no desenvolvimento do trabalho de campo (em especial na instituição Y) e que explicam, nomeadamente, a presença, na sub-amostra A, de estudantes a frequentar o 3º ano de Bolonha.

Em geral, cerca de metade dos estudantes (51%) ingressou no ES no ano de 2003 (ano lectivo de 2003/04), verificando-se, deste modo, uma certa correspondência entre o ano de matrícula e o ano frequentado (predominantemente o 4º, no ano lectivo de 2006/07). Tal não invalida, contudo, a experiência, por parte significativa dos estudantes (71,6%), equitativamente distribuída por ambas as IES, de situações de reprovação. A experiência de insucesso escolar corresponde, essencialmente, às reprovações nas disciplinas dos cursos (49,3%), assumindo maior expressividade na instituição Y e entre os estudantes do subsistema universitário. Todavia, não é de menosprezar o registo, também significativo, de situações em que este insucesso se

fica a dever a reprovações concomitantes às disciplinas e anos curriculares (38,3%), que se expressam de modo semelhante em ambas as IES, mas, de novo, com maior acuidade entre os estudantes do subsistema universitário.

Os contornos assumidos pelo insucesso escolar na nossa amostra, não constituem, porém, uma perplexidade, parecendo conformes com as conclusões apresentadas por outros estudos, que indiciam a existência de uma taxa de reprovação elevada por ano curricular e ainda mais expressiva no âmbito isolado das disciplinas (Martins, Arroiteia & Gonçalves, 1999).

Caracterizada a situação institucional e académica dos estudantes que integram a amostra, analisamos, em seguida, as variáveis que permitem retratar a sua posição no campo institucional e avaliativo. Estas variáveis, consideradas como as que maior influência exercem na construção das representações da avaliação, são traduzidas, respectivamente, pelo tipo de participação nos órgãos institucionais de governo e gestão – participação institucional – e/ou nas instâncias académicas representativas dos estudantes – participação académica – e pelo tipo de experiência na implementação do processo avaliativo (avaliação de cursos).

Como sublinhámos anteriormente, a amostra deste estudo decompõe-se em dois principais grupos, constituídos com base na participação institucional ou académica: a sub-amostra A (73 casos) e a sub-amostra B (29 casos). Em relação a estes dois tipos de participação, os estudantes da sub-amostra B apresentam a distribuição que pode ser observada na Tabela n.º 6:

Tabela n.º 6
Distribuição dos elementos da sub-amostra B segundo a participação institucional e académica e IES

Tipo de Participação	IES		Total
	X	Y	
Institucional	10	9	19
Académica	5	5	10
Total	15	14	29

Contudo, como nos é possível constatar na tabela que se segue (Tabela n.º 7), o número de estudantes que, em ambas as IES, participam efectivamente nos processos de tomada de decisão institucional e académica (55 casos) é superior ao previamente esperado (29 casos). Este fenómeno é explicado, quer pelo facto de alguns estudantes da sub-amostra A participarem nos órgãos institucionais de governo

e/ou gestão e nas instâncias académicas (respectivamente, 10 e 4 estudantes), quer pelo de certos estudantes da sub-amostra B revelarem uma participação simultaneamente institucional e académica (um total de 7, 3 da IES X e 4 da IES Y). A discrepância registada a este nível ficou a dever-se às contingências que marcaram o desenvolvimento do trabalho de campo (nomeadamente, o acesso aos estudantes das respectivas sub-amostras), que, por vezes, impossibilitaram um adequado controlo desta situação. De facto, esta discrepância tende a ser mais expressiva na instituição Y, onde se sentiram, também, maiores dificuldades na realização das entrevistas.

Tabela n.º 7
Participação institucional e académica dos entrevistados segundo a sub-amostra e IES

Tipo de participação Sub-amostra	IES				Total
	X		Y		
	A	B	A	B	
Institucional	6	13	4	13	36
Académica	0	5	4	10	19
Total	6	18	8	23	55

Uma outra leitura permitida pela anterior tabela (Tabela n.º 7) é a de que a participação institucional (nos órgãos colegiais) tende a ser mais significativa que a académica (nas instâncias académicas representativas dos estudantes). Esta última é, também, mais expressiva na instituição Y, sendo representada, ao contrário do que se passa na instituição X, por estudantes integrados tanto na sub-amostra A, como na B. Em relação à participação institucional, esta apresenta uma distribuição muito equitativa em ambas as instituições e traduz-se, no geral, pela inclusão dos estudantes em órgãos como a Assembleia ou o Senado Universitários.

Existem, contudo, algumas diferenças entre as IES relativamente à participação institucional. Enquanto que na instituição X ela se traduz numa distribuição semelhante dos estudantes entre a Assembleia, o Senado e o Conselho Pedagógico, na instituição Y ela exprime-se, sobretudo, numa maior concentração dos estudantes nos dois primeiros órgãos. É possível identificar, ainda, diferenças nas sub-amostras no que respeita ao tipo de órgão integrado pelos estudantes, sendo que os da sub-amostra A tendem a participar, principalmente, no Conselho Pedagógico, enquanto que os da B estão mais presentes na Assembleia e no Senado. De realçar, igualmente, que são os estudantes desta última sub-amostra (B) os únicos a apresentar

uma participação simultânea em todos os tipos de órgão (Assembleia, Senado e Conselho Pedagógico).

O tempo de permanência nos órgãos institucionais de governo e gestão e nas instâncias académicas é, para a maioria dos estudantes, inferior ou igual a um ano.

Ainda em relação ao posicionamento no campo institucional, é de salientar que alguns estudantes, quer da sub-amostra A, quer da B, fazem parte, igualmente, de outras instâncias institucionais, ao nível dos cursos, constituídas, respectivamente, pelas comissões de curso (IES X) e pelos núcleos pedagógicos (IES Y). Além de menos expressiva que a participação nos órgãos institucionais e nos órgãos dirigentes das associações académicas, a participação dos estudantes nestas instâncias tende a ser mais representativa ao nível das comissões de curso. É de salientar, ainda, que parte considerável dos estudantes que integram cada uma das referidas instâncias pertence, igualmente, às associações académicas e aos órgãos institucionais de governo e gestão. Esta situação parece indiciar que tendem a ser, frequentemente, os mesmos estudantes, os que participam e se integram, de modo mais activo, nas questões quotidianas das IES e dos respectivos cursos.

Por último, em relação à posição que os estudantes ocupam face à avaliação, traduzida, recorde-se, na experiência que detêm deste processo, é possível concluir (Tabela n.º 8) que a mesma não é muito efectiva ou forte. A maioria dos estudantes (79,4%) não possui experiência nos processos de implementação da avaliação ao nível dos seus cursos, situação que se verifica, de modo equitativo, em ambas as IES. Porém, ao introduzirmos na análise a variável subsistema, é possível verificar que, enquanto na instituição X os únicos estudantes a manifestar essa experiência provêm, em exclusivo, do universitário, na Y isso acontece, maioritariamente, com os estudantes do politécnico.

Tabela n.º 8
Distribuição dos entrevistados segundo o tipo de experiência na avaliação e IES

Experiência na Avaliação	IES		Total	%
	X	Y		
Com experiência	11	10	21	20,6
Sem experiência	42	39	81	79,4
Total	53	49	102	100

Além de incipiente, a experiência na avaliação (que remonta, ainda, para a maioria dos estudantes, ao período compreendido entre os anos 2003 e 2006), é sobretudo parcial, traduzida na participação em apenas uma das duas fases compreendidas pela implementação institucional do processo (Tabela n.º 9). Neste caso, é a auto-avaliação que constitui a fase ou momento avaliativo que reúne mais estudantes (52,4%), sendo a participação ‘total’ (em ambas as fases) revelada por menos de metade da amostra (42,9%).

Tabela n.º 9

Distribuição dos entrevistados segundo a fase da avaliação em que participaram e IES

Fases da avaliação	IES		Total	%
	X	Y		
Auto-avaliação	7	4	11	52,4
Avaliação Externa	1	0	1	4,8
Ambas	3	6	9	42,9
Total	11	10	21	100

É possível, no entanto, detectar ligeiras diferenças entre as instituições no que se refere ao tipo de experiência dos estudantes na implementação da avaliação: enquanto que na instituição Y esta tende a revelar-se mais abrangente (participação em ambas as fases), na X ela é mais parcial, com predomínio para a participação na auto-avaliação.

As entrevistas realizadas aos estudantes que integram a amostra que acabámos de caracterizar, com um tempo médio de duração de trinta minutos, foram gravadas e transcritas, na íntegra, unicamente pela investigadora, de modo a possibilitar a posterior análise, codificação e interpretação dos dados recolhidos. A tarefa de transcrição, realizada ao longo de três meses, envolveu um trabalho de cerca de 5 horas por entrevista, em parte devido às más condições de algumas gravações. No final obtiveram-se 23643 unidades de texto transcritas, das quais 12447 foram codificadas.

A interpretação dos dados das entrevistas apoiou-se no pressuposto de que o discurso dos estudantes manifesta um conjunto de representações balizado por um dado momento ‘histórico’ do desenvolvimento do ensino superior e das IES seleccionadas. Porém, esta interpretação sustentou-se, igualmente, na hipótese teórica, permitida pela revisão da literatura, de que os significados, imagens, conhecimentos e atitudes, que estruturam estas representações, além de uma determinada permanência

no tempo, revelam, também, uma certa abrangência e hegemonia, e que, por isso, podem traduzir fenómenos mais globais em referência à população dos estudantes do ensino superior português.

2.2. A Análise de Conteúdo das Representações Estudantis da Avaliação

Realizada a recolha de dados, procedemos, então, à sua sistematização e tratamento, socorrendo-nos, para isso, da técnica de análise de conteúdo. Este processo apoiou-se no recurso ao programa informático QSR NUD*Ist, com vista a facilitar o manuseamento do conjunto da informação compreendido pelas entrevistas.

O apoio metodológico na análise de conteúdo é justificado, no contexto da presente investigação, quer pelo seu carácter qualitativo (Bardin, 1995), quer pelo seu objecto de estudo, constituído pelas representações estudantis da avaliação. Com efeito, do mesmo modo que a análise de conteúdo constitui uma técnica comumente usada na abordagem empírica das representações sociais, com o objectivo de apreender a sua estrutura e significado (Abric, 1994b; Moscovici, 1976; Negura, 2004; Santiago, 1996), é possível, à luz das assunções da revisão da literatura, considerar que esta técnica constitui, igualmente, a mais adequada à construção do nosso objecto de estudo.

A razão da adequação da análise de conteúdo à abordagem das representações sociais prende-se com o facto de o objecto desta análise ser constituído pela comunicação, a qual emerge, por sua vez, como um dos processos fundamentais da formação destas representações (Doise, 1986; Moscovici, 1988; Negura, 2004). De facto, esta forma de tratamento de dados sustenta-se num conjunto de técnicas de análise das ‘comunicações’ que recorre a procedimentos metódicos de sistematização e descrição do conteúdo das mensagens, procurando produzir inferências no processo de construção de conhecimento sobre os ‘objectos’ sociais a que estas se referem (Bardin, 1995).

Deste modo, é possível assumir que, enquanto apoiada na comunicação, a análise de conteúdo permite identificar o significado mais subjectivo da informação veiculada pelos estudantes em relação à avaliação e estabelecer a pertinência ou carácter mais objectivo dessa mesma informação (Negura, 2004). Além disso, a análise de conteúdo contribui, igualmente, para destrinçar as dinâmicas presentes na formação das representações estudantis e o papel que estas desempenham na produção

e sustentação da própria comunicação e das mensagens que são emitidas pelos estudantes (Negura, 2004). Neste contexto, cada enunciado do discurso destes actores, em relação à avaliação, pode ser considerado como um indicador das representações envolvidas na construção desse mesmo discurso (Negura, 2004).

Com o objectivo de circunscrever as dimensões ou componentes (cognitivas, atitudinais e valorativas) que estruturam o conteúdo das representações estudantis da avaliação, empreendemos uma análise de conteúdo temática/categorial (Bardin, 1995; Ghiglione & Matalon, 1992; Negura, 2004), consistindo na organização de uma grelha de análise estruturada em temas (que identificam e traduzem esses mesmos componentes) reagrupados em categorias que, subsequentemente, se organizam em diferentes dimensões de análise. A construção desta grelha sustentou-se em estratégias empíricas que procuraram combinar, simultaneamente, métodos abertos e fechados de análise, resultando, deste modo, de um movimento dialéctico constante entre o quadro conceptual e os dados empíricos (significados extraídos dos discursos dos estudantes).

Além desta análise temática, direccionada para a apreensão do sentido e significado das representações da avaliação, a análise de conteúdo envolveu, igualmente, uma abordagem comparativa, com base nos contextos institucionais e avaliativos em que estas representações são produzidas pelos estudantes (Negura, 2004). Neste sentido, assumimos que, não obstante serem formadas por uma estrutura mais estável (Abric, 1984, 1994a, 1997; Flament, 1997; Guimelli, 1995; Santiago, 1996), que as torna transversais a um mesmo grupo de actores – os estudantes – as representações estudantis da avaliação são, igualmente, compostas por uma estrutura mais mutável (Abric, 1994a; Flament, 1997; Guimelli, 1995), determinada pela inserção destes actores em diferentes grupos. Estes são, por sua vez, definidos pelas distintas posições ocupadas pelos estudantes em relação a diversos contextos institucionais e avaliativos (Moscovici, 1976; Negura, 2004). A variação das representações da avaliação, de acordo com a inserção dos estudantes nesses grupos e contextos, parece justificar que se fale não de uma, mas antes de constelações de representações sobre este mesmo ‘objecto’.

No quadro da análise empreendida, a frase foi seleccionada como o segmento de discurso a ser codificado, constituindo-se como a unidade de sentido, por excelência, veiculando um determinado significado no discurso dos entrevistados. Procurou-se, assim, extrair das entrevistas as unidades de sentido (segmentos do

discurso) consideradas como mais significativas ou relevantes para o estudo, tendo em atenção as questões e objectivos que o orientam. Cada uma destas unidades de sentido, resultante do fraccionamento do discurso dos estudantes, corresponde a um tema particular que, por sua vez, é codificado e engloba um conjunto de significações que procuram traduzir uma certa situação, acontecimento, acção ou relação, exprimindo uma determinada realidade discursiva (Bardin, 1995).

Na codificação das unidades de sentido procedemos à leitura individual e transversal das entrevistas (de cada uma e do seu conjunto), com o intuito de estabelecer uma relação entre todos os documentos que compõem o *corpus* de análise (total de entrevistas). Foram, deste modo, construídas grelhas sucessivas de categorias até se ter alcançado uma final.

Na esteira de Bardin (1995), a construção das categorias – categorização – surgiu como um processo “estruturalista”, organizado em duas principais fases: o inventário, que consistiu no isolamento ou diferenciação dos elementos ou unidades a classificar, no seguimento das leituras individuais e transversais das entrevistas; e a classificação propriamente dita, sustentada na organização e reagrupamento das mensagens seleccionadas, de acordo com o seu conteúdo (Bardin, 1995). Deste último procedimento resultou a atribuição de um título a cada categoria, umas vezes definido em referência ao quadro teórico, outras surgindo como o resultado da agregação do conteúdo das unidades de sentido transformadas numa dada categoria. Deste modo, cada categoria criada pode ser definida como uma rubrica ou classe que reúne um conjunto de elementos (unidades de sentido) “sob um título genérico” (Bardin, 1995: 117).

Ainda seguindo as recomendações de Bardin (1995), procurámos que as categorias construídas respeitassem os seguintes critérios de validade: (i) exclusão mútua – pela integração de cada unidade de sentido em apenas uma categoria; (ii) homogeneidade – através da organização das categorias de acordo com um único princípio de classificação; (iii) pertinência – adaptando cada categoria às questões e objectivos da investigação; (iv) objectividade e fidelidade – mediante a repetição da aplicação da grelha categorial ao material recolhido, por forma a garantir que o mesmo era codificado de modo idêntico; e (v) produtividade – pela dedução de resultados, considerados pertinentes ou relevantes, a partir das categorias criadas.

Em síntese, o processo de análise de conteúdo consistiu na classificação do material das entrevistas em categorias, as quais, posteriormente, foram reagrupadas em torno de quatro principais dimensões de análise. Cada uma destas dimensões corresponde a um nível de análise superior, que congrega um conjunto de unidades de sentido classificadas sob cada uma das categorias. De realçar que, ao ser integrada numa estratégia qualitativa de análise, a categorização não assumiu, ao contrário do que defendem alguns estudiosos das representações sociais (Clémence, Doise, & Lorenzi-Cioldi, 1994; Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1993), um pendor quantitativo, ou seja, não recorreu à enumeração ou contagem da frequência das categorias. Esta opção é, mais uma vez, justificada pelo facto de a investigação procurar captar o conteúdo e significado das representações estudantis da avaliação, mais do que procurar regularidades quantitativamente mensuráveis.

Procedemos, em seguida, à descrição dos elementos principais que estruturam as categorias identificadas, organizando-as em quatro dimensões de acordo com os seus significados conceptuais e empíricos (Quadro n.º 2).

Quadro n.º 2

Definição do significado atribuído às dimensões, categorias e temas

PRIMEIRA DIMENSÃO: ATITUDE	
Orientação ou posição subjectiva dos estudantes em relação à implementação da avaliação.	
CATEGORIAS	
LEGITIMIDADE	Legitimidade, pertinência e significados atribuídos à avaliação, quer em sentido geral (diversos formatos de avaliação que visam aferir várias dimensões do funcionamento e desempenho do sistema e instituições de ES), como em sentido estrito (avaliação de cursos).
FINALIDADES INSTRUMENTAIS	Intuito ou objectivos da avaliação (em sentido geral ou estrito) (<i>avaliar porquê?</i>) e áreas de actividade e/ou funcionamento (do sistema, institucional e/ou orgânico) percebidas como susceptíveis de constituir o seu “alvo” (<i>avaliar o quê?</i>).
MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	Direccionamento ou enfoque da avaliação (em sentido geral ou estrito) nos processos e/ou nos resultados do sistema de ES e/ou das instituições e/ou das unidades orgânicas.
	TEMAS
	INFORMATIVA Avaliação centrada nos processos sistémicos, institucionais e/ou orgânicos e na verificação ou identificação dos seus pontos ‘fortes’ e ‘fracos’. Apoiar-se na recolha e difusão de informação a endereçar às entidades responsáveis pela coordenação ou monitorização da avaliação, às próprias IES e seus actores, à sociedade, ou a <i>stakeholders</i> externos.

	<p>FORMATIVA Avaliação assente na recolha e difusão de informação sobre os processos sistémicos, institucionais ou orgânicos, com o objectivo último de induzir a sua análise crítica ou reflexiva e a eventual definição de estratégias direccionadas ao seu incremento.</p>
	<p>CONTROLO OU REGULAÇÃO Avaliação sustentada na verificação e regulação, tanto dos processos como dos resultados, em especial dos institucionais, emergindo, deste modo, como um instrumento de <i>accountability</i>.</p>
	<p>COMPARATIVA Focada nos processos e resultados das IES, a avaliação tem como principal objectivo produzir informação sobre a sua qualidade, permitindo a sua comparação e classificação (<i>ranking</i>) e, em última análise, a indução da competição interinstitucional (por financiamento, reconhecimento e estudantes).</p>
	<p>PUNITIVA Orientada para o desempenho das IES, a avaliação centra-se na implementação de sanções sempre que os seus resultados sejam negativos, insuficientes ou inadequados.</p>

SEGUNDA DIMENSÃO: INFORMAÇÃO	
Densidade e organização da informação que os estudantes detêm sobre a avaliação de cursos.	
CATEGORIAS	
IDENTIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO	<p>Capacidade dos estudantes em reconhecer a implementação da avaliação de cursos.</p> <p>Extensão do conhecimento e capacidade discursiva dos estudantes para descrever as principais características desse formato avaliativo e conformidade entre a caracterização empreendida e as suas configurações ‘reais’.</p> <p>Conhecimento dos estudantes sobre a implementação da avaliação ao nível dos seus próprios cursos e a possibilidade de acesso aos respectivos relatórios (avaliação externa).</p>
PERTINÊNCIA DA INFORMAÇÃO	<p>Opiniões dos estudantes sobre a ‘qualidade’ (adequação) da informação que detêm (ou a que acedem) sobre a avaliação de cursos.</p> <p>Elementos percebidos como capazes de interferir na estruturação dessa mesma ‘qualidade’ e requisitos considerados necessários para o seu incremento.</p> <p>Interesse dos estudantes pela avaliação e modo como este é percebido como um aspecto determinante no acesso a informação sobre o processo.</p>
MODOS DE ACESSO À INFORMAÇÃO	Modo ou meio pelo qual os estudantes tiveram (ou têm) acesso a informação e conhecimento sobre a avaliação de cursos.
	<p style="text-align: center;">TEMAS</p> <p>INSTITUCIONAL Informação obtida no interior da IES, através dos vários dispositivos de informação e comunicação (<i>website</i>, por exemplo), do contacto com outros actores institucionais (docentes, directores de curso, gestores académicos, pares), ou do acesso aos relatórios de avaliação externa.</p>

	EXTRA-INSTITUCIONAL Informação resultante de fontes externas de informação e comunicação: meios de comunicação social; actores colectivos ligados à avaliação e/ou ao ES (por exemplo, o CNAVES, ou o MCTES); contextos informais de interacção; acesso aos relatórios de avaliação externa fora do contexto institucional.
	PARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL E/OU ACADÉMICA Informação resultante, sobretudo, da participação (passada ou presente) dos estudantes nos órgãos institucionais de governo e/ou gestão, e/ou nas instâncias académicas (associações académicas e/ou de estudantes).
	EXPERIÊNCIA DA AVALIAÇÃO Informação derivada, essencialmente, da participação e experiência (envolvimento) dos estudantes na avaliação dos cursos.
	OUTROS MODOS DE ACESSO Informação obtida através de meios distintos dos anteriormente referidos, tais como, por exemplo, o contacto com o conhecimento de senso comum, ou estratégias individuais de acesso à informação, como resultado de um interesse pessoal pelo tema da avaliação e seu aprofundamento.
MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO	Entidades percebidas como detendo a responsabilidade pela difusão de informação sobre a avaliação de cursos. Auto-percepção dos estudantes como responsáveis pela obtenção dessa informação, mediante o recurso a estratégias específicas de selecção e acesso às suas fontes. Principais obstáculos identificados quanto ao alcance dessa informação.

TERCEIRA DIMENSÃO: CONEXÃO COM A ACCÃO	
Experiência dos estudantes na avaliação de cursos e motivação e/ou predisposição manifestadas em relação ao envolvimento na sua implementação.	
CATEGORIAS	
CONTEXTO INSTITUCIONAL	Contexto da experiência dos estudantes na avaliação de cursos: consciência sobre as oportunidades de participação no processo; elementos que concorrem para a estruturação dessa consciência, nomeadamente o enquadramento institucional dessa participação e do próprio processo avaliativo, ou a experiência acumulada (prévia) pelos estudantes na sua implementação; caracterização da experiência da avaliação (efectiva, parcial ou ausente); importância conferida à possibilidade de participação estudantil no processo.
CONSTRANGIMENTOS	Factores percebidos como interferindo na 'qualidade' do envolvimento dos estudantes na avaliação de cursos.
PREDISPOSIÇÃO	Predisposição manifestada pelos estudantes para se envolverem ou agir na avaliação de cursos e condições das quais tornam dependente esse envolvimento.
CONFORMIDADE	Adequação ou conformidade reconhecida pelos estudantes aos instrumentos que lhes são consignados para participarem na avaliação de cursos. Sugestões no sentido da alteração desses instrumentos, com vista a permitir incrementar ou tornar mais efectivo o envolvimento no processo.

PERCEPÇÃO INSTITUCIONAL	Posição dos estudantes sobre o modo como a sua participação na avaliação de cursos é percebida institucionalmente (pela IES em geral, ou pelos docentes, em particular). Factores que concorrem para a determinação dessa percepção. Orientação da percepção institucional (positiva, ambivalente, negativa) e seu reflexo ou consequências no envolvimento dos estudantes na avaliação de cursos.
--------------------------------	--

QUARTA DIMENSÃO: CAMPO DA REPRESENTAÇÃO	
Organização do conteúdo e extensão das representações que os estudantes manifestam em relação à avaliação (em sentido geral ou estrito).	
CATEGORIAS	
IMPACTO	Qualidade e amplitude do impacto reconhecido pelos estudantes à avaliação (real ou efectivo, parcial, ausente). Domínios da actividade ou funcionamento do sistema, das IES, das unidades orgânicas, ou dos cursos, percebidos como mais susceptíveis desse impacto. Condicionantes que determinam ou influenciam a qualidade e amplitude do impacto da avaliação. Perspectivação deste impacto como dependente da assunção, pela avaliação, de um carácter mais coercivo, proporcionado: pela conversão das recomendações em imposições ou obrigações; ou a ligação dos resultados avaliativos a um sistema de recompensas/sanções e/ou ao financiamento do ES.
ABRANGÊNCIA	Organização das representações dos estudantes de acordo com a sua latitude ou extensão, variando desde um nível mais macro – predominância, nos discursos, à referência a formatos gerais de avaliação do sistema e instituições de ES – a um nível mais micro – referência dominante à avaliação de cursos.
CONTEÚDO	Estruturação ou arranjo das representações dos estudantes de acordo com a sua proximidade em relação a uma perspectiva mais ‘tradicional’ ou mais <i>managerialista</i> sobre o ES, as instituições, e a sua submissão à avaliação.

A grelha de análise apresentada anteriormente (Quadro n.º 2) estrutura-se, portanto, em torno de quatro principais dimensões, abarcando, cada uma delas, um conjunto de categorias. A primeira dimensão – ‘Atitude’ – pretende identificar a orientação ou posição subjectiva dos estudantes em relação à implementação da avaliação a nível sistémico e institucional. O seu principal intento não é tanto distinguir o objecto da representação dos estudantes (enfoque da avaliação) mas conhecer, especificamente, a posição, mais ou menos favorável, que estes assumem em relação à implementação da avaliação. Consequentemente, esta dimensão compreende as referências dos estudantes quer à avaliação em geral (enquanto processo ou instrumento de controlo do desempenho e qualidade), quer a um formato avaliativo mais específico, correspondendo à avaliação de cursos, tal como esta foi

empreendida pelo CNAVES entre 1995 e 2005. Incluem-se, nesta dimensão, três categorias que tentam traduzir as atitudes dos estudantes em relação à legitimidade, finalidades instrumentais e às modalidades da avaliação. Assume-se, neste contexto, que o reconhecimento e tomada de posição dos estudantes face a estes atributos constituem um elemento estruturante das representações que elaboram sobre a avaliação.

A segunda dimensão – ‘Informação’ – tem por objectivo analisar o tipo de informação que os estudantes detêm sobre a avaliação de cursos. Refere-se, especificamente, à densidade e organização do conhecimento que estes actores possuem sobre essa noção particular e a sua implementação como instrumento específico de regulação das IES e dos cursos que frequentam. Como tal, esta dimensão é composta por quatro categorias, que pretendem circunscrever esse mesmo conhecimento: a identificação da avaliação, a pertinência da informação, os modos de acesso e a mediação da informação.

Assumindo que o conjunto de conhecimentos, imagens e significados sobre a avaliação, circunscritos pelas anteriores dimensões, compõem o enquadramento representacional mais global e abstracto, que emerge dos discursos dos estudantes, a dimensão ‘Conexão com a Acção’ foca-se, em particular, na tentativa de caracterizar a experiência destes actores na avaliação de cursos. O objectivo, agora, é o de circunscrever o conjunto de representações dos aspectos mais concretos dessa experiência, relacionada com o modo os estudantes se envolvem nesse processo e as motivações que suportam este envolvimento. Esta dimensão compreende cinco categorias principais, que procuram analisar, respectivamente: o contexto institucional prévio que condiciona a experiência dos estudantes na avaliação; os factores identificados como interferindo nessa mesma experiência; os significados que os estudantes conferem aos instrumentos que lhes são consignados no interior do processo avaliativo; a predisposição e motivação que revelam para aí se envolverem; e, por último, a posição que assumem sobre o tipo de percepção que as IES e certos grupos de actores que as integram (por exemplo, os docentes) produzem sobre a participação e o envolvimento estudantil na avaliação de cursos.

Por último, a quarta dimensão – ‘Campo da Representação’ – refere-se ao conteúdo e extensão das representações que os estudantes manifestam em relação à avaliação, assim como à forma como estas são hierarquizadas nas práticas discursivas.

Além da tentativa de identificar o tipo de impacto (ou capacidade de indução de mudança) imputado à avaliação, esta dimensão tenta apreender a latitude das representações dos estudantes, situada num *continuum*, balizado por um nível mais macro – alusão a formatos mais gerais de avaliação do sistema e instituições de ES – e outro mais micro – alusão à avaliação de cursos. Refere-se, ainda, a uma tentativa de analisar o conteúdo destas representações, situando-o num determinado campo delimitado por perspectivas mais ‘tradicionais’ ou mais *managerialistas* sobre o ES e a avaliação. Com o intuito de identificar e traduzir o significado e orientação das representações dos estudantes, esta dimensão organiza-se em três principais categorias: o impacto, a abrangência e o conteúdo.

Com base nas dimensões descritas anteriormente, procedemos, no capítulo que se segue, à análise, interpretação e discussão dos dados empíricos circunscritos por cada uma delas, ao nível das respectivas categorias e temas.

CAPÍTULO V
AS DIMENSÕES DAS REPRESENTAÇÕES ESTUDANTIS DA AVALIAÇÃO

Num primeiro momento deste trabalho, discutimos os contextos políticos e institucionais susceptíveis de terem interferido na configuração dos processos de definição e implementação da avaliação do ES. Analisámos, ainda, o modo como esta configuração, articulada com dimensões situadas numa esfera mais micro, parecem determinar a relação dos estudantes com esse instrumento e processo específico de regulação das instituições. Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre as características desta relação, apoiámos a nossa reflexão e esforço de conceptualização na teoria das representações sociais e na identificação das principais dimensões que configuram o seu conteúdo – a informação, a atitude e o campo da representação.

Tendo este quadro global por referência, explicitámos, igualmente, neste primeiro momento do estudo, as estratégias metodológicas esboçadas para a sua abordagem empírica, procurando reunir os elementos de conhecimento que nos permitissem responder às questões que o orientam. Desta forma, definimos como objectivo geral da investigação a análise das representações que os estudantes do ES público elaboram sobre a avaliação das IES, significada, aqui, como a avaliação de cursos. Propusemo-nos, precisamente, perceber de que modo o conteúdo e o sentido destas representações traduzem a posição deste grupo de actores institucionais face a este ‘objecto’ particular. A intenção explícita que suportou este esforço consistiu em aprofundar o conhecimento sobre o posicionamento ‘real’ (lugar e papéis) dos estudantes na avaliação e as condicionantes que interferem na sua participação e envolvimento na implementação do processo ao nível institucional.

Guiados pelas questões da investigação, procuramos, agora, neste segundo momento do nosso estudo, analisar e discutir os dados empíricos recolhidos através das entrevistas realizadas com estudantes de duas IES públicas portuguesas. Esta discussão, norteada no sentido de responder a essas mesmas questões, organiza-se em quatro principais secções. Cada uma delas tem por objectivo dar conta das dimensões definidas para a análise das representações estudantis da avaliação – ‘Atitude’, ‘Informação’, ‘Conexão com a Acção’ e ‘Campo da Representação’ –, bem como do conteúdo das suas respectivas categorias e temas. Recorde-se que estas categorias resultam de um esforço de conceptualização, orientado para a identificação do significado colectivo, atribuído pelos estudantes a diferentes componentes da avaliação das IES.

A apresentação e discussão dos resultados obtidos processa-se, em primeiro lugar, através de uma análise mais global desse mesmo significado, procurando ‘mapear’ as tendências e as configurações comuns manifestadas nas representações. Segue-se, depois, com o intuito de complementar esta análise, uma abordagem comparativa destas representações, mediante a qual se procura apreender as clivagens observadas na sua manifestação. Esta abordagem é desenvolvida em função das seguintes variáveis, conectadas com os estudantes: o subsistema de ES que integram; o tipo de participação institucional e académica (ao nível dos órgãos colegiais das IES e de direcção das associações académicas) em que estão envolvidos; e a experiência acumulada em relação à implementação da avaliação. É de salientar, porém, que este tipo de abordagem se cinge, apenas, à detecção e interpretação das diferenças mais expressivas, manifestadas nos significados atribuídos pelos estudantes em relação às distintas componentes da avaliação das instituições. Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, que pressupõe um esforço de conceptualização num domínio em que a literatura é escassa, interessa-nos, fundamentalmente, ‘isolar’ os padrões discursivos mais regulares exprimindo essas diferenças, por forma a que este isolamento permita apoiar melhor os esquemas conceptuais que construímos. É nossa pretensão que estes esquemas traduzam as representações dominantes que os estudantes formulam sobre a avaliação.

Neste contexto, elaborámos, para cada dimensão de análise, um quadro que sintetiza as posições dominantes assumidas pelos estudantes, com base na concentração e regularidade com que, nos seus discursos, surgem referidos determinados temas ligados à avaliação.

1. A Dimensão Atitudinal das Representações: disposições dos estudantes face à avaliação

A primeira dimensão construída para guiar a análise dos dados recolhidos com as entrevistas surge do esforço de articulação entre estes dados e o quadro conceptual do estudo e pretende, especificamente, identificar a posição geral dos estudantes em relação à implementação da avaliação no contexto do sistema e das instituições de ES. A sua edificação obedece, em particular, à assunção de que a componente atitudinal

das representações estudantis permite dar conta do posicionamento, mais ou menos favorável, revelado pelos estudantes quanto ao conceito de avaliação e às diferentes modalidades que a formalizam ao nível institucional. Deste modo, esta dimensão tem por objectivo, não tanto esmiuçar o conteúdo dessas representações, mas circunscrever as disposições manifestadas por estes actores em relação, quer à avaliação em geral – enquanto instrumento de controlo do desempenho e qualidade do ES –, quer à avaliação em sentido mais estrito – correspondendo ao conjunto de processos mais específicos, compreendidos pela sua implementação ao nível dos cursos.

Partindo do pressuposto de que a orientação destas disposições se encontra directamente ligada ao reconhecimento e à tomada de posição face à validade e credibilidade da avaliação, esta dimensão inclui três categorias – ‘legitimidade’, ‘finalidades instrumentais’ e ‘modalidades’ da avaliação – que procuram traduzir as atitudes dos estudantes em relação a estes mesmos atributos.

1. 1. Legitimidade da Avaliação

As atitudes dos estudantes em relação à avaliação parecem, portanto, ser determinadas pela legitimidade e pertinência que lhe imputam. No sentido de recolher elementos empíricos que permitam conhecer, com maior detalhe, o modo como, ao nível da prática discursiva destes actores, essa legitimidade surge representada, esta categoria procura, especificamente, analisar: as posições, mais ou menos favoráveis, que estes manifestam relativamente à noção e implementação da avaliação, quer em sentido geral, quer sob a forma específica da avaliação de cursos; as razões que enunciam para justificar a sua importância; e os atributos gerais que lhe conferem.

Com base na análise dos discursos dos estudantes, é possível constatar que estes expressam, em geral, posições manifestamente favoráveis em relação à noção de avaliação e à sua implementação no âmbito do ES. A avaliação é percebida como promovida, essencialmente, pelo Estado, ou outras entidades externas (não especificadas), e direccionada, sobretudo, para as IES (quer públicas quer privadas), ainda que mencionada também, embora de modo menos sistemático, a pertinência de se centrar na aferição do sistema. Assim configurada, a avaliação é concebida como um dispositivo abrangente, que compreende a globalidade do funcionamento, desempenho e actuação das instituições. Independentemente desta abrangência, é

ênfatisada, contudo, por alguns estudantes, a necessidade de escrutinar certas esferas institucionais, em particular as constituídas pela docência (formação pedagógica dos docentes), os cursos (qualidade e estrutura curricular) e o ensino/educação.

Neste contexto, a avaliação é representada como um procedimento “*necessário*”, essencial ao normal funcionamento das instituições e que, enquanto tal, não deve ser olhado por estas como uma ameaça, ou um elemento destabilizador, mas como algo “*natural*” e, inclusive, uma “*mais-valia*”:

“(…) *não há que ter medo de sermos avaliados! Bem pelo contrário!*
(…) *A avaliação tem de ser vista como algo natural*” (Ent.2 X B).

Além de aceite com relativa naturalidade, a avaliação constitui, para a maioria dos estudantes, um dever das IES, uma obrigação a que estas devem estar sujeitas, não só porque gozam de autonomia face ao Estado, mas também, em especial, porque prestam um “*importante serviço*” público, educativo e formativo, à sociedade. Percecionada enquanto um “*dever*” institucional, a avaliação surge como um instrumento específico através do qual as instituições prestam contas e se responsabilizam, perante o Estado, os estudantes e a sociedade, pela qualidade do seu desempenho e resultados.

Neste sentido, tal como o ilustram os segmentos discursivos que se seguem, os estudantes parecem reproduzir posições que, de alguma forma, endossam o conceito de Estado Avaliador (Afonso, 1998; Dill, 1998; Neave, 1988, 1998; Neave & van Vught, 1994), articulado com o discurso normativo sobre a avaliação, centrado nas noções de *accountability* e de consumo dos serviços educativos (Amaral & Rosa, 2004; Huisman & Currie, 2004; Neave, 1998):

“(…) *Se formos a ver, a universidade está a prestar um serviço*”
(Ent.16 X A).

“(…) *não há outra forma (...) sem haver uma avaliação dos resultados*” (Ent.2 X B).

“(…) *se o Estado deu essa autonomia, (...) (a instituição) tem de ser avaliada*” (Ent.20 X A).

“(…) *qualquer instituição deve prestar contas*” (Ent.78 Y A).

De alguma forma, este conjunto de posições assumidas pelos estudantes não difere, substancialmente, do que foi observado em outros estudos (Leite et al., 2006,

2007), que mostram que as atitudes estudantis favoráveis à avaliação se apoiam na sua percepção como um mecanismo legítimo de controlo, regulação e responsabilização pública das IES.

Embora reconhecida como podendo implicar, por vezes, efeitos contraditórios, ou menos vantajosos para as instituições (depreciação da sua imagem ‘social’ e sua sujeição a pressões externas), em especial quando os seus resultados não são positivos, ou os parâmetros em que se sustenta não se adequam às especificidades da realidade institucional, a avaliação continua, porém, a constituir um dispositivo de controlo e regulação legitimado pelos estudantes. Esta legitimação parece estar ligada à sua concepção como um importante instrumento de auscultação da ‘comunidade’ estudantil, em particular dos juízos que esta formula sobre o funcionamento e o “*projecto futuro*” das instituições; como um processo que questiona a ‘imobilidade’ destas face às mudanças externas; e, sobretudo, como um instrumento crucial de promoção e garantia da sua melhoria e qualidade. O incremento qualitativo das IES reflecte-se, directamente, na relação com o meio em que estão inseridas, o que acaba por traduzir-se numa maior capacidade para atrair novos estudantes, de promover a empregabilidade dos graduados, ou, ainda, de ‘construir’, quer interna (para os estudantes), quer externamente, uma imagem de qualidade, “*valor*”, “*credibilidade*” e “*rigor*”.

Este discurso sobre a avaliação não deixa, no entanto, de constituir um eco do discurso político que, recorrentemente, enfatiza a qualidade como ‘objecto’ último da sua legitimidade (Amaral & Rosa, 2004; Davies, 2003; Kells, 1992; Neave & van Vught, 1994; Pinto et al., 2005; Rosa, 2003; Santiago, 1999). Porém, a pertinência e a validade da avaliação parecem depender, na perspectiva dos estudantes, da observância de certos critérios, ou requisitos fundamentais, conectados com o modo como a mesma se desenvolve ao nível das instituições e como estas a percebem e com ela se relacionam. Um destes critérios consiste na imparcialidade e independência da avaliação face a interesses e poderes instituídos. Neste âmbito, a sua componente externa (avaliação externa) é, de certo modo, representada como garantia do seu rigor, seriedade e neutralidade face a interesses corporativistas:

“(…) *tem de ser uma avaliação bem feita e (...) independente, externa (...), rigorosa*” (Ent.65 Y A).

De facto, a avaliação externa parece assumir uma especial relevância para os estudantes, constituindo-se como um instrumento privilegiado da apreciação das decisões e das práticas institucionais, em especial ao nível dos cursos. Embora perspectivada como necessariamente apoiada num conhecimento aprofundado da realidade institucional, a avaliação externa é, igualmente, percebida como um meio de superar as supostas insuficiências da auto-avaliação. Entre estas insuficiências, os estudantes destacam, em particular, a sua instrumentalização por interesses e poderes instituídos ou, ainda, a subjectividade de que se pode revestir, tendo em atenção o facto de ser empreendida internamente, por “*alguém da casa*”:

“(É) de uma grande responsabilidade as equipas (...) nomeadas para a auto-avaliação. É bom que se lhe dê (...) independência. Que, realmente, não sejam instrumentalizadas (...) (pelos) poderes instalados” (Ent.2 X A).

“(...) parto do princípio que esse tipo de avaliação interno seja feito por docentes (...). O que me leva a pensar que (...) os resultados talvez possam não ser os mais verdadeiros” (Ent.75 Y A).

Talvez devido ao carácter objectivo e independente que lhe é imputado, a avaliação externa é, ainda, considerada como o instrumento, por excelência, que mais se adequa à identificação de problemas institucionais e à concomitante definição de estratégias que visam a sua resolução. Tal não invalida, porém, o reconhecimento, por alguns estudantes, da importância da auto-avaliação como exercício institucional de auto-conhecimento, reflexivo e crítico. Neste caso, mais do que a primazia da avaliação externa sobre a interna (auto-avaliação), a ênfase é colocada na necessária complementaridade destas duas fases distintas do processo avaliativo:

“Tem que haver uma auto-avaliação e (...) uma avaliação externa. (...) é importante, (...) os dois componentes. Complementam-se” (Ent.94 Y A).

Além da imparcialidade e independência, os estudantes referem, igualmente, como requisitos necessários da avaliação: a sua afirmação como um processo sistemático (periódico ou contínuo), sustentado em critérios, métodos e parâmetros coerentes e uniformes para todas as instituições; a rotatividade dos membros que integram as equipas (internas e externas) de avaliação; o conhecimento prévio, por parte destas equipas (em especial, das de avaliação externa), das especificidades de cada uma das instituições avaliadas; ou, ainda, o suporte financeiro do Estado, ou de

outras entidades externas às instituições, no desenvolvimento dos processos avaliativos.

A pertinência da implementação da avaliação depende, ainda, do ponto de vista dos estudantes, da verificação de certas condições institucionais e organizacionais. Uma das mais valorizadas refere-se à institucionalização e promoção de uma “cultura” de avaliação no interior das IES, reflectidas na integração deste processo nas suas práticas quotidianas, ou na criação de estruturas e mecanismos permanentes e especializados responsáveis pelo seu acompanhamento sistemático. Outros requisitos, mencionados neste âmbito, expressam a necessidade de a avaliação dever provocar consequências “práticas” no campo institucional, e de a comunidade académica ter de estabelecer um consenso generalizado quanto aos critérios e parâmetros que a sustentam e aos significados dos seus resultados.

Apesar de percebida, globalmente, de forma positiva, a avaliação é, contudo, alvo de algumas críticas por parte de uma minoria de estudantes. Estas críticas ligam-se, em particular, ao não reconhecimento do processo como dotado de alguns dos requisitos explicitados anteriormente, conectados com a sua legitimidade e pertinência. Neste âmbito, os estudantes salientam, sobretudo, a ausência de uma “cultura” de avaliação, o carácter não sistemático e superficial por esta assumido, e a não produção de consequências objectivas a partir dos seus resultados:

“(...) (a avaliação) não está institucionalizada. Penso que não é uma questão de obrigatoriedade, mas sim de cultura. É incutirmos este sistema de avaliação no nosso dia-a-dia. (...). O que falta é, portanto, uma cultura de avaliação” (Ent.3 X B).

“(...) não é assim tão rígida como deveria ser (...). (...) o Estado deveria ser mais rígido nesse sentido” (Ent.50 X A).

Além de enfatizarem a necessidade de ligação da avaliação a efeitos práticos, estas críticas evidenciam a contradição existente entre as representações que os estudantes tecem sobre o modo como a avaliação é institucionalizada e as representações das próprias IES sobre esta mesma institucionalização. Assim, embora as instituições pareçam ter assumido e desenvolvido uma cultura de avaliação (traduzida, por exemplo, na formalização de sistemas e práticas de escrutínio e garantia da qualidade) (Amaral & Rosa, 2004; Rosa et al., 2006), tal não produziu, ainda, um impacto duradouro, ou consistente, nas percepções de muitos estudantes.

Por último, são também sublinhadas, como facetas negativas da avaliação, o seu enfoque primordial nas questões relacionadas com o ensino, o insuficiente envolvimento institucional dos estudantes no processo ou, ainda, a possibilidade de os seus resultados darem origem à ordenação hierárquica das IES (*rankings*):

“(...) penso que essa avaliação (...) fica (...) muito concentrada (na instituição) e esquece-se (...) da participação dos alunos (...)” (Ent.60 Y B).

“(...) causa-me alguma aflição ver a criação de rankings (...) a partir dos resultados. (...). (...) será mesmo anti-pedagógico e poderá penalizar (...) os alunos” (Ent.64 Y B).

Algumas das críticas sistematizadas anteriormente estão, também, presentes nos discursos do grupo bastante restrito de entrevistados que se reporta, concretamente, à avaliação de cursos. Tal é o caso, por exemplo, do incipiente envolvimento dos estudantes no processo, justificado pela distância deste em relação aos seus interesses; da relativa ausência, inconsistência ou morosidade na observação de resultados práticos a partir da sua implementação; e da aparente inadequação dos critérios e parâmetros que o sustentam, ou da sua aplicação indiscriminada, sem consideração pelas especificidades institucionais:

“A impressão que (...) tenho é que este processo está muito afastado da avaliação (...) dos alunos e muito centrado na avaliação (...) (realizada pelos) órgãos de gestão e (...) professores”. (Ent.19 X B).

“(...) da passagem da avaliação (...) até à aplicação (da) (...) recomendação (...) demora sempre algum tempo” (Ent.73 Y B).

“(...) o processo (...) poderia ser optimizado (...)”. *“(...) avaliar (um mesmo) curso (em diferentes universidades) poderá resultar em resultados que não estão muito correctos”* (Ent.25 X A).

“É usar o mesmo padrão (...). E, (...), dentro da universidade, (...) cada curso tem as suas necessidades” (Ent.98 Y A).

Outras dimensões da avaliação de cursos, também alvo de apreciações menos positivas por parte deste grupo minoritário de estudantes, consistem no seu enfoque prioritário nos cursos, ‘ocultando’ aspectos chave, de âmbito mais específico, como a componente pedagógica (relação, métodos e formação pedagógica dos docentes), ou mais geral, relacionados com a situação ‘real’ da instituição;

“A avaliação tem de correr vários parâmetros. (...) os mecanismos (...) têm que passar por (...) uma avaliação pedagógica dos professores (...). (...) o professor deveria ser avaliado pedagogicamente e não apenas pela quantidade de papers que lança” (Ent.64 Y B).

“(...) não sei até que ponto é que se poderá avaliar as condições de uma universidade tendo por base (...) cursos” (Ent.98 Y A).

ou, ainda, o modo como se organiza a sua implementação – auto-avaliação e avaliação externa – percebido como deturpando a sua imparcialidade e interferindo na sua abrangência e eficácia:

“(...) é ridícula! Porque (...) o processo de auto-avaliação não existia (...) não exigia que a universidade realizasse uma reflexão crítica (...). (...) a avaliação externa deveria ser realmente externa (...) ao país (...)” (Ent.3 X B).

“Isso, assim, está mal feito. Eles (avaliadores externos) deviam vir sem olhar primeiro para (...) (relatório de auto-avaliação) (...) para não serem influenciados” (Ent.65 Y A).

Ainda neste registo crítico, é possível detectar, nos discursos de alguns estudantes, uma certa renitência quanto à forma assumida pela coordenação política da avaliação de cursos. Esta postura é traduzida na manifestação de posições favoráveis em relação à substituição do órgão responsável por essa coordenação – o CNAVES – por uma agência nacional de avaliação e acreditação, cuja criação havia sido, de facto, recentemente promulgada (Decreto-Lei 369/2007), como forma de superar as supostas insuficiências manifestadas pelo processo avaliativo:

“(...) o problema do CNAVES era que eles se conheciam uns aos outros” (Ent.2 X B).

“Alguns (aspectos) foram (...) já melhorados com a criação da nova agência de acreditação. (...) venha colmatar algumas falhas que o CNAVES estava a ter” (Ent.64 Y B).

Em certos casos (igualmente pouco representativos), a assunção de uma postura mais crítica pelos estudantes, parece relacionar-se, também, com a defesa da substituição da avaliação de cursos por um outro formato avaliativo: a avaliação institucional. Representada como um “*estudo*” aprofundado da dinâmica global de funcionamento da IES, esta modalidade de avaliação surge, neste âmbito, como a

única capaz de proporcionar um conhecimento amplo e detalhado das fragilidades e insuficiências institucionais e, por inerência, de contribuir para a sua resolução:

“Deve ser estabelecido um processo de avaliação da qualidade em todos os aspectos do funcionamento da universidade: a nível de gestão, institucional, pedagógico, tudo!” (Ent.3 X B).

“Sem dúvida (...) o modelo da EUA (...), adaptado à realidade do ensino superior português (...) seria um exemplo a seguir (...)” (Ent.64 Y B).

Com base na análise das posições críticas assumidas em relação, concretamente, à avaliação de cursos, algumas das quais coincidentes com as sistematizadas noutros estudos (Amaral, 2003a; Polidori, 2000), é possível argumentar que, apesar de um certo alinhamento com a noção ‘política’ da avaliação e da sua implementação, os estudantes parecem questionar algumas das componentes basilares que configuraram o sistema avaliativo nacional por cerca de uma década. Neste âmbito, os estudantes demonstram uma relativa consonância com as medidas legislativas recentemente adoptadas (Lei 38/2007 e Decreto-Lei 369/2007), destinadas a alterar o *locus* de coordenação do modelo avaliativo – substituição do CNAVES pela Agência de Avaliação e Acreditação – ou o seu enfoque – alargamento da avaliação a um âmbito institucional.

Em síntese, é possível concluir que, em geral, os estudantes assumem uma postura favorável em relação à avaliação, seja no seu sentido mais amplo, ou mais estrito (avaliação de cursos). A assunção desta postura parece ligar-se, em grande medida, a uma representação da avaliação como um instrumento legítimo de controlo e regulação das IES, destinado a promover a sua *accountability* e a melhoria e garantia da sua qualidade. Tal sugere uma certa aproximação da lógica discursiva dos estudantes face à retórica *managerialista* que suporta a formalização deste dispositivo de regulação do ES (Leite et al., 2007).

Porém, os estudantes representam, também, a legitimidade da avaliação de uma forma matizada, subordinando a aceitação deste dispositivo à verificação de certos requisitos fundamentais – a componente externa, conectada com a sua imparcialidade; a indução de consequências ‘práticas’; e um enfoque primordialmente institucional. A assunção desta postura mais matizada parece significar que, embora possam reproduzir, nas suas representações, noções e tendências discursivas políticas sobre a validade e implementação da avaliação, os estudantes emergem, igualmente,

como actores capazes de reflectir sobre este processo particular de controlo das IES, produzindo sobre o mesmo narrativas relativamente originais (Leite et al., 2006, 2007).

1. 2. Finalidades Instrumentais da Avaliação

Além de determinada pela legitimidade e pertinência conferidas à avaliação, a orientação das atitudes dos estudantes parece, também, ser influenciada pelas finalidades ou objectivos que lhe atribuem. Emoldurada por esta assunção, a construção da segunda categoria da dimensão ‘Atitude’ obedece, portanto, à necessidade de destringer, nas posições discursivas dos estudantes, essas mesmas finalidades, imputadas, uma vez mais, tanto à avaliação em geral, como à avaliação de cursos, em particular. Neste sentido, esta categoria procura, concomitantemente, ‘localizar’ o enfoque da avaliação, isto é, as esferas de actividade ou funcionamento do sistema, das instituições, ou das unidades orgânicas, mais enfatizadas, por estes actores, como susceptíveis de serem submetidas a escrutínio.

É possível identificar, nas posições dos estudantes, uma tendência para associar a avaliação a uma dupla finalidade, expressa, por um lado, na aferição do sistema e das instituições e, por outro, no incremento das suas estruturas, processos e actividades. Contudo, é de realçar uma maior propensão para a representação da avaliação como um dispositivo susceptível de realizar estas últimas funções, em especial ao nível institucional. De facto, apesar de uma relativa dispersão das referências discursivas a elementos situados em diferentes níveis do ES, a maioria concentra-se, mais recorrentemente, no funcionamento e organização das IES. Esta orientação do discurso vai ao encontro de uma das conclusões permitidas pela categoria anterior (‘Legitimidade’), que aponta para a existência de uma representação da avaliação como devendo ser organizada em torno da sua abrangência institucional (funcionamento global das instituições).

Assim, no que respeita ao enfoque da avaliação (*avaliar o quê?*), este situa-se, para a maioria dos estudantes, na instituição como um todo. São, porém, preferencialmente mencionados, enquanto aspectos da vida institucional mais susceptíveis de serem escrutinados: a gestão, nomeadamente a gestão financeira; a qualidade, incluindo a das infra-estruturas, recursos, serviços e pessoal não docente; e a eficiência, eficácia, desempenho e resultados institucionais:

“É uma boa maneira de controlar a gestão das instituições (...)”
(Ent.55 Y A).

“(...) é, também, uma outra forma de poder avaliar as escolas. Os próprios funcionários não docentes (). Depois há, também, a componente (...) dos recursos e infra-estruturas” (Ent.1 X B).

“(...) desempenho (...), (...) análise dos resultados (...). (...) se foram conseguidos (...) de uma forma eficiente e eficaz (...)” (Ent.47 X A).

Embora de modo mais residual, são, ainda, sublinhados nos discursos outros elementos relacionados com a actividade global das instituições, tais como: o cumprimento da sua missão e objectivos; a vertente *“humana”* da formação proporcionada e a *“oferta”* de cursos; a *“produtividade”* institucional, mensurável em termos do *“sucesso”* escolar dos estudantes; o *ratio* qualidade/quantidade de graduados por ano lectivo; a relação institucional com o exterior, em especial, com o sector económico (empregadores e tecido empresarial), e as estratégias de promoção da empregabilidade dos graduados; e, por fim, o ambiente interno da instituição, em particular a coordenação entre as diferentes unidades orgânicas e serviços e as condições de trabalho, satisfação e bem-estar dos diferentes grupos institucionais.

A centralidade assumida por estes elementos reflecte, até certo ponto, a existência, nos discursos, de uma forte influência de alguns dos pressupostos da retórica *managerialista* sobre o ES e a avaliação: a ênfase na gestão e racionalidade económica, na eficiência, eficácia, produtividade e nos desempenhos (Afonso, 1998; Santiago, 2005). Contudo, os discursos dos estudantes assumem, neste campo, uma configuração híbrida. Neles é possível observar, igualmente, a presença de referências às dimensões mais ‘humanistas’ da educação, alinhadas com um conceito mais ‘tradicional’ do ES, próximo das concepções humboldtianas e newmanianas sobre a formação da mente e do carácter (Barnett, 1990; Faria, 2003; Magalhães, 2004; Nybom, 2002).

Subsequentes ao enfoque institucional da avaliação, outros domínios são, no entanto, eleitos pelos estudantes como constituindo ‘objecto’ do seu escrutínio. Tal é o caso, por exemplo: do ensino e da docência, com uma ênfase especial na qualidade do ensino e dos docentes (qualificações, competência e relação pedagógicas); da formação facultada pelas instituições, sobretudo, da sua qualidade, carácter *“prático”* e adequação às exigências do mercado de trabalho, traduzida no seu contributo para a

inserção profissional dos graduados; dos cursos em geral, com enfoque primordial na sua estrutura curricular ou, ainda, na qualidade da componente pedagógica; da “*condição*” institucional e académica dos estudantes, em particular, o seu sucesso académico (razões da aprovação/retenção, por exemplo), os apoios (socioeconómicos, educativos) de que beneficiam ou, ainda, a sua satisfação e bem-estar.

Quanto às suas finalidades (*avaliar porquê?* ou *para quê?*), a avaliação tende a ser representada como um processo que contribui, essencialmente, para a melhoria e garantia da qualidade de determinadas dimensões institucionais. Uma das mais centrais é constituída, sem dúvida, pela qualidade da instituição, em geral, que permite que esta demonstre o seu “*valor*” e prestígio:

“(…) *é importante haver algo que garanta que esta instituição (...) é boa*” (Ent.5 X A).

“(…) *para a universidade mostrar o que é que vale (...)*” (Ent.1 X B).

As restantes dimensões institucionais percebidas pelos estudantes como igualmente susceptíveis de serem melhoradas pela avaliação são, de certo modo, coincidentes com as representadas como devendo ser submetidas ao seu escrutínio, e replicam, também, alguns dos campos dominantes à volta dos quais os guiões da avaliação estão estruturados: qualidade pedagógica; relação institucional com o exterior; inserção profissional dos graduados; gestão e eficiência; ambiente, informação e comunicação organizacionais; infra-estruturas e recursos; e capacidade institucional para a obtenção de financiamento externo. Estes campos coincidem, grosso modo, com os que são enunciados nos estudos de Leite et al. (2006, 2007) e Polidori (2000), como sendo os que são percebidos pelos estudantes como passíveis de serem beneficiados pela avaliação, em termos do incremento qualitativo.

O sistema de ES constitui, na visão dos estudantes, a esfera que, logo após a institucional, mais benefícios recolhe da avaliação. A este nível, o incremento da qualidade manifesta-se, especialmente, na uniformização ou padronização do ensino superior e das políticas que visam este sector, e numa maior racionalização do sistema (em termos do *ratio* cursos/instituições, do tipo de “*oferta*” educativa, ou dos recursos docentes), acompanhada por uma maior especialização das instituições por áreas científicas:

“(…) *uma padronização de toda a política da educação (...). (...) para a uniformização do ensino superior*” (Ent.7 X B).

“Porque há uma panóplia enorme de instituições, estão as coisas cada vez mais dispersas (...)” (Ent.28 X A).

“() racionalização dos cursos (...). As universidades deveriam ser mais especializadas em determinados cursos e não dar todos. (). Assim () perde-se a oportunidade de ter os melhores professores concentrados num mesmo curso (...)” (Ent.6 X B).

Os estudantes sublinham, ainda, o contributo da avaliação para a qualidade da formação que recebem nas instituições e, como reflexo desta, para a promoção da sua futura empregabilidade. Neste âmbito, a avaliação é considerada como um processo que pode auxiliar as IES no desenvolvimento de estratégias destinadas a promover a inserção dos graduados no mercado de trabalho. A centralidade atribuída à possibilidade de a avaliação cumprir este papel, reflecte, em certa medida, o ambiente ‘vocacionalista’ dominante nos discursos políticos sobre os currículos do ES. O carácter utilitarista da educação superior (Leite et al., 2007), ou a “mercantilização” dos cursos (Estanque & Nunes, 2003), surgem, provavelmente, significados, no discurso dos estudantes, como o reflexo da “crise do desemprego” (Paivandi, 2006), conjugada com a perda do capital simbólico e do ‘valor de troca’ dos diplomas no mercado de trabalho.

Em síntese, ao nível das suas finalidades (*avaliar o quê e porquê*), a avaliação é representada pelos estudantes como um processo balizado por dois principais objectivos. Estes consistem, por um lado, na aferição ou escrutínio e, por outro, no estímulo, melhoria e garantia da qualidade de diversos processos e actividades localizados ao nível do sistema ou, a um nível mais micro, na gestão, qualidade, eficiência e eficácia do desempenho institucional, ou, ainda, no funcionamento dos cursos e na inserção profissional dos graduados. Entre estes dois níveis, as atitudes manifestadas pelos estudantes expressam, no entanto, uma tendência dominante para eleger como alvo preferencial da avaliação o funcionamento geral das IES.

Neste sentido, é possível sustentar que as atitudes dos estudantes face à avaliação, quando estes formulam juízos sobre as finalidades deste processo, conferem um carácter mais geral e abstracto às representações, que emergem como um quadro de referência global para as apreciações mais particularizantes, ligadas a experiências académicas concretas.

1. 3. Modalidades de Avaliação

Conforme sublinhado antes, um último elemento que concorre para determinar as orientações atitudinais dos estudantes em relação à avaliação é constituído pelo carácter que estes lhe atribuem. É sobre a tentativa de circunscrever este mesmo carácter que a esta última categoria se debruça.

Da articulação entre a revisão da literatura e as unidades de sentido extraídas das entrevistas, é possível conceber o carácter da avaliação como variando de acordo com dois principais elementos: por um lado, o seu enfoque nos processos e/ou nos produtos das actividades do sistema, das instituições ou das unidades orgânicas; por outro, os propósitos que a orientam, desdobrados desde a mera recolha de informação sobre esses mesmos processos e/ou produtos, até à aplicação de sanções, no caso de resultados avaliativos negativos. De acordo com o modo como os estudantes significam as diferentes combinações destes elementos, a avaliação pode, também, assumir diferentes modalidades, transformando-se, assim, num exercício de escrutínio informativo, formativo, de controlo, comparativo, ou punitivo (sancionatório).

Nos dois primeiros casos, a avaliação é remetida, sobretudo, para um conjunto de processos destinados a monitorizar o desenvolvimento do sistema, das instituições ou das unidades orgânicas, e identificar os seus pontos fortes e fracos. A avaliação adquire um carácter informativo quando visa, essencialmente, a recolha e transmissão de informação destinada à monitorização, pelo Estado, das IES e a fornecer a estas últimas, aos seus diferentes actores, ou, ainda, à sociedade ou outros *stakeholders* (famílias, empregadores), dados sobre o funcionamento do sistema, das instituições e das unidades orgânicas. Por seu turno, a avaliação assume um carácter reflexivo ou formativo quando, além da componente informativa, induz, também, a análise crítica sobre a forma como as actividades sistémicas, institucionais ou orgânicas são desenvolvidas no ‘terreno’ e, concomitantemente, são implementadas estratégias que visam a sua manutenção ou mudança.

A avaliação de regulação ou controlo assume um formato mais híbrido, resultante da combinação entre a aferição do modo de funcionamento dos processos e o controlo dos resultados, situados em especial ao nível institucional. Neste sentido, a avaliação é significada como um instrumento de *accountability*, cujo objectivo central consiste em conduzir as instituições (e as suas unidades orgânicas) a prestar contas das suas actividades e a responsabilizarem-se pelos seus resultados, quer em termos

de auto-responsabilização, quer face ao exterior (Estado, sociedade em geral, empregadores, famílias).

Na sua modalidade comparativa, a avaliação surge, exclusivamente, focada nas IES e associada à verificação dos seus processos e produtos. O seu principal intento reside na produção de informação que permita a comparação e classificação (*rankings*) dos desempenhos institucionais. Além do propósito de divulgar publicamente o posicionamento das instituições nessa ordenação comparativa, a avaliação constitui, ainda, um instrumento que pode ser usado na competição interinstitucional por fundos, na promoção do reconhecimento social dos cursos e na atracção de estudantes.

Por último, a avaliação de carácter punitivo é significada como devendo ser orientada para a aferição do funcionamento e, principalmente, dos produtos (*outputs*) das IES, e conectada com aplicação de sanções ou penalizações, no caso de desempenhos institucionais insatisfatórios.

A análise dos resultados das entrevistas permite observar que, além de se focarem, principalmente, nas IES como um todo, as posições dos estudantes se desdobram pelo conjunto das lógicas avaliativas atrás mencionadas. A avaliação é associada não apenas a um, mas a vários propósitos simultâneos – desenvolvimento, regulação ou punição. Porém, é possível identificar uma certa tendência para a valorização (ainda que não muito acentuada) de uma modalidade de avaliação com um carácter reflexivo ou formativo, que permita à instituição um melhor auto-conhecimento das suas potencialidades e fragilidades, bem como a definição de estratégias orientadas para a manutenção ou incremento das primeiras e a resolução das últimas:

“(...) uma avaliação (...) é um estudo (...) que (...) vai ver o que é que está bem e (...) mal (...)” (Ent.27 X B).

“(...) potencializar aquilo que se tem de positivo e melhorar aquilo que se tem de negativo” (Ent.71 Y A).

A emergência desta tendência nos discursos alinha-se com as conclusões do estudo de Leite et al. (2007), em que se sublinha a preferência dos estudantes por uma avaliação de pendor “construtivo” ou de “aconselhamento”. Porém, esta preferência é também acompanhada, no caso dos estudantes entrevistados no presente trabalho, pela valorização de uma modalidade de avaliação mais regulatória ou de controlo,

conotada com a *accountability* institucional. Esta orientação das atitudes parece indicar que, embora os estudantes atribuam alguma importância a um tipo de avaliação que possibilite às IES um melhor auto-conhecimento crítico, também a perspectivam como devendo funcionar como um mecanismo de controlo hierárquico:

“(...) prestar contas a quem lhes proporciona o financiamento e (...) autonomia” (Ent.17 X B).

“(...) tem de haver sempre alguém acima que consiga controlar (...)” (Ent.72 Y B).

Alguns estudantes consideram, inclusive, que este controlo deveria ser tão “apertado” como aquele que, supostamente, se verifica ao nível dos restantes sistemas de ensino, sustentado na inspeção das instituições. Reconhecem, todavia, que a transposição dessa inspeção para o nível do ES se confrontaria, provavelmente, com alguns obstáculos suscitados pelas suas especificidades:

“(...) ter um inspector (...) na sala de aula (...). (...), mas no ensino superior deve ser muito mais difícil (...). (...). Mas o ideal era implementar o mesmo sistema” (Ent.51 X A).

Curiosamente, as referências a um tipo de avaliação com um carácter meramente informativo ou, num outro registo, com um carácter comparativo e classificatório, embora menos frequentes que os tipos anteriores, apresentam um padrão discursivo bastante semelhante.

No primeiro caso, os estudantes consideram que a informação recolhida pela avaliação deve visar a divulgação pública da qualidade e do modo de funcionamento da instituição, simultaneamente junto de actores internos e externos (governo, famílias e sociedade em geral):

“(...) forma de as pessoas perceberem como é que (as universidades) estão a conseguir fazer as coisas (...)” (Ent.17 X B).

“(...) toda a sociedade. (...) importante as pessoas saberem (...)” (Ent.5 X A).

No segundo caso, a comparação interinstitucional, possibilitada pelos resultados da avaliação, é percebida, essencialmente, como um modo de distinguir (nacional ou internacionalmente) e hierarquizar as IES pela sua qualidade:

“(...) para haver uma certa distinção (...) é um parâmetro de qualidade que é fundamental (...)” (Ent.14 X A).

Os resultados da avaliação podem, ainda, servir de fundamento a uma “*saudável*” competição entre as instituições, à captação de financiamentos e de estudantes e, inclusive, à promoção de um melhor desempenho, especialmente no que respeita à qualidade do ensino:

“(...) torna as universidades (...) mais competitivas (...). Obriga-as (...) a tornarem-se melhor, a quererem melhorar e a fornecerem melhores condições” (Ent.15 X A).

“(...) competirem e conseguirem melhorar os resultados (...) e (...) o ensino” (Ent.22 X A).

Embora com uma expressão mais reduzida no conjunto de posições dos estudantes, a assunção da avaliação como um dispositivo para marcar a ‘diferença’ entre as IES, não deixa de constituir um reflexo do ambiente que, crescentemente, tem envolvido a retórica sobre a instrumentalidade institucional e social dos processos avaliativos (Leite et al., 2006, 2007; Santiago, 2005). Apoiada na avaliação, a entrada das IES no ‘jogo’ da competição interinstitucional favorece a eficiência e a eficácia e contribui para estratificar o sistema através da escolha dos estudantes e das recompensas estatais.

Além disso, sempre que traduzidos num determinado posicionamento e hierarquização das IES em *rankings*, os resultados da avaliação, ao serem conotados com uma certa imagem, valor e qualidade, podem não só influenciar a sua visibilidade e projecção social, como também a dos seus diplomados face ao mercado de trabalho:

“(...) podemos classificar as instituições (...). É uma forma de as instituições, dos cursos (...) dizerem que são melhores ou piores. (...) é muito importante para uma pessoa (...) saber que quando acabar esse curso (...) vai ser reconhecido cá fora, no mercado” (Ent.5 X A).

“(...) que sirva de comparação quando o aluno acaba o ensino superior e se tenta lançar no mercado de trabalho” (Ent.73 Y B).

Porém, é de salientar que as atitudes favoráveis manifestadas pelos estudantes em relação aos *rankings* não são, na amostra do nosso estudo, tão expressivas quanto aquelas que são reveladas, por exemplo, pelos estudantes observados nos estudos de Leite et al. (2006, 2007). Nestes, os autores concluem mais assertivamente sobre a existência, nos discursos estudantis, da manifestação de atitudes mais claramente alinhadas com a noção de hierarquização institucional e social das IES.

Finalmente, em comparação com as outras possíveis modalidades da avaliação, as atitudes dos estudantes emergem como mais manifestamente críticas e ‘defensivas’ quando o que pode estar em causa são possíveis dimensões punitivas ou sancionatórias. Pese embora a ausência de trabalhos que permitam sustentar conceptualmente esta constatação, parece ser possível afirmar que as representações dos estudantes exprimindo a rejeição de uma avaliação sancionatória, possam, de algum modo, situar-se na proximidade das representações institucionais dominantes no campo.

Do mesmo modo, é possível identificar, ainda, uma certa contradição entre as atitudes assumidas pelos estudantes e a retórica política. Com base na análise de medidas legislativas recentes (Leis 1/2003, 37/2003, 49/2005 e 62/2007) e das tendências assumidas pelo Estado no controlo e regulação das IES, observa-se uma ênfase crescente no princípio dicotómico das recompensas/sanções da avaliação, sendo a esfera financeira uma das privilegiadas para o materializar.

Porém, o posicionamento face a uma avaliação de carácter sancionatório tende a assumir, nos estudantes com participação nos órgãos institucionais ou nos órgãos dirigentes associativos, uma configuração ligeiramente distinta da identificada anteriormente. Estes estudantes manifestam, na mesma linha do que é concluído por Amaral (2003a), para o caso dos que integram os órgãos das associações, uma maior propensão para valorizarem uma modalidade de avaliação mais punitiva. Esta tendência (ainda que pouco marcada) expressa-se, concretamente, no facto de considerarem que os “*maus*” resultados da avaliação (insuficiências ao nível da qualidade institucional, dos cursos ou do ensino, por exemplo) justificam e devem conduzir ao encerramento dos cursos ou das IES, ou que estas sejam penalizadas financeiramente (diminuição ou suspensão do financiamento público):

“(...) cada vez mais temos que nos pautar pelo rigor e fechar (...) os (cursos) que não (o) têm (...)” (Ent.57 Y B).

“(...) penalização financeira é uma solução” (Ent.7 X B).

“(...) fechar, por exemplo” (Ent.84 Y B).

A assunção, por estes estudantes, de atitudes mais ‘extremadas’ face à avaliação e ao carácter de que esta se deve revestir, talvez possa ser compreendida à luz da posição que ocupam na ‘arena política’ do ES, susceptível de os tornar mais

críticos em relação ao conteúdo, dinâmica e consequências dos processos institucionais.

Em resumo, a análise da categoria ‘Modalidades da Avaliação’ permite-nos identificar, no discurso dos estudantes, atitudes fluidas em relação ao carácter que o processo avaliativo pode assumir. Tais atitudes são explicitadas por uma certa ambiguidade no posicionamento destes actores face às lógicas – informativa, reflexiva, regulatória ou sancionatória – de que a avaliação se deve revestir. Para a maioria dos estudantes entrevistados, a avaliação constitui um ‘dato adquirido’, um processo naturalmente institucionalizado no campo do ensino superior, com excepção da possibilidade de os seus resultados poderem dar origem a sanções que afectem a vida interna e/ou a imagem social das instituições. Confrontam-se, neste domínio, sistemas representacionais algo contraditórios (Moscovici, 1988) expressos, por um lado, num discurso dominante, que confere à avaliação um carácter formativo e de desenvolvimento, associado à reflexão crítica e identificação de insuficiências; e, por outro, num discurso minoritário, que identifica a avaliação com formas de controlo e regulação claramente ligadas à noção de *accountability*.

Ambiguidades nas Atitudes dos Estudantes face à Avaliação

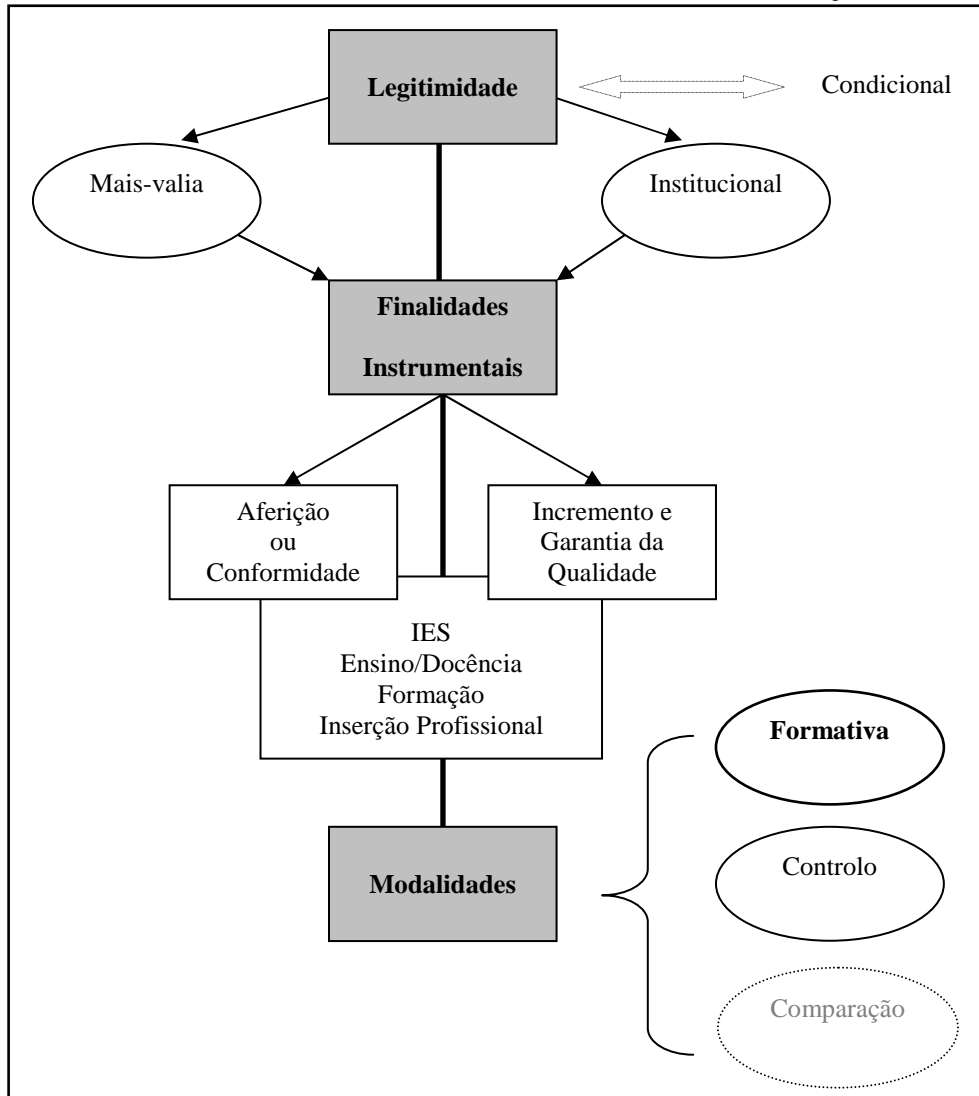
Terminada que está a discussão dos resultados globais obtidos com a primeira dimensão de análise, importa, agora, reflectir sobre os seus principais significados e o que estes nos revelam acerca das atitudes manifestadas pelos estudantes. Recorde-se que esta dimensão foi construída com base na assunção de que estas atitudes compõem a via pela qual as representações se ligam à acção (Moscovici, 1976; Santiago, 1989, 1996), permitindo identificar o modo como estes actores se posicionam relativamente à implementação da avaliação ao nível do ES.

De uma forma geral, é possível concluir que a componente atitudinal das representações dos estudantes permite dar conta de um conjunto relativamente estável de posições que traduzem a aceitação da avaliação. Esta aceitação estrutura-se em torno de três principais eixos discursivos, de acordo com os quais a avaliação é representada como um dispositivo pertinente e válido da regulação das IES: a legitimidade que lhe é reconhecida no exercício dessa mesma regulação; as finalidades instrumentais que, supostamente, realiza ao nível das instituições e do

sistema; e o carácter que lhe é conferido no desempenho destas finalidades, traduzindo a assunção de modalidades avaliativas específicas (Figura n.º 3).

Figura n.º 3

Elementos estruturantes das atitudes dos estudantes face à avaliação das IES



Podem, porém, ser detectadas ligeiras diferenças nas significações produzidas pelos estudantes em relação ao modo como, em relação a cada um dos eixos definidos, representam a pertinência e validade da avaliação. Nos primeiros dois eixos, as posições que os estudantes manifestam no seu discurso reproduzem, em larga medida, os discursos externos sobre a ‘ideologia’ e os pressupostos da avaliação. Esta emerge, assim, como uma componente ‘naturalizada’ do processo de regulação das IES, destinada a melhorar os seus processos e resultados e, deste modo, aumentar a eficiência, eficácia e qualidade institucional e social do ensino superior (Afonso, 1998; Amaral & Rosa, 2004; Davies, 2003; Kells, 1992; Neave & van Vught, 1994;

Rosa, 2003; Santiago, 1999, 2005). No terceiro eixo, as representações dos estudantes são bem mais matizadas, parecendo significar a avaliação mais como um suporte ao desenvolvimento institucional, do que como um instrumento de promoção do ‘jogo’ de recompensas/sanções, destinado a hierarquizar as instituições e a estratificar o sistema.

É, assim, possível argumentar que as atitudes dos estudantes em relação à legitimidade e às finalidades da avaliação (incluindo a avaliação de cursos), além de situadas num registo favorável, significando a sua aceitação como um processo que introduz uma “mais-valia” ao nível do ES, se sustentam na reprodução discursiva da retórica política dominante sobre o contributo deste processo para a promoção da melhoria das instituições, dos programas curriculares (cursos) e da eficiência institucional e social do sistema. A reprodução desta retórica é, também, visível ao nível das próprias condições que os estudantes colocam à noção de legitimidade, em particular no que respeita à componente externa da avaliação, ou ao desenvolvimento, pelas instituições, de uma cultura avaliativa. Estes dois aspectos surgem percebidos como garante da imparcialidade, objectividade e coerência do exercício avaliativo, o que não deixa de constituir um elemento da desconfiança que manifestam em relação à capacidade das instituições em se auto-regularem.

A ampla aceitação da avaliação, revelada pelas atitudes dos estudantes, constitui um dado importante para a sua naturalização, no campo do ensino superior, como um instrumento de regulação e controlo do sistema, das instituições e dos académicos (Afonso, 1998; Correia et al., 2000; Magalhães, 2004; Neave, 1988; Neave & van Vught, 1994). A lógica desta naturalização, em evidência na sintonia entre as razões que justificam a legitimidade e as finalidades da avaliação, que a fazem emergir como uma ‘ideologia’ e uma prática inquestionáveis, assume duas vertentes centrais: a aferição, traduzida na verificação da conformidade ou adaptação das IES a um conjunto de normas e requisitos impostos, externamente, pelas políticas e medidas governamentais; e a melhoria e garantia da qualidade. Neste contexto, as finalidades da avaliação surgem situadas a três diferentes níveis, os quais, do ponto de vista dos estudantes, parecem apresentar alguma coerência: a qualidade das instituições como um todo (incluindo a sua gestão); a qualidade do ensino (cursos) e da docência; e a facilitação da empregabilidade dos graduados.

Parece ser possível argumentar, assim, que as atitudes dos estudantes face à avaliação são ditadas por razões instrumentais, pragmáticas, tendo em atenção, provavelmente, o ambiente competitivo existente, hoje em dia, no ES e as dificuldades percebidas sobre a inserção no mercado de trabalho (Paivandi, 2006).

Contudo, uma *nuance* emerge no discurso dos estudantes quanto à forma de operacionalização da aferição e da melhoria da qualidade. A este nível, parece desenhar-se uma recusa de uma perspectiva sancionatória, ou coerciva, da avaliação e a valorização de uma perspectiva formativa, mais orientada para a regulação à distância, articulada com a noção de *accountability* (Henkel & Vabó, 2000; Huisman & Currie, 2004; Kells, 1992; Magalhães, 2004; Meek, 2003; Neave, 1988; Rosa, 2003; Santiago, 2005).

Apesar de, em alguns casos, a avaliação surgir significada como um instrumento destinado a produzir resultados comparativos e a própria competição interinstitucional, o discurso dominante dos estudantes apresenta algumas regularidades que permitem supor que a sua visão da avaliação, enquanto noção e conjunto de processos instituídos para controlar e regular as instituições e os cursos, se situa num registo mais ‘*soft*’ do que ‘*hard*’. A rejeição maioritária de uma avaliação com um carácter mais sancionatório ou punitivo permite sustentar esta hipótese. Provavelmente, este fenómeno pode ser interpretado com base na defesa discursiva que os estudantes fazem sobre a necessidade de preservar a imagem das instituições e dos cursos, estruturada em torno do prestígio social da formação e do valor dos diplomas no mercado de trabalho.

Em conclusão, as atitudes dos estudantes face à avaliação são determinadas pela legitimidade e pertinência que lhe reconhecem, atributos que parecem ser significados sob forte influência dos sistemas representacionais sociais, políticos e institucionais pré-existentes. Neste sentido, os estudantes valorizam uma configuração de avaliação que articula a sua noção política, conectada com a qualidade, *accountability* e controlo ou regulação, com uma noção institucional, expressa na rejeição do carácter sancionatório e na valorização da avaliação enquanto exercício auto-reflexivo.

Tal como tivemos oportunidade de sublinhar na introdução deste capítulo, constitui nosso intento complementar a análise global do significado colectivo

atribuído pelos estudantes à avaliação com uma abordagem comparativa. A prossecução deste objectivo serve o intuito de aprofundar a compreensão do modo como os estudantes se posicionam relativamente à avaliação, de acordo com o subsistema de ES, o tipo de participação nos órgãos institucionais de governo e gestão e nas instâncias académicas, e a experiência (anterior) de avaliação. Recorde-se, porém, que esta abordagem comparativa se cinge à detecção e interpretação apenas das diferenças mais expressivas, deduzidas a partir das regularidades mais evidentes manifestadas nos discursos dos estudantes. Transpondo, agora, este tipo de abordagem para a análise da dimensão atitudinal das representações, apresentamos e discutimos, em seguida, as principais diferenças no modo como os estudantes significam a ‘legitimidade’, as ‘finalidades’ e as ‘modalidades’ de implementação da avaliação (Quadro n.º 3).

Quadro n.º 3

Principais diferenças detectadas na distribuição dos estudantes pelas categorias e temas da dimensão ‘Atitude’

Categorias e Temas		Variáveis		Sub-amostra		Subsistema		Experiência Avaliativa	
		A	B	U	P	C	S		
Legitimidade	Legitimidade condicional	●	○	●	○	○	●		
	Dever ou mais-valia	●	○	●	○	○	●		
Finalidades Instrumentais	Aferição (escrutínio)	●	○	●	○	○	●		
	Incremento ou Garantia da Qualidade	●	○	●	○	○	●		
Modalidades	Reflexiva ou Formativa	●	○	●	○	○	●		

Legenda: **A** – sub-amostra A; **B** – sub-amostra B; **U** – subsistema universitário; **P** – subsistema politécnico; **C** – com experiência na avaliação; **S** – sem experiência na avaliação. Concentração, nos discursos, das referências aos temas ligados à dimensão ‘Atitude’: ● maioritária; ● intermédia elevada; ● intermédia baixa; ○ minoritária.

Com base na leitura do quadro anterior (Quadro n.º 3), é possível concluir que são os estudantes sem participação nos órgãos de governo e gestão e/ou nos órgãos directivos das associações académicas (sub-amostra A), pertencentes ao subsistema universitário e sem experiência ao nível da avaliação de cursos, os que insistem, principalmente, nas questões relacionadas com a noção da avaliação enquanto instrumento de aferição (das IES no seu todo) e realçam a necessidade de esta assumir um carácter formativo ou reflexivo, conectado com o desenvolvimento e aconselhamento das IES. São também estes os estudantes que, embora de modo

menos sistemático que os dois anteriores temas, enfatizam, mais recorrentemente, a legitimidade condicional da avaliação (conectada com a assunção de um carácter objectivo, imparcial, consequente e externo), a actuação desta como um dispositivo de incremento e garantia da qualidade (global) e, por último, enquanto um dever e uma mais-valia para as instituições. Dada a sua relativa imprevisibilidade, sobretudo no que concerne aos estudantes do subsistema universitário, estes resultados necessitam de alguma clarificação conceptual.

Um dos elementos que maior contributo pode fornecer no sentido de possibilitar a interpretação destes resultados relaciona-se, talvez, com o contacto dos grupos identificados com a informação e com os quadros atitudinais pré-existentes sobre a avaliação, nos diferentes contextos institucionais e avaliativos em que se inserem. Neste sentido, é possível argumentar que uma maior ausência de conhecimento sobre o conceito e os processos que configuram a institucionalização da avaliação (ver à frente dimensão ‘Informação’), bem como de proximidade com quadros atitudinais de referência nesse campo, conduzam estes estudantes a formular representações mais idealizadas deste instrumento regulatório (enquanto exercício de aferição ligado ao desenvolvimento institucional), em comparação, por exemplo, com as que são tecidas pelos estudantes que participam nos órgãos institucionais e/ou académicos e que, simultaneamente, detém alguma experiência relativamente a essa mesma institucionalização. Sob esta lógica, é provável que estes últimos subgrupos de estudantes, pelo acesso mais directo que têm a elementos cognitivos e atitudinais mais concretos, presentes nos contextos institucionais e avaliativos, formulem representações mais ‘reais’ do jogo da avaliação, exprimindo uma perspectiva mais ‘hard’ sobre o que esta é, ou deve ser e, também, mais ‘contaminadas’ por experiências mais negativas, quer sobre o desenvolvimento dos processos avaliativos, quer sobre o seu enquadramento institucional.

Deste modo, talvez seja possível assumir que, para o primeiro grupo de estudantes identificado, a avaliação seja representada como um simples processo ou procedimento burocrático, imposto a partir do exterior, com um alcance limitado, i.e., que não tem consequências de maior. Neste sentido, as representações destes estudantes acabam, no fundo, por reflectir o que se verificou durante os dois ciclos avaliativos desenvolvidos, em que a avaliação foi implementada pelas IES como ‘mais’ um processo que estas tiveram de assumir como obrigação, sem que tal tivesse

induzido efeitos práticos visíveis. De facto, não parece ter havido, durante esse período, a intenção, nem política, nem mesmo institucional, de considerar os resultados da avaliação na definição de medidas políticas e estratégias institucionais concretas. Assim, além de mais idealizadas, as representações elaboradas por estes estudantes surgem, também, como mais ‘acríticas’, ou ‘silenciadas’ em relação àquilo que constituiu a realidade avaliativa durante cerca de uma década.

Por último, o facto de serem, sobretudo, e de modo algo inesperado, os estudantes do subsistema universitário a revelar posições mais ‘idealizadas’ e ‘acríticas’ em relação à avaliação, talvez possa ser interpretado com base, quer na posição simbólica que as instituições universitárias ocupam no interior do sistema de ES, quer na relação que estas estabelecem com a própria avaliação. No que respeita a este último aspecto, talvez seja possível construir a hipótese de que, a implementação e naturalização mais precoces, nestas instituições, da cultura e práticas da avaliação, tenham contribuído para retirar o potencial crítico ao discurso dos estudantes sobre o processo avaliativo, favorecendo, deste modo, não só o seu distanciamento face ao mesmo mas, também, o carácter marcadamente acrítico das representações que elaboram.

Além disso, é ainda provável que estas representações sejam moldadas por uma certa ‘despreocupação’ destes estudantes em relação aos moldes em que se processa a aferição do desempenho ou funcionamento da IES que integram. Em primeiro lugar porque, tratando-se de instituições públicas, pressupõem que estas cumprem os requisitos, legitimados externamente, que lhes permitem ‘permanecer’ no sistema. Por outro lado, sendo instituições universitárias, as dimensões que a avaliação visa aferir podem ser perspectivadas, pelos estudantes, como estando ‘asseguradas’ à partida (por exemplo, a qualidade de ensino e das formações), dado o lugar privilegiado e mais prestigiante que, supostamente, ocupam no campo do ES, em comparação com as politécnicas. Influenciados por estas percepções, os estudantes podem assumir uma postura mais ‘distanciada’ em relação à avaliação, que os torna, também, menos ‘vigilantes’ e interessados nas configurações da sua implementação, nos seus resultados e nas suas consequências.

Em suma, é possível concluir que a ausência de experiência e de contacto com o ‘objecto’ avaliação e com o *locus* da tomada de decisões institucionais e académicas, em particular ao nível do subsistema universitário, induz a que a

dimensão atitudinal, presente nas representações estudantis da avaliação, reproduza, em parte, a retórica assertiva e ‘idealizada’ do discurso político. Contudo, observa-se, igualmente, no discurso dos estudantes, uma dimensão ‘criativa’ e crítica, essencialmente centrada na dimensão formativa da avaliação. Este discurso mostra que as representações dos estudantes não são unitárias nem homogêneas, mas antes contraditórias, ambíguas, difusas e, essencialmente, híbridas.

Visitada que está a dimensão atitudinal das representações estudantis, debruçamo-nos, na secção seguinte, sobre a tentativa de analisar o grau de consistência, organização e estruturação do conhecimento dos estudantes sobre a avaliação e a sua influência na elaboração dessas mesmas representações.

2. A Preponderância da Informação nas Representações Estudantis

Além da dimensão atitudinal, outras dimensões estruturam, igualmente, as representações que os estudantes elaboram da avaliação. Tal é o caso da dimensão cognitiva, configurada, concretamente, pelo conjunto organizado de conhecimentos que os estudantes detêm sobre este ‘objecto’ particular. Construído mediante o contacto destes actores com informação diversificada (em termos de quantidade, ‘qualidade’ e proveniência) sobre a avaliação, este conjunto de conhecimentos revela-se, de facto, como um dos elementos centrais das representações estudantis, dado determinar o seu grau de consistência e coerência internas.

Conscientes desta centralidade, e após termos visitado o discurso mais abstracto e global dos estudantes, exprimindo as suas posições face à avaliação do ES, pretendemos com esta dimensão analisar, especificamente, a densidade e a organização do conhecimento que manifestam sobre a implementação institucional desse processo, assumido, aqui, como configurado, em particular, pela avaliação de cursos. Guiada por este objectivo, esta dimensão procura circunscrever o tipo de informação a que os estudantes acedem no âmbito deste formato avaliativo, integrando, nesse sentido, quatro categorias de análise: a ‘identificação da avaliação’, a ‘pertinência da informação’ sobre o processo, os ‘modos de acesso’ a essa informação e a responsabilidade pela sua ‘mediação’.

2. 1. Identificação da Avaliação

A inclusão desta categoria na grelha de análise surge com o objectivo de apreender o grau de conhecimento e a ‘capacidade’ discursiva dos estudantes em descrever as principais características da avaliação de cursos, tal como estas emergem do quadro teórico esboçado com base na revisão da literatura: o seu enfoque nos cursos de graduação; a sua coordenação ao nível supra-institucional (CNAVES); as suas fases de implementação (auto-avaliação e avaliação externa), os actores (intra e extra-institucionais) nela envolvidos; e a difusão dos seus resultados através dos relatórios de avaliação externa. Neste contexto, pretende-se analisar, igualmente, o grau de convergência (ou discrepância) existente entre a identificação das características do processo pelos estudantes e os seus contornos ‘reais’, assim como o tipo de conhecimento que estes actores elaboram sobre a sua implementação ao nível dos cursos que frequentam.

A análise dos segmentos dos discursos classificados nesta categoria parece indiciar, em geral, uma relativa ausência de conhecimento sobre a implementação da avaliação de cursos. A maioria dos estudantes afirma nunca ter “*ouvido falar*” ou “*não fazer a mínima ideia*” da existência de tal processo:

“Nem sabia que elas eram avaliadas, mesmo. Pensava que elas se regiam por elas mesmas e que tinham certas regras a cumprir, mas que não havia avaliação” (Ent.22 X A).

Todavia, alguns estudantes admitem ter uma noção, amiúde vaga, difusa e baseada no conhecimento do senso comum, da sujeição das IES a um qualquer tipo de avaliação relacionada com os cursos. Esta constatação reforça uma das conclusões permitidas pela análise da dimensão ‘Atitude’, em que se salienta a tendência dos estudantes para uma orientação algo acrítica e de estranheza face à noção de avaliação e às suas modalidades de implementação no ES. Apesar de lhe reconhecerem legitimidade, pelo menos em termos abstractos, os estudantes desconhecem as configurações (Leite et al., 2006, 2007; Polidori, 2000) que o processo avaliativo assume ao nível das instituições, traduzido na avaliação de cursos:

“(…) isso é o parâmetro de senso comum, de as pessoas avaliarem as instituições” (Ent.51).

“Pois, só tenho uma noção vaga de que os cursos são avaliados” (Ent.17 X B).

“Talvez faça uma ideia” (Ent.23 X B).

Como resultado deste desconhecimento, conjugado com a informação ‘remota’ e imprecisa que detêm neste domínio, os estudantes manifestam, também, uma grande distância em relação às incidências ‘práticas’ da avaliação, expressa numa certa dificuldade em identificar os principais traços que a caracterizam. A maioria destes actores não conhece as fases em que esta se desenvolve, quem detém a responsabilidade pela sua coordenação e implementação, o seu enfoque primordial nos cursos, ou a produção, no seu âmbito, de um relatório ao qual podem aceder:

“Caracterizar, não sei. (...). Assim nesses passos todos não” (Ent.16 X A).

“(...) em que moldes é que isso se faz, a partir de quando (...), e de que maneira (...), (...) não (...) sei” (Ent.100 Y A).

Um outro aspecto, que importa realçar, prende-se com o facto de, no seu discurso, os estudantes tenderem a seleccionar dimensões específicas dos processos de implementação da avaliação na sua vertente mais mediatizada e reguladora. As referências discursivas dominantes enfatizam, sobretudo, a avaliação externa e os seus actores e a existência de uma entidade reguladora supra-institucional:

“Já ouvi falar na avaliação externa” (Ent.31 X A).

“Eu penso que deve ser uma entidade que vê todas as instituições” (Ent.70 Y A).

“Pressuponho que tenha (...) avaliadores externos (...)” (Ent.97 Y A).

Tal como a tendência para o alinhamento do discurso com uma noção mais abstracta de avaliação, também a centralidade atribuída à avaliação externa parece articular-se com o carácter generalista das atitudes dos estudantes, indiciando uma orientação dominante para uma representação sincrética da avaliação, estruturada em torno do seu significado global, enquanto instrumento de regulação das instituições. Comparativamente, os restantes contornos do processo avaliativo – enfoque nos cursos, ou coordenação pelo CNAVES – apresentam traços muito menos consistentes que aqueles que emergem no caso das suas fases de implementação, em especial, da avaliação externa:

“Tenho consciência que essa avaliação é feita (...) a cada curso (...)” (Ent.41 X A).

“Sabia (...). Que há um conselho qualquer de avaliação do ensino superior” (Ent.87 Y A).

Ao contrário do que seria de esperar, a tendência para a identificação parcial das características da avaliação de cursos e, inclusive, para a sua circunscrição às fases que a compõem, é visível mesmo nos discursos dos estudantes que reconhecem deter alguma experiência deste formato avaliativo. Esta orientação é, porém, mais expressiva entre os que estiveram envolvidos em apenas uma dessas mesmas fases (sobretudo na auto-avaliação), do que entre os que revelam uma experiência integral do processo.

As referências à globalidade dos traços assumidos pela implementação da avaliação de cursos, além de muito pouco expressiva, surge apenas inserida nos discursos dos estudantes com participação nos órgãos institucionais de governo e gestão e nas instâncias acadêmicas, ou com alguma experiência de participação na avaliação. Tal indicia que estas duas variáveis interferem, até certo ponto, na capacidade dos estudantes em reconhecer os principais contornos deste formato avaliativo particular.

Directamente conectada com as dificuldades de enunciação das configurações assumidas pela avaliação de cursos, surge, também, entre os estudantes, alguma dificuldade adicional em as caracterizar. Os que procedem a esta caracterização operam uma selecção parcial da informação, enfatizando, de novo, a dimensão mais de senso comum ou regulatória da avaliação. Esta dificuldade, expressa quer pelo grupo restrito de estudantes que identificam a totalidade das características do processo, como pela maioria dos que apenas enunciam algumas das suas componentes, traduz-se na descrição parcial e numa visão ‘conformista’ do mesmo.

Entre a maioria dos estudantes que procede a este tipo de descrição, é possível identificar três principais subgrupos: um, mais representativo, que apenas delimita as características da avaliação de cursos, sem, contudo, as detalhar; um outro, bastante menos significativo, que, além da identificação destas características, as descreve de forma muito parcial; por fim, um último subgrupo que, embora não enuncie os elementos centrais do processo, se esforça por caracterizá-lo, embora, tal como no caso anterior, se baseie apenas em segmentos restritos de informação sobre o mesmo.

Além do grupo maioritário de estudantes que apenas descreve parcialmente a avaliação de cursos, existe, ainda, um segundo grupo, que a caracteriza de modo

muito impreciso, ao atribuir-lhe traços que, eventualmente, podem ser imputados a outros modelos avaliativos. Por exemplo, a avaliação surge descrita como um processo: (i) promovido internamente pelos órgãos da instituição ou, ainda, pelo ‘mercado’; (ii) destinado ao ‘*rankeamento*’ ou classificação das instituições; (iii) centrado, exclusivamente, em certas facetas da actividade ou funcionamento institucional (qualificação e competências pedagógicas dos docentes, gestão financeira, “*procura*” dos cursos pelos candidatos ao ES, ou satisfação dos “*clientes*” que usufruem dos “*serviços*” das IES); (iv) ou, por último, com um carácter internacional e uma implementação semelhante a uma análise SWOT¹:

“(...) é criar um órgão de gestão na instituição, nomeadamente na reitoria (...). (...) resultados obtidos pelas pessoas formadas (...) por avaliação da própria empresa onde o aluno vai trabalhar” (Ent.14 X A).

“Isso depois constitui um ranking (...)” (Ent.7 X B).

“(...) um processo (...) a nível dos serviços europeus (...) presumo que seja identificar as falhas, as oportunidades, as ameaças (...)” (Ent.44 X A).

Por fim, é possível identificar um grupo restrito (muito pouco representativo) de estudantes capaz de enunciar e descrever, com maior ou menor detalhe, algumas das principais características da avaliação de cursos. Estes estudantes distinguem-se pelo facto de deterem alguma experiência avaliativa e de participarem nos órgãos institucionais de governo e gestão e nas instâncias académicas.

A dificuldade generalizada em distinguir a avaliação de cursos e os seus contornos parece estar relacionada com a fraca densidade e qualidade da informação que os estudantes detêm neste domínio, fenómeno, provável e parcialmente, derivado, também, da qualidade da experiência na sua implementação. Tal parece ser corroborado pelo facto de a maioria dos estudantes afirmar desconhecer se os seus cursos foram sujeitos a este modelo avaliativo, incluindo, curiosamente, alguns que admitem ter participado no processo. Neste último caso, uma experiência pouco consistente dessa implementação talvez tenha concorrido para que estes estudantes não retivessem elementos cognitivos marcantes sobre os moldes em que a mesma se concretizou.

¹ A sigla SWOT, oriunda do idioma inglês, é um acrónimo de Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats).

Quando detêm informação sobre essa implementação, tal deve-se, fundamentalmente, ao facto de nela terem participado, embora esta participação pareça não ter sido significativa ou dela tenham apenas registado alguns ‘incidentes’ críticos:

“Mais ou menos (...) sei que os professores estavam um bocado tensos (...)” (Ent.51 X A).

“(...) penso que eles disseram alguma coisa sobre isso (...) Deve ter sido logo no primeiro ano em que eu entrei” (Ent.55 Y A).

“(...) acredito que tenha sido avaliado” (Ent. 74 Y A).

“Tenho a sensação que foi. (...). Mas não tenho a certeza” (Ent.92 Y A).

Ainda no campo configurado pela avaliação dos seus cursos, grande parte dos estudantes afirma não ter tido acesso ao relatório de avaliação externa, desconhecer a possibilidade de lhe aceder ou, inclusive, em alguns casos, ignorar a própria existência deste documento. A distância em relação a esta componente específica da avaliação, observável mesmo nos estudantes com experiência avaliativa (destes, apenas um grupo muito restrito acedeu ao referido relatório), indicia que nem todos os que participam neste processo dele recebem retorno em termos de informação. Vários estudos (Harvey, 2003; Leckey & Neill, 2001; Nasser & Fresko, 2002; Stensaker et al., 2008) têm constatado a ocorrência de fenómenos semelhantes no contexto anglo-saxónico, sublinhando que os estudantes têm, de facto, um acesso limitado à informação sobre a avaliação, quer ao nível das suas diferentes fases de desenvolvimento, quer dos seus resultados.

Além dos estudantes que revelam não ter tido acesso e/ou desconhecer a existência do relatório externo de avaliação, outros, bastante representativos, nem sequer o referem nos seus discursos ou, em contrapartida, reconhecem que este documento possa ter sido divulgado, embora não tivessem procurado aceder-lhe:

“Se calhar até passaram a informação, mas eu não sei onde, nem quando” (Ent.9 X B).

“(...) se tive acesso, não me recordo. (...). Provavelmente, já que havia afixado que haveria essa avaliação (...)” (Ent.99 Y A).

Finalmente, de entre o grupo, pouco representativo, de estudantes que revela ter tido acesso ao relatório, basicamente estudantes com experiência da avaliação, poucos aludem ao seu conteúdo, embora alguns salientem que a informação nele contida correspondeu, em geral, às suas expectativas iniciais:

“Li de forma leve (...). Foi muito (...) ao encontro daquilo que nós tínhamos identificado. (...). (...) transmitiu a ideia que (...) havia insuficiências (...) que eram as mais prementes no curso” (Ent.102 Y A).

“Foi enviado um e-mail (...). (...) fui ver e até tenho gravado. (...) achei interessante consultar. E houve coisas que eu não sabia (...) que (...) não tinha consciência e tomei. Mas, daquilo que tenho consciência (...) penso que sim (que correspondia à realidade do curso)” (Ent.83 Y A).

Em síntese, a análise da categoria ‘Identificação da Avaliação’ permite-nos concluir que, nos seus discursos, os estudantes evidenciam uma ausência geral de conhecimento sobre a noção e a implementação da avaliação de cursos. Este fenómeno, salientado igualmente por outros estudos (Leite et al., 2006, 2007, Polidori, 2000), assume maior relevância quando o ‘objecto’ deste modelo avaliativo é constituído pelos cursos frequentados pelos próprios estudantes. De facto, é possível detectar, nos seus discursos, uma representação pobremente estruturada (vaga e inconsistente) sobre os diferentes processos implicados no desenvolvimento da avaliação que, além disso, se tende a focar em apenas algumas das suas dimensões específicas, mais mediatizadas e ligadas à retórica hegemónica sobre o seu carácter regulatório. Esta constatação ilustra bem a importância desempenhada pela dimensão cognitiva na coerência e estruturação das representações estudantis.

2. 2. Pertinência da Informação

Tendo analisado a consistência da informação que os estudantes detêm sobre a avaliação de cursos, procura-se, com esta segunda categoria, conhecer o significado por estes conferido à sua ‘qualidade’, isto é, ao tipo e extensão dessa mesma informação. O objectivo que aqui está subjacente consiste em tentar compreender se estes actores consideram suficiente e adequada essa informação; quais as condicionantes que julgam interferir na estruturação da sua ‘qualidade’; e quais os eventuais requisitos que identificam como necessários ao seu incremento. Ainda neste contexto, procura-se perceber o grau de interesse pessoal dos estudantes sobre a

avaliação e até que ponto este interesse surge percebido como um determinante crítico no acesso e organização da informação sobre o processo.

Apesar de uma expressiva ausência de conhecimento sobre a avaliação de cursos, a maioria dos estudantes parece, estranhamente, reconhecer a existência de alguma informação sobre o tema. Esta é, porém, percebida como “*escassa*” e inadequada, porque pouco clara ou “*vaga*” e de difícil compreensão:

“(...) é um bocado escassa” (Ent.20 X A).

“Penso que haja informação (...) (mas) (...) (é) um bocado vaga” (Ent.101 Y A).

“(...) é feita de uma forma um bocado confusa” (Ent.23 X B).

“(A que há) é muito distorcida (...). Sabemos que há alguma coisa, mas muito vagamente” (Ent.50 X A).

Deveras representativo é, também, o grupo de estudantes que nos seus discursos salientam a relativa ausência dessa informação:

“Não existe suficiente informação. (...). Eu vejo pelo meu caso: se houvesse alguma (...), provavelmente, já tinha tomado conhecimento sobre isso. (...) só não conheceria se fosse minha opção (...). Mas, (...), nunca ouvi falar nisso” (Ent.75).

Menos expressivo que os anteriores grupos, é possível, ainda, identificar um outro, em que os estudantes salientam o desconhecimento sobre a existência de informação sobre a avaliação ou, ainda, em que esta surge apenas como presumida, em resultado da não mobilização de estratégias individuais para lhe aceder e percebida, tal como no caso anterior, como insuficiente e inadequada:

“Estou cá há quatro anos, já estou há dois no núcleo pedagógico, e nunca ouvi falar de tal” (Ent.54).

“Muito má. Eu, pelo menos, nunca ouvi falar” (Ent.98).

“Se calhar, se eu procurar informação, encontro. Mas divulgar a mim, não” (Ent.90).

Apenas uma minoria de estudantes considera que a informação sobre a avaliação, além de disponível é, ao mesmo tempo, adequada e suficiente. Neste pequeno grupo, à semelhança do anterior, alguns estudantes ligam o défice de

informação à falta de interesse da própria ‘comunidade’ estudantil e ao não desenvolvimento, por parte desta, de uma postura mais activa na sua procura:

“(A instituição) tem feito o seu possível (mas) é sempre um problema para conseguir captar os alunos para estas problemáticas” (Ent.64 Y B).

“(...) não sei se chega (aos estudantes). (...) penso que passa um bocadinho ao lado” (Ent.72 Y B).

Várias são as razões percepcionadas pelos estudantes como concorrendo, isolada ou concomitantemente, para a ausência de uma informação adequada sobre a avaliação de cursos. Uma das mais expressivas é, sem dúvida, um ausente ou reduzido interesse e mobilização, auto-reconhecidos ou imputados aos estudantes em geral, no que respeita ao próprio significado institucional da avaliação e ao aprofundamento do conhecimento sobre as suas diversas componentes. Esta ausência de interesse tende, inclusivamente, a ser referida, de modo bastante recorrente, por parte considerável dos estudantes, como uma das justificações mais prováveis para os seus comportamentos ‘passivos’ na procura de informação:

“(...) a responsabilidade é muito da parte da comunidade que não se interessa” (Ent.37 X B).

“(...) também não se interessam por procurar (...) este tipo de informação e de ter este tipo de conhecimento” (Ent.72 Y B).

Acompanhado, contraditoriamente, por uma postura algo crítica dos estudantes em relação a várias dimensões da organização e funcionamento das IES, o desinteresse pela avaliação parece, por sua vez, enquadrar-se numa predisposição mais geral manifestada por estes actores: a sua relativa indiferença quanto ao envolvimento nas questões e esferas institucionais que, à partida, lhes deveriam suscitar comportamentos mais participativos (Fernandes, 2001):

“(...) o que se nota é que os alunos criticam muito (...). (E, depois,) (...) temos o exemplo (...) (das) RGAs (...). Tem lá os membros da associação e pouco mais. (...). (...) quando é chamado a falar, não fala. (...). Só quando lhes toca é que reclamam (...). (...) estamos a caminhar para um ponto em que (...) os alunos não têm opinião sobre nada (...) quando (...) são chamados a dar, não a dão” (Ent.1 X B).

Seguindo Martins (2003), a discrepância entre a indiferença que os estudantes manifestam face à avaliação e a assunção de uma postura crítica em relação aos

assuntos institucionais pode ser interpretada pelo desencontro entre o que é a retórica discursiva destes actores, nomeadamente ao nível das representações que detêm sobre a necessidade da sua intervenção (individual e colectiva) nas questões institucionais e académicas, e a sua prática, reflectida na não assunção de acções efectivas a este nível. Por outro lado, é possível, igualmente, que a referida indiferença e as posturas pouco activas na procura de informação sobre a avaliação surjam como um corolário do desinteresse e da fraca mobilização relativamente aos assuntos, processos e dinâmicas presentes no quotidiano organizacional das IES (Balsa et al., 2001; Bateson & Taylor, 2004; Brennan & Patel, 2008; Casanova, 2003a; Estanque & Nunes 2003, 2004; Machado et al., 2003; Martins et al., 1999; Tavernier, 2004).

O afastamento dos estudantes face à realidade que configura as instituições parece relacionar-se, por seu turno, com a centralidade que atribuem a outro tipo de questões, mais presentes no seu quotidiano (individual e colectivo), fundamentalmente relacionadas com os cursos que frequentam – aulas, avaliação pedagógica, estudo, condições de ensino. Como é salientado em vários estudos (Estanque & Nunes 2003, 2004; Martins et al., 1999; Martins et al., 2005; Pinheiro, 2003), os estudantes parecem pautar a sua ‘existência’ institucional por uma lógica ou, como diriam Machado et al. (2003), por uma “ideologia de curso”, a qual acaba por modelar os seus quadros referenciais, valorativos e pragmáticos. Como consequência, todas as suas ‘energias’ e atenção parecem focar-se, pois, durante o seu tempo de permanência na instituição, única e exclusivamente naquelas mesmas questões, o que os torna pouco disponíveis para se envolverem em outras acções, percebidas como pouco relevantes para o seu percurso académico e formação pessoal e profissional:

“Não tem muito a ver com os alunos. Os alunos (...) estão na universidade para fazer o curso (...)” (Ent.40 X A).

Não sendo de menosprezar a influência exercida, a este nível, pelo carácter instrumental e utilitarista que conferem à educação superior e, concomitantemente, à sua ‘passagem’ pelas IES, a fraca disponibilidade ou, até, o relativo alheamento dos estudantes para participar nos assuntos e processos que a estas dizem respeito pode, grosso modo, ser interpretado na confluência de três principais factores: a natureza e cultura dos órgãos colegiais, mais centrados nos valores e preocupações dos académicos, o não reconhecimento de um carácter pragmático a essa participação, e o

predomínio de valores individualistas nas culturas estudantis (Balsa et al., 2001; Bienfield & Almquist, 2004; Casanova, 2003a; Fernandes, 2001; Machado et al., 2003; Martins, 2003; Tavernier, 2004). Em suma, a ‘passagem’ dos estudantes pelas IES não parece criar estímulos ao seu interesse e consequente envolvimento em formas de “sociabilidade” institucional, sendo estas preteridas em relação a “formas de sociabilidade mais informais e espontâneas” (Balsa et al., 2001: 178).

Contudo, alguns estudantes realçam que o seu interesse e empenho no tema da avaliação seriam, eventualmente, maiores e mais consistentes se tivessem acesso a uma informação mais detalhada e adequada (em termos quantitativos e qualitativos) sobre a implementação, pertinência e implicações institucionais deste processo:

“(...) somos acusados de (...) não nos envolvermos (), mas, () também existe o facto de não existir uma atitude pró-activa, por parte dos responsáveis, de tentarem divulgar a (informação)” (Ent.19 X B).

“Se (...) mostrássemos mais interesse (...) sabíamos melhor. Mas também precisamos de alguém que nos diga” (Ent.91 Y A).

Outros admitem, igualmente, que esse interesse poderia ser potenciado caso a avaliação surgisse mais contextualizada em outras dimensões relevantes da vida institucional, afectando directamente os estudantes, tais como, por exemplo, as propinas, o processo de Bolonha, ou a sua futura inserção no mercado de trabalho:

“(...) foi (...) mais isso que fez as pessoas interessarem-se. Porque estava muito em causa o que é que isso (resultado da avaliação) iria afectar (...) o valor das propinas” (Ent.101 Y A).

“(...) talvez nos interesse mais (...) no fim, quando nos aproximamos da vida profissional. (...) no início () talvez não nos interesse tanto. Mas agora, com Bolonha, (...) nos vem interessar mais” (Ent.69 Y A).

As deficiências institucionais na divulgação da avaliação de cursos constituem outra das razões, mais recorrentemente sublinhadas nos discursos, para explicar a carência ou inadequação da informação a que os estudantes têm acesso. Neste domínio, é especialmente criticada a falta de empenho, quer da instituição, em geral, ou dos órgãos de governo e gestão, das unidades orgânicas e dos académicos, em particular, quer, ainda, das próprias instâncias académicas que têm por função representar os estudantes (associações académicas):

“Vejo muito pouca informação por parte da universidade” (Ent.27 X B).

“Não se propícia, não há interesse (...) dos professores falarem desses processos (...). (...) os docentes têm muito mais informação do que nós” (Ent.51 X A).

“(...) há (...) uma falha por parte das faculdades e das escolas” (Ent.84 Y B).

“(...) por culpa (...) (quer da) associação académica, (que) não tem feito o seu trabalho, (...) (como da) própria instituição (...)” (Ent.64 Y B).

É, assim, possível concluir, com base nas percepções que manifestam sobre o acesso e captação de informação sobre a avaliação que, embora imputem a si próprios uma parte da responsabilidade pelas lacunas neste âmbito, os estudantes consideram, em simultâneo, que devem ser as instituições (e os seus “representantes”) a proporcionar-lhes essa mesma informação e a definir estratégias necessárias de sensibilização sobre o tema:

“A falta de informação (dos estudantes) é porque (...) não a procuram. Mas, (...) a (...) universidade também não é das mais preocupadas em mostrar esses dados” (Ent.61 Y B).

Outro argumento relativo à auto-legitimação da distância dos estudantes em relação à informação sobre a avaliação de cursos incide sobre a possível retenção desta por parte das próprias IES. Neste caso, a informação é percebida como subtraída pelos órgãos de governo e gestão colegiais, ou por certos grupos institucionais que a ela têm um acesso privilegiado:

“(...). O problema é esse (...), a informação pára num determinado ponto e não avança (...)” (Ent.9 X B).

“Acaba por ficar (...) um bocado enclausurada em quem recebe a informação” (Ent.32 X B).

Esta posição parece ser reforçada pelo facto de alguns estudantes, com assento nesses órgãos, ou nas instâncias académicas, reconhecerem aceder mais facilmente, por esta mesma razão, a esse tipo de informação embora admitam, igualmente, alguma dificuldade em difundi-la junto dos seus pares:

“(...) os beneficiados são os dirigentes associativos que conseguem (...) extrair essa informação, mas, (...), também (...) não há uma grande facilidade em passar essa informação (...) (aos) colegas” (Ent.57 Y B).

Representada como influenciada por uma dinâmica de funcionamento corporativista e burocrática das IES, a retenção da informação surge, nos discursos dos estudantes, ligada a uma intenção latente destas últimas. Ao bloquear a informação, as instituições tentam evitar a difusão de resultados menos positivos, que poderiam, eventualmente, ser prejudiciais à sua imagem ‘social’ e, igualmente, evitar que sejam colocados em questão poderes e interesses instituídos:

“(...) as instituições (...) também não provocam que haja um espaço de discussão (...). (...) Porque o corporativismo (...) é demasiado forte (...)” (Ent.57 Y B).

“Se calhar porque têm medo, ou dos resultados, ou (...) não acham que (...) são suficientemente satisfatórios” (Ent.58 Y B).

“(...) há um certo receio de que, se a informação sair, existe algum perigo (...). (...) se () ficar lá dentro () a instituição consegue preservar os seus interesses e as capelinhas (...)” (Ent.57 Y B).

Até certo ponto, este conjunto de posições dos estudantes vai ao encontro do que tem sido observado em vários estudos, desenvolvidos em outros contextos internacionais: as IES, talvez motivadas por um receio ou uma resistência quanto à divulgação dos resultados, acabam por reter a informação sobre as configurações, desenvolvimento e impacto da avaliação, ou divulgam-na de um modo que não satisfaz nem as necessidades, nem as expectativas dos estudantes (Harvey, 2003; Nasser & Fresko, 2002).

Além da postura institucional de bloqueio da informação, o próprio carácter “*fechado*” do processo avaliativo surge, igualmente, na óptica dos estudantes, como um dos obstáculos à sua captação:

“(...) julgo que não seja (...) algo muito (...) aberto” (Ent.102 Y A).

“É um processo relativamente fechado” (Ent.19 X B).

Por último, as dificuldades manifestadas pelos estudantes no acesso e organização de informação sobre este formato avaliativo ligam-se, ainda: à ausência ou inadequação de instrumentos institucionais destinados a difundir-la; à complexidade da linguagem normalmente usada para a disseminar; ou, igualmente, ao incipiente conhecimento da mesma por parte dos representantes dos estudantes nos órgãos colegiais, responsáveis pela sua divulgação junto da comunidade estudantil.

De acordo com alguns estudantes, a informação é difundida por meios inapropriados (por exemplo, pelos representantes de curso, no contexto de sala de aula, ou através do *e-mail* geral de aluno), o que dificulta a sua captação e promove, inclusive, a assimilação de mensagens “*distorcidas*”, que não reproduzem o processo de forma objectiva e fidedigna:

“(...) depois, há o risco (...) da conversa de corredor, que provoca uma difusão da (...) mensagem (...) que não é no bom sentido, que (distorce) (...) um bocado” (Ent.30 X B).

Esta dificuldade é agravada, ainda, por uma relativa dispersão e desarticulação da já por si escassa informação disponível e, além disso, pelo carácter excessivamente técnico e “*denso*” da mesma, o que a torna de difícil interpretação:

“(...) as pessoas (...) têm, tendencialmente, partes da informação. Há uma dispersão (...)” (Ent.23 X B).

“(...) porque não há (...) uma articulação (...) dentro dos departamentos e entre (...) a reitoria e os departamentos (...) para (a) veicular (...) de uma forma coerente” (Ent.30 X B).

“(...) não há o cuidado na forma como chega a informação (...). (...) não (...) é facultada de uma forma objectiva (...)” (Ent.45 X B).

Em convergência com estes argumentos, acresce o facto de os actores institucionais responsáveis, em primeira linha, pela difusão da informação sobre a avaliação (por exemplo, os docentes), se encontrarem desprovidos de um conhecimento sólido e fundamentado sobre o tema, situação que acaba por dificultar a sua apreensão pela comunidade estudantil:

“(...) às vezes, fazíamos algumas perguntas e, mesmo os (...) professores, tinham (...) dificuldade em explicar” (Ent.101 Y A).

“(...) esta falta não é só a nível dos alunos. Isto é mais ou menos geral no interior da universidade” (Ent.3 X B).

Embora de modo não tão sistemático, os estudantes (em especial, aqueles que gozam de alguma experiência dos processos avaliativos) sublinham, por último, como causa da inadequação da informação sobre a avaliação, a ausência de um conveniente enquadramento e acompanhamento (*follow up*) dos seus processos de implementação. A informação, ainda que incipiente, está disponível apenas durante esta

implementação, sendo quase inexistente no momento que a antecede e, posteriormente, na fase de divulgação dos seus resultados:

“Falou-se bastante (...) que ia haver uma avaliação externa e, depois, passou. Portanto, o resto do processo, não sei como se desenrolou” (Ent.23 X B).

“Houve aquelas ocasiões em que se falou um pouco mais (...) mas depois (não houve desenvolvimentos)” (Ent.87 Y A).

Porém, a ausência de uma adequada divulgação dos resultados, ou das próprias consequências da avaliação, não emerge como uma particularidade deste formato avaliativo. Esta ausência é referida, igualmente, como uma característica comum a várias outras modalidades de avaliação nas quais os estudantes são solicitados a participar:

“(...) o que é certo é que (...) dos resultados, não sabemos” (Ent.34 X A).

“Resultados, nunca vi. (...). Não somos informados de nada a esse nível” (Ent.67 Y B).

“(...) demonstra a forma como é feita a avaliação no nosso país (...): faz-se estudos para pôr na gaveta” (Ent.71 Y A).

Neste contexto, as insuficiências percebidas pelos estudantes a propósito da difusão de informação sobre a avaliação, conduzem alguns deles a considerar necessária a promoção de iniciativas institucionais que visem o seu incremento (quantitativo e qualitativo) durante os distintos ‘momentos’ que compõem a implementação do processo:

“Uma aposta maior na informação (...) antes e depois do processo” (Ent.102 Y A).

Sustentada numa mudança concomitante da estratégia de comunicação interna da própria “*comunidade universitária*”, esse incremento é percebido como fundamental para a satisfação de um direito dos estudantes: o de serem convenientemente informados sobre os diferentes aspectos da vida das instituições e do desenvolvimento dos cursos, incluindo, aqui, a questão da qualidade. Esta questão adquire especial relevância quando se trata de fundamentar a “*escolhas*” dos estudantes aquando do acesso ao ES:

“(...) (os) estudantes (...) têm direito de saber do que consiste a avaliação e dos resultados (...)” (Ent.63 Y B).

“Os alunos têm o direito de saber como é que está o seu curso (...)” (Ent.10 X A).

“Saber a qualidade dos docentes e da instituição” (Ent.46 X A).

“Para os alunos e, principalmente, para os (...) que ainda não estão na universidade, para dar a conhecer (...) a instituição” (Ent.55 Y A).

De algum modo, ao desenvolverem este tipo de discurso, os estudantes reproduzem uma imagem de si próprios próxima das noções de ‘consumidor’ ou ‘cliente’ de um serviço educativo (Bienefeld & Almqvist, 2004; Kogan et al., 1994; Magalhães, 2004; Morley, 2003; Newson, 2004; Pitman, 2000; Robertson, 2000; Sharrock, 2000). A lógica desta assunção faz com que o acesso à informação sobre a avaliação de cursos seja perspectivado mais em termos instrumentais, como uma forma de fundamentar melhor as suas decisões e escolhas, do que como uma forma de sustentar acções (individuais ou colectivas) participativas na vida das instituições e no âmbito dos cursos.

Em síntese, é possível concluir, com base nos resultados conseguidos com esta categoria, que os estudantes tendem a representar como escassa, incipiente e inadequada a informação disponível, ou que eles próprios detêm, sobre a avaliação de cursos. Estes resultados surgem na mesma lógica do que é sublinhado por Fernandes (2001), quando argumenta que os estudantes do ES revelam deter “níveis de desinformação elevados” em “áreas ou domínios de fundamental importância” na vida política e social, incluindo o ES (Fernandes, 2001: 378).

Apesar de imputarem a si mesmos e, em especial, ao seu reduzido interesse pelo tema, alguns dos défices no acesso, disseminação, interpretação e uso da informação sobre a avaliação, os estudantes percebem, também, estes défices como o resultado da ausência de adequadas iniciativas institucionais que visem proporcionar-lhes elementos sobre a definição e implementação do processo avaliativo.

A falta de informação é, igualmente, um argumento recorrente nos discursos dos estudantes para explicar o desconhecimento sobre a implementação deste formato avaliativo ao nível dos cursos que frequentam. Nas posições que assumem, neste domínio, as dificuldades que enunciam no acesso à informação e na construção de um

conhecimento razoável sobre as diferentes incidências da avaliação, reflectem-se no seu distanciamento em relação à preparação institucional do processo, ao seu desenvolvimento, interno e externo, e à sua ‘concretização’ através da divulgação e disseminação institucional dos seus resultados. Em suma, os estudantes manifestam consideráveis dificuldades em objectivar a avaliação, isto é, em aceder e instrumentalizar meios que lhes permitam que este ‘objecto’ se torne mais tangível à sua percepção e compreensão.

2. 3. Modos de Acesso à Informação

Através das anteriores categorias procurámos reunir elementos pertinentes de análise que nos permitissem compreender melhor a extensão, qualidade e coerência da informação detida pelos estudantes sobre a avaliação de cursos. Pretendemos, agora, com esta categoria, identificar, em particular, o modo pelo qual se processa o acesso a essa mesma informação. Sustentados nas considerações tecidas com base na revisão da literatura e a sua articulação com a análise dos segmentos de discurso classificados nesta categoria, assumimos que o acesso dos estudantes à informação sobre esse formato avaliativo pode ocorrer através: de fontes de informação institucionais ou extra-institucionais, i.e., mecanismos, mais ou menos formais de comunicação, informação e interacção, situados, quer no interior, quer no exterior do campo institucional; do envolvimento directo dos estudantes na avaliação de cursos, ou da sua participação nos órgãos institucionais de governo e gestão e/ou das instâncias académicas; ou, ainda, através de outros meios, que não os anteriormente enunciados, tal como é o caso do contacto com o conhecimento de senso comum ou da definição de estratégias individuais de procura de informação.

Tal como tivemos oportunidade de observar antes (categoria ‘Identificação da Avaliação’), a maioria dos estudantes não está familiarizada com os processos de implementação da avaliação de cursos. Seria de esperar, por isso, que apenas aqueles que reconhecem este modelo avaliativo produzissem um discurso mais claro sobre as suas fontes e o modo como a elas acederam. Porém, não foram detectadas diferenças entre as práticas discursivas deste grupo e o composto pelos estudantes que revelam, quer desconhecimento, quer uma percepção fluida sobre a institucionalização da avaliação.

Esta constatação conduz-nos a colocar a hipótese de o formato avaliativo a que estes últimos estudantes se referem, quando identificam as fontes e modos de acesso à informação, não corresponder, portanto, à avaliação de cursos, mas antes a qualquer outro formato com o qual contactaram no âmbito das IES. Com o intuito de identificar, com clareza, essas fontes e modos de acesso, considera-se pertinente iniciar a análise dos discursos dos estudantes, nesta categoria, tentando circunscrever as componentes ligadas ao conhecimento acumulado sobre este formato avaliativo.

É possível observar que, entre os estudantes que acumularam algum conhecimento sobre a avaliação de cursos (o grupo menos representativo), o acesso à informação se realizou, de modo idêntico, quer mediante a experiência directa no processo (neste caso, tendencialmente, em ambas as suas fases)² e do enquadramento institucional da sua implementação (por parte de docentes e/ou directores de curso, por exemplo), quer através da participação nos órgãos institucionais ou, sobretudo, nas direcções das associações académicas:

“A partir do momento em que se começou a falar que o curso ia ser avaliado (...). (...) da parte dos professores (...) íamos tendo algumas conversas (...) sobretudo o director de curso” (Ent.101 Y A).

“(...) uns meses antes da avaliação, houve uma grande ênfase por parte dos docentes” (Ent.102 Y A).

“Fui presidente da associação académica durante os últimos dois anos; (...); sou senador já há vários anos” (Ent.64 Y B).

“Enquanto representante (...) de curso (...) junto da associação académica (...). (...). E (...) do conselho pedagógico (...)” (Ent.45 X B).

Embora de modo menos consistente, o acesso à informação sobre a avaliação surge, ainda, neste primeiro grupo de estudantes, proporcionado simultaneamente por via institucional e extra-institucional. As fontes institucionais mais comumente citadas são constituídas, respectivamente, pelo acesso ao relatório de avaliação (externa), o contacto com docentes ou colegas (dentro ou fora do âmbito da sala de aula) e, ainda, os mecanismos de informação e/ou comunicação institucionais:

“(...) (existiu de uma forma visível). Houve placards, (...) e tudo o mais” (Ent.28 X A).

² Esta informação foi deduzida a partir dos dados fornecidos pelos entrevistados na segunda parte do guião da entrevista, sobre o tipo de experiência acumulada face à avaliação e não, propriamente, dos seus discursos. Recorde-se que estes dados se encontram sistematizados no capítulo da metodologia, na secção consagrada à caracterização da amostra do estudo.

“Sei da avaliação de cursos, porque um dos professores falou na aula e sei onde é que se encontra o relatório () do meu curso” (Ent.91 Y A).

Por seu turno, as fontes extra-institucionais que mais contribuíram para o acesso destes estudantes à informação são constituídas, em primeiro lugar, pelos órgãos de comunicação social e, numa segunda linha de importância, pelos contextos informais de interacção, ou o acesso a *websites* de entidades directamente ligadas à avaliação e/ou ao ES:

“No site de acesso ao ensino superior (...). (...) (...) leituras externas (...) jornais (...)” (Ent.19 X B).

“(...) coisas que li (...) (nos jornais). (...) (...) conversa de café” (Ent.49 X A).

“(...) desde a televisão, a falar () com () colegas meus que têm um lado mais político e que acabam por ter um maior conhecimento (...)” (Ent.72 X B).

Ainda que admitam não conhecer a avaliação de cursos, alguns estudantes mencionam, mesmo assim, as fontes através das quais julgam ter acedido a informação sobre algum tipo de avaliação que supõem corresponder a esse formato avaliativo. Neste caso, o acesso à informação é imputado, essencialmente, às fontes institucionais – sobretudo o contacto com colegas e docentes (dentro ou fora do contexto de sala de aula), a instituição (em geral) e os mecanismos de informação e/ou comunicação institucionais – e, de modo menos sistemático, às fontes extra-institucionais – os meios de comunicação social, *websites* não especificados e os contextos informais de interacção:

“Conversas com colegas, docentes (...). Ou criticarem, ou dizerem que algo ficou melhor porque houve essa avaliação” (Ent.24 X A).

“Foi mesmo através da instituição” (Ent.71 Y A).

“Em conversas, de vez em quando, toca-se nesse assunto. (...). Tinha visto num jornal, (...), que vinha a falar (...)” (Ent.66 Y A).

“(...) penso que foi (...) pela Internet (...). (...) (...) saiu nas notícias, (...) na televisão” (Ent.43 X A).

Também mencionado por estes estudantes, ainda que de modo menos expressivo, é o acesso à informação por meio de ‘outras’ fontes, neste caso, o contacto

com um conhecimento difuso, de senso comum, sobre o tema, com legislação relativa ao ES e o processo de Bolonha; ou, ainda, da participação nas associações académicas ou, mais pontualmente, nos órgãos institucionais de governo e gestão, nas comissões de curso (IES X) e nos núcleos pedagógicos (IES Y):

“Já ouvi falar na lei de bases e (...) deu-me ideia de que existe alguma avaliação” (Ent.53 X A).

“Do senso comum” (Ent.66 Y A).

“(...) mais do senso comum” (Ent.85 Y A).

“(...) Bolonha. O facto de um dos princípios do processo (...) ser a avaliação externa. Foi a partir daí (...)” (Ent.37 X B).

“(...) já estive na associação académica (...) sabia que havia algumas avaliações” (Ent.40 X A).

“(...) enquanto estudante que integrava os órgãos de gestão (...)” (Ent.3 X B).

Como era expectável, nenhum dos estudantes deste grupo sublinha a experiência directa no âmbito da avaliação de cursos como um modo de acesso à informação. Este facto parece reforçar a hipótese de que, quando mencionam as fontes de informação sobre este formato avaliativo, estes estudantes estão, de facto, a referir-se a outras modalidades de avaliação existentes no contexto institucional (por exemplo, avaliação dos docentes, ou das disciplinas).

Por último, os estudantes que nos seus discursos manifestam uma certa dificuldade em ‘mapear’ o conhecimento que detêm sobre a avaliação de cursos, tendem a reconhecer, também, que foi através de fontes institucionais ou extra-institucionais que conseguiram formular alguma ideia nesse campo. Além do contacto com os colegas e docentes (fora ou dentro do contexto de sala de aula) e dos mecanismos institucionais de comunicação, estes estudantes mencionam, ainda, como fontes institucionais de acesso à informação, os órgãos da unidade orgânica a que pertencem, o contacto com os seus representantes nos órgãos institucionais e nas instâncias académicas e certos eventos (reuniões, seminários) promovidos, nas IES, sobre a temática da avaliação:

“(...) nas aulas. (...). (...) os docentes e os alunos. (...). (...) o director de curso” (Ent.23 X B).

“A universidade (...) tem uma newsletter que envia (...) para o correio electrónico” (Ent.25 X A).

“O directivo disse-nos (...)” (Ent.59 Y B).

“(...) falar com pessoas () relacionadas com a associação académica” (Ent.17 X B).

“(...) houve aqui um seminário onde falaram sobre as instituições (...) e possíveis avaliações” (Ent.79 Y A).

Em contrapartida, as fontes extra-institucionais de informação são constituídas, essencialmente, pela comunicação social e os contextos informais de interacção:

“(...) porque (...) tenho um tio que é professor (...). (...). (...) pode aparecer (...) nos títulos do jornal” (Ent.16 X A).

Outras fontes também mencionadas por este grupo de estudantes, embora de modo menos recorrente, são constituídas, respectivamente, pela participação académica (nas associações) e institucional (nos órgãos colegiais) e por ‘outros’ meios de acesso à informação, representados, em exclusivo, pelo contacto com um conhecimento do “*senso comum*”:

“(...) o privilégio de pertencer tanto ao conselho pedagógico como à associação (...)” (Ent.9 X B).

“É quase empírico (...). (...), do senso comum (...)” (Ent.73 Y B).

No quadro que se segue (Quadro n.º 4), é possível sintetizar os modos dominantes de acesso dos estudantes à informação sobre a avaliação de cursos, de acordo com o tipo de conhecimento acumulado sobre este formato avaliativo e o grau de consistência e o tipo de fonte através do qual esse acesso se concretizou:

Quadro n.º 4

Modo de acesso à informação sobre a avaliação de cursos

Modo de acesso Conhecimento sobre a avaliação	Modo de acesso				
	Institucional	Extra-Institucional	Envolvimento na Avaliação	Participação Institucional ou Académica	Outros Modos de Acesso
Efectivo	●	●	●	●	-
Fluido	●	●	-	○	○
Ausente	●	●	-	○	○

Legenda: ● modo principal de acesso ● modo intermédio de acesso ○ modo residual de acesso - sem referência.

Em suma, a análise da tendência global dos resultados nesta categoria permite concluir que os modos de acesso à informação sobre a avaliação são bastante diversos. Esta pluralidade coincide, de algum modo, com o que é constatado por Casanova (2003b), quando sublinha que as opiniões dos estudantes revelam uma influência algo “equilibrada” entre fontes informativas, ao mesmo tempo, “mediatas e imediatas, unívocas e biunívocas, formais e informais, tradicionais e modernas” (Casanova, 2003b: 183).

Porém, no caso do nosso estudo, as fontes de informação mais privilegiadas pelos estudantes (em especial, os que revelam um conhecimento mais fluido ou inconsistente sobre a avaliação de cursos) são, essencialmente, de natureza institucional e extra-institucional. Entre as primeiras, a interacção com colegas ou docentes (dentro ou fora do contexto de sala de aula), ou a difusão dos dados pelas IES, são assinalados como constituindo as mais relevantes. No segundo caso, o acesso à informação processa-se, sobretudo, através dos órgãos de comunicação social e da inserção dos estudantes em diferentes contextos sociais de interacção, no exterior das IES.

Igualmente expressivo, embora não tão representativo como no caso das anteriores fontes, é o acesso à informação proporcionado pela participação dos estudantes nos órgãos institucionais e/ou nas instâncias académicas (sobretudo no caso dos estudantes com conhecimento efectivo da avaliação). Quanto a esta última destaca-se, em especial, a vinculação à associação académica que, de acordo com os discursos analisados, constitui uma plataforma privilegiada de acesso à informação sobre a avaliação.

Curiosamente, as experiências pessoais ou colectivas da avaliação (ênfatisadas por estudantes com conhecimento da avaliação), assim como os ‘outros’ modos de acesso à informação (salientados, em exclusivo, pelos estudantes sem conhecimento do processo), surgem, em simultâneo, quase ignorados ou silenciados nos discursos.

2. 4. Mediação da Informação

Após a análise dos meios que parecem tornar possível o acesso ao conhecimento sobre a avaliação de cursos, a última categoria da dimensão ‘Informação’ procura identificar os actores, entidades ou instâncias, percebidos pelos estudantes como responsáveis pela difusão da informação sobre esse processo. Um dos principais intentos perseguidos com a construção desta categoria consiste em analisar em que medida os estudantes se auto-percebem como responsáveis pela aquisição dessa informação, definindo, nesse sentido, estratégias específicas de selecção e acesso às fontes que a difundem. Intenta-se, além disso, proceder ao levantamento dos principais obstáculos com que estes actores se deparam na captação deste tipo de informação.

Independentemente do conhecimento acumulado sobre a avaliação de cursos, bem como do modo como lhe acedem, a maioria dos estudantes tende a atribuir à IES, em geral, ou, em particular, aos seus órgãos de governo e gestão (entre os quais se destaca a reitoria), a responsabilidade pela difusão da informação sobre esse processo. Tal parece alinhar-se com uma das conclusões sublinhadas anteriormente (categoria ‘Pertinência da Informação’), indiciando que os estudantes responsabilizam, de um modo expressivo, as instituições e a ausência, no seu âmbito, de estratégias adequadas de difusão de informação, como uma das principais razões que explicam o seu distanciamento em relação a esse formato avaliativo:

“(...) a própria universidade (...) comunicar que vai haver uma avaliação e, depois, a nível dos resultados () fazerem mais publicidade” (Ent.41 X A).

“Aí entra a instituição (...) pedagógico (...) senado, conselho científico, reitor. Toda a gente é responsável (...)” (Ent.7 X B).

“Existem órgãos dentro da (...) reitoria e (...) da estrutura directiva da universidade que podem facilitar isso” (Ent.30 X B).

Nesta lógica, alguns estudantes defendem, inclusive, a criação, nas instituições, de um gabinete especializado, que deveria ser responsável pela difusão dessa informação e pela sensibilização da comunidade estudantil para as questões relativas à avaliação:

“(um gabinete) (...) que abordasse (...) certas coisas que (...) não passam na população estudantil porque, ou já estamos fartos de (...) (ser) bombardeados pela reitoria, (...), pela associação académica (...). (...) são informações a mais, (...) desnecessárias, ou não vêm na altura em que deviam (...)” (Ent.32 X B).

Também significativa, apesar de não tão expressiva, é a ênfase que os estudantes colocam na assunção do princípio de que compete às unidades orgânicas e aos seus órgãos e responsáveis assumir a divulgação da informação sobre a avaliação de cursos:

“(...) os próprios departamentos poderiam, dar mais informação” (Ent.14 X A).

“(...) cabe a eles, como (...) gestores (da escola) transmitirem isso (...)” (Ent.102 Y A).

“Aos órgãos de gestão da escola. Neste caso, o conselho directivo” (Ent.59 Y B).

Ainda ao nível institucional, os estudantes reconhecem que, quer os docentes e directores de curso, quer os estudantes com assento nas comissões de curso (IES X), nos núcleos pedagógicos (IES Y), nos órgãos institucionais de governo e gestão, ou nas associações académicas, devem assumir um papel preponderante na sensibilização e difusão da informação sobre a avaliação:

“É muito mais fácil o professor chegar a uma aula (...) e informar (...)” (Ent.37 X B).

“(...) primeiramente, ao director de curso que deveria informar, por sua vez, o responsável de curso dos alunos (...)” (Ent.26 X A).

“(...) as associações, os órgãos em que os estudantes têm representatividade (...)” (Ent.27 X B).

Com um carácter residual, a atribuição externa de responsabilidades pela difusão dessa informação estende-se às instâncias reguladoras e de coordenação do ES e da avaliação de cursos ou, ainda, aos meios de comunicação social:

“Possivelmente, de quem avalia. A entidade que avalia (...)” (Ent.51 X A).

“Numa escala maior (...) deveria ser o (...) ministério (...) do ensino superior que deveria disponibilizar (...)” (Ent.52 X A).

“Assim como, também, em jornais locais (...) dar informação àqueles que são de dentro e de fora (da universidade) (...)” (Ent.27 X B).

“(...) a televisão. (...) jornais (...)” (Ent.50 X A).

Por último, situado num patamar intermédio entre a responsabilização das IES e dos actores extra-institucionais, encontra-se o reconhecimento da necessidade de os estudantes assumirem, eles próprios, uma postura mais activa e responsável na procura de informação sobre a avaliação de cursos. Esta posição vai ao encontro do que foi observado na categoria anterior (‘Pertinência da Informação’), quando se regista que os estudantes reconhecem deter um fraco interesse e assumir escassas iniciativas na procura de informação sobre a avaliação o que, na sua perspectiva, constitui uma das principais razões do seu distanciamento face ao processo:

“(...) deve partir de nós (...), do nosso interesse. Porque, (...), se as coisas nos vierem ter às mãos (...) vamos achar uma seca” (Ent.35 X A).

“Sim, (...), sem dúvida. (...) deveríamos preocuparmo-nos com isso” (Ent.97 Y A).

Porém, este discurso não é consensual, uma vez que, na perspectiva de alguns entrevistados, não devem ser os estudantes a procurar essa mesma informação. As razões para a não imputação desta responsabilidade aos estudantes prendem-se, por exemplo, com o facto de o processo de avaliação de cursos não lhes ser familiar, bem como com um desconhecimento generalizado sobre as fontes de captação de informação:

“Eles não têm que achar que os alunos são obrigados a (...) procurar essa informação. Porque é muito difícil. (...). (...), ao nível da avaliação, é mesmo necessário estar lá dentro” (Ent.3 X B).

“(...) não posso ir correr atrás da informação sem saber onde ir buscar, o que fazer” (Ent.37 X B).

Aliás, estas razões surgem entre as que são elencadas pelos estudantes como as que constituem os obstáculos a um acesso mais efectivo à informação sobre a avaliação de cursos. Tais obstáculos são constituídos, por exemplo:

(i) pela ausência de conhecimento sobre a implementação do processo:

“(...) não tendo bem (...) o conhecimento de (que existe) alguma coisa, (a gente) não vai buscar informação” (Ent.29 X A).

“Não (procurei) porque também não sabia que o curso fosse avaliado” (Ent.92 Y A);

(ii) pela falta de interesse ou de disponibilidade dos estudantes para ‘explorarem’, por si próprios, a temática relativa à avaliação:

“(...) há (também) uma grande falta de interesse e de tempo, (...) vontade, (por parte dos estudantes)” (Ent.17 X B).

“(...) como não sabia, (...), não tendo sido uma coisa que me tenha despertado verdadeiramente a atenção (...) nunca procurei” (Ent.85 Y A).

“(...) se fosse uma coisa mais falada, (...), os alunos até tinham mais curiosidade de ir ver e de (...) conhecer” (Ent.91 Y A);

(iii) ou, ainda, pelo carácter complexo e pela acessibilidade à informação:

“(...) há termos e temáticas que podem ser melhor explicados. (Para além disso), (...) temos de procurar a informação (...) de forma que não está explícita. (...)” (Ent.30 X B).

“(...) o vocabulário (...) não é o mais o mais fácil. (...)” (Ent.32 X B).

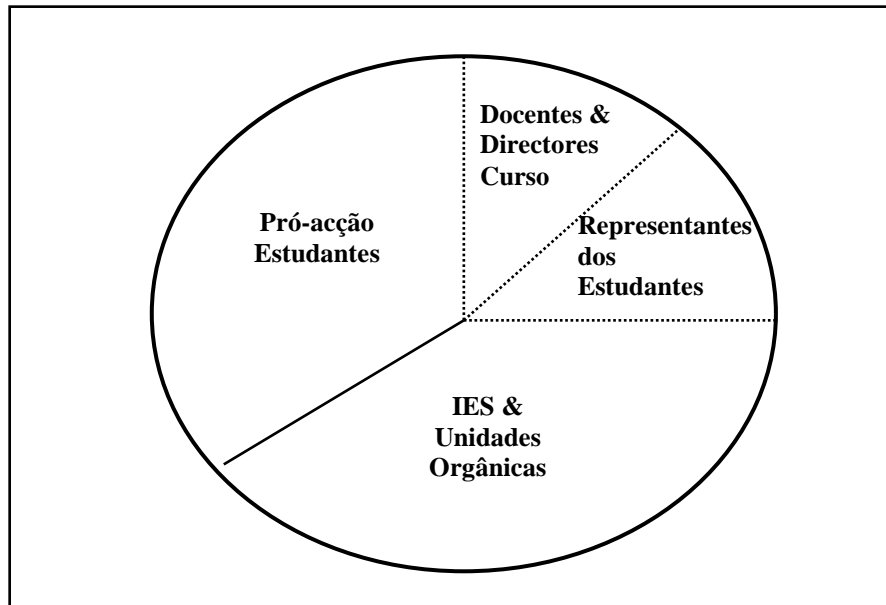
“(...) muitas colegas minhas não utilizam o mail da universidade e nós só somos informadas dessas coisas (...) através (desse) mail” (Ent.83 Y A).

Em síntese, tal como pode ser observado na figura que se segue (Figura n.º 4), os estudantes parecem, tendencialmente, perspectivar a aquisição de informação sobre a avaliação de cursos como uma responsabilidade que deve ser partilhada entre eles próprios e as IES:

“A responsabilidade é tanto minha como da (...) minha instituição” (Ent.46 X A).

“É das duas partes” (Ent.61 Y B).

Figura n.º 4
Responsabilidade pela difusão da informação sobre a avaliação de cursos



Estes resultados corroboram as conclusões da categoria ‘Pertinência da Informação’, em que o afastamento dos estudantes face à avaliação é, primeiramente, percebido como da responsabilidade das IES e, só depois, imputado à ausência, individual ou colectiva, de um interesse e de iniciativas relevantes que promovam o acesso a informação sobre o processo. Nesta lógica, não é surpreendente que estes actores imputem às instituições e, também, a si mesmos, o ‘ónus’ pela acumulação e organização do conhecimento neste campo.

Por seu turno, a ênfase colocada nas instâncias institucionais de decisão enquanto principais actores mediadores de acesso à informação, talvez possa ser interpretada, como se viu na primeira dimensão de análise (‘Atitude’), pelo carácter global e sincrético das suas representações (Abric, 1997; Doise, 1986; Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1976, 1994), em que avaliação emerge como um processo global dirigido às IES como um todo. Esta forma holística de significar a avaliação surge, provavelmente, como uma ‘grelha de leitura’ determinante das incidências da sua implementação ao nível dos cursos. Neste contexto, é possível argumentar que as atitudes predominantemente acríticas e passivas dos estudantes face à avaliação são, em parte, determinadas pela distância em relação à informação sobre as suas diferentes componentes. Diríamos que, pelo menos em parte, porque a postura dos estudantes só pode ser melhor compreendida se articulada com a manifesta ausência

de estratégias institucionais activas de organização e distribuição da informação sobre as diferentes incidências do processo de avaliação de cursos.

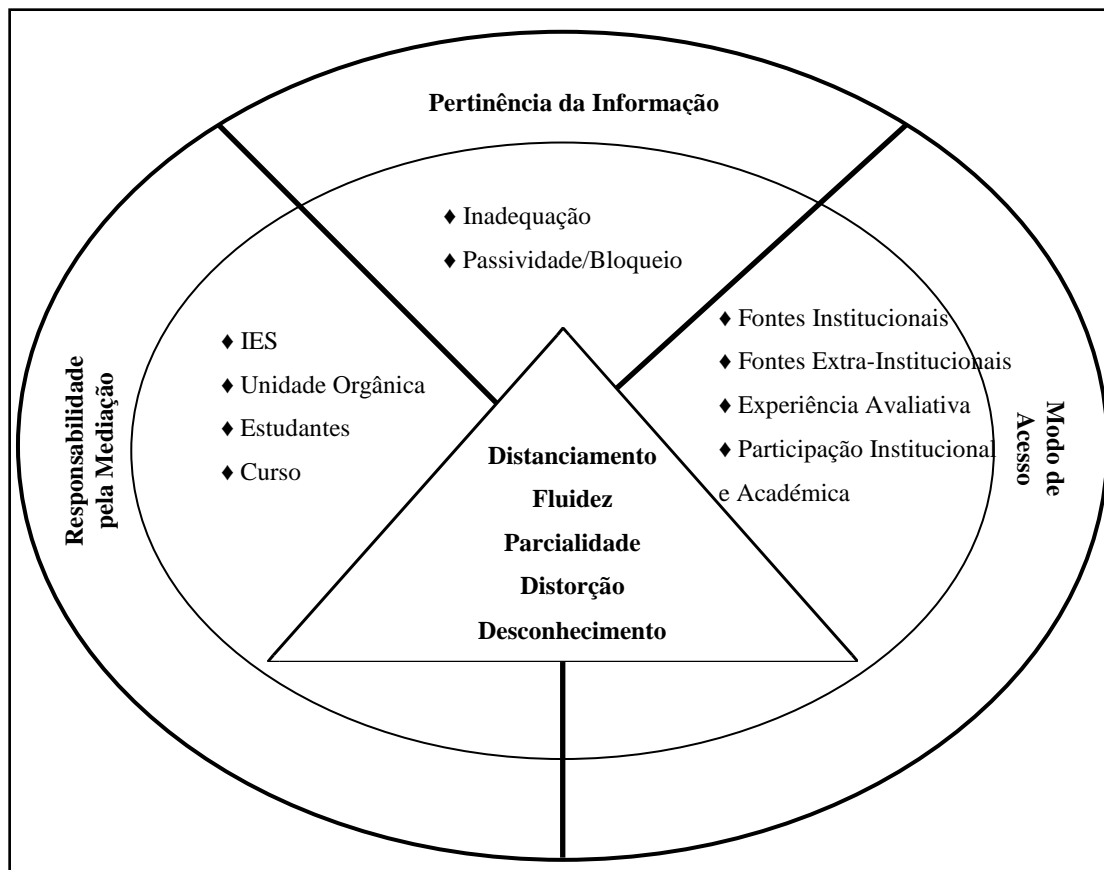
Configuração dos Significados Atribuídos à Informação sobre a Avaliação

Após a descrição dos resultados gerais alcançados com a dimensão 'Informação' interessa, agora, passar a um grau de conceptualização superior, com o intuito de perceber o seu impacto na estruturação das representações da avaliação pelos estudantes. Este esforço conceptual tem por base a assunção de que esta dimensão e, mais concretamente, a qualidade e organização da informação sobre a avaliação a que os estudantes têm acesso, se constitui como uma das componentes estruturais das representações que elaboram neste domínio. É a atitude que, genericamente, despoleta as representações, mas é a informação que sustenta a sua formação, concorrendo para a sua coerência e consistência (Moscovici, 1976; Santiago, 1989, 1996). A significação da avaliação parece, de facto, depender, em grande medida, da qualidade e extensão da informação disponibilizada sobre o processo; do sentido que os estudantes conferem à pertinência dessa informação, traduzida na focalização destes actores em alguns dos seus segmentos, em detrimento de outros, percebidos como os mais pertinentes; aos modos como lhe acedem, i.e., aos canais que facilitam esse acesso; e, por fim, à atribuição da responsabilidade pela sua difusão (Figura n.º 5). São estes os elementos que parecem interferir, de forma estruturante, nos processos de identificação da avaliação como 'objecto social' e da sua ligação com a realidade institucional.

Os resultados empíricos conseguidos com esta segunda dimensão de análise permitem-nos elaborar várias hipóteses interpretativas. Em primeiro lugar, parece ser possível afirmar que o conhecimento que os estudantes elaboram da avaliação se apresenta com um considerável grau de inconsistência e desestruturação, como resultado do incipiente acesso à informação e da sua aparentemente débil 'qualidade'. A pertinência da informação tende a ser percebida de forma negativa e como sendo condicionada por bloqueios institucionais. Estes parecem produzir um impacto tanto mais forte quanto mais as atitudes dos estudantes face à avaliação (ver primeira Dimensão), predominantemente passivas e conformistas, os impedem de assumir comportamentos activos e de desenvolver acções para ultrapassar esses mesmos bloqueios. Neste sentido, o acesso à informação e a estruturação do conhecimento

sobre a avaliação que dele decorre dependem, em última instância, da postura das IES e das estratégias que estas desenvolvem no sentido difundir mais e melhor informação, essencialmente destinada aos estudantes. Contudo, o significado de ‘mais’ e ‘melhor’ não é, para estes actores, sinónimo, em primeiro grau, de quantidade e organização estruturada de informação, mas antes de que estes atributos constituem um ‘sinal’ da relevância, em termos mais ou menos críticos, que as próprias IES e os seus actores-chave – ‘gestores’ e ‘líderes’ académicos e docentes – atribuem aos processos avaliativos. Nesta lógica, a promoção que as instituições fazem da avaliação não se espelha, apenas, nas estratégias que definem no sentido de a dar a conhecer e nela incluir os estudantes, mas revela, segundo estes, o grau de aceitação e a integração deste processo nas práticas e cultura institucionais.

Figura n.º 5
Elementos que estruturam a informação sobre a avaliação de cursos



Em segundo lugar, é também possível argumentar que os estudantes percebem e se apropriam da informação sobre a avaliação numa posição de exterioridade. Tal pode ser inferido, basicamente, a partir da ênfase, nos seus

discursos, de dois principais aspectos: a valorização de um acesso ‘vertical’ (a partir da IES) e não ‘horizontal’ (entre pares) à informação, que surge como o modo dominante da selecção de elementos informativos na construção do conhecimento social sobre a avaliação – processo de objectivação na formação das representações (Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1976, 1994); e a imputação da responsabilidade pela difusão da informação, predominantemente, às IES e às suas estruturas organizacionais – processo de ancoragem das representações (Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1976, 1994). Parece não existir, nos estudantes, um esforço no sentido de proceder a uma apropriação colectiva da informação disponível e, concomitantemente, ao seu uso ‘estratégico’ ou ‘reivindicativo’, como um instrumento de incremento da sua participação e do seu *empowerment* no campo institucional. Neste sentido, é possível que a postura dos estudantes na captação e uso da informação sobre a avaliação corresponda mais à lógica da acção do ‘consumidor’ (Kogan et al., 1994; Morley, 2003; Newson, 2004; Pitman, 2000; Robertson, 2000; Sharrock, 2000), do que à figura de actor institucional chave. Na verdade, os estudantes parecem situar-se ou remeter-se para uma posição exterior face aos processos avaliativos, traduzida num maior interesse pelo impacto instrumental dos seus resultados – prestígio das instituições, importância social e simbólica dos diplomas e relevância das formações para o mercado de trabalho – e menos no desenvolvimento de iniciativas que correspondam a uma melhor integração e envolvimento participativo a esse nível.

A posição de exterioridade face à avaliação é visível, não apenas nos estudantes ditos ‘normais’ mas, também, naqueles com experiência na avaliação e com participação nos órgãos institucionais e das instâncias dirigentes académicas. A posição privilegiada que estes estudantes ocupam no campo institucional, em comparação com os outros estudantes, que faz com que o seu acesso à informação sobre a avaliação seja mais facilitado, não parece diferenciar as suas representações do ponto de vista da sua ‘distância’ em relação aos processos avaliativos. Esta distância parece manter-se na captação e no uso estratégico dessa mesma informação.

Em suma, a qualidade e extensão da informação sobre a avaliação e os contextos de acesso e apropriação dessa informação, ou melhor, as percepções destes aspectos, parecem condicionar as representações que os estudantes elaboram sobre as diferentes componentes do processo e da sua contextualização nas estruturas

organizacionais das IES. Estas representações revelam que os estudantes surgem numa posição de distância máxima em relação à avaliação que, desta forma se lhes afigura como um ‘objecto’ estranho, distante e fluído, no qual não se sentem implicados. Este distanciamento traduz-se na dificuldade manifestada por estes actores em perceberem com clareza os contornos assumidos pelo processo, os quais identificam de modo impreciso, indefinido, e desfasado em relação à ‘realidade objectiva’ constituída pelas modalidades concretas da sua implementação institucional.

De certa forma, esta lógica representacional parece ir ao encontro da lógica de imposição externa (Estatal) da avaliação às próprias instituições, como moeda de troca pela sua autonomia (Dill, 1998; Henkel & Vabó, 2000; Huisman & Currie, 2004; Kells, 1992; Kogan et al., 1994; Neave & van Vught, 1994). É provável que esta imposição faça com que a implementação deste mecanismo formalizado de regulação não seja apropriada e endossada pelas instituições como um projecto próprio, no qual se revêem. Isto não deixa de se reflectir nos comportamentos individuais e colectivos dos estudantes, uma vez que afecta as iniciativas e os modos pelos quais a informação lhes é distribuída.

No sentido de aumentar a compreensão sobre o modo como os estudantes acumulam e organizam informação e conhecimento sobre a avaliação, procedemos, em seguida, e na mesma linha do que foi proposto na primeira dimensão, à análise das principais diferenças encontradas nos seus discursos, de acordo com as variáveis ligadas ao subsistema, à experiência avaliativa e à participação institucional (nos órgãos de governo e gestão) e académica (associações académicas). Assume-se, uma vez mais, que a detecção de *nuances* nos discursos, em função destas variáveis, pode proporcionar uma melhor interpretação sobre o modo como os estudantes significam a qualidade e o acesso à informação e procedem à selecção desta na elaboração das suas representações. No fundo, trata-se de incluir, na análise, elementos adicionais que permitam, de algum modo, ajudar a desvendar a forma como estes actores constroem o seu pensamento representacional sobre a avaliação das IES, tomada, no contexto deste estudo, como a avaliação de cursos.

No quadro que se segue (Quadro n.º 5), é possível analisar, sucintamente, a distribuição dos estudantes de acordo com os significados que atribuem à informação

sobre este formato avaliativo, tendo em atenção os diferentes subgrupos que integram, balizados pelas variáveis anteriormente identificadas:

Quadro n.º 5

Principais diferenças detectadas na distribuição dos estudantes pelas categorias e temas da dimensão ‘Informação’

Categorias e Temas		Variáveis		Sub-amostra		Subsistema		Experiência Avaliativa	
		A	B	U	P	C	S		
Identificação da Avaliação	Distância	●	○	●	○	○	○	○	●
	Fluidez	●	○	●	○	○	○	○	●
Pertinência da Informação	Inadequação	●	○	●	○	○	○	○	●
	Défice institucional	●	○	●	○	○	○	○	●
Modo de acesso	Institucional	●	○	●	○	○	○	○	●
Mediação da Informação	Responsabilização	●	○	●	○	○	○	○	●
	Institucional	●	○	●	○	○	○	○	●

Legenda: **A** – sub-amostra A; **B** – sub-amostra B; **U** – subsistema universitário; **P** – subsistema politécnico; **C** – com experiência na avaliação; **S** – sem experiência na avaliação; Concentração, nos discursos, das referências aos temas ligados à dimensão ‘Informação’: ● maioritária; ○ minoritária.

Com base na análise do quadro, é possível concluir que, tal como na primeira dimensão, são, de novo, os estudantes sem assento nos órgãos institucionais e instâncias académicas (sub-amostra A), integrados no subsistema universitário e sem experiência na avaliação de cursos, os que mais enfatizam, nos seus discursos, determinadas propriedades percebidas do processo de avaliação – distância, fluidez, inadequação, défice institucional – no que respeita à sua conexão com a informação e conhecimento sobre as suas diferentes incidências. São estes os subgrupos de estudantes que, nas suas representações, exprimem uma maior distância face à avaliação e apresentam uma maior fluidez e distorção a propósito do conteúdo e abrangência do conceito e dos seus processos de implementação nas instituições. Neste contexto, a distância manifestada, traduzida na ausência de uma consciência estruturada sobre as configurações assumidas pelo processo avaliativo, parece conectar-se com a fluidez ou imprecisão com que o significam. Por seu turno, a posição de distanciamento máximo face à avaliação é corroborada pelo modo como os estudantes representam a informação sobre a avaliação.

Reproduzindo, nestas representações, a exterioridade que molda a sua relação com o processo, os estudantes significam a informação sobre a avaliação como

deficitária e inadequada, em resultado de insuficiências institucionais percebidas nas estratégias para a sua organização e disseminação. Deste modo, comparativamente aos restantes subgrupos, estes estudantes parecem ser aqueles que menor predisposição demonstram para se assumirem e se responsabilizarem, em primeira linha, pela definição de iniciativas que lhes permitam aceder (individual ou colectivamente) mais activamente à informação sobre a avaliação. Também parecem ser estes estudantes os que, em simultâneo, mais enfaticamente atribuem aos canais institucionais a disseminação, ainda que remota, de algum tipo de informação que julgam referir-se ao processo e imputam às IES a responsabilidade pelo tratamento e difusão de conhecimento nesse campo.

É, assim, possível afirmar, uma vez mais, que as variáveis relacionadas com a posição institucional e avaliativa dos estudantes parecem estar estreitamente ligadas ao grau de consciência e proximidade que estes actores desenvolvem em relação à avaliação de cursos. Neste contexto, é de destacar a importância da experiência de avaliação e, além disso, a qualidade desta experiência, na determinação da capacidade para identificar os principais contornos deste processo de regulação institucional. Assim, a maior distância sócio-cognitiva revelada pelos estudantes identificados no quadro pode ser interpretada pela ausência de um contacto (cognitivo e experiencial) mais efectivo com a avaliação e com as suas fontes de informação, em especial as ligadas ao processo avaliativo (experiência participativa, por exemplo) e às modalidades de participação nos órgãos institucionais e/ou nas instâncias académicas.

Concretamente no que concerne aos estudantes do subsistema universitário, o facto, de novo algo inesperado, de serem estes a produzir discursos que revelam essa maior distância (sócio-cognitiva) face à avaliação surge, provavelmente, associado à posição simbólica mais ‘vantajosa’ que as instituições deste subsistema ocupam no campo do ES. Neste sentido, talvez seja possível argumentar que essa maior distância possa ser interpretada pela ‘naturalização’ mais precoce do capital cultural e simbólico (Bourdieu, 1998) das universidades em relação aos politécnicos, proporcionando-lhes uma posição dominante naquele campo, que faz com que as questões da avaliação e da qualidade sejam menos investidas pelos estudantes.

Mas, é possível considerar, ainda, que a maior incidência, entre os estudantes universitários, de representações que, em termos da dimensão informativa, se encontram menos estruturadas, se possa ligar a algumas das características

organizacionais assumidas pelas instituições universitárias. Trata-se, regra geral, de instituições de maior dimensão que, como tal, podem não favorecer o desenvolvimento, pelos estudantes, de uma consciência de proximidade ou familiaridade tão profundas como a proporcionada pelas politécnicas, o que, por seu turno, se pode reflectir, também, numa menor proximidade em relação aos processos e questões institucionais nos quais se insere a avaliação.

Por último, a existência, entre estes estudantes, de um maior afastamento face à avaliação, projectado pelas suas representações, talvez se possa conectar, igualmente, com o facto de a avaliação constituir, para as universidades, uma realidade mais distante e ‘naturalizada’, porque implementada há mais tempo, o que, possivelmente, se acaba por reflectir na ausência real de estratégias institucionais destinadas a difundir informação organizada sobre a avaliação e a promover a participação dos estudantes nas diferentes componentes do processo avaliativo.

Concluída que está a discussão sobre a importância das dimensões atitudinais e sócio-cognitivas na estruturação das representações estudantis da avaliação, debruçamo-nos, na secção seguinte deste capítulo, sobre a análise e interpretação dos significados atribuídos pelos estudantes à sua participação na dimensão ‘prática’ do processo.

3. Conexão com a Acção: experiência participativa dos estudantes na avaliação

Procurámos, com as anteriores dimensões de análise (‘Atitude’ e ‘Informação’), esboçar o quadro representacional mais abstracto e global que deriva do discurso dos estudantes sobre a avaliação de cursos. Vimos, neste contexto, que estes actores se posicionam favoravelmente face a este processo, embora a sua relação com o mesmo seja fortemente condicionada por uma considerável distância e estranheza sócio-cognitiva quanto à noção e principais configurações assumidas pelas suas incidências institucionais. É nosso intuito, agora, através da dimensão ‘Conexão com a Acção’, imprimir à nossa análise um carácter mais particularizante, mediante a tentativa de circunscrever o conjunto de representações que incidem sobre aspectos mais concretos da relação estudantil com este formato avaliativo particular. Trata-se, especificamente, de caracterizar a experiência objectiva dos estudantes na avaliação

de cursos, incluindo as predisposições e motivações que sustentam a sua participação e envolvimento nos processos compreendidos pela sua implementação institucional.

Orientada por estes objectivos, conjugados com a assunção teórica de que a relação destes actores com a avaliação é determinada pela posição que ocupam no campo institucional e no próprio processo avaliativo, a presente dimensão integra cinco categorias com as quais se procura conhecer: o contexto prévio que enforma a experiência dos estudantes na avaliação dos seus cursos; os factores que condicionam essa mesma experiência; os significados que atribuem aos instrumentos de participação que lhes são consignados no contexto da implementação institucional do processo; a predisposição e motivação que revelam para agir em relação ao mesmo; e, por fim, a posição que assumem sobre o tipo de percepção que as IES e, em particular, os docentes, elaboram relativamente ao seu envolvimento na avaliação de cursos.

3. 1. Contextualização Institucional da Avaliação

Na síntese da articulação entre o quadro teórico-conceitual e os dados empíricos reunidos com as entrevistas, esta categoria pretende retratar, em concreto, o contexto em que decorre a experiência estudantil da avaliação de cursos. De modo a compor esse retrato, a análise recai, especificamente, sobre os seguintes temas: a consciência que os estudantes têm das oportunidades de participação nesse formato avaliativo; o modo como o enquadramento institucional do processo e a experiência do ‘terreno’, acumulada por estes actores, concorrem para a construção dessa consciência ou percepção; a importância que conferem a essa participação; e as formas por esta assumidas na ‘prática’ (participação efectiva, parcial, ou ausente).

Conicionados, eventualmente, pela distância sócio-cognitiva relativamente à avaliação, os estudantes tendem, de um modo geral, a desvalorizar o tipo de oportunidades de que podem dispor para nela participarem. Embora extensível aos dois principais momentos que compõem a institucionalização da avaliação – auto-avaliação e avaliação externa – a ausência de uma representação estruturada sobre as hipóteses dessa participação é especialmente evidente no caso em que a mesma se refere à colaboração dos estudantes na definição e coordenação política do processo, isto é, ao nível do CNAVES e dos conselhos de avaliação representativos das IES (FUP, APESP, ADISPOR). Mesmo quando essa representação está presente, o que acontece apenas numa minoria de estudantes, a enunciação dos contornos da

participação avaliativa surge algo diluída, além de obviamente limitada ao modo como se processa na esfera das instituições:

“Ah, os alunos também são (chamados a participar na avaliação)!!?”
(Ent.6 X B).

“Não. Nunca ouvi falar sobre esse assunto” (Ent.16 X A).

“Isso era muito bom, se houvesse” (Ent.89 Y A).

“Não sabia. E essa opinião conta para alguma coisa?” (Ent.96 Y A).

Esta ‘diluição’ é evidente mesmo entre o grupo restrito de estudantes que revelam deter alguma experiência do processo avaliativo, o que indicia, uma vez mais (*vide* categoria ‘Identificação da Avaliação’), que esta experiência possa não ter sido, de facto, significativa para estes estudantes:

“Não me lembro se (...) era para um tipo de avaliação dessas (...). Mas (...) fiquei com a ideia de que era (...) qualquer coisa externa à universidade. (...). (...) não liguei mesmo e, portanto, se calhar, por aí, esqueci” (Ent.56 Y A).

A representação que os estudantes tecem sobre as razões que, supostamente, explicam o seu desconhecimento sobre as oportunidades dessa participação, desdobra-se em duas principais componentes: por um lado, a percepção de que a participação é delegada, ou circunscrita a um grupo restrito de estudantes, com assento nos órgãos dirigentes das associações académicas ou nos órgãos colegiais da IES; por outro lado, corroborando a ‘tese’ sobre o bloqueio institucional da informação (*vide* Dimensão ‘Informação’), a percepção de que a informação sobre essas oportunidades é subtraída aos estudantes pela instituição, como forma de garantir o controlo da sua intervenção no processo:

“Nada! Nem conheço aqui ninguém que tenha participado (...). Só se foi a parte da associação porque, os alunos normais, ninguém participou” (Ent.80 Y A).

“(...) mas até penso (que não devem falar) para não tornar a coisa (avaliação) artificial. (...) interessa (...) a quem vem avaliar as instituições, que nós (...) estejamos a agir da maneira o mais normal possível” (Ent.40 X A).

O grupo (muito minoritário) de estudantes que identifica essas oportunidades de participação é composto, exclusivamente, por aqueles que detêm, também, alguma

experiência efectiva da avaliação de cursos. Porém, uma parte significativa deste grupo admite que essa identificação deriva, exclusivamente, de informação ocasional, transmitida ‘de cima para baixo’ pelos docentes e/ou directores de curso. De certa forma, as posições assumidas por estes estudantes parecem significar que o enquadramento institucional da sua participação no processo avaliativo, além de muito pontual (quase circunscrito, apenas, ao momento da sua implementação), é deveras incipiente ou quase inexistente:

“Isso foi comunicado (...) pelo (...) director de curso. Que ia decorrer no prazo de uma semana (...). (...) a noção que eu tive, na altura, foi que se iria fazer uma avaliação sem saber muito bem o que era previamente. Só quando estávamos a ter contacto directo com as questões. (...) não houve nenhuma sessão de esclarecimento” (Ent.28 X A).

“(Só) muito superficial. E muito antes também não. (...) (só) na altura é que foi revelado que ia ser feita uma avaliação do curso (...). (...). Não se alongaram nada (...). Se disseram alguma coisa para que era, foi (...) muito superficial” (Ent.83 Y A).

Do conjunto dos estudantes entrevistados, apenas dois assumem que esse enquadramento terá sido positivo, traduzido num esforço de explicação dos propósitos e pertinência da avaliação, bem como da importância, no seu desenvolvimento, da participação da ‘comunidade’ estudantil:

“Sim, na altura (...) explicaram-nos mais ou menos o que é que era, a que é que se destinava. Houve esclarecimento por parte dos professores. (...). (...). Volta e meia estamos a participar em estudos e somos sempre bem esclarecidos sobre isso” (Ent.99 Y A).

“(...) tivemos a sorte (...) de ter (...) (aquela) directora de curso (...). (...) alertou-nos para esse facto (...) (e) explicou (...) a importância que tinha (...). (...) apelou para a nossa participação (...). (criou-se um fórum de discussão) (...) com datas, tudo (...)” (Ent.41 X A).

Com base nestes resultados é, portanto, possível inferir, em termos gerais, que o tipo de conhecimento que os estudantes de ES detêm sobre a possibilidade de participação na avaliação, bem como a qualidade e profundidade da informação que o estrutura, parecem, de facto, relacionar-se com a qualidade da contextualização institucional da sua experiência avaliativa e das configurações por esta assumidas. No caso da nossa amostra, as insuficiências identificadas ao nível desta contextualização, articuladas com a ausência de uma sólida experiência (individual ou colectiva) face

aos processos inerentes à implementação da avaliação, ajudam a compreender a representação pouco estruturada que os estudantes elaboram sobre as oportunidades de participação e os contornos de que esta se reveste.

Não obstante o desconhecimento generalizado sobre estas oportunidades, alguns entrevistados tendem a perspectivar a participação dos estudantes na avaliação como importante. Esta relevância emerge legitimada por várias razões, algumas das quais vão ao encontro das considerações tecidas em alguns estudos, de âmbito nacional e internacional, a respeito da preponderância assumida por essa participação (Dubois, 1998; Gueissaz e Heyrinen-Alestalo, 1999; Leite et al., 2006; Oliveira & Veiga Simão, 2002; Sebastião, 2006):

(i) os estudantes constituem o grupo institucional mais visado, ou directamente afectado pelos resultados da avaliação:

“(...) são os estudantes que (...) são directamente afectados pelos resultados” (Ent.12 X A);

(ii) o lugar chave que estes actores assumem no processo de ensino e nas IES:

“O estudante é (...) o elemento base de todo o processo de ensino. (...), como tal, devem ser dos primeiros a ser ouvidos” (Ent.31 X A).

“(...) porque (...) quem são os principais beneficiários das instituições (...) são os estudantes” (Ent.71 Y A);

(iii) a participação na avaliação constitui uma forma e uma oportunidade de a comunidade estudantil exprimir as suas opiniões e juízos sobre as dimensões institucionais em avaliação:

“A nossa opinião é sempre importante (...) (também) precisam de saber as nossas opiniões” (Ent.20 X A).

“Na questão de haver necessidade (...) de ouvir a voz dos estudantes (...)” (Ent.52 X A);

(iv) a integração dos estudantes na avaliação constitui um direito de que dispõem e, concomitantemente, um dever das IES:

“(...) os alunos devem ser sempre envolvidos (...)” (Ent.27 X B).

“(...) devemos ser os mais auscultados” (Ent.59 Y B);

(v) o contributo que estes actores podem fornecer para incrementar a “*validade*” da avaliação, quer em termos dos resultados obtidos, quer da imparcialidade e objectividade do processo:

“(...) se não participarmos, aquilo não tem quase validade nenhuma”

(Ent.15 X A).

“(...) concordo plenamente que os alunos sejam as pessoas mais isentas para avaliar (...)” (Ent.22 X A).

“(...) os estudantes são a principal maneira de saber ou de poder ajudar na avaliação (...)” (Ent.68 Y B);

(vi) ou, ainda, a participação dos estudantes na avaliação constitui “*uma mais-valia*” na detecção de “*novos*” problemas institucionais, na procura de soluções para os mesmos e na promoção de melhorias:

“Porque há problemas (...) que afectam mais (...) o estudante (...). (...) poderá ajudar a resolver problemas (...)” (Ent.24 X A).

“(...) a nossa participação é benéfica (...) porque pode fazer uma avaliação mais completa e juntar (...) itens que (...) passariam despercebidos (...)” (Ent.35 X A).

Apesar de validada por este conjunto de argumentos, a participação estudantil na institucionalização do processo avaliativo surge, também, representada, nos discursos de alguns entrevistados, como devendo obedecer a certas condições ou requisitos. Podendo ser interpretados como exprimindo uma certa mitigação da relevância dessa participação, estes requisitos consistem, por exemplo, no seu balizamento pelo tempo de permanência dos estudantes na instituição, traduzida na exclusão dos “*caloiros*” ou dos que frequentam os primeiros anos dos cursos; pela sua participação na vida institucional e/ou académica, percebida como factor de incremento da ‘qualidade’ do contacto com a avaliação; e, ainda, por uma sua maior informação e preparação para o acompanhamento do processo permitindo, deste modo, assegurar a fiabilidade dos seus resultados:

“(...) todas as respostas que vão sair daí (...) não vão ter significado (...). (...) se fossem um pouco mais atentos e participativos (...) melhor informados (...)” (Ent.7 X B).

“Um aluno quando entra no primeiro ano (...) ainda não tem conhecimentos, (...), ainda não passou por um conjunto de situações, ainda não tem uma experiência (...) fundamentada (...) que dê para ter

uma opinião muito coerente. Mas, (...), a partir do terceiro ano, já acredito que possam exprimir uma opinião” (Ent.75 Y A).

Além de salientar, uma vez mais, a ‘distância’ dos estudantes em relação à avaliação, o conjunto de significados emergentes, neste campo, deixa transparecer, igualmente, a relativa ambiguidade com que percebem o seu papel e, conseqüentemente, a sua participação nos seus processos de implementação. Assim, embora se perspectivem como actores chave da avaliação, ‘obrigados’, por isso, a uma participação consciente, informada e responsável, e não justificada, meramente, por razões *ad hoc* (o eventual gozo de um ‘direito’ ou de uma ‘herança simbólica’), os estudantes acabam, também, por representar esta participação como circunscrita a certos subgrupos e, como tal, ‘vedada’ à globalidade da população estudantil.

A ausência de uma percepção generalizada sobre a possibilidade de participação na avaliação de cursos é acompanhada, na prática, por uma baixa intensidade de experiência no processo. A maioria dos estudantes sublinha nunca ter usufruído dessa experiência, sendo que alguns admitem, inclusive, não conhecer nenhum dos seus pares nessa condição:

“Nunca ouvi falar, nunca ouvi nenhum colega meu a dizer que tinha participado (...)” (Ent.20 X A).

“Nunca participei, nem conheço ninguém que tenha participado” (Ent.54 Y B).

Em contrapartida, a experiência em relação a outros formatos avaliativos, igualmente presentes no campo das IES, surge como muito mais presente e objectiva na consciência e percepções dos estudantes. Neste âmbito são produzidas referências concretas e consistentes à resposta a variados inquéritos, com os mais diversos propósitos e enfoques (actividade docente, qualidade do ensino e da aprendizagem, estrutura e conteúdo das disciplinas) incluindo, nomeadamente, os circunscritos por processos de avaliação dirigidos às instituições (como a avaliação institucional promovida pela EUA), ou à acreditação dos cursos, da responsabilidade das ordens profissionais.

A baixa intensidade de experiência participativa na avaliação de cursos é, ainda, confirmada pelo facto de grande parte dos estudantes, com experiência no processo, denotar um envolvimento apenas parcial, ou seja, circunscrito, meramente, a uma das duas fases que o compõem, em particular a auto-avaliação.

Em termos gerais, estes resultados parecem corroborar aquilo que é sublinhado no quadro teórico do nosso estudo, a propósito do envolvimento dos estudantes na avaliação das IES (avaliação de cursos). De facto, como foi possível salientar com base, especificamente, nas principais conclusões do relatório em que o CNAVES (2006) procede ao balanço da implementação do sistema nacional de avaliação, esse envolvimento parece ter ficado aquém das expectativas. Este fenómeno, de certo modo imputado aos próprios estudantes (pela ausência de interesse participativo), pode ser endossado, também, à responsabilidade das instituições e ao modo como estas desenvolveram o processo avaliativo no ‘terreno’, marcado pela incipiente definição de estratégias apontadas para a integração, consulta e mobilização dos estudantes (CNAVES, 2006).

A débil iniciativa institucional neste campo reflecte-se, de algum modo, nas razões avançadas para justificar a ausência de envolvimento nas diferentes componentes da avaliação de cursos (auto-avaliação e avaliação externa). No caso da avaliação externa, esta ausência ficou a dever-se, na perspectiva dos estudantes:

(i) a uma suposta restrição da presença nas reuniões aos representantes dos cursos (comissões de curso ou dos núcleos pedagógicos):

“Não. Porque (...) são escolhidos alguns representantes de cada curso, não o curso todo (...)” (Ent.94 Y A);

(ii) à falta de informação sobre a realização dessas reuniões, ou sobre a hipótese de as integrar:

“(...) tomei conhecimento disso (...) mais tarde” (Ent.23 X B);

(iii) ou, ainda, à impossibilidade de aí estar presente:

“Não pude. Mas (...) o curso estava bem representado. Estava um anfiteatro quase cheio” (Ent.87 Y A).

Por outro lado, a inexperiência quanto à auto-avaliação emerge como imputada, não tanto à actuação de factores externos, como os anteriormente descritos, mas mais a uma certa dificuldade em situar, em concreto, este momento do processo avaliativo:

“Lembra-me de uns inquéritos (...). Mas não tenho a certeza” (Ent.19 X B).

“(...) lembro-me de ter participado na reunião, (...). Mas não me lembro de ter respondido a nenhum inquérito (...)” (Ent.31 X A).

Contudo, esta dificuldade pode, eventualmente, ser compreendida à luz da ‘deficiente’ contextualização e divulgação institucional da avaliação, que concorre para reforçar o relativo distanciamento dos estudantes face à sua implementação, bem como da excessiva solicitação destes para responderem a vários outros questionários, integrados noutros formatos avaliativos. Na mesma linha do que é concluído noutros estudos (Powell et al., 1997; Richardson, 2005), esta dispersão de experiências parece, deste modo, contribuir para diluir as reminiscências dos estudantes acerca da sua participação no processo específico constituído pela avaliação de cursos.

Em suma, os estudantes parecem formular, em geral, representações pouco estruturadas (ou muito difusas) sobre a pertinência e as possibilidades de participação na avaliação de cursos. O processo de formação destas representações é, porém, fortemente influenciado pelo modo e qualidade do acesso a informação clara e organizada sobre a avaliação que, como se viu antes (dimensão ‘Informação’), depende mais da acção das IES e da contextualização que realizam do processo, do que do comportamento individual ou colectivo dos estudantes. Tais representações reforçam, por seu turno, a distância, neste caso prática, e a abstracção destes actores em relação à experiência concreta deste formato avaliativo.

3. 2. Constrangimentos ao Envolvimento dos Estudantes na Avaliação

No seguimento da tentativa de caracterizar a experiência dos estudantes na avaliação de cursos, a presente categoria tem por objectivo identificar os constrangimentos percebidos por estes actores como susceptíveis de interferir no seu envolvimento a esse nível. Assume-se, neste contexto, que o tipo de experiência (ou a sua ausência) com esse formato avaliativo é passível de influenciar a ‘qualidade’ das representações que formulam sobre os principais obstáculos que se levantam a esse mesmo envolvimento. Contudo, estas representações podem, também, ser ‘contaminadas’, como se viu antes, pelo contacto com outras modalidades de avaliação existentes ao nível institucional.

É possível identificar, nos discursos dos estudantes, a referência a três principais ordens de constrangimentos que parecem interferir no seu envolvimento na avaliação de cursos: os institucionais, ligados à própria IES e ao modo como esta

percepciona o processo de avaliação em si e o lugar e papel dos estudantes no seu desenvolvimento; os processuais, conectados com os contornos desse formato avaliativo e a forma como, no seu interior, se desenha a participação estudantil; e, por último, constrangimentos relacionados com os próprios estudantes (em termos individuais ou colectivos).

Cada um dos anteriores tipos de constrangimentos pode ser sistematizado do seguinte modo (Quadro n.º 6):

Quadro n.º 6

Constrangimentos percebidos pelos estudantes quanto ao seu envolvimento na avaliação de cursos

Constrangimentos Institucionais	
Défi ce de iniciativa institucional	Ausência de estratégias institucionais destinadas a informar, sensibilizar e motivar os estudantes para a implementação da avaliação de cursos e a importância da sua participação neste processo.
Contextualização insuficiente	Deficiente acompanhamento e enquadramento (<i>follow up</i>) institucionais do processo, nomeadamente nos momentos que antecedem e se sucedem à sua implementação.
Relativização do papel dos estudantes	Colocação dos estudantes num plano secundário em relação ao desenvolvimento da avaliação de cursos, em comparação com os restantes actores institucionais.
Desvalorização do contributo estudantil	Desvalorização da opinião e envolvimento dos estudantes, quer nas questões institucionais, em geral, quer na avaliação em particular.
Excesso de solicitação dos estudantes	Solicitação reiterada da participação dos estudantes em inúmeros formatos avaliativos, regra geral sem qualquer retorno quanto aos seus resultados, induz a sua retracção face ao envolvimento na avaliação de cursos.
Constrangimentos Processuais	
Configuração da participação	Participação dos estudantes no processo, percebida como pouco efectiva (directa e activa) ou representativa, actua como elemento desmobilizante do seu envolvimento.

Exclusão das instâncias académicas	Não inclusão, no processo, das instâncias académicas (associações académicas e de estudantes), inviabiliza a sua actuação como “ <i>pontes de ligação</i> ” entre o estudante dito ‘normal’ e a avaliação de cursos.
Selectividade da participação	Limitação da informação e da participação sobre e no processo apenas aos estudantes com assento nos órgãos institucionais e/ou nas instâncias académicas.
Hermeticidade dos resultados avaliativos	Retorno inexistente ou insuficiente sobre os resultados da avaliação, articulado com uma percepção sobre a sua incosequência (ausência de carácter ‘prático’), induzem a desmotivação, ou baixa predisposição dos estudantes para uma eventual participação e envolvimento no processo.
Constrangimentos Individuais e Colectivos	
Défi ce motivacional	Baixa motivação e mobilização dos estudantes para o envolvimento na vida institucional e nos processos que lhe são inerentes, reflecte-se, também, no seu compromisso com a avaliação.
Condicionamento ‘qualitativo’ da participação	Contributo dos estudantes para a avaliação percebido como dependente do cumprimento de certos requisitos qualificativos, em especial, o seu “ <i>tempo de vida</i> ” institucional e a sua informação e preparação para participar no processo.
Afastamento face ao processo	Desconhecimento ou informação incipiente sobre a avaliação de cursos, nomeadamente sobre a sua implementação, configurações e possibilidade de participação estudantil no processo.
Focalização nos cursos	Centralidade atribuída aos cursos e à sua conclusão concorre para minimizar o interesse e disponibilidade dos estudantes para participarem e se envolverem na avaliação.
Receio de represálias	Participação na avaliação de cursos percebida como susceptível de implicar consequências negativas para os estudantes, traduzidas, por exemplo, em retaliações por parte dos docentes.

Apesar da diversidade de constrangimentos detectados pelos estudantes, são os de cariz institucional os que mais sistematicamente surgem representados como aqueles que, mais fortemente, condicionam o seu envolvimento na avaliação de cursos. Destaca-se, todavia, neste domínio, uma ênfase mais expressiva na ausência ou défice de iniciativa institucional, no sentido de ‘integrar’ os estudantes na avaliação e de os sensibilizar para a pertinência da sua participação:

“(...) os estudantes devem estar sensibilizados para responder quando são solicitados e de quão importante é a resposta deles. (...). (...), em termos da formação e informação necessária a uma participação adequada do estudante na avaliação, há uma carência. (...). Tem (...) que se criar uma prática nestas coisas. Os alunos têm de saber por que é que devem responder. (...) devem-se criar condições propícias a essa resposta” (Ent.3 X B).

De um modo menos sistemático, é sublinhada, ainda, em relação a este primeiro conjunto de constrangimentos, a relativização, pelas IES, do papel dos estudantes enquanto actores institucionais. Esta relativização é manifestada, concretamente, quer pelo não reconhecimento do seu poder e pela sua ‘deslocalização’ para posições periféricas no âmbito dos processos institucionais,

“(...) é-lhes retirado o poder que têm, tanto mais não seja por uma questão: não lhes é dada informação. (...). As coisas estão feitas para serem exercidas pelas instituições (...)” (Ent.45 X B).

“(...) a participação dos estudantes é meramente informativa. Somos informados (...) de que há um problema e, depois, (...) não nos procuram para saber como é que poderia ser. E isso é errado” (Ent.5 X A),

quer pela fraca relevância institucional concedida às apreciações que tecem no âmbito do desenvolvimento da avaliação e no débil impacto destas nos resultados que daí derivam:

“(...) o que todos os estudantes pensam é que a opinião deles não será levada em conta. (...). E que, então, não valerá (...) a pena estar a despende tempo (...)” (Ent.25 X A).

“(...) alguns resultados de algumas (...) opiniões dos alunos (...) não foram reflectidos nesses relatórios (de avaliação)” (Ent.64 Y B).

A assunção destas posições demonstra que os estudantes parecem estar conscientes de que o lugar que ocupam no campo institucional lhes confere uma

menor credibilidade e legitimidade para interferirem na avaliação, especialmente em comparação com os restantes grupos institucionais também nela envolvidos.

As condicionantes relacionadas com as características individuais e colectivas dos próprios estudantes surgem representadas, logo a seguir às institucionais, como as que mais afectam o seu envolvimento na avaliação. São salientados, sobretudo, a falta de motivação e a ausência de mobilização para a participação e envolvimento colectivos na avaliação de cursos e, em certos casos, o distanciamento sócio-cognitivo em relação a esta última:

“(...) é que não se consegue mobilizar os alunos para responder”
(Ent.17 X B).

“(...) os estudantes não aderem (...). (...) há uma passividade (...)”
(Ent.64 Y B).

“(...) deixamos passar as coisas um bocado ao lado (...). (...) há, talvez, uma fraca cultura de participação” (Ent.86 Y A).

“(...) pode ter a ver com o facto (...) de as pessoas não se aperceberem (...) sequer que está a haver uma avaliação” (Ent.17 X B).

“Nós (...) também não nos manifestamos mais porque não temos conhecimento do que é que se está a passar a um nível superior”
(Ent.47 X A).

Por fim, o envolvimento na avaliação de cursos é percebido, ainda, como susceptível de ser influenciado por condicionantes ligadas à dinâmica e natureza deste mesmo processo. Embora sem assumir uma preponderância tão central quanto os anteriores constrangimentos, é possível destacar, entre estas condicionantes, e na mesma linha do que é concluído por Dubois (1998), a ênfase no carácter supostamente inconsequente da avaliação,

“(...) acabamos por ver que fazemos aquilo para nada! (...). A avaliação acaba por não dar frutos” (Ent.6 X B).

“Se se fizesse a avaliação e (...) se pensasse num plano de intervenção (...) todos nós estaríamos mais envolvidos nisso (...)” (Ent.71 Y A).

e a ausência de *feedback* (retorno) sobre os seus resultados:

“(...) o resultado não passa cá para fora. (...) a ser visível (...) respondiam com muito mais motivação (...)” (Ent.1 X B).

“E eles diziam que não iam responder exactamente por causa disso. Porque, depois, não iam ter feedback” (Ent.23 X B).

Da análise desta categoria, parece, ser possível concluir que, regra geral, os estudantes representam a sua experiência na avaliação como sendo determinada, não por constrangimentos que lhes possam ser, individual ou colectivamente, imputados, mas antes, fundamentalmente, por constrangimentos de ordem institucional. Nesta lógica, é atribuído um significado especial às insuficiências reveladas pelas IES na forma como estruturam ambientes propícios à integração dos estudantes no processo avaliativo, ou como, aparentemente, desvalorizam o papel que, nesse âmbito, estes desempenham enquanto actores institucionais. Este dado articula-se e reforça, portanto, uma das principais inferências permitidas pela anterior categoria de análise (‘Contexto Institucional’), em que se realça a actuação das instituições como um dos principais factores limitadores da experiência avaliativa dos estudantes.

3. 3. Predisposição face ao Envolvimento na Avaliação

Como tivemos oportunidade de discutir aquando da operacionalização do conceito, as representações dos estudantes sobre a avaliação circunscrevem um conjunto de significados que traduzem o modo como estes actores se relacionam com este ‘objecto’ particular. Neste sentido, estas representações parecem permitir, não só compreender os moldes actuais dessa relação mas, também, entrever as predisposições dos estudantes para agir e se comportarem face à avaliação.

Apoiada na articulação entre este ponto de partida teórico-conceptual e a análise dos significados derivados dos discursos dos entrevistados, esta categoria procura analisar, em específico, as configurações assumidas pelas predisposições que estes revelam no sentido de se envolverem na implementação dos processos avaliativos e compreender, concomitantemente, as condições das quais fazem depender esse mesmo envolvimento.

De um modo geral, a análise do discurso dos estudantes permite identificar a existência de uma predisposição algo esbatida, ou de fraca intensidade, quanto à hipótese de se envolverem na avaliação de cursos. Este desinvestimento expressa-se em dois tipos de posições: por um lado, mesmo quando se manifestam predispostos a participar na avaliação (o que acontece com a maioria dos entrevistados), os estudantes fazem depender essa participação da observação de certas condições

institucionais; por outro lado (embora de modo menos sistemático), subordinam a sua participação, em exclusivo, à existência de certos requisitos, ou refutam, mesmo, a possibilidade de se engajarem nas diferentes componentes do processo avaliativo.

Os argumentos avançados para justificar uma predisposição positiva neste domínio são vários, embora, essencialmente, conectados com o eventual papel que os estudantes podem desempenhar neste processo (Quadro n.º 7):

Quadro n.º 7

Argumentos que validam a predisposição positiva dos estudantes face ao envolvimento na avaliação

Argumento	Descrição
Centralidade da opinião e colaboração dos estudantes	Importância da colaboração e opinião dos estudantes na avaliação e a oportunidade que isso constitui para o dito estudante ‘normal’ se ver aí representado e fazer ouvir a sua “voz”.
Contributo dos estudantes para a melhoria institucional e/ou do processo avaliativo	Possibilidade que o envolvimento dos estudantes representa no sentido de estes contribuírem para: <ul style="list-style-type: none"> (i) a mudança e melhoria da qualidade institucional (da instituição em geral, dos cursos, ou do ensino); (ii) o aprofundar do conhecimento crítico sobre a “<i>realidade institucional</i>” (potencialidades e fragilidades); (iii) a comunicação, informação e divulgação intra-institucional da avaliação; (iv) a mobilização e co-responsabilização de toda a “<i>comunidade</i>” estudantil face a este processo.
Direito dos estudantes	Envolvimento dos estudantes na avaliação legitimado como um direito que lhes assiste enquanto ‘clientes’ das instituições, ou pelo facto de deterem competências (informação, preparação) para intervir na sua implementação.
Centralidade da avaliação	Relevância ou centralidade que a avaliação assume para os estudantes e, concomitante, interesse destes sobre este processo específico da vida institucional.

Entre as razões enunciadas anteriormente (Quadro n.º 7), as que nos discursos dos estudantes surgem mais em evidência e com um carácter mais regular, como forma de legitimar a sua participação na avaliação de cursos, são sobretudo:

(i) as que se relacionam com a centralidade do seu contributo e opinião para o processo:

“(...) seria (...) um ponto de vista. (...). (...) podia ser um contributo (...). (...). Se uma pessoa participa conscientemente nas coisas (...) (essa participação) é uma mais-valia” (Ent.29 X A).

“(...) é sempre bom uma pessoa expressar a sua opinião (...) porque eu tenho a minha (...) e há pessoas que têm uma opinião diferente e (...) é bom comparar todas (...) e chegar a uma conclusão” (Ent.75 Y A);

(ii) o facto de esse envolvimento representar uma oportunidade de contribuírem para a mudança, melhoria e incremento da qualidade institucional:

“(...), é darmos nós um parecer (...) sobre o que é que está bem e (...) mal na instituição. O que é que poderia ser alterado e (...) contribuir para a melhoria do curso, do departamento e, mesmo, da nossa formação” (Ent.14 X A).

“Para haver melhorias. (...) opiniões críticas, tanto negativas, como positivas (...)” (Ent.90 Y A);

(iii) ou, ainda, a hipótese que essa participação representa de fazer ouvir a “voz” dos estudantes sobre os aspectos institucionais em avaliação:

“Teríamos uma oportunidade (...) de dar voz àquilo que pensamos e (...) de fazermos uma avaliação genérica daquilo que achamos (...)” (Ent.47 X A).

“Porque ia dar o meu ponto de vista como aluno. (...). Nós temos outros pontos de vista, que também são fundamentais (...). (...) é fundamental ouvir as duas partes” (Ent.80 Y A).

Porém, tal como sublinhado antes, a predisposição positiva demonstrada pela maioria dos estudantes não impede, todavia, que alguns façam depender o seu envolvimento (concreto) na avaliação de certas condições, traduzidas, por exemplo: numa maior e melhor informação e formação sobre o tema; na limitação desse envolvimento a apenas um dos momentos da implementação do processo avaliativo (regra geral, a auto-avaliação); e na garantia do anonimato:

“(...) talvez tivesse que ter uma maior preparação e uma maior envolvente (...) maior informação” (Ent.47 X A).

“No inquérito, sim. Na reunião, talvez por falta de tempo, (...), não desse muito jeito. (...). (...) não sentia capacidade de chegar a uma reunião e estar a defender os nossos interesses (...). (...). É por uma questão pessoal, mesmo” (Ent.48 X A).

“Se fosse uma coisa anónima, que pudéssemos responder, acho que não havia problema nenhum nisso” (Ent.66 Y A).

Para além destas posições, é possível identificar outras, mais matizadas, manifestadas por dois subgrupos mais restritos de estudantes: um, que assume uma postura crítica (predisposição negativa) relativamente ao envolvimento na avaliação; e outro, que o faz depender, em exclusivo, da observação de certos requisitos institucionais.

No primeiro subgrupo, os estudantes mostram-se pouco receptivos em relação à possibilidade do seu envolvimento na avaliação devido, essencialmente: (i) à sua indisponibilidade, suscitada, sobretudo, pela centralidade que, para eles, assume o ‘investimento’ nos cursos que frequentam; (ii) à percepção sobre uma eventual relativização institucional da sua importância para o processo, ou sobre a ausência de retorno quanto a esse envolvimento; (iii) ou, por último, ao desinteresse, desmotivação ou afastamento que sentem em relação à questão da avaliação de cursos e à sua actuação neste âmbito.

No segundo subgrupo, a possibilidade de envolvimento dos estudantes torna-se dependente (i) da sua disponibilidade e/ou interesse em relação à temática da avaliação e à sua participação no processo; (ii) do formato assumido por esta participação e do tipo de preparação para a concretizar; e, ainda, (iii) do acesso subsequente aos resultados da avaliação.

Com base na regularidade com que surge nos discursos, é possível concluir que a manifestação, pelos estudantes, de uma predisposição negativa ou condicional em relação ao seu envolvimento na avaliação parece ligar-se a um mesmo tipo de justificação: a reduzida disponibilidade e interesse que manifestam para agir no processo. No primeiro caso (predisposição negativa), os estudantes retraem-se de participar na avaliação porque não têm (ou têm pouca) disponibilidade, sobretudo devido às suas “obrigações” escolares, ou porque consideram que o ano que frequentam (regra geral o 4º e último de permanência na IES) não constitui o momento mais adequado para o fazer:

“(...) como agora estou no último ano, (...) não posso perder tempo com essas coisas. (...). Agora estou quase a ir embora, (...), acho que não” (Ent.20 X A).

“Agora penso que já não é a altura certa (...). (...) sabendo da minha disponibilidade para esse tipo de assuntos (...)” (Ent.81 Y A).

No segundo caso (predisposição condicional), os estudantes fazem depender a participação na avaliação da oportunidade e do momento em que se desenvolvem as diferentes fases de implementação institucional do processo:

“Tudo depende da minha disponibilidade. Se calhasse numa boa altura (...)” (Ent.49 X A).

“(...) não sei. Isso (...) é um pouco pelo tempo. Nós não ligamos tanto (...) quanto deveríamos (...) a esses eventos (...) por falta de tempo” (Ent.70 Y A).

Na mesma linha do que é concluído por vários autores (Balsa et al., 2001; Bienfield & Almqvist, 2004; Estanque & Nunes, 2003, 2004; Martins et al., 1999; Paivandi, 2006), a predisposição dos estudantes para se envolverem na avaliação parece ser afectada pelo mesmo tipo de condicionantes que interferem na sua participação nos órgãos institucionais e nas estruturas associativas. Como vimos antes, a falta de interesse e motivação dos estudantes a este nível pode ser interpretada, por um lado, pelo predomínio de valores individualistas, ou pela própria distância suscitada pelo carácter e cultura dos órgãos, estruturas e processos que compõem a vida organizacional das IES; e, por outro, pela excessiva centralidade atribuída aos cursos, como resultado do carácter utilitário conferido à educação superior e de uma certa antecipação das dificuldades de inserção futura no mercado de trabalho.

Apesar de configurado por estas limitações, o envolvimento na avaliação não deixa, porém, de ser representado, por alguns estudantes (em especial, os que manifestam uma predisposição condicional nesse sentido), como revestido de certas vantagens expressas, por exemplo, na oportunidade que o mesmo lhes concede para exprimirem a sua opinião de ‘clientes’ do ES; contribuírem para a melhoria geral da instituição; ou conhecerem melhor o processo avaliativo e cooperarem na sua divulgação institucional:

“Porque íamos dar a opinião do cliente, propriamente dito. De alguém que está a usufruir do sistema e da forma de ensino. (...). (Com a esperança) de ver melhorias. (...) resultados” (Ent.16 X A).

“(...) também levantávamos certos problemas (...). (...) (...) a conhecer melhor esse sistema (...). (...) ajudava nessa divulgação, (...)” (Ent.35 X A).

Com base nos resultados conseguidos com esta categoria de análise é, então, possível argumentar que os estudantes demonstram, em geral, uma predisposição matizada e ambivalente para se envolverem na avaliação de cursos. Embora percebido como uma oportunidade de contribuir para o enriquecimento do processo e, mesmo, para o incremento da qualidade das IES, este envolvimento é, também, representado pelos estudantes como subordinado à observação de uma série de condições, conectadas tanto com o interesse e motivação (individual e colectiva) que têm em relação à avaliação, como com a sua integração objectiva nesta ‘realidade’, por parte das instituições. Na estruturação destas representações não é de menosprezar, contudo, a actuação de importantes elementos, percebidos por estes actores como condicionando a sua experiência ‘prática’ do processo avaliativo, traduzidos na ausência de informação sobre os moldes que o estruturam e de consciência sobre a possibilidade de participação nas suas diferentes componentes.

3. 4. Conformidade em Relação aos Dispositivos de Participação na Avaliação

De entre os vários elementos que determinam as configurações do envolvimento dos estudantes na avaliação, os dispositivos que esta lhes destina para a sua participação nos seus processos de implementação institucional constituem-se, porventura, como um dos mais significativos (Dubois, 1998; Powell et al., 1997; Richardson, 2005). Esta constatação teórica tornou pertinente a construção desta quarta categoria, orientada pelo propósito de analisar a posição que os estudantes assumem relativamente a esses mesmos dispositivos. Trata-se, agora, de tentar perceber se estes são representados pelos estudantes como pertinentes e ‘adequados’ à sua experiência avaliativa, ou se, em alternativa, são alvo de sugestões que visam a sua mudança, no sentido de incrementar e facilitar a participação e envolvimento estudantil no processo avaliativo.

Com base nas tendências identificadas no discurso da maioria dos estudantes, é possível inferir que estes assumem, apenas, como parcialmente adequados os dispositivos que lhes são consignados para participarem na avaliação de cursos. Esta posição matizada traduz-se nas críticas que tecem sobre esses dispositivos e, inclusive, sobre a própria implementação da avaliação, bem como nas sugestões ou propostas que apresentam no sentido da sua alteração. Neste âmbito, é possível constatar que, mais do que apreciações particularizadas sobre os dispositivos, os estudantes assumem posições especialmente críticas em relação ao processo de avaliação no seu todo, ou a cada uma das suas fases. As ‘desconformidades’ identificadas prendem-se, sobretudo, com o facto de este não prever:

(i) a sua informação, preparação, sensibilização e mobilização por parte da IES:

“Suficientes nunca são. (...) porque a informação não chega (aos estudantes). Não chega porque (os mecanismos) não são suficientes. (...). (...) as pessoas não têm consciência daquilo que estão a fazer. E (...) pode trazer consequências graves” (Ent.46 X A).

“Se participassem de uma forma informada, (...) consciente. Sem dúvida (...), seria um óptimo mecanismo” (Ent.64 Y B);

(ii) o seu envolvimento de um modo mais representativo, directo ou efectivo:

“(...) haver um envolvimento mais directo dos alunos (...). (...). (...) falta o envolvimento do aluno (...) pré e pós processo” (Ent.102 Y A).

“(...) na auto-avaliação (...) os alunos não têm muito a ver (...) uma vez que são parte integrante, mas não (...) activa. E (...) essa equipa (...) que vem (...) pode falar com um ou outro aluno (...) mas não passa disso. Os alunos são activos, mas de modo indirecto” (Ent.40 X A);

(iii) ou a divulgação dos resultados avaliativos e a sua discussão com a “comunidade” estudantil:

“(...) resultados (...) deviam ser divulgados (...). Não é só responder (...) e (...) não se sabe de mais nada” (Ent.11 X A).

“(...) complementar isso com acções de debate desses resultados (...)” (Ent.19 X B).

A auto-avaliação e, mais concretamente, os inquéritos que são chamados a preencher neste âmbito, constituem o segundo aspecto mais criticado pelos estudantes na avaliação de cursos. Neste contexto, parecem discordar, fundamentalmente, quanto

ao conteúdo e forma de aplicação desses inquéritos, salientando, em relação ao primeiro aspecto (conteúdo), o seu carácter repetitivo, demasiado extenso, abrangente e pouco claro, ou a sua superficialidade e abstracção, que consideram como impeditivas de uma adequada descrição das realidades institucionais submetidas a escrutínio:

“(...) os inquéritos (...) deveriam ser reformulados. (...) não ser tão repetitivos (...)” (Ent.18 X A).

“(...) eram umas coisas bastante grandes e confusas” (Ent.23 X B).

“(...) as perguntas são, de certa forma, não digo pobres, mas (...) condicionadas” (Ent.28 X A).

“(...) era muito quantitativo (...).(...) uma ou duas perguntas para resposta livre (...).(...) podem, ainda, ter questões mais fulcrais para a avaliação” (Ent.34 X A).

(...). Aquele carácter maçudo. (...) tentar chegar a todo o lado num só acto de avaliação. (...). Acho mal (...)” (Ent.45 X B).

“(...) não sou a favor. (...). São meros papéis com cruzinhas, que informam de alguma coisa” (Ent.5 X A).

“(...) são sempre uma coisa muito vaga (...) um pouco abstracta” (Ent.72 Y B).

“(...). (A) resposta por cruz também não dá para ser muito elaborada” (Ent.87 Y A).

Quanto ao segundo aspecto (forma de aplicação), os estudantes assumem uma postura particularmente discordante em relação à aplicação dos inquéritos no seu formato tradicional (em papel) e em contexto de sala de aula:

“(...) as pessoas não têm tempo (...) tem muitas questões e é difícil. (...). Se (...) fossem (...) online (...) as pessoas (...) não se maçavam tanto (...)” (Ent.42).

“(...) o facto de ser feita dentro da sala de aula (...) não (produz) os melhores resultados” (Ent.45).

“Depende de como eles são distribuídos. (...) numa sala de aula (...) muitos alunos podem ficar inibidos (...). Não sei até que ponto (...) será uma coisa ideal” (Ent.84).

“(...) tem de ser convidativo, porque (...) (em papel) (...) acabamos por deixar de lado (...). Depois, coloca-se a questão do tempo (...). E os alunos não têm tendência para esse tipo de participação” (Ent.53).

Neste âmbito, é possível, ainda, detectar alguns estudantes que manifestam uma certa preferência pela aplicação electrónica dos inquéritos ou, ainda, pelo seu direccionamento, quer a um conjunto mais amplo, quer mais restrito da população estudantil:

“(...) inquéritos pela Internet (...) é sempre mais prático e (...) (as pessoas) participam muito mais espontaneamente” (Ent.15).

“(...) tinha uma maior importância, com os meios informáticos que temos (...) entrevistar (...) todos (os alunos)” (Ent.24).

“(...) passar um inquérito (...) a uma amostra restrita de alunos interessados (...) dava uns resultados (...) diferentes, mas mais certos” (Ent.32).

Por último, os estudantes mostram-se, também, renitentes, simultaneamente, quanto ao carácter “*indirecto*” desse dispositivo defendendo, inclusive, a sua substituição ou complementaridade com outras modalidades de participação, mais próximas das que emolduram a avaliação externa (debates, plenários, reuniões, entrevistas);

“(...) um plenário, com os docentes e os discentes (...). Seria melhor” (Ent.10 X A).

“(...) também se pode (...) complementar isso com acções de debate (...) uma participação pessoal, directa (...)” (Ent.19 X B).

“Pelas reuniões, só. (...). Os inquéritos (...) não têm (...) tudo o que vamos (...) falar” (Ent.59 Y B);

e quanto à representatividade e fiabilidade dos resultados obtidos por essa via:

“Há que ter um especial cuidado em conseguir ter (...) um maior número de respostas válidas” (Ent.2 X B).

“Não sei até que ponto é que é real o que está lá (...). (...), é muito difícil (...) na auto-avaliação (...) ser real. Porque é muito subjectivo (...). (...) faz-se rapidamente, não se tem que pensar” (Ent.73 Y B).

O modo como os estudantes representam esta componente da avaliação – auto-avaliação – e, neste contexto, os instrumentos que supostamente materializam a sua

participação no processo – inquéritos –, parece afectar as suas disposições subjectivas para nele se envolverem. De facto, como é sublinhado por vários autores (Dubois, 1998; McPherson et al., 1995; Powell et al., 1997; Richardson, 2005), o conteúdo pré-determinado e pouco flexível dos inquéritos, articulado com uma excessiva solicitação institucional dos estudantes para lhes responder, no âmbito de vários outros formatos avaliativos, concorre para diminuir a sua predisposição no sentido de assumir um maior envolvimento nesta fase da avaliação. Ainda segundo estes autores, esta predisposição é incrementada quando a participação se concretiza sob formas mais activas e efectivas, que implicam a discussão sobre as dimensões institucionais sob escrutínio, ou que abrem a possibilidade de colaborar na implementação das mudanças recomendadas pelos relatórios. A importância assumida pelo conteúdo e forma de aplicação dos inquéritos da auto-avaliação na determinação das inclinações participativas dos estudantes constitui, aliás, um argumento avançado pelo próprio CNAVES (2006) para explicar, em parte, a relativamente fraca mobilização que estes actores revelaram para se envolverem no processo avaliativo, durante os dois ciclos em que este foi implementado.

Com um carácter menos regular que o conjunto de apreciações negativas esboçado, as críticas à avaliação externa e ao modo como nesta se configura a participação dos estudantes (presença em reuniões com a equipa de peritos externos), centram-se, essencialmente, na forma como são seleccionados e se encontram representados nas reuniões ou, ainda, na natureza (formato, dinâmica de implementação) destas últimas. Na opinião dos estudantes, estes elementos contribuem para que estas reuniões não se constituam como verdadeiros espaços de discussão e debate, nem reflectam as suas opiniões, nomeadamente sobre os problemas que os afectam:

“(...) não sabemos até que ponto aqueles alunos (...) estavam numa situação má, descontentes. (...). Com um número maior de estudantes as coisas ficavam mais perto da realidade” (Ent.24 X A).

“(...) já fiz parte (...), sei como é que são escolhidos os alunos. E não é da forma mais lógica. (...). (...), não são as pessoas que (...) estão mais revoltadas contra o sistema (...)” (Ent.57 Y B).

“(...) não são essas reuniões (que vão ser o espelho real do que se passa), porque eles tocam nas feridas, mas nós (...) tentamos dar o lado positivo da questão. (...) acabam sempre por passar dez (factores)

positivos e um negativo, para não ferir a instituição. (...) por isso, não acredito muito (nas reuniões)” (Ent.57 Y B).

Além disso, um conjunto algo restrito de estudantes considera, igualmente, que a avaliação externa tende a revestir-se de alguma parcialidade e falta de rigor, o que inviabiliza um retrato fidedigno da realidade institucional:

“O sistema de reuniões, penso que não transmite mesmo a realidade. (...) devem ser isentas (...). (...) penso que o regime de inquéritos é o melhor” (Ent.22 X A).

A posição matizada face aos dispositivos de participação na avaliação de cursos é reforçada, igualmente, pelo facto de alguns estudantes, que salientam a ‘conformidade’ dos mesmos, fazerem, mesmo assim, depender essa participação da observação de certas condições. Tais condições, que ecoam muitas das críticas expressas anteriormente, quer em relação ao processo em geral, quer a cada uma das suas fases, traduzem-se, por exemplo:

(i) na ‘real’ inclusão e participação dos estudantes na avaliação externa e na afirmação desta como um espaço representativo de discussão:

“(As reuniões devem ser um espaço) em que os alunos discutam o que acham (...) e que se chegue a um consenso” (Ent.27 X B).

“(...). Desde que seja uma reunião (...) geral de alunos (...) sem docentes ou (...) representantes da faculdade presentes (...) aberta a plenário, porque não são só os alunos que estão no pedagógico que têm voz activa” (Ent.54Y B);

(ii) na atribuição de uma idêntica importância a ambas as fases da implementação da avaliação:

“(...) apesar dos inquéritos (terem) um peso maior. (...) o ir-se falar numa reunião (...) não tem um peso tão importante como os inquéritos (...)” (Ent.55 Y A);

(iii) na complementaridade do processo avaliativo com mecanismos mais sistemáticos de recolha da opinião estudantil:

“Se calhar, poderia haver outra forma em que, se alguém quisesse reclamar de alguma coisa, específica, poderia fazê-lo. (...), por exemplo, ao longo do ano (...)” (Ent.56 Y A);

(iv) e, por fim, na necessidade de a avaliação produzir resultados ‘práticos’:

“O problema é que (...) servem só para estatística. (...). (...), não são criadas medidas para colmatar esses problemas” (Ent.68 Y B).

Além dos estudantes que reconhecem, total ou parcialmente, a ‘conformidade’ dos dispositivos de participação, é possível identificar, também, um outro grupo, pouco representativo, que prefere não se pronunciar sobre a sua pertinência. Esta recusa é justificada pelo argumento de não deterem, nem o conhecimento, nem a experiência suficientes, que lhes possibilitem exprimir juízos em relação a esta questão específica:

“(...) se eu nunca participei, se não tenho essa informação, é difícil estar-me a pronunciar sobre isso” (Ent.29 X A).

“(...) não lhe posso responder sem experimentar” (Ent.74 Y A).

A posição destes estudantes não deixa de ser pertinente, se se atender ao facto de a mesma reflectir, uma vez mais, a distância, a posição periférica a que o grupo institucional que representam é submetido no desenvolvimento do processo avaliativo (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999).

Em suma, a análise da categoria ‘Conformidade’ permite concluir que, de um modo geral, os estudantes se mostram algo críticos relativamente aos moldes em que se encontra definida a sua participação na avaliação de cursos. Neste âmbito, não se limitam a tecer apreciações menos positivas em relação aos contornos assumidos pelos dispositivos que se destinam a essa participação (tanto na auto-avaliação, como na avaliação externa), mas alargam as suas críticas às configurações globais que enquadram a implementação institucional da avaliação, que responsabilizam por não favorecer a ‘real’ inclusão da população estudantil, remetendo-a, antes, para o desempenho, amiúde desenquadrado (porque mal preparado e informado), de papéis pouco directos e activos.

Esta posição dos estudantes não deixa de constituir um sinal evidente do afastamento que sentem em relação a este processo específico da vida das IES, o qual, com base nas conclusões permitidas pelas anteriores dimensões de análise (‘Atitude’ e ‘Informação’) pode, por seu turno, ser interpretado à luz da posição periférica a que institucionalmente são remetidos no que respeita às questões da avaliação. Por outro lado, essa mesma posição parece, ainda, constituir um elemento pertinente na

interpretação das motivações e predisposições ‘esbatidas’ que estes actores manifestam para agir face às diferentes fases da implementação do processo avaliativo (Categoria ‘Predisposição’).

3. 5. Percepção Institucional da Participação Estudantil na Avaliação

Na discussão teórica que empreendemos sobre as condicionantes do envolvimento dos estudantes na avaliação, sublinhámos, como uma das mais pertinentes, o modo como as IES perspectivam a participação destes actores no processo (Dubois, 1998; Kogan, 1993; Leckey & Neill, 2001; Nasser & Fresko, 2002). Alinhada com esta assunção, esta última categoria da dimensão ‘Conexão com a Acção’ procura caracterizar a posição que os estudantes assumem relativamente à forma como a sua participação na avaliação de cursos é institucionalmente percebida, quer pela instituição em geral, quer por grupos específicos de actores, como os docentes. Além do objectivo de tentar perceber o modo como representam a sua orientação (positiva/favorável, ambivalente, ou negativa/desfavorável) pretende-se, ainda, com esta categoria, identificar os factores que, de acordo com os estudantes, condicionam essa percepção e o modo como esta interfere no seu envolvimento (motivação, predisposição e acções) na avaliação.

Em geral, os estudantes representam de forma ambígua a percepção que é institucionalmente elaborada sobre a sua participação na avaliação. Esta ambiguidade é mostrada, em concreto, pela matização de posições que estes actores assumem, nos seus discursos, em relação a esta questão, e que se concretiza na manifestação de representações ora mais favoráveis, ora mais desfavoráveis, passando por outras, mais ambivalentes. O quadro seguinte ilustra, com recurso aos segmentos dos discursos classificados neste tema particular da categoria, essa mesma matização (Quadro n.º 8):

Quadro n.º 8

Ilustração da ambiguidade expressa nas representações sobre a percepção institucional da participação dos estudantes na avaliação

Percepção Institucional	Exemplos
Favorável	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) na sua generalidade, os docentes e a instituição (...) vêm com bons olhos (...)” (Ent.27 X B). • “(...) aqui, no meio universitário, não há (...) esse problema da resistência à participação dos estudantes” (Ent.66 Y A). • “(...) a receptividade foi bastante elevada” (Ent.28 X A). • “(...) parto do princípio que eles vêm a nossa participação de bom grado” (Ent.37 X).
Ambivalente	<ul style="list-style-type: none"> • “Talvez só para ficar bem vista. (...). Só para ter esse clima que dá direito à opinião dos alunos” (Ent.56 Y A). • “(...) depende muito da pessoa que está à frente da instituição (...) das relação que tem com os alunos (...) ” (Ent.58 Y B).
Desfavorável	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) responsáveis pela (...) universidade (...) acham que podem minimizar o papel que pode ser dado aos alunos nestas questões” (Ent.3 X B). • “Ignoram” (Ent.18 X A). • “(...) penso que (...) não devem gostar muito” (Ent.42 X A). • “(...) pedem-nos participação apenas (...) por protocolo (...) ou porque há necessidade de haver a voz de um aluno, porque, sinceramente, acho que eles devem dar muito pouca importância (...)” (Ent.98 Y A).

Embora significada como podendo desdobrar-se por este múltiplo conjunto de orientações – umas mais positivas, outras mais negativas e outras, ainda, mais duais – a percepção institucionalmente construída sobre a participação estudantil na avaliação é representada, porém, como tendencialmente ambivalente, i.e., ao mesmo tempo favorável e desfavorável e, ainda, como manifestada, sobretudo, pelos docentes. Na verdade, embora atribuída à instituição em geral, às suas unidades orgânicas ou a instâncias/actores institucionais não especificados é, efectivamente, aos docentes que é imputada, de modo mais sistemático, a assunção de uma posição mais ambivalente a propósito do lugar que os estudantes ocupam na avaliação (Quadro n.º 9):

“Depende (...). (...) há docentes que não se importam e (...) há outros que já se opõem” (Ent.21).

“(...) depende muito dos docentes. Alguns olham com bons olhos e gostam e, até, são os primeiros a dizer que nós devemos participar. Mas penso que a maioria (...) não gosta” (Ent.60).

Estas posições dos entrevistados vão ao encontro das conclusões de outros estudos (Dubois, 1998; Kogan, 1993; Leckey & Neill, 2001; Nasser & Fresko, 2002; Sebastião, 2006), que apontam para a existência, entre os académicos (docentes), de uma postura algo céptica, ou nem sempre muito concordante, em relação à participação dos estudantes na avaliação. De acordo com o que é sublinhado no contexto destes e de outros trabalhos (Cowen, 1996a; Henkel, 1993; Henkel & Vabó, 2000), esta postura pode, eventualmente, relacionar-se com o facto de os académicos conceberem essa participação e, até, a própria avaliação, como factores que, de um modo mais ou menos directo, são susceptíveis de limitar a sua autonomia, em termos académicos e pedagógicos.

Quadro n.º 9

Tipo de percepção institucional sobre a participação dos estudantes na avaliação

Tipo de percepção	Favorável	Desfavorável	Ambivalente
Imputada a:			
IES	++	++	++
Unidade orgânica	+	+	+
Docentes	+++	+++	++++
Instâncias/actores institucionais não especificados	++	++	+

Legenda: concentração das referências nos discursos dos estudantes: - ausente + reduzida; ++ baixa; +++ média; ++++ elevada.

Em contrapartida, a unidade orgânica é a instância institucional que, nos discursos, surge menos valorizada quanto ao papel que pode desempenhar na estruturação de percepções sobre a participação dos estudantes na avaliação. No entanto, quando surgem na prática discursiva dos estudantes, estas percepções manifestam-se, também, de forma ambígua, ou seja, assumem, ao mesmo tempo, um carácter favorável e desfavorável:

“Em relação ao nosso departamento (...) procuram que (...) participemos muito (...). Por isso, acho que vêm de uma forma positiva (...)” (Ent.71 Y A).

“(...) determinadas pessoas-chave dentro do curso (...), (como) o director de curso (...) que encaram (...) como mais uma coisa para fazer (...) e éramos considerados um pólo contra a instituição, de barragem das decisões (...)” (Ent.45 X B).

São vários os elementos que parecem interferir na estruturação das percepções institucionais sobre a participação estudantil no processo avaliativo. Com um carácter ora positivo, ora negativo, estes elementos podem ser sistematizados em dois principais conjuntos: um, composto pelos que traduzem o modo como a IES e os docentes se relacionam com os estudantes e a própria avaliação; outro, integrado por elementos relativos à forma como, institucionalmente, se concebe a participação e o envolvimento efectivo dos estudantes no processo.

Assim, quanto aos elementos que, nos discursos dos estudantes, surgem associados à construção de percepções favoráveis à sua participação na avaliação, eles ligam-se, em primeira linha, à forma como esta é perspectivada pelas instituições e os docentes. Neste contexto, destaca-se, em especial, a forma positiva como esta participação é acolhida e estimulada,

“(...) até somos incentivados a dizer se há problemas (...). (...) nós fazemos as críticas e, se forem fundamentadas (...) actuam de acordo” (Ent.40 X A).

“(...) os docentes (...) são extremamente receptivos à nossa opinião” (Ent.54 Y B),

ou, ainda, como é reconhecido o contributo e a “*capacidade*” dos estudantes para avaliar:

“(...) no geral, (...) reconhecem que faz bem aos alunos avaliar e, até para a (...) carreira deles, que isso (...) é benéfico” (Ent.1 X B).

“(...) acho que (...) eles nos vêm com capacidade para avaliar” (Ent.10 X A).

Numa segunda linha de influência, surgem representados os elementos que dizem respeito ao modo como a IES e os seus actores (em especial os docentes) se relacionam com os estudantes e com o próprio processo avaliativo. São destacados, neste âmbito, a receptividade face à implementação da avaliação,

“(...) disseram que não vale a pena esconder nada, que a avaliação é para ser feita (...)” (Ent.101 Y A).

“(...) há docentes capazes e responsáveis (...) que não têm problemas em ser avaliados (...), inclusive pelos estudantes” (Ent.63 Y B),

ou certos atributos dos docentes – flexibilidade e capacidade de mudança, qualidade pedagógica – e a proximidade da relação que estabelecem com os estudantes:

“Se calhar, alguns darão mais importância e dão mais ouvidos. (...) aqueles mais acessíveis (...) e que tentam ver os dois lados” (Ent.91 Y A).

“São os melhores professores. Aqueles que têm mais jeito para dar aulas” (Ent.93 Y A).

“(...) do tipo de professor (...). (...) há muitos (...) que também acham que o nosso curso tem problemas (...). (...) esses (...) tentam (...) mudar. Com a nossa ajuda já são mais uns quantos a lutar” (Ent.95 Y A).

Por seu turno, a representação negativa sobre a forma como as IES e, sobretudo, os docentes percebem a participação dos estudantes na avaliação, resulta de uma combinação menos compartimentada entre os dois anteriores conjuntos de elementos. Entre estes, o mais sistematicamente referido relaciona-se com o modo como, institucionalmente, se concebe a participação estudantil e, em particular, a apreensão, desconsideração ou discordância com que a mesma pode ser perspectivada:

“(...) por vezes levam a mal (...) porque não concordam ou por uma falta de visão global (...)” (Ent.23 X B).

“Alguns (...) podem ter um certo receio (...) acerca do que os alunos poderão dizer (...)” (Ent.39 X A).

“É como se não dessem credibilidade àquilo que nós dizemos (...)” (Ent.62 Y B).

“(...) sinceramente, acho que eles devem dar muito pouca importância (...) à nossa opinião. (...). Não creio que eles olhem realmente para aquilo que nós dizemos” (Ent.98 Y A).

A um segundo nível, surgem evidenciados, nos discursos, em simultâneo, dois tipos de razões que, de acordo com os estudantes, interferem na forma como as instituições percebem a sua participação na avaliação. O primeiro refere-se à resistência destas instituições à mudança, como forma de preservar certas “realidades” instituídas:

“(...) existe muita resistência à mudança. As pessoas (...), por natureza, não querem mudar, ou têm dificuldade” (Ent.22 X A).

“Há coisas que nunca mudam, não é?! Há professores que dão aulas há mais de vinte anos e não é (...) por (...) os alunos terem dito qualquer coisa (...). (...) não vão mudar” (Ent.84 Y B).

“Porque há montes de coisas que correm mal e eles (...) não querem que se saiba” (Ent.56 Y A).

“(...) deve ser sempre complicado nós sentirmos que estamos a ser avaliados (...), neste caso, os professores pelos alunos” (Ent.83 Y A).

“Sim, algum receio acredito que tenham (...). estão a ser avaliados pelo trabalho deles” (Ent.99 Y A).

O segundo tipo de razões incide sobre a minimização do papel ou posição institucional dos estudantes e, associada à mesma, a existência de percepções sobre a sua suposta falta de capacidade para ‘avaliar’, ou sobre a subjectividade dos juízos avaliativos que tecem:

“Eles acham que nós estamos aqui para tirar o curso, (...) seguir um conjunto de regras (...) e irmos para o mercado de trabalho” (Ent.7 X B).

“(...) acham que (...) nós não temos ou capacidades, ou que não sabemos (...). E, então, têm receio de serem mal avaliados” (Ent.60 Y B).

Este conjunto de resultados corrobora, em certa medida, a argumentação de vários autores (Cowan, 2004; Dubois, 1998; Nasser & Fresko, 2002; Richardson, 2005; Sebastião, 2006) quanto às razões do “desconforto” dos docentes em relação à participação dos estudantes na avaliação. De facto, como é salientado por estes autores, na base desse “desconforto” parece residir, entre outros aspectos, um não reconhecimento da legitimidade e validade dos juízos avaliativos dos estudantes (Nasser & Fresko, 2002; Sebastião, 2006). Em geral, estes juízos tendem a ser considerados como subjectivos e parciais e, por isso, pouco valorizados, o que, por seu turno, conduz a que seja conferido um carácter pouco efectivo aos resultados expressos nas avaliações estudantis (Cowan, 2004; Dubois, 1998; Richardson, 2005). Mas, como é igualmente sublinhado neste contexto, as representações negativas sobre a participação dos estudantes emergem, fundamentalmente, quando o que está em

causa é o escrutínio da qualidade do ensino, dos cursos, e das capacidades e competências dos académicos.

As posições que as IES e, em particular, os docentes, assumem relativamente à participação dos estudantes na avaliação, surgem, em alguns discursos (pouco representativos), como susceptíveis (consoante a sua orientação, mais positiva ou negativa) de interferir com a ‘qualidade’ do seu envolvimento no processo. Mais sistematicamente referidas, as consequências de uma posição negativa podem traduzir-se, segundo os estudantes:

(i) na limitação do seu acesso (por bloqueio ou retenção, por parte da IES) à informação sobre a avaliação:

“O que leva a que a informação não chegue à camada mais baixa, (...) estudantil” (Ent.25 X A);

(ii) em constrangimentos ao seu envolvimento efectivo no processo avaliativo:

“(...) tentar que os alunos não participem tanto” (Ent.23 X B);

(iii) ou, mais remotamente, na experiência de represálias, como consequência dos seus juízos avaliativos ou dos resultados da sua participação na avaliação:

“(...) tenho colegas que já sofreram represálias por manifestarem a sua opinião” (Ent.57 Y B).

Na mesma linha de Dubois (1998), talvez seja possível inferir que, ao aperceberem-se das consequências suscitadas por uma percepção institucional negativa sobre a sua participação na avaliação, os estudantes se sintam, de facto, menos predispostos para nela se envolverem. Tal poderá ser especialmente válido no caso em que a representação que elaboram, neste âmbito, é a de que este envolvimento possa dar azo a que sejam alvo de represálias perpetradas, em especial, pelos académicos mais negativamente visados pela avaliação. Contudo, reportando-nos ao conjunto de resultados obtidos nesta categoria, estes mostram a existência, entre os estudantes, de representações menos ‘negativas’ sobre os efeitos de percepções institucionais menos abonatórias relativamente à sua participação na avaliação, em comparação com as conclusões de estudos similares (Dubois, 1998).

Como consequência mais visível das posições institucionais positivas sobre a sua participação avaliativa, os estudantes enunciam uma única: a possibilidade de os docentes considerarem os resultados induzidos por essa participação, usando-os para

promover mudanças no seu trabalho e na relação pedagógica (docente/estudante) e, por inerência, para melhorar o processo de ensino/aprendizagem:

“(...) acredito que (...) vão pegar naqueles aspectos que foram identificados como os mais negativos pela maioria das pessoas e vão tentar melhorar (...)” (Ent.47 X A).

“Se não ouvissem, (...) não tinha surgido a alteração que entretanto houve (...)” (Ent.99 Y A).

Esta última posição parece indiciar, uma vez mais, que as representações que os estudantes do nosso estudo elaboram sobre as percepções institucionais a propósito da sua participação na avaliação reproduzem uma realidade distinta da que é descrita em alguns trabalhos (Cowan, 2004; Dubois, 1998; Richardson, 2005). Nestes, a postura institucional, resistente ou relutante, face à participação dos estudantes na avaliação, surge muito mais evidenciada como conduzindo a uma desvalorização dos resultados derivados desse exercício, bem como da possibilidade de estes poderem vir a ser considerados, pelos docentes, na introdução de mudanças no modo como desenvolvem as suas actividades pedagógicas.

Em síntese, é possível concluir, com base na análise desta última categoria, que os estudantes parecem elaborar um conjunto de representações sobre as posições institucionais do seu papel na avaliação que se configura em torno de dois principais componentes: por um lado, a significação ambígua ou ambivalente que essas posições assumem; por outro, a imputação dessas posições, sobretudo, aos docentes.

A ambivalência com que os estudantes caracterizam as diferentes posições institucionais face à sua participação na avaliação surge representada como resultado da actuação simultânea de elementos positivos e negativos, associados, quer com o modo como as IES se relacionam com os estudantes e com o próprio processo avaliativo, quer como perspectivam o envolvimento destes actores neste mesmo processo. Neste contexto, em resultado desta ambivalência, os estudantes representam, também, com alguma ambiguidade, o impacto dessa percepção institucional e, sobretudo, docente, no seu envolvimento na avaliação.

Ambiguidades e Ambivalências nas Representações dos Estudantes sobre a sua Participação na Avaliação

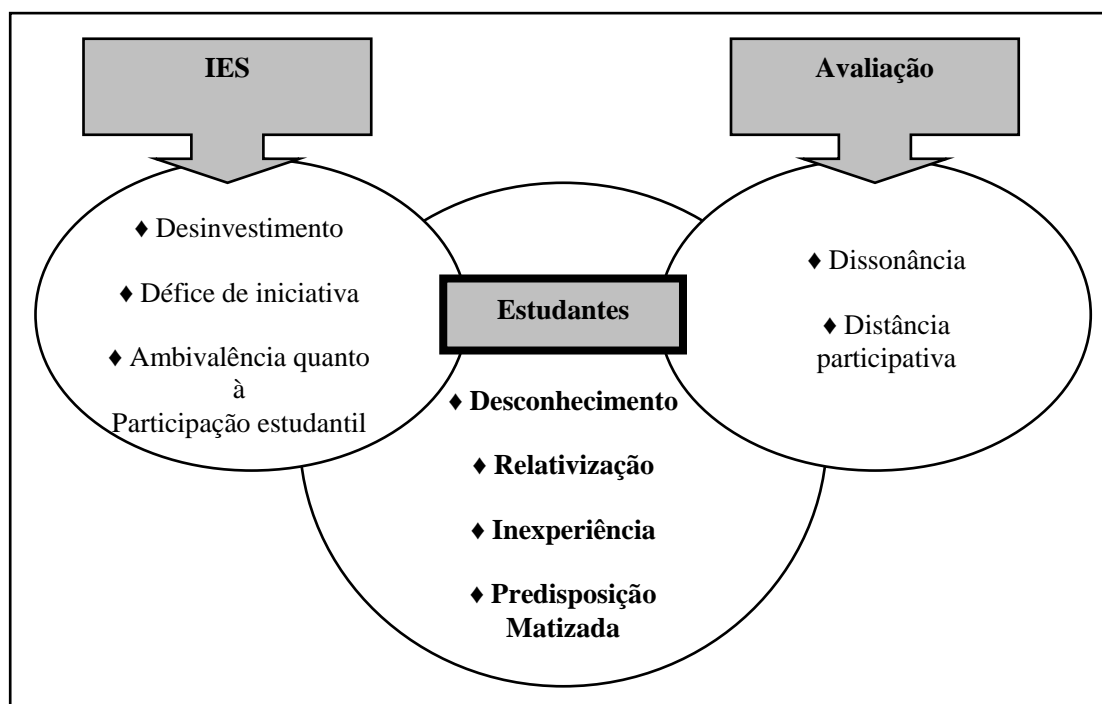
O objectivo que presidiu à construção das categorias incluídas na dimensão ‘Conexão com a Acção’ consistiu na tentativa de compreender, através da análise dos significados contidos nas representações dos estudantes, a experiência que estes têm no âmbito da avaliação de cursos e o modo como se configura a sua predisposição e motivação para se envolverem neste processo de regulação institucional. Assumimos, neste contexto, que as significações conectadas com estes atributos se estruturam em torno dos seguintes eixos conceptuais: o ‘contexto institucional’ em que decorre a experiência avaliativa; os ‘constrangimentos’ ou obstáculos significativos que condicionam a participação na avaliação; a ‘conformidade’ dos dispositivos destinados a possibilitar essa participação; a ‘predisposição’ revelada quanto ao envolvimento na implementação dos processos avaliativos; e a ‘percepção institucional’ da posição e papéis dos estudantes nestes mesmos processos.

Com base na análise empreendida de acordo com os referidos eixos conceptuais, é possível concluir que a experiência participativa e a predisposição dos estudantes para se envolverem na avaliação são configuradas por elementos ligados (Figura n.º 6), simultaneamente, às IES e ao modo como estas recebem e desenvolvem a avaliação; aos contornos assumidos pelo modelo avaliativo, concretamente no que respeita à forma como este contempla a participação dos estudantes; e, por último, a condicionantes relacionadas com o modo como os próprios estudantes se posicionam face à avaliação.

Ao nível do primeiro conjunto de elementos, o discurso dos estudantes mostra que parece existir um certo afastamento das IES em relação à avaliação ou, pelo menos, em relação ao impacto que esta pode provocar na promoção da participação estudantil na vida das instituições e no próprio processo avaliativo. Tal parece ser visível no desinvestimento que, de acordo com os estudantes, as instituições revelam relativamente à possibilidade de lhes proporcionar experiências mais aprofundadas e consistentes de participação na avaliação, bem como de com eles ‘partilhar’ os contornos que configuram os diferentes momentos da implementação do processo e o uso dos seus resultados.

Figura n.º 6

Elementos que estruturam a relação dos estudantes com a dimensão ‘prática’ da avaliação



Porém, esta postura institucional deficitária, que faz com que a avaliação surja, aos olhos dos estudantes, como uma realidade ‘abstracta’ (*vide* dimensões anteriores) e face à qual se sentem pouco preparados para agir (em termos de conhecimento, preparação e sensibilização), parece não coincidir com a receptividade e, mesmo incentivo, com que as IES encaram a participação estudantil na avaliação. Neste domínio, os estudantes percebem, com alguma clareza, as posições ambíguas que as instituições assumem face a essa mesma participação. Esta ambiguidade traduz-se, por um lado, em apelos retóricos a essa mesma participação e, por outro, na ausência de estratégias concretas, para a promover ou, inclusive, para a ‘instrumentalizar’ (e aos seus resultados) no sentido de empreender mudanças nas dimensões do funcionamento institucional consideradas como mais deficitárias pelos estudantes.

Deste modo, as IES parecem surgir, uma vez mais, na ‘linha da frente’ das razões pelas quais estes actores justificam a ‘distância’ e ‘estranheza’, sócio-cognitiva e prática, que marca a sua relação com a avaliação.

Em articulação com as anteriores posições, os estudantes representam, igualmente, a avaliação de uma forma dissonante, em particular no que respeita à forma concreta como esta compreende a sua participação no contexto da

institucionalização dos seus processos. A visão muito crítica que estes actores detêm sobre o modo como são ‘envolvidos’ através dos dispositivos que lhes são consignados para realizarem essa participação, em especial ao nível da auto-avaliação (resposta a inquéritos), corrobora esta assunção.

Na perspectiva dos estudantes, estes dispositivos, devido ao carácter indirecto, pouco activo e pouco representativo que assumem, apenas lhes permitem um envolvimento remoto, ou muito distante, na avaliação. Como alternativa, propõem modelos de participação mais dinâmicos e ágeis, sustentados na interacção ‘face-a-face’ (com os docentes, por exemplo), que lhes possibilitem um contacto e posição mais privilegiados, não só com os processos da avaliação mas, igualmente, com os seus resultados (participação na discussão e implementação de mudanças com base nos mesmos) (Dubois, 1998; Powell et al., 1997; Richardson, 2005).

Na confluência dos dois anteriores conjuntos de posições, a representação que os estudantes elaboram sobre a sua experiência prática da avaliação pode ser interpretada como traduzindo, essencialmente, um sentido e um significado negativos. Tal é visível no afastamento que demonstram face às oportunidades de participação na implementação do processo ou, mesmo, aos moldes em que essa participação se concretiza; na forma como tendem a relativizar, ou minimizar, a importância desta participação; ou, ainda, na falta de experiência efectiva que revelam deter neste domínio.

A presença, entre os estudantes, deste tipo de representações pode, por seu turno, ajudar a compreender a predisposição ambivalente, mitigada, que assumem face a um eventual envolvimento na avaliação. Neste contexto, a interpretação que os estudantes fazem da sua falta de preparação para agir na avaliação, alinhada com a percepção sobre a posição deficitária das IES no sentido de colmatar estas insuficiências, podem, ao impedir que se identifiquem objectivamente com o processo, erigir-se como verdadeiros obstáculos ao seu possível empenhamento no mesmo (Dubois, 1998).

É, assim, possível concluir que, na avaliação, os estudantes são remetidos para uma condição de actores ‘periféricos’. Esta condição, visível na distância sócio-cognitiva e prática que revelam face ao processo, bem como no modo como, neste contexto, são (des)considerados pelas IES, parece ligar-se, por seu turno, à posição que estes actores ocupam no campo institucional (por comparação relativa aos

restantes grupos de actores), e no próprio processo avaliativo. Na mesma linha do que é argumentado por outros autores (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo 1999; Kogan, 1993), podemos, pois, afirmar que a acção e posição dos estudantes na avaliação parece ser menos “favorável” que a de outros actores institucionais (os académicos, ou os ‘gestores’ institucionais, por exemplo), como resultado da posição e papéis menos preponderantes que assumem em relação ao *locus* de tomada de decisão e à concepção e implementação dos processos institucionais e avaliativos.

Porém, a condição ‘periférica’ dos estudantes na implementação do processo avaliativo pode, ainda, ser alvo de uma segunda leitura: a de que esta condição se encontra conectada (não só, mas também) com uma crescente tendência, no âmbito do ES e, nomeadamente, das IES, para os perspectivar enquanto ‘clientes’ ou ‘consumidores’ dos serviços educativos (Kogan, et al. 1994; Morley, 2003; Newson, 2004; Pitman, 2000; Robertson, 2000; Sharrock, 2000). Efectivamente, tal como se configura a inserção e actuação dos estudantes na avaliação, o papel que lhes é dado neste domínio é, essencialmente, um papel de informadores passivos, de ‘produtores’ de juízos que visam, meramente, coadjuvar o processo. Assim, embora as instituições se mostrem relutantes em relação ao uso daquela terminologia para situar e definir a ‘condição’ de estudante (Bienefeld & Almqvist, 2004; Johnson & Deem, 2003), a verdade é que, na prática, parecem, de facto, assumi-la, a julgar pelo modo como concebem a participação e envolvimento destes actores ao nível dos diferentes processos institucionais relacionados com a formalização dos dispositivos de avaliação.

Após o esforço de conceptualização realizado no sentido de interpretar o impacto da dimensão ‘prática’ na estruturação das representações da avaliação, procedemos, em seguida, e à semelhança do que foi realizado anteriormente, à abordagem comparativa dos resultados obtidos com as categorias da dimensão ‘Conexão com a Acção’. Recorde-se que este tipo de abordagem tem como pano de fundo a detecção apenas das diferenças mais significativas observadas nos discursos dos estudantes, de acordo com a sua situação e posição no campo institucional (subsistema e participação institucional e académica) e a experiência acumulada em relação aos processos que sustentam a implementação da avaliação (Quadro n.º 10).

Quadro n.º 10

Principais diferenças detectadas na distribuição dos estudantes pelas categorias e temas da dimensão ‘Conexão com a Acção’

Categorias e Temas		Variáveis		Sub-amostra		Subsistema		Experiência Avaliativa	
		A	B	U	P	C	S		
Contexto Institucional	Desconhecimento	●	○	●	○	○	●		
	Desinvestimento	●	○	●	○	○	●		
	Relativização	●	○	●	○	○	●		
	Inexperiência	●	○	●	○	○	●		
Constrangimentos	Institucionais	●	○	●	○	○	●		
Predisposição	Positiva	●	○	●	○	○	●		
Conformidade	Concordância parcial	●	○	●	○	○	●		
Percepção Institucional	Ambivalente	●	○	●	○	○	●		
	Imputada aos docentes	●	○	●	○	○	●		
	Centrada no envolvimento estudantil	●	○	●	○	○	●		

Legenda: **A** – sub-amostra A; **B** – sub-amostra B; **U** – subsistema universitário; **P** – subsistema politécnico; **C** – com experiência na avaliação; **S** – sem experiência na avaliação; Concentração, nos discursos, das referências aos temas ligados à dimensão ‘Conexão com a Acção’: ● maioritária; ○ minoritária.

Da análise do quadro anterior é possível concluir que são, uma vez mais (*vide* anteriores dimensões), os estudantes sem participação institucional e/ou académica, do subsistema universitário e, também, sem experiência avaliativa, aqueles em cujos discursos surge, com maior evidência, uma maior distância relativamente à avaliação, neste caso, quanto à sua dimensão ‘prática’. Esta distância traduz-se, por um lado, na manifestação de um maior desconhecimento sobre as oportunidades e configurações de participação na implementação dos processos avaliativos; e, por outro, numa maior inexperiência e, conseqüentemente, relativização do envolvimento nas fases que compõem essa mesma implementação.

Estas tendências discursivas não constituem, porém, uma surpresa, tanto mais se se considerar que são precisamente os estudantes com as características amostrais mencionadas que, também, nas anteriores dimensões, foram assinalados como exprimindo significados avaliativos denotando um maior afastamento, abstracção e estranheza face à avaliação. É, por isso, possível supor que as razões que actuam para moldar este afastamento e abstracção – ausência de contacto com um quadro de referência, atitudinal e sócio-cognitivo, concreto sobre a avaliação – concorram,

igualmente, para determinar a distância ‘prática’ destes estudantes face ao processo avaliativo.

Uma outra interpretação possível na análise desta distância pode prender-se com a postura das próprias instituições e o modo como estas e, em particular, as universitárias, procede(ra)m à integração dos estudantes na avaliação, em especial, dos estudantes sem participação nos órgãos colegiais e das direcções académicas. De facto, a implementação institucional do processo avaliativo, durante os dois ciclos realizados (1995-2000 e 2000-2005), parece não ter integrado, da melhor forma, a mobilização e consulta dos estudantes (CNAVES, 2006). Talvez por isso, os estudantes em geral e, em especial, aqueles mais afastados dos *loci* institucionais de decisão e informação, bem como os estudantes do subsistema universitário, reflectam, também, nos seus discursos, uma maior distância ‘prática’ face ao mesmo. Por exemplo, são estes últimos estudantes os que, mais recorrentemente, tendem a representar a participação estudantil na avaliação como afectada, em especial, por constrangimentos de ordem institucional ligados, sobretudo, à ausência de estratégias concertadas de informação, sensibilização e mobilização, permitindo tornar essa participação mais efectiva.

Como consequência é, igualmente, entre estes estudantes (sem assento nos órgãos institucionais e/ou nas instâncias académicas e do subsistema universitário), em paralelo com os que não têm experiência da avaliação, em que mais frequentemente surge representada como ambígua e, sobretudo, imputada aos docentes, a posição que as IES assumem face à participação estudantil no processo avaliativo. Tal como sublinhado anteriormente, a clivagem entre a retórica institucional e, em particular, docente, no sentido de apelar a essa mesma participação e os obstáculos, mais ou menos formais, que lhe são colocados, parece contribuir para a existência de uma ambivalência na forma como os estudantes representam a postura avaliativa das instituições.

Porém, ao contrário do que seria de esperar, são, também, precisamente os estudantes que apresentam as características amostrais mencionadas (sem participação institucional/académica, do subsistema universitário e sem experiência avaliativa), os que tendem a manifestar uma predisposição mais positiva em relação a um eventual envolvimento na avaliação. Uma possível interpretação deste fenómeno prende-se com o facto de os estudantes que, devido à sua posição institucional e/ou avaliativa,

gozam de algum tipo de experiência (cognitiva ou pragmática) do processo, verem diminuído, após um primeiro contacto com o mesmo, o interesse e motivação para com ele interagir. Neste quadro, é possível construir a hipótese de que as experiências anteriores da avaliação, ao proporcionarem um conhecimento mais profundo dos contornos pouco activos, directos e, por inerência, menos ‘apelativos’, dos papéis para que esta os remete, ajam para diminuir o interesse e a predisposição dos estudantes em relação ao envolvimento nos seus processos de implementação.

Esta assunção parece ser corroborada pelo facto de serem, justamente, os estudantes com posições institucionais e avaliativas menos ‘vantajosas’ e sem esse tipo de experiências, aqueles que maior ambivalência manifestam face aos dispositivos através dos quais é suposto participarem na avaliação. Para grande parte deles, esta ambivalência significa que, embora reconheçam certas limitações a estes dispositivos e à organização e desenvolvimento da própria avaliação, fazendo depender, inclusive, a sua participação no processo de algumas condições institucionais, estão predispostos a envolver-se na sua implementação.

Contudo, esta ambivalência pode ainda ser interpretada, uma vez mais, à luz da forma difusa, distante e abstracta com que estes estudantes (com as características amostrais mencionadas) se relacionam com a avaliação. Neste caso, apesar de motivados para nela se envolverem, talvez por não terem uma consciência muito profunda do que aí está verdadeiramente em jogo, mostram-se ora favoráveis, ora desfavoráveis em relação ao carácter dos dispositivos formais consignados para promover a sua participação nas diferentes fases do processo avaliativo.

Em conclusão, com base nas diferenças detectadas ao nível dos discursos estruturados em torno da dimensão ‘prática’ da avaliação, parece ser possível afirmar que, ao invés de hegemonicamente construídas e partilhadas (Moscovici, 1988), as representações da avaliação traduzem, no fundo, uma certa heterogeneidade, dependente das características intragrupo dos estudantes. Neste contexto, podem definir-se dois grupos distintos, cujas representações evidenciam, simultaneamente, um maior e menor afastamento face a esta mesma dimensão: por um lado, aquele que é integrado por estudantes com uma posição institucional e/ou académica e avaliativa menos ‘privilegiada’ e que, além, disso, provêm, sobretudo, do subsistema universitário; por outro, o constituído por estudantes que, em termos dessa posição, se

encontram numa situação menos ‘vantajosa’ e provêm, principalmente, do subsistema politécnico.

4. O Campo das Representações Estudantis da Avaliação

As anteriores dimensões permitiram-nos a análise das componentes cognitivas, atitudinais, comportamentais e motivacionais que estruturam as representações dos estudantes sobre a avaliação. Pudemos inferir, através dos significados nelas contidos, o tipo de conhecimento, experiência e predisposições que orientam a relação destes actores com este ‘objecto’ particular. Procuramos, agora, com a dimensão ‘Campo da Representação’, uma aproximação concreta à forma como essas representações se organizam, hierarquicamente, em torno dos temas mais salientes na prática discursiva dos estudantes, bem como à extensão do campo retórico em que as mesmas se inscrevem. Assumimos, neste contexto, com base na proposta conceptual de Moscovici (1976), que este campo se configura no conteúdo concreto e organizado de elementos através dos quais estes actores institucionais significam a avaliação, como resultado da sua focalização em determinados aspectos deste mesmo ‘objecto’.

Erigida, portanto, na síntese entre esta proposta teórico-conceptual e os segmentos mais pertinentes das narrativas destes actores, a presente dimensão estrutura-se em torno de três categorias que procuram traduzir, respectivamente, os três principais temas que estruturam o conteúdo e a extensão das suas representações: o impacto reconhecido pelos estudantes à avaliação, no sentido da indução de mudanças situadas ao nível do sistema, das instituições ou das unidades orgânicas; a modalidade de avaliação que predomina nos seus discursos por referência, quer a formatos avaliativos mais abrangentes, quer mais particulares, representados, especificamente, pela avaliação de cursos; e, por último, o modo como estes discursos se situam entre diferentes retóricas de regulação, presentes no campo do ensino superior, balizadas por lógicas mais ‘tradicionalistas’ ou mais *managerialistas* sobre o ES, as instituições e a avaliação.

4. 1. O Impacto da Avaliação

A construção desta categoria prende-se com a assunção de que a capacidade que os estudantes reconhecem à avaliação no sentido de esta produzir efeitos ‘práticos’, é passível de influenciar a relação que estabelecem com este processo (Dubois, 1998; Stensaker et al., 2008). Nesta lógica, o que se torna pertinente de analisar, agora, é a representação que os estudantes elaboram da extensão e hierarquização destes efeitos, ou seja, o tipo, a consistência e a abrangência do impacto que, na perspectiva destes actores, a avaliação (tomada, aqui, em sentido abrangente ou restrito) é susceptível de provocar no sistema, nas instituições e/ou nas suas unidades orgânicas. Com este objectivo, classificaram-se nesta dimensão, também, os segmentos do discurso dos estudantes ligados às condicionantes que interferem nesse impacto, em especial, aquelas que decorrem da assunção, pela avaliação, de um carácter mais ou menos coercivo, conectado com: a conversão das suas recomendações em obrigações institucionais; ou com a ligação dos seus resultados à implementação de um sistema de recompensas/sanções e/ou, ainda, ao financiamento das IES.

A partir da análise desses segmentos discursivos, é possível concluir que, além de tendencialmente circunscrito ao ‘campo’ das instituições, o impacto da avaliação surge significado por um conjunto de ambiguidades. Estas manifestam-se, desde logo, nas dúvidas expressas quanto à capacidade deste processo para produzir mudanças. Mesmo quando representado como ‘real’, o impacto da avaliação tende a ser percebido como mitigado por certas limitações, traduzidas na sua verificação apenas “*a longo prazo*”, na sua relativa ‘invisibilidade’ e, ainda, como dependente da forma como a avaliação é institucionalmente representada do ponto de vista da sua validade e exequibilidade:

“Sim (acho que o facto de a instituição ser avaliada pode produzir mudanças). (...). Às vezes (...) são tardias. (...). A longo prazo” (Ent.46 X A).

“Não sei se será assim tão visível para os alunos” (Ent.72 Y B).

“(...) acho que (...) altera (...), porque (as instituições) estão sujeitas a um factor de correcção (mas) (...) Fazem (as mudanças) se eles (responsáveis pela instituição) quiserem” (Ent.51 X A).

Este conjunto de posições é coincidente com os resultados encontrados, para o caso norueguês, por Stensaker, Langfeldt, Harvey, Huisman e Westerheijden (2008). Com base na análise das percepções que os estudantes do ES tecem sobre a avaliação das instituições, os autores concluem que estes formam o grupo institucional que, em comparação com os restantes actores institucionais, além de menos bem informado sobre os potenciais resultados desse processo é, também, aquele que menor impacto lhe reconhece.

Porém, é possível identificar casos em que, apesar de não manifestarem um alinhamento explícito com a ideia de que a avaliação produz impactos profundos nas IES, os estudantes assumem que estes são, de alguma forma, intrínsecos ao processo e que, enquanto tal, podem (e devem) ser reconhecidos e considerados como consequentes pelas instituições:

“(...) se o objectivo não fosse esse, não servia de nada (fazer a avaliação)” (Ent.37 X B).

“(...) espero que sim. Porque, se não, não vejo a necessidade de haver uma avaliação” (Ent.72 Y B).

De um modo geral, independentemente da intensidade conferida ao impacto da avaliação, este tende a ser perspectivado pelos estudantes como determinado por diversos factores que podem concorrer para condicionar o seu carácter. Estas condicionantes relacionam-se, quer com a forma como as IES se posicionam face à avaliação e às mudanças por ela induzidas – condicionantes institucionais –, quer com certos aspectos do próprio processo avaliativo – condicionantes processuais (Quadro n.º 11).

Quadro n.º 11

Condicionantes do impacto da avaliação

Condicionantes do Impacto da Avaliação	
Institucionais	
Gestão e governo	Predisposição, capacidade e poder de decisão dos responsáveis pela gestão e governo da IES para implementar as recomendações e mudanças suscitadas pela avaliação, e condicionalismos que concorrem para limitar a actuação neste domínio (corporativismo, por exemplo).
Aceitação e implementação da avaliação	Receptividade da avaliação e dispositivos institucionais (incluindo a celeridade de implementação) que asseguram a

	efectivação das suas recomendações e, por consequência, a indução de resultados ‘práticos’.
Postura face às mudanças induzidas pela avaliação	Receptividade (ao nível docente ou da cultura da IES) e implementação institucional das mudanças induzidas pela avaliação.
Condicionante financeira	Percepção institucional sobre o impacto financeiro da avaliação e capacidade financeira da IES para implementar as recomendações/mudanças da avaliação.
Consideração do <i>feedback</i> dos estudantes	Aceitação institucional do contributo dos estudantes na avaliação e disponibilidade para cumprir as suas expectativas e necessidades (expressas nos seus juízos avaliativos).
Processuais	
Configuração política	Enquadramento legal da avaliação e poder (político) da entidade responsável pela sua coordenação (CNAVES) no sentido de fazer cumprir as recomendações derivadas do desenvolvimento do processo.
Dinâmica interna	Carácter consequente da avaliação dependente dos traços que caracterizam a sua implementação no ‘terreno’: periodicidade; abrangência (nacional); eficácia, rigor e independência; pertinência das suas principais componentes ou fases (auto-avaliação e avaliação externa).

Apesar da diversidade dos factores incluídos em cada um dos tipos de condicionantes enunciadas nos discursos (Quadro n.º 11), os mais enfatizados pelos estudantes são os de ordem institucional. Entre estes, são realçados, em especial, as formas de maior ou menor receptividade (e, concomitantemente, de resistência) às mudanças induzidas pela avaliação, bem como ao processo em si, a sua implementação, resultados e recomendações:

“(...) há muita resistência (...) seja por que motivos for: professores, (...) o hábito de fazer as coisas (...) (de determinada forma), (...) pelas regalias, ou pelo trabalho que dá mudar” (Ent.24 X A).

“Depende da forma como a instituição aceitar a avaliação” (Ent.54).

Esta receptividade surge, por sua vez, como essencialmente determinada pela natureza e carácter das mudanças suscitadas pela avaliação, pelos “*interesses*” das próprias IES em proceder a estas mudanças e pela cultura institucional:

“(...) depende (...) da instituição que é, da cultura que tem. (...) porque (...) há instituições que querem é andar para a frente e não estão preocupadas com isso” (Ent.56 Y A).

“(...) toda a mudança que seja estudada, (...) participada, em que exista a participação dos docentes, do pessoal discente e da instituição” (Ent.38 X B).

“Se não for a nível nacional (...) uma coisa que todos tenham que fazer (...) muito poucas universidades devem acatar essas mudanças” (Ent.75 Y A).

“Se (...) essas sugestões forem de acordo com aquilo que eles já tinham estabelecido (...) o processo (...) acontece. Se (...) não (...), penso que (...) será mais demorado” (Ent.25 X A).

Apesar da ênfase colocada nas anteriores condicionantes (institucionais), é possível, igualmente, detectar, no discurso dos estudantes, a enunciação de outros constrangimentos, menos valorizados, ligados ao próprio processo avaliativo. Realçam-se, neste âmbito:

(i) o contexto político em que a avaliação foi definida e implementada, percebido como débil em termos legislativos e de coordenação:

“(...) isso foi um problema de missão do Estado central. (...) que não tinha um suporte legislativo para fazer actuar as consequências da avaliação. (...). A avaliação (...) só vai produzir resultados se houver essa prática institucionalizada. (...). E isto vai depender (...) muito do quadro legal. (...). (...) o próximo (...) vai ter de prever isto. Porque, se não (...), não se pode transformar nada” (Ent.2 X B).

“(...) o problema do CNAVES (...) era na fragilidade do poder que tinha. (...). (...) não lhe foi dado o peso político e a decisão política para encerrar (...) instituições. (...). (...), foi mais um processo burocrático. (...). (...) o CNAVES, nos últimos dois anos, não tinha cabimento orçamental” (Ent.57 Y B);

(ii) os contornos assumidos por essa mesma implementação, relativos, nomeadamente, à periodicidade da avaliação, às suas fases e abrangência (nacional):

“(...) seria necessário algo mais contínuo” (Ent.23 X B).

“Interna, acredito que até poderá fazer alguns efeitos. (...). Mas, em termos de avaliação externa (tenho dúvidas)” (Ent.28 X A).

“Porque (...) foi nacional. Eram pessoas de outras instituições a falar de outras instituições” (Ent.45 X B);

(iii) ou, por fim, a sua imparcialidade e o carácter assumido pelas suas recomendações:

“(...) se da parte dos avaliadores (...) (for) (...) um trabalho (...) independente, rigoroso, exigente” (Ent.87 Y A).

“(A) avaliação não passa de um documento que não é vinculativo. É um parecer, por assim dizer” (Ent.63 Y B).

“(...) gostava de saber até que ponto é que há uma cobrança das recomendações que foram feitas” (Ent.73 Y B).

Em larga medida, o impacto institucional mitigado e relativamente fraco da avaliação parece ser ‘compensado’, na visão dos estudantes, pelas mudanças esperadas por via de outros processos, que ocorrem, igualmente, no campo institucional. Neste contexto, os estudantes realçam, em especial, o dinamismo do processo de Bolonha, que percebem como indutor de transformações profundas no ES:

“A mudança no ensino superior é de tal forma grande que acredito (...) que não seja consequência da resposta dos inquiridos” (Ent.2 X B).

“Neste momento, (essa possibilidade de mudança) funciona em Portugal com Bolonha” (Ent.45 X B).

Em qualquer dos casos, independentemente da representação de uma certa realidade ligada ao ‘aqui’ e ‘agora’ sobre o impacto real da avaliação, transparece, no discurso dos estudantes, uma certa representação ‘idealizada’ do que esse impacto deveria ser, tanto a um nível mais macro (sistema de ES), como mais micro (cursos e estudantes). Pela regularidade com que surgem enunciados, é possível destacar os seguintes domínios (Quadro n.º 12), onde os resultados da avaliação deveriam desembocar em consequências mais ‘práticas’, expressas, essencialmente, na indução de melhorias:

Quadro n.º 12

Áreas ‘idealizadas’ do impacto da avaliação e tradução das respectivas melhorias

Áreas de Impacto	Tradução do Impacto
Docência e pedagogia	Recrutamento, formação, habilitações, qualidade e aptidão pedagógica dos docentes e sua relação com os estudantes.
Infra-estruturas, equipamentos e serviços	Condições existentes, qualidade, selecção e formação do pessoal não docente (ao nível, também, das unidades orgânicas).
Cursos	Qualidade, estrutura curricular e carga horária; acreditação do curso pelas ordens profissionais; optimização do <i>ratio</i> alunos/cursos; articulação com as expectativas dos estudantes.
Ensino e Formação	Qualidade do ensino, sua articulação com a investigação e vertente prática ou profissionalizante da formação.
Estudantes	Sucesso escolar, motivação, desempenho, aprendizagem e satisfação; benefício de apoios institucionais; e, em especial, modo pelo qual se processa a sua avaliação pedagógica.
IES (geral)	Desempenho, coesão interna, qualidade e eficácia institucionais.

Entre o conjunto diverso de áreas idealizadas como devendo constituir o alvo das consequências ‘práticas’ da avaliação, os estudantes enfatizam mais acentuadamente as seguintes:

(i) o ensino e a docência:

“(...) mudança da relação (...) dos docentes com os estudantes”
(Ent.19 X B).

“(...) a nível da docência, da prática pedagógica, da formação do docente” (Ent.2 X B).

“O estatuto da carreira docente tem de ser alterado e tem de haver (...) recompensa para o bom pedagogo” (Ent.64 Y B);

(ii) as infra-estruturas, equipamentos e serviços institucionais:

“(...) as infra-estruturas, as () diferentes actividades subjacentes à universidade (...)” (Ent.15 X A).

“(...) o desempenho dos serviços (...). Há pessoas lá que não estão a ajudar ninguém e só fazem mais confusão” (Ent.33 X A);

(iii) e os cursos:

“(...) a nível da reestruturação de um curso (...) mudar os pontos que (...) não são necessários” (Ent.13 X A).

“(...) a questão do curso (...) não ser acreditado” (Ent.17 X B).

“(...) diminuir o número de alunos (...)” (Ent.59 Y B).

“(...) em termos (...) da (...) carga horária” (Ent.97 Y A).

Estes resultados são coincidentes, até certo ponto, com os dos estudos de Amaral (2003a) e Leite et al. (2006), em que se conclui que, entre as diversas áreas da actividade institucional, os estudantes concebem, preferencialmente, a docência como aquela em que se deveriam observar efeitos mais concretos, advindos da implementação da avaliação.

Porém, tal como em relação às representações elaboradas sobre outras dimensões da avaliação, é possível identificar, também, nas representações ‘ideais’ do seu impacto, uma certa ambiguidade no posicionamento dos estudantes. Neste caso, esta ambiguidade traduz-se no facto de alguns dos referidos domínios esperados para esse impacto corresponderem, precisamente, àqueles que alguns estudantes percebem como os mais imunes a qualquer tipo de mudança – a prática docente, os cursos e o ensino:

“Não sei se terá (...) capacidade de fazer mudar, a um professor, a sua maneira (de leccionar). Isso (...) será muito complicado” (Ent.91 Y A).

“(...) do curso em si e mesmo do quadro docente (...) não. Manteve-se tudo igual” (Ent.87 Y A).

“O ensino (...) Era mais complicado (de alterar)” (Ent.97 Y A).

A idealização e ambivalência contidas nas representações tecidas pelos estudantes neste campo constituem-se, por seu turno, como elementos críticos que exprimem e permitem compreender, uma vez mais, a ‘distância’ a que este grupo institucional se situa face, simultaneamente, à implementação do processo avaliativo e ao seu dinamismo para provocar efeitos práticos nas instituições (Stensaker et al., 2008).

Contudo, quando confrontados com a possibilidade de ligar a avaliação a certas medidas, permitindo, supostamente, induzir consequências mais robustas, ou tornar ‘real’ o seu impacto ‘idealizado’ – implementação compulsiva das suas recomendações, ou ligação dos seus resultados, quer a um sistema de recompensas/sanções, quer ao financiamento das IES –, a ambiguidade presente no

discurso dos estudantes torna-se ainda mais marcada. Esta ambiguidade é especialmente evidente no que respeita à hipótese de converter as recomendações da avaliação em imposições. Neste domínio, os estudantes manifestam um conjunto de significações ambivalentes que traduzem, tanto a rejeição, como a aceitação dessa conversão. Quer uma, quer outra posição são justificadas por diversas ordens de razões.

No primeiro caso (rejeição), os estudantes discordam que as recomendações devam assumir um carácter impositivo, invocando como argumento o princípio de autonomia das IES e as limitações percebidas no processo de avaliação. Segundo os estudantes, a natureza meramente indicativa das recomendações justifica-se pelo facto de as instituições serem entidades autónomas que, enquanto tal, gozam do direito de decidir se e quais recomendações seguir e em que moldes. Neste contexto, quaisquer imposições a que sejam sujeitas, ainda que resultantes da sua avaliação, colidem com essa mesma autonomia:

“A instituição não deve ser mandada fazer isto ou aquilo. (...). Porque (...) ela é que sabe os moldes em que funciona e como resolve os seus (...) problemas” (Ent.54 Y B).

“(...) como as universidades têm (...) autonomia, tem (...) lógica serem recomendações e não directivas” (Ent.29 X A).

“(...) é melhor assim. (...). (...) as imposições era (...) tirar a autonomia que deram às universidades” (Ent.55 Y A).

Além disso, como à partida o pressuposto é o de que as instituições assumem, voluntariamente, a implementação das recomendações, a sua imposição poderá ser contraproducente, originando situações de resistência à mudança ou da sua promoção apenas por receio de represálias:

“(...) se for obrigatório, há (...) sempre aquela resistência à mudança (...) que (...) provoca o efeito contrário” (Ent.70 Y A).

Este clima de resistência é especialmente susceptível de emergir quando a percepção disseminada na instituição é a de que o seguimento dessas recomendações se pode reflectir de forma negativa na sua imagem e prestígio social, conduzindo à perda de posições na hierarquia simbólica do campo do ES (Brennan & Shah, 2000).

Porém, os estudantes reconhecem, também, que o trabalho autónomo que as instituições realizam a partir das ‘advertências’ que lhes são feitas, no seguimento da

avaliação, pode constituir-se como um dispositivo susceptível de as distinguir e diferenciar, umas em relação às outras, no interior dessa mesma hierarquia, nomeadamente em termos da sua qualidade:

“Aliás, aí (...) é que vai haver aquela distinção entre as grandes universidades e as universidades só por serem universidades. As (...) (primeiras) devem olhar para aquelas sugestões como imposições. As (...) (outras) continuam na mesma” (Ent.35 X A).

A rejeição de uma maior coercividade das recomendações surge, ainda, justificada, nos discursos, com base em certos traços que caracterizam a avaliação. Neste âmbito, os estudantes realçam, em especial, o facto de o principal objectivo deste processo consistir, não em obrigar as IES a agir de determinada forma mas, essencialmente, em contribuir para que estas procedam a uma reflexão e construam um melhor conhecimento sobre as suas potencialidades e fragilidades:

“Ao recomendarmos (...) abrimos um espaço para que as pessoas saibam o que devem fazer. Não têm obrigatoriamente de o fazer e, se calhar, isso é um aspecto mais importante do que dizer: a avaliação foi esta, este ponto está mal, agora mudem!” (Ent.47 X A).

“(...) as recomendações (...) valem o que valem, mas servem para as instituições terem consciência daquilo que devem melhorar e daquilo que (...) estão a fazer bem” (Ent.53 X A).

Por outro lado, embora não questionem a importância da avaliação, os estudantes consideram, também, que as recomendações que dela resultam podem nem sempre ser exequíveis em termos práticos, por não se adequarem, ou por não traduzirem, verdadeiramente, a situação em que as instituições se encontram. Tal deve-se, essencialmente, a uma eventual ausência de credibilidade do processo, por este ser realizado por actores que não conhecem a realidade institucional ou, então, devido ao seu carácter demasiado segmentado (esporádico):

“(...) também se coloca a questão (...) de serem recomendações feitas por pessoas de fora, que não conhecem bem a instituição. (...) (depois) talvez seja muito esporádica para poder ser mais impositiva” (Ent.41 X A).

No seguimento destas apreciações críticas, os estudantes propõem alternativas à conversão das recomendações em imposições, as quais consistem, por exemplo:

(i) na mudança de atitude das IES face às recomendações, traduzida, nomeadamente, na sua maior aceitação:

“(...) passa (...), talvez, pela mudança de pensamento (...) dentro da instituição. (...) dando (...) mais (...) importância a isso” (Ent.101 Y A).

“(...) a instituição só tem de aceitar essas recomendações e tentar seguir (...) o máximo possível” (Ent.44 X A);

(ii) em avaliações mais sistemáticas e no desenvolvimento de mecanismos “consertados”, destinados a garantir a implementação das recomendações:

“(...) não acho que devam ser mais obrigatórias, mas (...) em vez de existir uma nova avaliação só dali a x anos (...) a universidade (...) ser avaliada (...) dois anos depois (...)” (Ent.73 Y B).

“(...) é preciso que haja uma supervisão (...) (d)aquilo (que) está a ser implementado” (Ent.71 Y A);

(iii) na definição de recomendações prioritárias, na sua adaptação à capacidade de resposta institucional e no alargamento do período definido para a sua implementação:

“(...) ser feita uma análise das mesmas (...) ver quais os benefícios (...)” (Ent.14 X A).

“(...) dando (...) mais (...) importância a isso e, sobretudo, mais tempo” (Ent.101 Y A);

(iv) no aconselhamento da instituição, pela equipa de avaliação externa, sobre qual o melhor caminho a seguir nessa implementação e na justificação das razões no caso de esta não se verificar:

“(...) seria mais lógico que, se se encontrasse uma solução, a (equipa de avaliação externa) dissesse (...) sigam esta solução, o caminho será este” (Ent.30 X B).

“(...) a universidade tem o direito de segui-las ou não. (...) deve dar satisfações do por que é que não segue, ou por que é que segue” (Ent.66 Y A);

(v) ou, ainda, na indução de mudanças por pressão dos próprios estudantes:

“(...) se a universidade não consegue mudar (...) seguindo as recomendações, (...) os alunos têm de forçar essa mudança” (Ent.27 X B).

Após a tentativa de elencar os principais argumentos que sustentam uma posição mais crítica (de rejeição) dos estudantes em relação à conversão das recomendações em imposições atente-se, agora, na análise das razões que justificam a sua aceitação. Um aspecto que sobressai imediatamente desta análise traduz-se no facto de esta aceitação se desdobrar em duas configurações distintas, consistindo na assunção, pelos estudantes, de duas principais posições: uma, mais matizada, em que se faz depender a conversão das recomendações de um conjunto de requisitos prévios; outra, mais efectiva, em que se abdica claramente desta condição.

No primeiro caso, a maior coercividade da avaliação permitida pela sua tradução em obrigações institucionais emerge, nos discursos, como forma “*de impor alguns limites, algumas regras*” ao funcionamento das IES e de garantir que o processo avaliativo produza consequências. Porém, essa medida deve ser activada “*usando (de) algum bom senso*”, encontrando-se esta activação sempre dependente:

(i) do critério e capacidade de resposta institucional, nomeadamente dos meios e recursos disponíveis para a implementação das directivas da avaliação:

“(...) *devem dar um determinado prazo para aquela mudança*” (Ent.38 X B).

“*Depende (...). Porque há coisas que implicam um esforço*” (Ent.88 Y A);

(ii) da definição de um sistema de recomendações com um grau de obrigatoriedade diferente, em que as mais coercivas se destinem a assegurar a resolução de um conjunto restrito e prioritário de problemas e as restantes continuem a funcionar como meras sugestões:

“*Haver (...) um grau de exigência diferente. De obrigatoriedade diferente*” (Ent.51 X A).

“*Deveria (...) seleccionar-se o que é que se considera prioritário (...) e (...) um conjunto de outras coisas que deveriam ser feitas mas que (...) consoante cada caso, podem ser ou não*” (Ent.100 Y A);

(iii) e da isenção e independência (credibilidade) da avaliação e da entidade que a promove:

“(...) *isso depende muito também do carácter das comissões (avaliadoras) (...). Se for uma (...) que (...) faz um trabalho sério (...) (independente) da cor política, (...), isenta, (...), não havia problema (...) em ser mesmo uma obrigação*” (Ent.87 Y A).

A necessidade de atender a estes requisitos prende-se, segundo os estudantes, com a possibilidade de as instituições, não obstante o “*carácter vinculativo*” das recomendações da avaliação, resistirem, mesmo assim, ao seu seguimento, por as significarem como desprovidas de sentido:

“As imposições (...) pode ser bom (...), mas também pode haver instituições (...) que achem que até pode não fazer sentido” (Ent.52 X A).

No caso em que os estudantes manifestam uma posição claramente favorável à assunção, pelas recomendações, de um carácter mais impositivo, esta medida é percebida como a única forma de a avaliação cumprir, realmente, o seu verdadeiro ‘desígnio’: a indução de resultados “*práticos*”, consistindo na mudança e melhoria dos “*serviços*” prestados pelas IES:

“(...) se eu sou avaliado e depois não sou obrigado, (...), a que as coisas mudem, ou que faça alguma coisa para isso, então mais vale estar quieto! Não vale a pena” (Ent.5 X A).

“Se (...) tivessem umas medidas vinculativas, coercivas, (...) as coisas mudariam” (Ent.49 X A).

“(...) não recomendação, mas (...) imposição, (...), para tornar o serviço melhor” (Ent.61 Y B).

“(...) deve ter algum carácter vinculativo. (...). Se não (...) não temos resultados práticos” (Ent.63 Y B).

Além disso, a aceitação da alteração da natureza das recomendações prende-se, ainda, com o facto de estas recomendações, tal como se encontram configuradas pelo modelo avaliativo, e apesar de validadas pelo carácter externo da avaliação, serem percebidas como esvaziadas de poder. Na perspectiva dos estudantes, não existe nem uma pressão política, nem institucional, no sentido da sua implementação, podendo mesmo subsistir interesses e poderes “*instalados*” que inviabilizem o seu potencial transformador:

“(...) as recomendações do CNAVES não (...) passavam de recomendações! Não havia, depois, um reajuste à volta (...) (delas) (...). Não serviam para nada, obviamente!” (Ent.2 X B).

“Estamos a falar de pessoas e de interesses. As pessoas leram a avaliação, se a leram. Que (...) duvido que alguém as tenha lido. (...). E não aplicaram porquê? Porque não era conveniente. (...). (...), as pessoas são corrompidas perante os seus interesses” (Ent.45 X B).

“(...) o esvaziamento do poder político do CNAVES e, conseqüentemente, aos seus relatórios, faz com que (...) sejam vistos como (inconseqüentes). (...). Depois, esse relatório não tem conseqüências porque, nem a reitoria, nem os órgãos de gestão (...) nem o (...) poder político, fazem força para que aquilo aconteça” (Ent.57 Y B).

Além da conversão das recomendações em imposições, uma segunda modalidade pela qual a avaliação pode adquirir uma faceta mais coerciva e, conseqüentemente, mais robusta em termos de efeitos ‘práticos’, é representada pela possibilidade de ligar os seus resultados à determinação do financiamento a atribuir às IES. Neste domínio, à semelhança do que se pôde observar na anterior situação, os estudantes parecem assumir uma posição igualmente ambígua. São equivalentes as tendências manifestadas, nos seus discursos, quer para aceitar, quer para rejeitar essa ligação.

Analisando, em concreto, os principais argumentos que sustentam a rejeição desta medida, é possível observar que, embora possa ser considerada legítima no caso de avaliações claramente impositivas, a ligação entre os resultados da avaliação e o financiamento é significada como demasiado “*drástica*” e “*rigorosa*”, além de indutora de conseqüências contraproducentes:

“(...) isso já é (...) mais complicado. (...) era um bocadinho mais drástica essa medida” (61 Y B).

“Isso fazia sentido no caso da imposição. No caso de uma sugestão, não sei se fará sentido” (43 X A).

Uma dessas conseqüências pode traduzir-se no eventual agravamento da situação das IES, em particular ao nível financeiro, condicionando a sua actividade e inviabilizando, possivelmente, a implementação das mudanças sugeridas pela avaliação ou, ainda mais grave, a sustentação (continuidade) da própria instituição:

“(...) talvez não seja o melhor (...). Porque vai influenciar muito a actividade da instituição” (Ent.22 X A).

“Porque, se acabar aí (no financiamento), acaba tudo o resto. (...) se não há dinheiro para sustentar a universidade, não se podem fazer (...) mudanças” (Ent.29 X A).

Neste contexto, os estudantes estabelecem uma relação quase ‘mecânica’ entre a qualidade e o financiamento, considerando, na mesma linha do que é argumentado

por Brennan & Shah (2000), que a ligação deste aos resultados da avaliação acaba por prejudicar, injustamente, a qualidade das IES já numa situação financeira débil e, conseqüentemente, a necessitar de mais apoios:

“Isso (...) não. (...), não é fácil uma instituição conseguir ser boa”
(Ent.38 X B).

“(...) se forem maus, o problema está no financiamento. (...) aí é que é de apoiar mais (...)” (Ent.55 Y A).

“Porque há certas universidades que têm uma necessidade maior de financiamento (...). (...). (...) mesmo que tentassem sempre melhorar, nunca chegariam lá (...) seriam penalizadas” (Ent.69 Y A).

Nesta lógica, a situação das instituições com maiores problemas de ‘qualidade’ deve, na perspectiva dos estudantes, ser ponderada, em particular verificando se dispõem dos recursos (tempo, capacidade e meios) necessários para proceder a mudanças. Concomitantemente, estas instituições devem, ainda, ser apoiadas, inclusive em termos financeiros, de modo a que possam ultrapassar as suas fragilidades. Só assim se previne uma possível estagnação ou, mesmo, o encerramento das instituições em maior dificuldade e se assegura, ao mesmo tempo, que os estudantes não sejam prejudicados:

“(...) ser analisado caso a caso (...). Porque estamos a falar de instituições de ensino (...) e se queremos formar () não podemos estar a limitar, porque são os alunos que (...) sofrem com isso” (Ent.36 X A).

Alguns estudantes, muito minoritários, percebem, também, a ligação da avaliação ao financiamento como uma manifestação dos mecanismos de mercado, recusando identificar a lógica de funcionamento das IES com a lógica empresarial:

“Porque, quando há uma avaliação negativa (...) a universidade (...) vai precisar de mais dinheiro, não de menos. (...). (...) percebo que, numa regra de mercado, uma coisa que não dá dinheiro, se deva acabar com ela. Mas as universidades não são empresas” (Ent.2 X B).

Ainda neste registo, o alinhamento do financiamento com os resultados da avaliação seria, igualmente, susceptível de produzir efeitos perversos, traduzidos, por um lado, no “desleixo” das instituições com mais recursos (em termos financeiros e de qualidade) e, por outro, no possível desenvolvimento de acções mais orientadas

para os obter, por parte das instituições com menos recursos, o que poderia ser prejudicial para os estudantes:

“(...) ia fazer com que as que têm muito dinheiro não se preocupassem nada com isso e com que as que tivessem pouco iriam agir, não em prol dos estudantes, mas em detrimento (...) (destes), para conseguir cumprir as regras (...)” (Ent.54 Y B).

Aliás, neste contexto, os estudantes constituiriam um dos grupos institucionais mais afectados pela implementação de uma tal medida, uma vez que as instituições em maior dificuldade económica tenderiam, por exemplo, a retê-los como forma de garantir o financiamento:

“Pois, mas até que ponto é que, quem não sofre com isso, é o aluno?!” (Ent.73 Y B).

“(...) corre-se o risco de uma universidade ser tentada a reter alunos” (Ent.3 X B).

Por último, é possível considerar que, na perspectiva dos estudantes, a ligação do financiamento institucional aos resultados da avaliação ao ter, também, subjacente uma lógica de seriação (*rankings*), apenas camufla as intenções políticas de reduzir o orçamento público destinado ao ES. Esta redução teria como objectivo estratificar o sistema, através da promoção de um grupo restrito de instituições de ‘elite’ e o encerramento das restantes (com menor qualidade):

“Não se pode fazer uma avaliação com rankings (...) e o financiamento ser dado segundo (...) (o mesmo) porque (isso irá) beneficiar (...) (apenas um) eixo (de instituições), (...) (obrigando) a fechar todas as outras (...)” (Ent.57 Y B).

Constituindo-se, eventualmente, como o resultado da assimilação, pelos estudantes, de representações pré-existentes (Jodelet, 1996, 1997), nomeadamente ao nível das IES, estas últimas posições parecem, portanto, ecoar, num certo sentido, muitas das preocupações suscitadas pelas tendências verificadas, nos anos mais recentes, para o aumento das restrições orçamentais no financiamento do ES, acompanhadas, ao mesmo tempo, por exigências crescentes de uma maior *accountability* financeira das instituições (Cowen, 1996c; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Kogan et al., 1994; Kogan & Bauer, 2000; Leite et al., 2000; Rosa, 2003; Seixas, 2002).

Devido aos constrangimentos percebidos quanto ao eventual alinhamento do financiamento com os resultados avaliativos, alguns estudantes propõem modelos alternativos de avaliação, com um carácter menos *'hard'* e mais afastados da lógica *managerialista*. Estes modelos consistiriam, por exemplo, na implementação de uma avaliação mais qualitativa, diferenciada e adaptada a cada uma das actividades institucionais e na determinação do financiamento com base noutros critérios (não especificados) que não, apenas, aqueles resultados, dado estes nem sempre reflectirem o desempenho *'real'* das IES:

“(...) tem de se introduzir mais parâmetros (...) não pode ser só por números! Tem de existir, realmente, (...) uma qualificação dos resultados (...). (...) não se podem pôr (todas) as actividades (...) a um mesmo nível. (...) avaliadas do mesmo modo e (...) financiadas dessa forma” (Ent.3 X B).

“Não sei se existe uma relação entre o desempenho da instituição e a avaliação” (Ent.77 Y A).

Por outro lado, os estudantes consideram, ainda, que, em vez de se proceder a cortes no financiamento, tendo por base a qualidade, este deveria ser diferenciado por patamares, de acordo com o cumprimento institucional das recomendações da avaliação. Esta solução garantiria que, mesmo as IES que não apresentam resultados avaliativos positivos, receberiam um mínimo de financiamento permitindo-lhes prosseguir com a sua actividade:

“(...) devia haver certos patamares (de financiamento) nos quais estariam contempladas algumas evoluções. Se forem cumpridas (...) (o financiamento deveria ser recebido) também com um bónus (...)” (Ent.40 X A).

Outros estudantes desenvolvem um discurso, neste campo, que, de alguma forma, se aproxima mais da retórica *managerialista* actualmente dominante nas políticas do ensino superior, em particular no que respeita às questões da diversificação dos financiamentos e da *accountability* institucional (Brennan & Shah, 2000; Dill, 1998; Kogan et al., 1994; Seixas, 2002). No primeiro caso, essa aproximação reflecte-se na ênfase da possibilidade de as mudanças suscitadas pela avaliação, nomeadamente ao nível da imagem externa das instituições, lhes poderem permitir a definição de fontes alternativas de financiamento, por exemplo, através de parcerias com o sector privado:

“Se a universidade conseguir mudar, (...) pode ir buscar receitas. (...). Por exemplo, (...) (com) incubadoras de empresas” (Ent.27 X B).

Por seu turno, a reprodução, pelos estudantes, da lógica *managerialista* que associa a avaliação ao incremento da *accountability* institucional, encontra-se patente na concordância que manifestam quanto ao facto de o processo se orientar para a aferição do modo como as instituições aplicam o financiamento público que lhes é destinado:

“(...) deveria ser verificado se esse dinheiro foi bem utilizado” (Ent.83 Y A).

Embora receptivos face à eventual ligação da avaliação ao financiamento, estes estudantes consideram, porém, que a implementação desta medida deverá sempre revestir-se de alguns cuidados, de modo a *“acautelar injustiças”*. Por exemplo, essa ligação surge como viável apenas no caso de os resultados da avaliação serem *“válidos”* e, essencialmente, como forma de recompensar as instituições por resultados positivos ou, em situações mais extremas, de penalizar resultados negativos reiterados, tal como aliás se previa, até muito recentemente, na legislação (Lei 38/94):

“Concordaria (...) se os resultados da avaliação forem válidos” (Ent.39 X A).

“(...) mais financiamento para quem é melhor” (Ent.36 X A).

“(...) se, repetidamente, a instituição não conseguir melhorar os seus resultados, pois aí, com certeza! Isso faz sentido assim” (Ent.2 X B).

Dissecando, agora, os argumentos dos estudantes que se mostram favoráveis ao estabelecimento de uma ligação directa entre os resultados da avaliação e o financiamento, é possível constatar que esta é justificada, essencialmente, como forma de incentivar a mudança e melhoria continuadas das IES e de proceder à sua distinção e diferenciação com base na sua qualidade:

“(...) se for atribuído mais financiamento, as coisas (...) desenvolvem-se. (...). Com menos (...) ou a instituição (...) acompanha as outras, ou (...) morre” (Ent.49).

Neste sentido, a implementação de uma tal medida emerge como um meio de promover o reconhecimento e a recompensa do valor, mérito e esforço empreendido pelas instituições na prossecução da *“excelência”*:

“Quem (...) melhora (...) deve ter esse privilégio (financiamento) (...) isso dá crédito à instituição” (Ent.24 X A).

“Isso (...) implicaria (...) a motivação da (...) universidade em manter o nível de excelência” (Ent.30 X B).

De facto, tal como é sublinhado por vários autores (Brennan & Shah, 2000; Dill, 1998; Kogan et al, 1994; Seixas, 2002), embora numa perspectiva mais crítica que a destes estudantes (considerando, em especial, os efeitos dos resultados avaliativos negativos), a ligação da avaliação ao financiamento pode ter importantes reflexos ao nível da imagem, reputação e estatuto social das IES. Um maior financiamento conduz, regra geral, a uma melhoria e, conseqüentemente, ao incremento da imagem e estatuto institucional o que, por sua vez, pode aumentar as possibilidades de granjear o apoio financeiro por parte de outras entidades que não o Estado.

Para outros estudantes, no quadro de uma lógica de mercado, pelo menos a nível retórico, a articulação entre a avaliação e o financiamento não tem razão de existir. A qualidade das instituições acaba por ser ‘seleccionada’ pelo mercado, através do escrutínio a que este procede ao nível da própria qualidade dos graduados, conjugada com o poder institucional no recrutamento dos estudantes. As questões do financiamento são, assim, resolvidas por este meio e as instituições compelidas a assumir as recomendações da avaliação, de modo a não sofrerem alterações no seu orçamento:

“(...) (pelo) próprio reconhecimento a nível de mercado. (...). (...) têm logo uma perspectiva da qualidade (...). Não quer dizer que seja taxativo, mas, (...), seria (...) uma motivação de melhoria (...)” (Ent.52 X A).

“(...), não sou a favor. (...) se uma universidade tiver boas condições e (...) bons resultados, vai cativar mais alunos, logo (...) o financiamento vai aumentar ” (Ent.67 Y B).

Uma terceira e última via percebida pelos estudantes como susceptível de imprimir um carácter mais coercivo à avaliação consiste, especificamente, na associação dos seus resultados a um sistema de recompensas/sanções, não necessariamente com implicações directas no financiamento global das instituições.

Contrariamente ao que se verifica nas duas anteriores situações (conversão das recomendações em imposições e ligação dos resultados avaliativos ao financiamento),

as representações dos estudantes surgem, neste contexto, com um carácter bem mais homogéneo e consistente, exprimindo um posicionamento mais favorável à institucionalização de um tal sistema, com legitimidade reguladora da vida das IES. Este posicionamento decorre do próprio carácter reconhecido à avaliação, enquanto um “*exercício*” que deve, forçosamente, produzir consequências:

“(...) se não (...) não vale de nada essa avaliação. Não tem efeitos porque a instituição sabe que não lhe vai acontecer nada. Não tenta mudar” (Ent.20).

A implementação de um sistema de recompensas/sanções é representada como uma medida positiva, que visa, além do controlo do desempenho das instituições e do incentivo à sua melhoria, a sua recompensa, nomeadamente pela resposta que dão às recomendações da avaliação, ou pela gestão que realizam (resultados, cumprimento de objectivos):

“Talvez dê motivação. (...) acaba por (...) fazê-las pensar que (...) se não melhorarem, acabam por ser penalizadas” (Ent.85).

“(...) acho correcto (...) que se beneficiem aquelas que melhor desempenho têm e que melhor resposta dão às sugestões (da avaliação)” (Ent.35 X A).

“(...) punição na parte administrativa. (...). (...) os presidentes dos conselhos directivos (...) e os reitores (...) porque são eles que tomam as medidas” (Ent.80 Y A).

Na mesma lógica, a adopção de uma tal medida é, ainda, percebida como uma forma de incentivar a competitividade institucional, garantindo, por esta via, que apenas subsistem as “*melhores*” IES e cursos e, deste modo, contribuindo para o seu reconhecimento e “*mérito*”:

“(...) é uma maneira (...) de existir um pouco mais de inquietação e (...) competitividade (...) entre as instituições. Têm que chegar a resultados mais positivos” (Ent.41 X A).

No seguimento destas considerações, os estudantes propõem, inclusive, algumas sugestões quanto ao formato a assumir pelas sanções a aplicar às instituições com “*menor qualidade*”: o encerramento e/ou suspensão da sua actividade ou dos cursos, nomeadamente como forma de acautelar o interesse dos estudantes; a gradação da sanção a atribuir, de acordo, também, com o tipo de insuficiências institucionais manifestadas; e a imposição de multas ou de sanções financeiras:

“Poder suspender a leccionação de um curso, de uma universidade, ou um departamento” (Ent.23 X B).

“(...) uma coisa grave, se de nível um, e uma coisa menos grave, de nível três. (...). (...) mas sempre com um carácter de penalização” (Ent.24 X A).

“Se não, tinham uma multa, ou qualquer coisa” (Ent.56 Y A).

“Por exemplo, na verba atribuída pelo Estado” (Ent.87 Y A).

Apesar de um certo alinhamento geral das posições dos estudantes com este sistema regulatório, é possível detectar, também, com alguma frequência, situações em que a concordância com a sua implementação surge representada de forma mais mitigada. Nestas situações, os estudantes ou recusam a institucionalização desse sistema, ou aceitam-no, fazendo depender esta aceitação da verificação de certas condições.

No primeiro caso, as razões da rejeição coincidem, também, com as que são avançadas para justificar a recusa das medidas coercivas explicitadas anteriormente: o condicionamento da autonomia institucional; o eventual prejuízo dos estudantes; ou a ausência de condições institucionais que permitam a exequibilidade de tal medida. Alguns destes estudantes acabam, igualmente, por propor alternativas à implementação desse sistema regulatório, traduzidas no acompanhamento continuado das IES, ou na sua sensibilização para a importância da avaliação e o cumprimento das recomendações.

No segundo caso, a implementação de recompensas/sanções surge condicionada pela verificação de certos requisitos (institucionais) que tendem, também, a replicar os que são perspectivados para a prossecução da conversão das recomendações da avaliação em imposições, ou a associação dos resultados avaliativos ao financiamento: a necessidade de instituir uma avaliação mais sistemática; de atender à natureza e essencialidade das recomendações, ou, na mesma lógica, ao tipo de penalizações previstas e à capacidade institucional para as suportar; e de contemplar um período, razoavelmente alargado, para a promoção das mudanças exigidas pelas recomendações da avaliação, durante o qual as IES seriam acompanhadas e auxiliadas.

Ainda neste contexto, um sistema de recompensas/sanções é representado como viável, desde que não compreenda, precisamente, a aplicação de sanções,

sobretudo as de ordem financeira. A exequibilidade das sanções é admitida, apenas, no caso de não virem a prejudicar os estudantes; de se dirigirem, em particular, aos responsáveis pela gestão das instituições; e, principalmente, depois de se terem esgotado todas as alternativas para induzir a implementação institucional das recomendações da avaliação, em especial em situações de manifesta resistência à mudança:

“O tipo de penalização que não prejudique a comunidade de estudantes (...) parece mais adequado” (Ent.48 X A).

“Mas deveriam ser penalizadas as pessoas que promoveram (...) (a) má gestão. Ao penalizar-se a instituição, estão a penalizar os estudantes. Isso é inadmissível” (Ent.68 Y B).

“A partir do momento em que as pessoas deixem de mudar e (...) se acomodarem ao que está mal, (...) pode começar a funcionar esse sistema (...)” (Ent.38 X B).

Mesmo assim, para alguns destes estudantes, a melhor recompensa para qualquer instituição consiste mais no seu reconhecimento público (em termos de prestígio e imagem social) e na sua capacidade para atrair novos alunos, do que, propriamente, num benefício material advindo de um tal sistema de regulação institucional:

“A maior recompensa que as universidades têm (...) é, sem dúvida (...), a atracção de alunos” (Ent.64 Y B).

“(...) pode nem ser uma recompensa financeira, pode ser uma (...) a nível de prestígio. (...). (...) esses relatórios (...) tinham que ter um impacto a nível social (...). Caso tivessem (...), a universidade realmente teria de mudar” (Ent.71 Y A).

Em suma, é possível concluir, com base nos resultados globais obtidos com esta categoria, que os estudantes parecem formular uma representação algo ambígua em relação às eventuais consequências ‘práticas’ da avaliação. Estas surgem mitigadas por condicionalismos de vária ordem, com destaque para os conectados directamente com as IES e o modo como estas percebem e se posicionam face à avaliação. Menos sistematicamente, este impacto surge, ainda, como determinado pelas configurações particulares assumidas pelo próprio processo avaliativo.

A representação matizada sobre o impacto da avaliação é evidente, igualmente, na forma ambígua como os estudantes percebem a eventual adopção

de medidas que visam tornar o processo e os seus resultados mais robustos e garantir ou incrementar a mudança por via das suas recomendações. Esta ambiguidade é especialmente visível no que concerne à possível conversão destas recomendações em imposições, ou à ligação dos resultados avaliativos ao financiamento das IES. Em contrapartida, a implementação de um sistema de regulação, com base na atribuição de recompensas/sanções às instituições com melhores e piores desempenhos, surge mais consistentemente representada como uma das soluções plausíveis para tornar a avaliação mais robusta e consequente.

4. 2. Abrangência das Representações Estudantis

Além de estruturado pelas significações que os estudantes produzem sobre o carácter ‘transformador’ da avaliação (capacidade de indução de consequências), o campo das representações sobre este ‘objecto’ particular estrutura-se, ainda, em torno de dois principais eixos significativos: um, que revela a abrangência destas representações, outro que desvenda a orientação do seu conteúdo (Moscovici, 1976; Santiago, 1989, 1996). A presente categoria de análise circunscreve-se ao âmbito dos resultados empíricos que permitem delimitar aquele primeiro eixo de significados. Dito de outro modo, esta categoria procura analisar e organizar as representações dos estudantes de acordo com a abrangência e grau de abstracção do formato de avaliação em torno do qual os seus discursos se estruturam. Assume-se, neste âmbito, que este mesmo formato pode ser operacionalizado num *continuum*, situado entre um nível mais macro – correspondendo a diversas formas de avaliação apontadas ao sistema e às instituições de ES – e um outro, mais micro – delimitado, especificamente, pela avaliação de cursos.

A análise do discurso dos estudantes permite observar que a sua estruturação assume diferentes contornos, dependendo da combinação de três principais elementos: a interpretação que fazem do tipo de avaliação com base no qual são solicitados a produzir esse mesmo discurso (avaliação de cursos); o modo e intensidade com que recorrem, nessa produção, ao *background* sócio-cognitivo e empírico que detêm no domínio da avaliação; e, concomitantemente, o grau de abstracção do(s) formato(s) avaliativo(s) em que se sustenta a referência à avaliação de cursos. Da articulação destes elementos é possível definir três situações distintas, que traduzem uma menor ou maior acuidade de interpretação, pelos estudantes, do ‘objecto’ em discussão na

entrevista e, por inerência, um menor ou maior grau de abstracção dos discursos que elaboram sobre este mesmo ‘objecto’ (Quadro n.º 13):

Quadro n.º 13

Elementos que estruturam o discurso dos estudantes sobre a avaliação de cursos

Interpretação da Avaliação	Elementos de Estruturação do Discurso	Grau de Abstracção do Discurso
Desfocagem	<ul style="list-style-type: none"> * Resultante de uma interpretação <i>desfocada</i> do tipo de avaliação em questão (avaliação de cursos). * Recurso a conhecimentos ou experiências procedentes do contacto com outros formatos avaliativos. * Após reorientação, o discurso dos estudantes acaba, contudo, por ser estruturado tendo por referência a avaliação de cursos. 	Abstracto ou Macro
Complementaridade	<ul style="list-style-type: none"> * Resultante de uma interpretação próxima do tipo de avaliação em questão (avaliação de cursos), não obstante a grande distância cognitiva e prática (experiência) manifestada em relação à mesma. * Com base na referência <i>complementar</i> a conhecimentos e/ou experiências sobre outros formatos avaliativos, embora se proceda à tentativa da sua articulação e paralelismo com a avaliação de cursos. 	Mitigado
Consonância	<ul style="list-style-type: none"> * Resultante de uma interpretação imediata do tipo de avaliação em questão (avaliação de cursos), que traduz uma <i>consonância</i> entre o que é solicitado e reproduzido. * Sustentado nos quadros referenciais, mais ou menos elaborados, dos estudantes em relação à avaliação de cursos. 	Concreto ou Micro

De um modo geral, os estudantes tendem a estruturar as suas narrativas sobre a avaliação sustentando-as em formatos avaliativos mais gerais, sobre os quais detêm algum conhecimento ou experiência. Neste contexto, a referência a estes formatos pode ser considerada como o resultado, precisamente, de uma interpretação desfocada

(*desfocagem*) do tipo de avaliação sobre o qual são solicitados a elaborar os seus discursos (avaliação de cursos):

“Eu sei que existe uma avaliação (...), em que eu já participei, mas acho que isso é só referente ao processo de Bolonha, não é?!” (Ent.15 X A).

“A universidade está fartinha de nos bombardear com inquéritos: da avaliação dos professores, dos créditos ECTS e essas coisas todas” (Ent.32 X B).

“Sim. (...) todos os anos (...) o nosso curso e todos os cursos (...) fazem avaliação. (...). Pelo menos, desde que eu entrei, há três anos” (Ent.71 Y A).

“(...) havia a (...) ideia da avaliação dos cursos. Porque (...) todos os anos (...) temos que preencher um (...) inquérito sobre o perfil do professor” (Ent.86 Y A).

A incoerência presente nesses mesmos discursos pode ser interpretada pela ausência, entre os estudantes, de um conhecimento e experiência de participação mínimos face à avaliação de cursos, o que, aliás, parece ser corroborado pelas análises empreendidas nas anteriores dimensões. Na falta de um quadro de referência consistente sobre este formato avaliativo, os estudantes parecem, pois, na construção das suas representações, apelar a um conceito mais abrangente e sincrético de avaliação. O recurso a este conceito ‘abstracto’ e sincrético parece derivar do contacto com outras modalidades avaliativas igualmente existentes no campo das IES.

Embora menos representativa que a situação anterior (*desfocagem*), torna-se igualmente relevante aquela em que os estudantes, embora se refiram à avaliação de cursos, salientam, contudo, a ausência de um conhecimento pormenorizado sobre este processo e recorrem, em alternativa, na estruturação dos seus discursos, à informação ou experiência que detêm de outros formatos avaliativos (*complementaridade*). Neste contexto, a narrativa sobre a avaliação de cursos sustenta-se num tipo de avaliação mitigado, que resulta de algum paralelismo entre este processo e outros similares, desenvolvidos no interior das instituições, com os mais variados propósitos. No fundo, ao representarem a avaliação de cursos, o que os estudantes fazem é inferir as suas características, mediante o estabelecimento de pontos de intersecção com outros formatos avaliativos:

“O único processo parecido que eu tive conhecimento foi da acreditação de cursos pela ordem (...)” (Ent.14 X A).

“Em termos do CNAVES (...) não sei. (...). Eu próprio fiz parte, há muito pouco tempo, de uma comissão de auto-avaliação e o que fizemos foi basicamente (...)” (Ent.57 Y B).

Um fenómeno a salientar, quer na primeira (*desfocagem*), quer na segunda situação (*complementaridade*), é o de que uma parte dos discursos, ainda que pouco representativa, é produzida por estudantes com experiência na avaliação dos seus próprios cursos. Tal situação pode, eventualmente, indiciar alguma dificuldade destes actores em ‘objectivar’ a informação dando conta dessa mesma experiência. Concomitantemente, pode indiciar, também, que a consciência que os estudantes têm sobre o seu envolvimento na avaliação é algo difusa, talvez devido às excessivas solicitações que lhes são endereçadas para participarem noutros processos avaliativos desenvolvidos ao nível das instituições:

“Posso tomar por base o conhecimento que tenho sobre uma das últimas avaliações que foi feita. (...). Estou a falar (...) no exemplo dos inquéritos (...)” (Ent.30 X B).

“É que nós preenchemos tantos, que (...) não sei (...) se algum foi para (essa) avaliação ou não. Mas, já devo ter preenchido. (...) penso que sim” (Ent.56 Y A).

Também em ambas as situações descritas, os formatos avaliativos mais frequentemente referidos pelos estudantes, coincidentes com os que foram identificados, de forma sintética, aquando da caracterização da sua experiência avaliativa (categoria ‘Contextualização Institucional’), são: (i) a avaliação dos docentes e disciplinas; (ii) exercícios avaliativos não especificados, ou realizados através de uma plataforma informática – portal académico online (apenas na IES X); (iii) o processo de acreditação dos cursos pelas ordens profissionais; (iv) a avaliação do ensino/aprendizagem e do funcionamento ou condições gerais da instituição; ou, ainda, (v) a avaliação institucional pela EUA. Mais residualmente, são também mencionados os inquéritos ECTS e a recolha do *feedback* estudantil a propósito da implementação do processo de Bolonha. Salvo raras excepções, tal como é o caso da avaliação institucional pela EUA, ou da acreditação de cursos, estes formatos avaliativos são, em geral, incipientemente descritos pelos estudantes. Ainda neste domínio, e embora pouco representativos, não deixam de ser curiosos os exemplos que ilustram as situações em que os estudantes confundem o formato de avaliação de cursos com a avaliação curricular (pedagógica):

“(…) a reitoria dita os exames, o método de ensino (…). Se é uma avaliação contínua” (Ent.14 X A).

“(…) estive (…) a fazer Erasmus e a avaliação lá é um bocado diferente (…). (…). Eles lá não têm uma ligação com os alunos (…). (…) mais pessoal” (Ent.4 X A).

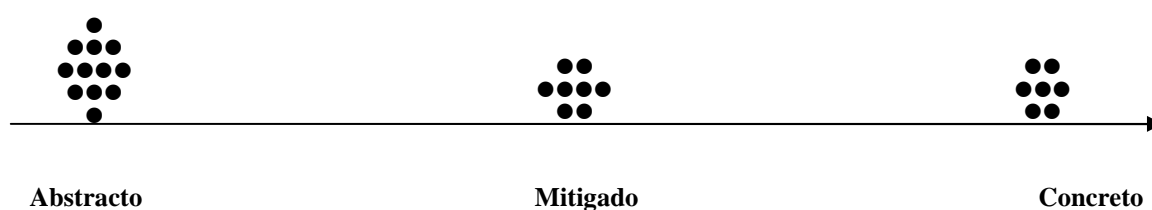
“Muito teóricas e pouco práticas. (…) devia ser implementada mais parte prática, porque saímos daqui a saber só teoria” (Ent.90 Y A).

“(…) até podia ser melhor. Assim, a base de avaliação (…) depende das cadeiras (…) (avaliação dos cursos)? Como assim?” (Ent.93 Y A).

Significativamente menos expressiva que a *desfocagem* e a *complementaridade*, surge, por último, a situação em que, sustentados em quadros referenciais mais ou menos sólidos, os discursos dos estudantes se estruturam por referência à avaliação de cursos, dando conta, de forma mais completa (*consonância*), das suas diferentes incidências. Porém, conforme pode ser deduzido pelos resultados inferidos da análise empreendida ao nível das anteriores dimensões, a relação sócio-cognitiva, prática e motivacional que os estudantes empreendem com este formato avaliativo específico é marcada por uma expressiva distância.

Figura n.º 7

Ilustração da distribuição dos discursos dos estudantes de acordo com o grau de abstracção da avaliação



Em suma, a análise da categoria ‘Abrangência’ permite concluir que as representações que os estudantes elaboram sobre a avaliação de cursos são sustentadas num conceito abrangente e abstracto de avaliação (Figura n.º 7), que sintetiza o conhecimento e experiência que detêm relativamente a outros formatos avaliativos existentes ao nível institucional. Este fenómeno, de certo modo expectável, por se alinhar com o afastamento sócio-cognitivo e pragmático expresso por estes actores

face a esta modalidade concreta de avaliação (*vide* dimensões anteriores), permite reforçar uma das conclusões prévias deste estudo: a de que os estudantes constituem, de facto, um grupo institucional perifericamente posicionado no que respeita à definição e implementação da avaliação de cursos (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo 1999; Richardson, 2005).

4. 3. Orientação do Conteúdo das Representações da Avaliação

Analisados os resultados que significam a abrangência do conteúdo das representações estudantis da avaliação (quer no seu sentido mais amplo, quer mais restrito), esta última categoria da dimensão ‘Campo da Representação’ debruça-se, em específico, sobre a tentativa de interpretar a orientação, ou direcção assumida por esse mesmo conteúdo. Assume-se, neste contexto, que este conteúdo apresenta variações que podem ser sistematizadas ao longo de um eixo composto por duas principais dimensões, que expressam, respectivamente, a sua proximidade à retórica mais ‘tradicional’ ou à retórica mais *managerialista* a propósito do ES, das instituições e da avaliação. Esta proximidade é visível na presença, no discurso dos estudantes, de noções, ideias e valores que estruturam cada uma destas retóricas.

No caso da primeira retórica – ‘tradicional’ – a sua presença é traduzida por: (i) uma ênfase no capital simbólico (histórico, cultural e académico) das IES e, por inerência, dos diplomas; (ii) o realce da vertente ‘humanista’ e/ou de ‘desenvolvimento humano’ da missão das instituições; (iii) a concepção dos estudantes como actores institucionais, com um papel central na relação e processos pedagógicos; (iv) a perspectivação das instituições como lugares de criação e difusão de conhecimento, e como, primordialmente, ligadas à concretização de um direito dos estudantes (direito à educação); (v) a valorização da autonomia institucional face aos interesses e à actuação de agentes ‘externos’ (Estado e mercado); e (vi) a concepção da avaliação, essencialmente, como instrumento de reflexão e (in)formação institucional.

Em contrapartida, no que respeita à retórica *managerialista*, é possível perspectivá-la a dois níveis distintos, articulados em torno de duas principais dimensões: uma, fundamentada na ênfase da *corporate culture* (cultura empresarial/empreendedora) (Magalhães, 2004; Olsson & Peters, 2005; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005), em que as IES são percebidas como empresas ou

prestadoras de serviços e, por inerência, a avaliação surge como um mecanismo que se destina a assegurar a sua qualidade e competitividade; outra, sustentada na ideologia *utilitarista* ou *vocacionalista* (Afonso, 1998; Gibbons et al., 1994; Magalhães, 2004; Santiago, 2005; Scott, 1995; Slaughter & Leslie, 1997), em que as instituições são perspectivadas como devendo estar articuladas com a sociedade e o tecido económico e social, e em que a avaliação emerge como um instrumento destinado a promover a *accountability* institucional e a aferir a qualidade da formação, em particular a sua vertente profissionalizante.

A presença da primeira dimensão da retórica *managerialista* é expressa pelas referências, nos discursos: (i) à missão das IES enquanto orientada pelo *ethos* do negócio (universidade empreendedora e/ou empresa) e, como tal, para a competição (interinstitucional) por estudantes e recursos (através de parcerias com sector privado/mercado e da *marketização* do ‘produtos’ educativos); (ii) à racionalização dos recursos e da oferta formativa ao nível do sistema de ES, das instituições e dos cursos; (iii) às noções de eficiência, eficácia, qualidade e produtividade institucionais e da sua centralidade como objectos da avaliação, dando, por exemplo, lugar à seriação (*rankings*) das instituições com base nesses mesmos atributos; e (iv) à noção de instituição como prestadora de serviços e, por inerência, ao conceito dos estudantes como ‘clientes’ ou ‘consumidores’ (óptica do utente pagador).

A segunda dimensão é visível na valorização, concedida nos discursos, aos seguintes elementos: (i) o contributo e articulação do sistema e instituições de ES com o desenvolvimento social, económico e científico da sociedade; (ii) a vertente vocacional e profissionalizante da educação (formação) superior e consequente ênfase na empregabilidade; (iii) a responsabilização, prestação de contas e avaliação das IES como contrapartida da sua autonomia; e (iv) o recurso aos resultados da avaliação na determinação do financiamento a atribuir às instituições ou, ainda, a um sistema de regulação institucional sustentado em recompensas/sanções.

Com base na análise dos segmentos de discurso classificados na presente categoria, correspondendo a pouco menos de metade dos estudantes entrevistados, é possível concluir que, em geral, estes tendem a reproduzir, nas apreciações que tecem sobre o ES, as instituições e a sua avaliação, elementos que podem ser identificados com a retórica *managerialista*, tal como esta foi atrás definida.

A influência da primeira dimensão – *corporate culture* – encontra-se patente (Figura n.º 8) nas representações estudantis que sustentam, concretamente, a:

(i) Defesa de um novo modelo de gestão para as IES, pressupondo a sua actuação como “*empresas*” ou instituições “*empreendedoras*”, nomeadamente através:

- do desenvolvimento de actividades lucrativas:

“(...) as universidades (...) têm de ter como filosofia (...) ser(em) privadas. (...). (...) enquadrar a universidade num modelo para o futuro. (...) um modelo diferente da própria gestão. (...). (...) uma universidade empreendedora (...). O conhecimento (...) também se paga. A investigação (...) gasta muito dinheiro (...) e tem que se ganhar alguma coisinha com isso” (Ent.27 X B);

- da diversificação das fontes de financiamento:

“(...) o financiamento tem de ser mais liberal. (...) têm de poder fazer um fund-raising (...) como bem entenderem” (Ent.2 X B);

● do estímulo da “*procura*” (captação de estudantes) pela adopção de estratégias de *marketing*/publicidade:

“(...) publicidade que é feita aos cursos (...) a angariação dos alunos passa muito por aí, pelo marketing que é feito” (Ent.63 Y B);

- da aposta na internacionalização:

“(...) a internacionalização constitui a grande oportunidade (das IES)” (Ent.3 X B);

● da possibilidade de interferência externa (*stakeholders* externos) ao nível da gestão institucional:

“Se houvesse terceiros, pessoas que (...) não estão inseridas no mundo universitário, que pudessem dar um ponto de vista” (Ent.32 X B);

● e, por fim, da racionalização da “*oferta*” formativa com base nas necessidades do mercado de trabalho e na promoção da empregabilidade dos graduados:

“(...) todos os anos iniciam novos cursos. As escolas são imensas (...) mais do que as necessidades do mercado. (...) nitidamente, há uma necessidade de impor alguns limites (...) e de ficarem os cursos (...) realmente (...) bons” (Ent.52 X A);

(ii) Perspectivação das IES como prestadoras de serviços e, conseqüentemente, da sua orientação para a satisfação das necessidades dos estudantes como ‘clientes’ ou ‘consumidores’:

“Se formos a ver, a universidade está a prestar um serviço. (...). (...) vamos dar a opinião de cliente” (Ent.16 X A).

“(...) têm que ver que os alunos são os clientes da universidade (...). (...) a instituição (é) um fornecedor de conhecimentos (...) de que somos nós os clientes” (Ent.22 X A).

“(...) é muito bom saber que o prestador (...) me proporciona o melhor conhecimento. (...) com especialistas (...) ou com professores credenciados” (Ent.4 X A);

(iii) Concepção da imagem externa e da qualidade da instituição como factores preponderantes da inserção dos graduados no mercado de trabalho (empregabilidade):

“(...) neste momento, o nome da instituição (...) em termos de trabalho (...) tem um certo peso” (Ent.11 X A).

“(...) ou realmente a universidade tem uma cotação no mercado (...) ou (...) (o aluno) fica sempre limitado à nota que conseguiu (no) curso” (Ent.25 X A).

“(...) os estudantes procuram instituições conceituadas porque (...) é lá que o mercado de trabalho vai (...) recrutar (...) profissionais” (Ent.53 X A);

(iv) Ou, a importância da qualidade, eficiência, excelência e prestígio institucionais:

“As universidades (...) têm que promover estratégias para poder elevar a qualidade. (...). (...) se há universidades ou cursos que são bons (...) é porque se cria uma linha contínua de prestígio e de excelência de ensino” (Ent.4 X A).

“(...) aumentar os níveis de eficiência (...)” (Ent.47 X A).

Neste contexto, a avaliação (e, em particular, os seus resultados), além de direccionada para a aferição de alguns dos aspectos anteriormente sistematizados, surge representada, essencialmente, como um instrumento que visa estimular a competição, a diferenciação e a ‘atractividade’ (capacidade de atracção estudantes) das IES, tendo em vista a sua seriação em *rankings*:

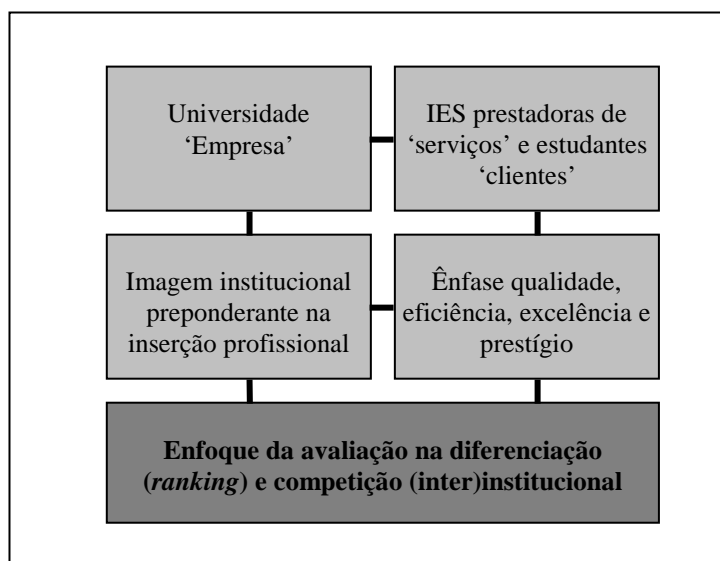
“(...) é uma maneira (...) de existir um pouco de inquietação e (...) competitividade (...) entre as instituições” (Ent.41 X A).

“(…) vai condicionar imenso (…) na escolha da universidade. (…). Mas isso (…) é estimulante (…). Têm de pensar em novas estratégias de cativar novos públicos” (Ent.73 Y B).

“(…) qual a melhor (…) para onde devo ir (…). (…) saber (…) que foi (…) uma boa aposta (…).” (Ent.76 Y A).

Figura n.º 8

Elementos centrais da dimensão *corporate culture* presentes no discurso dos estudantes sobre a avaliação



Quanto à segunda dimensão da retórica *managerialista* – ideologia *utilitarista* ou *vocacionalista* –, esta exprime-se na presença, no discurso dos estudantes, dos seguintes temas relativos ao papel das IES (Figura n.º 9):

(i) O seu contributo e articulação com o desenvolvimento dos sectores social e económico do país e, em especial, da região em que estão inseridas (tecido empresarial):

“(…) universidades hoje (…) são um factor que mexe com o mercado, (…) com o comércio (…), com o desenvolvimento económico-social” (Ent.1 X B).

“(…) contribuir, também, para o desenvolvimento do país” (Ent.50 X A).

“As universidades foram feitas, para além de pólos agregadores de conhecimento (…) e de formação (…), para o desenvolvimento económico” (Ent.7 X B);

(ii) O carácter vocacional e profissionalizante da formação que proporcionam e a relevância desta para a inserção dos graduados no mercado de trabalho (empregabilidade):

“A universidade não deixa de ser senão isso: a base para o que, no futuro, vamos fazer” (Ent.16 X A).

“(...) nós andamos aqui (...) a adquirir ferramentas (...). (...) se uma instituição não dá (...) (as) que o mercado exige (...) é óbvio que não vamos ser aceites” (Ent.5 X A).

“(...) o objectivo é sairmos daqui preparados para o mercado de trabalho” (Ent.94 Y A);

(iii) E, a ênfase na *accountability* institucional face a ‘clientes’ internos (estudantes) e externos (sociedade, em geral, e famílias, em particular):

“(...) dar informação àqueles que são de dentro e de fora (da universidade). Porque (...) precisam de saber” (Ent.27 X B).

“(...) essa informação passar para fora. Porque as pessoas têm o direito de saber o que se passa (...). Para onde é que vai o dinheiro delas (...). (...) as famílias também têm o direito de saber (...). (...) Se as pessoas estão a investir para os filhos estarem cá (...)” (Ent.32 X B).

“(...) tem que começar a haver (...) uma responsabilização” (Ent.67 Y B).

O realce destes temas parece relacionar-se com uma representação da avaliação enquanto centrada na vertente vocacional e profissionalizante das instituições e na ‘procura’ dos seus cursos no mercado de trabalho (empregabilidade):

“(...) será avaliado o futuro dos alunos (...), a empregabilidade (...); a aceitação no mercado (...)” (Ent.25 X A).

“Sim, a empregabilidade (...). (...) sem dúvida, deveri(a) constituir um ponto de avaliação. (...) porque não é só o dinheiro das propinas dos alunos que entram, mas são pessoas” (Ent.4 X A).

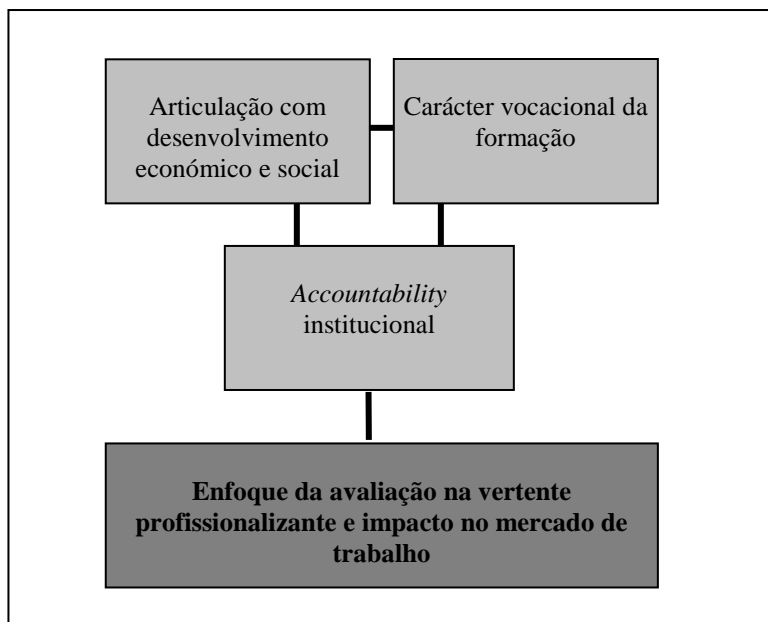
Neste sentido, os resultados avaliativos são, por inerência, percebidos como capazes de produzir um impacto concreto ao nível dessas mesmas dimensões:

“A nível empresarial (...) nota-se (...) bastante essa influência dos resultados (...) e da proveniência do aluno recém-formado” (Ent.14 X A).

“(…) comecei a perceber que as empresas tem interesse nesses relatórios de avaliação e confiam muito nesses órgãos que avaliam” (Ent.41 X A).

Figura n.º 9

Elementos centrais da dimensão *utilitarista* ou *vocacionalista* presentes no discurso dos estudantes sobre a avaliação



Como contraponto à preponderância assumida, nos discursos, pela lógica *managerialista*, os traços de uma visão mais ‘tradicional’ surgem muito mais esbatidos. Apenas dois estudantes exprimem, claramente, juízos sobre as IES e a sua avaliação, exemplificativos desta visão. Porém, mesmo entre estes estudantes é possível identificar diferenças no modo como estruturam o seu discurso de acordo com a retórica ‘tradicional’ sobre o ES: ao passo que um dos estudantes evidencia uma proximidade global relativamente à mesma, o outro apenas refere, pontualmente, alguns dos elementos que a estruturam.

Os aspectos desta retórica, salientados por cada um destes estudantes são, também, diferentes. Um realça, em particular, a necessidade de as IES se orientarem para o ‘desenvolvimento humano’ (valorização do modelo humboldtiano de universidade) (Faria, 2003; Magalhães, 2004; Nybom, 2002; Santos, 1995a), criticando, ao mesmo tempo, a massificação da formação superior e a sua orientação para o mercado de trabalho:

“*Eu tinha uma ideia clássica daquilo que era uma universidade. (...). (...)* a questão do desenvolvimento humano. E (...) não é nada disso.

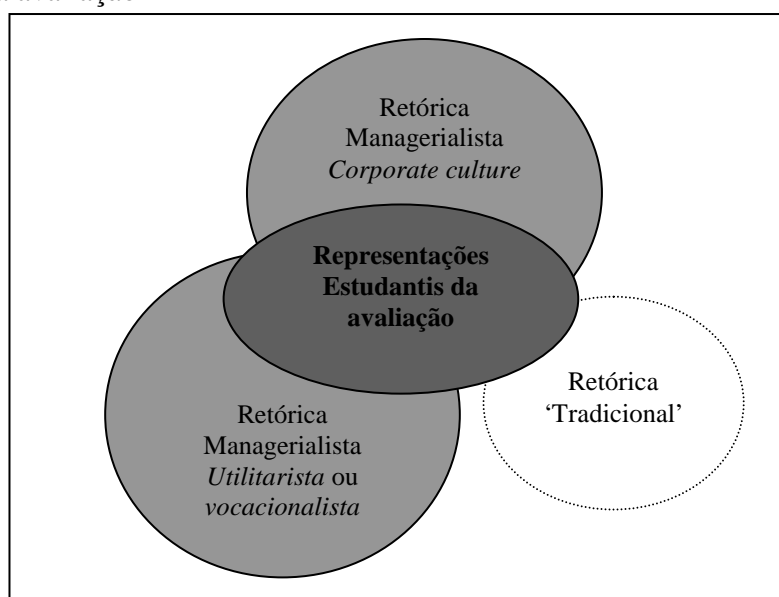
(...). *(Tal como está) (...) encaro (a universidade) (...) como uma fábrica de encher chouriços. (...) Instrui o indivíduo, mete-lhe a anilha e manda-o para o mercado de trabalho. É um processo de massificação*” (Ent.45 X B).

O outro estudante crítica, apenas, a crescente competição existente entre as IES:

“(...) uma luta desleal entre instituições, em que anda toda a gente a ver quem é que chega a topo (...) e fazem disso uma bandeira, quando (...) não deveria ser (...) (assim). Supostamente todas elas teriam (...) que trabalhar para ter qualidade (...). (...), a melhor e maior publicidade é (...) um aluno que sai dizer (...) ali formei-me enquanto homem, (...) cidadão, (...) profissional” (Ent.64 Y B).

Figura n.º 10

Ilustração da influência das retóricas *managerialista* e ‘tradicional’ nas representações estudantis da avaliação



Em síntese, as representações que os estudantes elaboram sobre o ES, as instituições e a sua avaliação, parecem sustentar-se e reproduzir, essencialmente, traços da retórica *managerialista* (Figura n.º 10). Constituída, eventualmente, como resultado da interiorização, pelos estudantes, das grandes transformações por que o ES tem passado nas últimas décadas, a presença desta retórica (Leite et al., 2007) é visível nas representações das IES como prestadoras de serviços e da essência *vocacionalista* da formação superior. Neste contexto, a avaliação emerge, no universo representacional dos estudantes, como um instrumento destinado, essencialmente, a aferir a qualidade e promover, com base na mesma, a diferenciação das instituições,

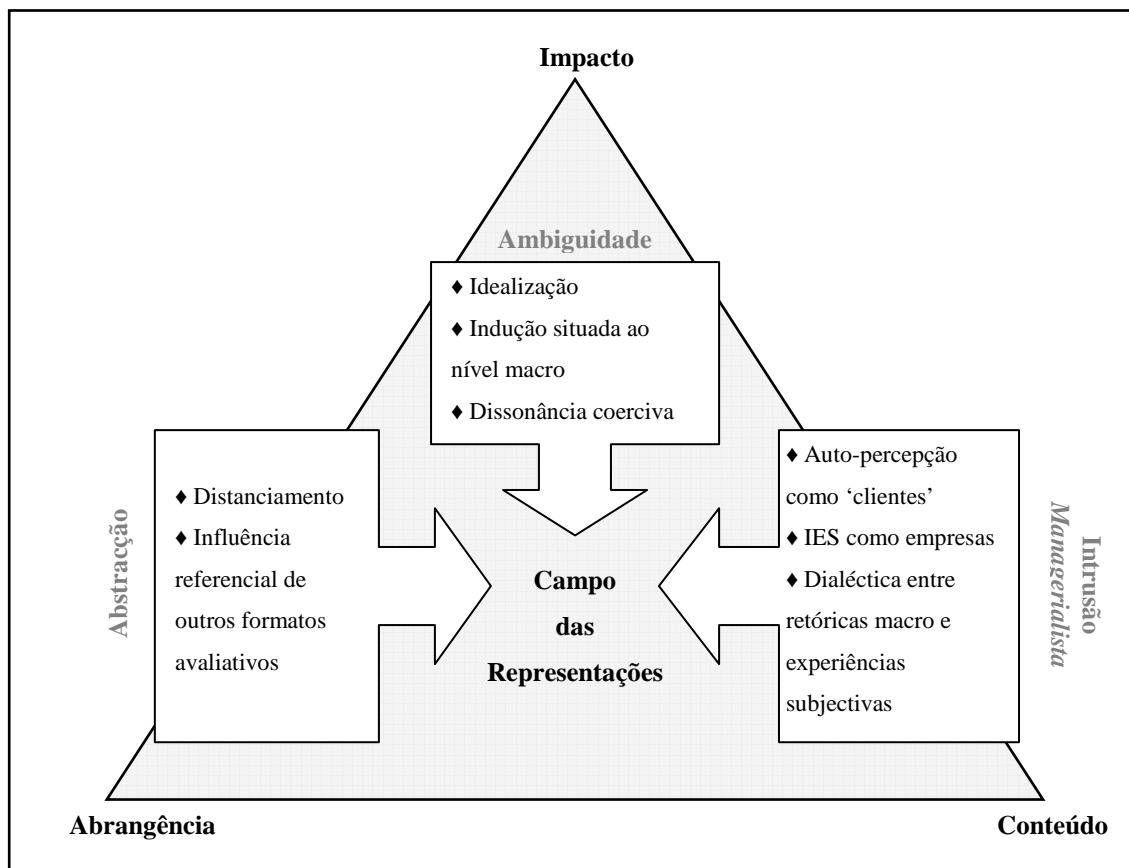
produzindo, assim, um impacto directo na sua imagem social e, por consequência, na inserção dos graduados no mercado de trabalho.

A permeabilidade e aceitação acrítica dos valores e pressupostos da lógica *managerialista* manifesta-se, ainda, nas representações sobre a própria noção do que ‘é ser’ estudante do ES. É possível observar, neste campo, que os estudantes tendem a referir-se a si mesmos, e à sua condição no interior das instituições, recorrendo a elementos descritivos que se coadunam com a sua definição mais como ‘clientes’ ou ‘consumidores’ (Bienefeld & Almqvist, 2004; Kogan et al., 2004; Morley, 2003) do que como actores institucionais chave. Tal situação pode, porventura, querer significar que se esteja a assistir a uma reconfiguração deste conceito, que não reflecte somente o ambiente (ou discurso) externo, mas que está a ser promovida internamente pelo grupo institucional representado pelos Estudantes do ES. Até que ponto este fenómeno pode ser interpretado como significando a emergência, entre os estudantes, de uma nova identidade, moldada pela sua (auto)reconceptualização como ‘clientes’, constitui uma questão sobre a qual se torna pertinente que investigações futuras se debrucem.

A Reprodução do Discurso ‘Dominante’?

Procurámos, através da dimensão ‘Campo da Representação’, apreender, quer a estrutura interna, quer a extensão do campo retórico das representações estudantis da avaliação. Foi, deste modo, possível concluir que estas representações se encontram organizadas em torno de três principais núcleos de significações, que traduzem, respectivamente: a ambiguidade presente na forma como o impacto institucional da avaliação é percebido; a abstracção (ou *desfocagem*) com que esta surge significada nos discursos; e a proximidade destes à retórica *managerialista* sobre o ES, as instituições e a sua submissão a este mecanismo específico de regulação (Figura n.º 11).

Figura n.º 11
Estruturação do ‘campo’ das representações estudantis da avaliação



Ao nível do primeiro núcleo significativo, o discurso dos estudantes denota, portanto, que o impacto, ou a capacidade de a avaliação produzir efeitos ‘práticos’ nas IES, é representado de modo algo ambíguo. Este impacto surge como fortemente condicionado pela receptividade (nem sempre positiva) das instituições face ao processo avaliativo e, em particular, às mudanças recomendadas ou induzidas pelo mesmo. Neste domínio, a mudança institucional é percebida como suscitada, não por um qualquer exercício avaliativo, direccionado ao funcionamento ou desempenho das IES, mas, preferencialmente, como resultado de outros processos, de escopo mais ‘macro’, visando o ES no seu todo, tal como é o caso do processo de Bolonha. Ainda assim, o impacto da avaliação surge como idealizado, centrado em torno da qualidade de três principais domínios da actividade institucional: o ensino e a docência, as condições materiais das instituições e os cursos. Esta ‘idealização’, identificada, como vimos, também noutros trabalhos (Amaral, 2003a; Leite et al., 2006), parece significar que são estas as áreas as que maiores preocupações suscitam aos estudantes em termos do desempenho e qualidade das instituições.

Apesar da ambiguidade revelada nas representações do impacto da avaliação, diríamos, no entanto, ser possível reagrupá-las em dois conjuntos equivalentes: um, que integra as representações expressando a ideia de que esse impacto pode ser mais estruturante se a avaliação se sustentar na atribuição de sanções/recompensas; outro, em que este impacto surge como muito mais matizado, ajuizado mais numa perspectiva da avaliação como um instrumento de acompanhamento ou aconselhamento institucional.

É, portanto, possível identificar, a este nível, uma certa dissonância entre as representações da avaliação significadas como capazes de um efeito ‘real’ ao nível das IES e as manifestadas em relação às modalidades de avaliação ‘preferidas’ pelos estudantes (*vide* categoria ‘Modalidades de Avaliação’, dimensão ‘Atitude’). Assim, não obstante a revelação de uma preferência por um formato avaliativo que proporcione, em primeira linha, um melhor conhecimento e acompanhamento institucional, os estudantes também percebem a mudança e melhoria efectivas das instituições como dependente da capacidade ‘transformadora’ da avaliação, isto é, do seu alcance em termos de efeitos ‘práticos’. Contudo, é de notar que a legitimação desta capacidade da avaliação surge igualmente ligada, sobretudo, à implementação de um sistema de incentivos (recompensas) e penalizações a atribuir às IES com base nos seus resultados avaliativos. São rejeitadas, neste âmbito, soluções mais robustas, no sentido de tornar o impacto avaliativo mais efectivo, nomeadamente aquelas que podem afectar directamente a autonomia ou financiamento institucionais (conversão das recomendações da avaliação em imposições e ligação dos resultados avaliativos ao financiamento).

A aparente contradição observada nas representações estudantis, articulada com a ambiguidade que expressam sobre o impacto da avaliação, pode, por seu turno, ser interpretada à luz do distanciamento revelado pelos estudantes em relação à avaliação de cursos. De facto, os significados que estes actores produzem e associam a este instrumento particular de controlo das IES sustentam-se em conhecimentos e experiências, também muito difusos, resultantes, primeiramente, do contacto com outras modalidades avaliativas presentes no campo institucional. Deste modo, a ‘desfocagem’ revelada pelas representações dos estudantes parece conectar-se, directamente, com o facto de a avaliação de cursos emergir como um objecto ‘estranho’ e ‘abstracto’, tanto em termos sócio-cognitivos, como práticos.

Além de permitir uma melhor compreensão da posição distante, periférica, que os estudantes parecem ocupar na avaliação, a análise da organização interna das suas representações permite, ainda, uma outra importante conclusão: a de que estes actores, ao contrário do que seria expectável, se auto-percebem, de modo expressivo, como ‘clientes’ ou ‘consumidores’ do ES e tendem a reproduzir, nas suas representações, significados sobre a avaliação e as instituições que parecem alinhar-se com a retórica *managerialista* e a ideologia de mercado. Perspectivando as instituições como prestadoras de serviços, dos quais os estudantes constituem o público alvo, e sustentadas numa visão instrumental da educação superior, as representações estudantis significam a avaliação como um instrumento direccionado, sobretudo, para uma diferenciação qualitativa de tipo interinstitucional e a ‘certificação’ das formações perante o mercado de trabalho. Estas conclusões são corroboradas pelas de outros estudos (Leite et al., 2006, 2007), sustentados na análise das percepções dos estudantes de ES (português e brasileiro), em que também se sublinha que a avaliação é por eles percebida como conectada com o incremento da qualidade e da “responsabilidade social” das IES, no sentido da sua articulação com as exigências da sociedade e da economia (nomeadamente em termos da necessidade de mão de obra qualificada).

A aparente permeabilização dos discursos dos estudantes aos valores e pressupostos do *managerialismo* concorre, ainda, para compreender o modo como as representações estudantis da avaliação expressam, em simultâneo, um conjunto de significados originais sobre este processo, e reproduzem as narrativas externas existentes neste domínio. De facto, embora se constituam como o resultado dos conhecimentos, atitudes e experiências (sociais, institucionais e avaliativas) dos estudantes, as representações da avaliação de cursos são, também, condicionadas pelo contacto (individual ou colectivo, mais ou menos directo, e mais ou menos formal) destes actores, quer com os contextos sociais e políticos que fizeram emergir e legitimam este instrumento de regulação institucional, quer com as narrativas políticas, sociais e institucionais que o tomam por ‘objecto’. Na mesma linha do que é salientado por vários autores (Jodelet, 1997; Moscovici, 1976; Santiago, 1996), é possível concluir, portanto, que as representações da avaliação são construídas na confluência dos contextos sociais e políticos mais abrangentes e as experiências

subjectivas dos estudantes, vivenciadas durante as diferentes fases de formalização institucional dos processos avaliativos.

Terminada que está a análise dos elementos centrais que estruturam o conteúdo e significado das representações estudantis da avaliação, procuramos em seguida, à laia do que foi realizado nas anteriores dimensões, proceder à sistematização das diferenças mais expressivas em relação ao modo os estudantes significam a dimensão mais ‘prática’ da avaliação de cursos. A identificação destas diferenças foi norteada, uma vez mais, por uma abordagem comparativa desses significados representacionais, tendo por base as variáveis conectadas com os estudantes que também já tivemos oportunidade de enunciar antes – participação institucional e académica, subsistema de ES e experiência da avaliação (Quadro n.º 14).

Quadro n.º 14

Principais diferenças detectadas na distribuição dos estudantes pelas categorias e temas da dimensão ‘Campo da Representação’.

Variáveis		Sub-amostra		Subsistema		Experiência Avaliação	
		A	B	U	P	C	S
Impacto	Sistema de regulação compensatório	●	○	●	○	○	●
Abrangência	Desfocagem	●	○	●	○	○	●
Conteúdo	Intrusão <i>managerialista</i>	●	○	●	○	○	●

Legenda: **A** – sub-amostra A; **B** – sub-amostra B; **U** – subsistema universitário; **P** – subsistema politécnico; **C** – com experiência na avaliação; **S** – sem experiência na avaliação. Concentração, nos discursos, das referências aos temas ligados à dimensão ‘Campo da Representação’: ● maioritária; ● intermédia elevada; ○ minoritária.

A análise do quadro anterior (Quadro n.º 14) permite-nos inferir que as significações gerais que estruturam o ‘campo’ das representações da avaliação – posição tendencialmente concordante, embora mitigada, face à implementação de um sistema de regulação compensatório; ‘desfocagem’ na interpretação da avaliação de cursos; e permeabilização à retórica *managerialista* – são enfatizadas pelos subgrupos de estudantes que, nas anteriores dimensões de análise, foram identificados como aqueles que, nas suas posições, manifestam um maior afastamento sócio-cognitivo e prático face ao processo: os estudantes sem participação nos órgãos colegiais das IES

ou nas instâncias académicas, do subsistema universitário e sem experiência avaliativa.

Estes resultados podem ser explicados à luz de várias assunções, a começar, desde logo, pelo supracitado afastamento em relação à avaliação. De facto, a posição de distância máxima que os estudantes, com as características amostrais enunciadas, ocupam relativamente à avaliação de cursos talvez concorra para a estruturação de uma consciência mais crítica, ou uma postura mais exigente face à capacidade ‘transformadora’ deste processo. Estes estudantes mostram-se, por isso, um pouco mais receptivos, que a generalidade dos entrevistados, à articulação da avaliação com um sistema de regulação compensatório, que permita conceder ao processo um carácter mais “musculado” (Amaral & Rosa, 2004). Neste sentido, é igualmente possível supor que seja entre estes estudantes em que se denota, com maior acuidade, a discrepância, antes sublinhada, entre a valorização, por um lado, de uma avaliação mais de aconselhamento ou desenvolvimento e, por outro, de uma avaliação que deve, necessariamente, induzir algumas mudanças. Estas mudanças surgem, essencialmente, como contrapartida a certas recompensas institucionais, traduzidas, em particular, no incremento da imagem social das IES e na promoção da inserção profissional dos graduados.

A este nível, no que respeita aos estudantes do subsistema universitário, a ligação da avaliação à atribuição destas compensações justificar-se-ia, pela presença, entre os mesmos, de uma percepção algo consistente sobre as eventuais dificuldades que as instituições universitárias enfrentam na resposta aos desafios das sociedades actuais e, em particular, às exigências do mercado de trabalho. Tais dificuldades prender-se-iam, principalmente, com o pendor mais ‘teórico’ das formações que estas instituições oferecem (por comparação ao teor mais ‘prático’ dos currículos do politécnico) e a consequente desvalorização dos diplomas e dos diplomados universitários nesse mesmo mercado.

Além de permitir interpretar o maior alinhamento com a implementação de um sistema regulatório com base em recompensas/sanções, o afastamento sócio-cognitivo e prático manifestado pelos subgrupos de estudantes antes assinalados, possibilita, igualmente, esclarecer o elevado grau de abrangência presente na estruturação dos seus discursos sobre a avaliação de cursos. Neste caso, o contacto mais débil com este ‘objecto’ parece induzir estes estudantes a recorrer, na elaboração desses mesmos

discursos, e de modo mais sistemático que os restantes subgrupos, a quadros referenciais sustentados nos conhecimentos e experiências acumulados em relação a outras modalidades avaliativas.

Por último, a maior permeabilização das representações destes estudantes à retórica *managerialista* pode relacionar-se com o facto de serem, também, estes actores, os que mais se auto-percepcionam como ‘clientes’ dos ‘serviços’ facultados pelas IES que, nesta lógica, surgem percepcionadas como ‘empresas’. A hipótese possível de definir neste campo, é a de que um maior afastamento destes estudantes, não só em relação ao que é a ‘essência’ da avaliação e ao seu contexto de emergência no ES mas, também, aos processos e ‘lugares’ de tomada de decisão institucional e académica, os torne mais susceptíveis de assimilar os valores e lógicas que emolduram aquela mesma retórica.

Em conclusão, parece ser possível afirmar, com base nos resultados da abordagem comparativa das categorias desta quarta e última dimensão de análise, que as representações estudantis se situam algures entre um carácter hegemónico e emancipado (Moscovici, 1988). Tal significa que, embora se constituam como o resultado da partilha de um conjunto mais geral e predominante de significados sobre a avaliação de cursos, estas representações são, também, estruturadas por significações mais específicas e residuais produzidas por subgrupos particulares de estudantes, mais distanciados dos lugares de decisão institucional (órgãos colegiais) e da vida associativa, sem experiência directa nos processos de avaliação e provenientes do subsistema universitário. Estas variáveis parecem, por isso, constituir-se como elementos críticos da estruturação e orientação das representações da avaliação.

CONCLUSÃO



O presente estudo assumiu uma abordagem qualitativa e em profundidade das representações que os estudantes do ES português elaboram a propósito da avaliação das IES, significada, aqui, como a avaliação de cursos. Neste sentido, as opções teóricas e metodológicas adoptadas assentaram no pressuposto de que o melhor caminho a empreender para a construção do objecto de estudo seria o de articular os contextos ‘macro’ e ‘micro’ que enquadram a relação destes actores com este instrumento específico de regulação institucional. Tal significa que a tentativa de conhecer o modo como os estudantes representam a avaliação implica, necessariamente, uma análise estruturada em duas principais linhas: por um lado, a compreensão sobre a forma como as mudanças que atingiram o ES, sobretudo nas últimas três décadas, contextualizaram a emergência da avaliação; e, por outro, a construção de conhecimento sobre o ‘lugar’ que é atribuído aos estudantes nos processos de implementação da avaliação, assumindo esta noção de ‘lugar’ o significado de um campo estruturado por diversas ‘forças’ ou constrangimentos, mais ou menos formais, que condicionam a participação estudantil nesses mesmos processos.

A elaboração das representações não ocorre, portanto, num registo puramente individual ou colectivo, mas tem como quadro de referência um determinado ‘ambiente’ político e institucional e, a um nível mais ‘micro’, a própria configuração que a avaliação assume enquanto noção e modelo operacionalizado no campo das IES. Neste sentido, o estudo empírico empreendido foi concebido de modo a permitir confrontar os resultados com o que está formalmente consignado, nos documentos oficiais, sobre a participação dos estudantes na avaliação, onde esta surge como um dado adquirido e, por isso, como representativa dos seus interesses e da sua centralidade no processo.

Com base neste conjunto de assunções recuperamos, agora, as questões de investigação que orientaram o estudo, bem como, de modo sucinto, as principais problemáticas que foram sendo suscitadas pela reflexão desenvolvida no âmbito da construção do quadro teórico. Em seguida, centramo-nos na discussão das principais conclusões permitidas pela análise dos resultados empíricos e destacamos os seus principais contributos no sentido do incremento do conhecimento sobre as representações da avaliação. Tecemos, por último, algumas considerações relativas a

desenvolvimentos futuros de investigação no âmbito da temática delimitada pelo nosso objecto de estudo.

A síntese e articulação do conjunto de propostas conceptuais emergentes, quer da análise da literatura, quer do trabalho de campo, afiguram-se como uma tarefa exigente, dada a multiplicidade e complexidade dos fenómenos em jogo na construção das representações da avaliação pelos estudantes. Com o objectivo de recordar o percurso percorrido entre estes dois momentos do estudo – quadro teórico e análise e discussão dos resultados – destacamos, resumidamente, os temas que configuraram a discussão teórica que foi sendo, entretanto, desenvolvida. Salientamos, neste domínio, os principais conceitos que orientaram a análise, tomando como referência o contexto do ES e da avaliação das instituições em Portugal.

Vimos, assim, ao longo do primeiro capítulo que, de entre as profundas mudanças que afectaram as IES nos últimos trinta anos, uma das mais estruturantes foi constituída, sem dúvida, pela reconfiguração da sua relação com o Estado, mediante a assunção, por este, de uma nova forma de regulação: a supervisão (Amaral & Rosa, 2004; Bleiklie, 1998; Correia et al., 2000; Magalhães, 2004; Neave & van Vught, 1994; van Vught, 1997). Sob a influência deste desenvolvimento, as instituições, embora passem a beneficiar de uma maior autonomia (organizacional e curricular), começam, também, a ser alvo de uma nova “vigilância”, regulação e controlo, sustentados na formalização de instrumentos visando promover a sua *accountability* e aferir e garantir a sua qualidade (Bleiklie, 1998; Cowen, 1996c; Kogan et al., 1994; Kogan & Bauer, 2000; Leite et al., 2000; Rosa, 2003; Seixas, 2002).

Um destes instrumentos, o qual emerge, porventura, como um dos mais centrais no que respeita à regulação e controlo destas instituições, é constituído pela avaliação e a sua orientação para a verificação da conformidade institucional em relação a determinados padrões, politicamente definidos para o sistema de ES (Afonso, 1998; Bleiklie, 2000; Correia et al., 2000; Cowen, 1996b; Dill, 1998; Henkel & Vabó, 2000; Huisman & Currie, 2004; Kells, 1992; Kogan et al., 1994; Magalhães, 2004; Neave, 1988, 1998; Rosa, 2003; Seixas, 2002).

É assim que, a partir da década de 1990, se assiste, um pouco por toda a Europa Ocidental, à consolidação dos sistemas nacionais de avaliação e garantia da qualidade (Brennan & Shah, 2000; Jeliaskova & Westerheijden, 2002; Kells, 1992;

Rosa, 2003; Seixas, 2002), organizados em componentes de certo modo comuns – órgão coordenador nacional, auto-avaliação e avaliação externa e redacção e difusão dos relatórios de avaliação (Amaral, 2007; Brennan & Shah, 2000; Dill, 1998; Jeliaskova & Westerheijden, 2002; Kells, 1992; Rosa, 2003; Seixas, 2002). Como pudemos sublinhar no segundo capítulo deste trabalho, Portugal não constituiu uma excepção a este cenário e, em meados dessa mesma década, formaliza o seu próprio sistema de avaliação (Lei 38/94) inspirado, sobretudo, no modelo avaliativo holandês (Amaral, 1994; Polidori, 2000; Rosa, 2003; Santiago et al., 2002).

Tal como se encontra definido, o sistema de avaliação português, direccionado para o escrutínio de várias dimensões compreendidas pelos cursos de graduação, conta com a participação de distintos actores, diferentemente posicionados no campo institucional e em relação à própria avaliação. De entre os grupos institucionais de actores com poder participativo neste processo, seja ao nível da sua definição política, seja do seu desenvolvimento no ‘terreno’, os estudantes parecem constituir aquele que menor autoridade detém. Isto é visível, em concreto, nos papéis e funções avaliativos mais ‘passivos’ a que este grupo se encontra confinado, os quais consistem, grosso modo, no mero fornecimento de informação relativa ao processo de ensino/aprendizagem (Cardoso et al., 2004; Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Richardson, 2005; Santiago et al. 2005).

Porém, esta relativização da importância dos estudantes na avaliação parece acarretar alguns efeitos contraproducentes para a afirmação desta como um verdadeiro instrumento do exercício da autonomia e *accountability* das IES. Um desses efeitos traduz-se no facto de essa relativização poder concorrer, não só para condicionar o modo como este instrumento é concebido e desenvolvido pelas instituições mas, também, para remeter os estudantes para a ‘periferia’ dos processos institucionais de tomada decisão, o que, por sua vez colide com a sua afirmação enquanto um grupo institucional chave no processo avaliativo (Dubois, 1998; Gueissaz & Hayrinen-Alestalo, 1999; Leite et al., 2006). Para além de não permitir cumprir, cabalmente, um dos intentos subjacentes à prossecução da avaliação, i.e., conceder aos estudantes mais e melhor informação sobre a qualidade do ensino e das instituições (Stensaker et al., 2008), a posição secundária destes actores na avaliação pode, ainda, convergir para que não se mobilizem, nem se sintam motivados a participar no seu desenvolvimento. Ao não verem nela reflectidos o seu contributo, os estudantes

distanciam-se das suas diferentes componentes, o que acaba por dificultar a captação do seu interesse e a indução do seu compromisso em relação à forma como o sistema de avaliação é formalizado nas IES (Richardson, 2005).

Talvez como resultado da atribuição aos estudantes deste papel ‘secundário’ na avaliação, é possível observar, no quadro da produção científica recente, uma relativa ausência de investigações (de âmbito nacional ou internacional) que tomem como objecto de estudo o modo como estes actores percebem e se posicionam face a este dispositivo de regulação institucional (Johnson & Deem, 2003; Leite et al., 2006; Nasser & Fresko, 2002; Westerheijden et al., 2007).

O estudo que desenvolvemos procurou, precisamente, contribuir para preencher algumas das lacunas existentes ao nível do conhecimento neste campo. Com base no quadro teórico-conceptual que nos é proporcionado pela teoria das representações sociais, explicitado no terceiro capítulo do nosso trabalho, propusemos contribuir para o avanço da reflexão no tema, através da análise das representações que os estudantes elaboram sobre a avaliação das IES (avaliação de cursos).

A partir da operacionalização do conceito de representação social, sustentada nas propostas de Jodelet (1997) e articulada com uma perspectiva sociológica do mesmo (Garnier, 2002), assumimos que as representações que os estudantes tecem a propósito da avaliação traduzem um conjunto de significados, conhecimentos, imagens e atitudes, que permitem compreender o modo como significam esta realidade institucional e com ela se relacionam. Neste sentido, as representações da avaliação emergem, simultaneamente, como um processo e um produto (Jodelet, 1996, 1997; Moscovici, 1976, Santiago, 1989, 1996) da acção dos estudantes. Enquanto produto, as representações constituem o resultado da actividade mental destes actores, expressando o conhecimento, as opiniões, e os juízos com os quais significam e dão sentido à avaliação. Enquanto processo, as representações são configuradas pelos contextos – sociais, institucionais e avaliativos – em que os estudantes se inserem e se relacionam com a avaliação, ao mesmo tempo que expressam, simultaneamente, o trabalho de selecção que estes empreendem dos elementos da realidade avaliativa e a ancoragem destes mesmos elementos nos seus esquemas mentais prévios. É esta dinâmica que concorre para orientar a predisposição

dos estudantes para agir, ou se comportarem, de uma determinada forma, face às situações de avaliação que surgem no seu universo individual e colectivo.

No âmbito da operacionalização do conceito, considerámos que a informação, as atitudes e o conjunto hierarquicamente organizado de significados produzidos pelos estudantes em relação à avaliação, constituem as dimensões basilares das suas representações. Assumimos, ainda, que estas representações são, fundamentalmente, determinadas pelo tipo de experiências que estes actores acumulam face à implementação deste processo e pela posição que ocupam no campo institucional.

Com base na problemática definida, e com o intuito de apreender o sentido e significado das representações estudantis da avaliação, esboçámos, então, as seguintes questões de investigação, nas quais alicerçámos o nosso estudo e as tentativas de articular, complementar e confrontar as suas componentes teórica e empírica:

- Que representações são elaboradas pelos estudantes do ES público sobre a avaliação das IES?
- Que elementos intervêm na elaboração destas representações?
- Em que medida estas representações traduzem as predisposições dos estudantes para se envolverem na avaliação das IES?

Sustentados numa abordagem qualitativa, de carácter construtivista, empreendemos o desenvolvimento da componente empírica deste estudo, tendo eleito a entrevista semi-estruturada como instrumento privilegiado de recolha de informação, a qual aplicámos a uma amostra não representativa e intencional de estudantes de duas IES portuguesas. A análise de conteúdo do material empírico recolhido através destas entrevistas, baseada na construção de uma grelha temático-categorial (Bardin, 1995; Ghiglione & Matalon, 1992; Negura, 2004), permitiu esboçar, ao longo do quinto capítulo do trabalho, um conjunto de inferências relevantes sobre o modo como os estudantes significam a avaliação e com ela se relacionam.

Uma das principais conclusões que é possível extrair do estudo, e que não constitui uma surpresa face a estudos similares (Leite et al., 2006, 2007), é a de que os estudantes assumem uma postura favorável em relação à avaliação. Esta é representada como um instrumento pertinente e legítimo da regulação das IES, capaz de induzir a sua responsabilização (*accountability*) e promover a sua qualidade. A aceitação da avaliação surge, portanto, apoiada na reprodução do discurso ‘oficial’

(político) sobre o papel deste instrumento no controlo e melhoria da qualidade e eficiência institucional do ES.

Apesar de amplamente aceite ou ‘naturalizada’ pelos estudantes, a avaliação é, contudo, representada como exequível apenas no caso de preencher certas “*condições*”, consistindo na assunção de um carácter imparcial (proporcionado, essencialmente, por via da sua componente externa) e de um enfoque institucional, isto é, do seu direccionamento às IES como um todo. Nesta lógica, a legitimidade da avaliação prende-se com o contributo que pode ter na aferição e na melhoria da qualidade do desempenho global das instituições (em especial, ao nível da gestão), do ensino e da articulação dos cursos com as necessidades do mercado de trabalho, potenciando, assim, as oportunidades de inserção profissional dos graduados. Além de articulada com estas finalidades, a legitimidade da avaliação surge, ainda, conectada com a sua afirmação como um instrumento destinado a contribuir, essencialmente, para a auto-reflexão e auto-conhecimento institucionais. Deste modo, os estudantes parecem rejeitar uma perspectiva mais sancionatória ou coerciva da avaliação, preferindo, ao invés, um conceito da mesma mais alinhado com a ideia de regulação à distância e de *accountability* (mais social que financeira).

Uma segunda conclusão, permitida pela análise dos resultados, é a de que os estudantes se situam numa posição de distância máxima em relação à avaliação, quer em termos cognitivos, quer práticos. Esta constatação é corroborada pela inconsistência da informação e da experiência que estes actores revelam face aos contornos, implementação e resultados do processo avaliativo. A avaliação e, neste caso, concretamente, a avaliação de cursos, surge como uma noção abstracta, fluida, ou mesmo distorcida e desfasada em relação à ‘realidade’. Para este fenómeno parecem concorrer, em especial, a postura algo ‘negligente’ das IES no que respeita ao modo como divulgam a informação sobre o processo avaliativo e a posição de exterioridade em que os próprios estudantes se colocam na apropriação desta informação. Se, por um lado, as instituições parecem não definir estratégias consistentes, orientadas aos estudantes, de difusão dessa informação, a verdade é que estes também não parecem desenvolver esforços efectivos no sentido de se apropriarem do conhecimento que lhes é disponibilizado. É possível identificar, a este nível, a valorização, pelos estudantes, de esquemas ‘verticais’ de acesso à informação,

cuja fonte principal é identificada como constituída pelas estruturas de governo e gestão institucionais de ‘topo’.

Porém, o desinvestimento evidenciado pelas instituições no sentido de integrarem os estudantes na avaliação não é visível, apenas, na ausência de estratégias sólidas de informação. Este desinvestimento está patente, também, nas iniciativas, ou melhor, na incoerência destas, destinadas a proporcionar a estes actores experiências mais consistentes em termos da sua participação no processo. Como resultado, as representações que os estudantes elaboram sobre a possibilidade dessa participação e dos seus contornos surgem bastante diluídas, assim como é, também, pouco consistente a sua experiência efectiva de envolvimento no processo avaliativo. A actuação destes factores parece, por seu turno, ajudar a perceber a predisposição ambígua que estes actores manifestam quanto a este mesmo envolvimento. Contudo, não é de menosprezar a influência exercida, a este nível, pela representação que elaboram sobre a posição que as IES e, em particular, os docentes, assumem quanto ao envolvimento estudantil na avaliação. Esta posição emerge, aos olhos dos estudantes, como ambivalente, afectada também pela forma ambígua como a sua participação e contributo para a avaliação (e, mesmo, esta) são institucionalmente percebidos.

O distanciamento e exterioridade que caracterizam a relação dos estudantes com a avaliação de cursos parecem reflectir-se, igualmente, no modo como significam os seus efeitos ou consequências ‘práticas’. Denota-se, neste âmbito, a assunção de uma posição ambígua, quer face a estas consequências, quer aos possíveis mecanismos destinados a conceder à avaliação um carácter mais ‘robusto’. Neste campo, é possível detectar, contudo, um maior alinhamento das representações dos estudantes com uma visão mais ‘soft’ da avaliação, em que esta surge associada à regulação das IES com base num ‘jogo’ de recompensas e sanções, do que com uma perspectiva mais ‘hard’, associada à possibilidade de a avaliação surgir directamente conectada com a imposição coerciva de recomendações e o financiamento das instituições.

Uma outra manifestação da ‘estranheza’ e distância sócio-cognitiva e prática dos estudantes em relação à avaliação, é constituída pelo facto de as suas representações tenderem a estruturar-se em torno de um conceito mais abrangente ou abstracto do processo, que não tem correspondência na avaliação de cursos

propriamente dita. As referências dos estudantes neste domínio são, grosso modo, moldadas pelo conhecimento e experiência que detêm em relação a outros formatos avaliativos, igualmente presentes no campo institucional, *desfocando-se* da configuração formalmente assumida pelas diferentes componentes dos processos de implementação da avaliação de cursos.

Por último, é ainda possível constatar que as representações dos estudantes, tendem, em grande parte do seu conteúdo, a reproduzir os discursos externos organizados em torno de noções e valores da retórica *managerialista*. Ora num registo mais implícito, ora mais manifesto, a influência desta retórica está presente nos significados que os estudantes conferem a várias componentes da avaliação, compreendendo desde a sua ‘legitimidade’ até ao seu ‘impacto’ institucional. Nas figuras que se seguem (Figuras n.º 12 e n.º 13) sistematizam-se, com maior pormenor, os traços de cada uma das dimensões estruturantes desta retórica – a dimensão da cultura empresarial/empreendedora (*corporate culture*) e a dimensão *utilitarista* ou *vocacionalista* – identificados no discurso geral dos estudantes em torno da interligação entre a avaliação, o ES e as instituições:

Figura n.º 12

Traços da dimensão *corporate culture* da retórica *managerialista* no posicionamento geral dos estudantes

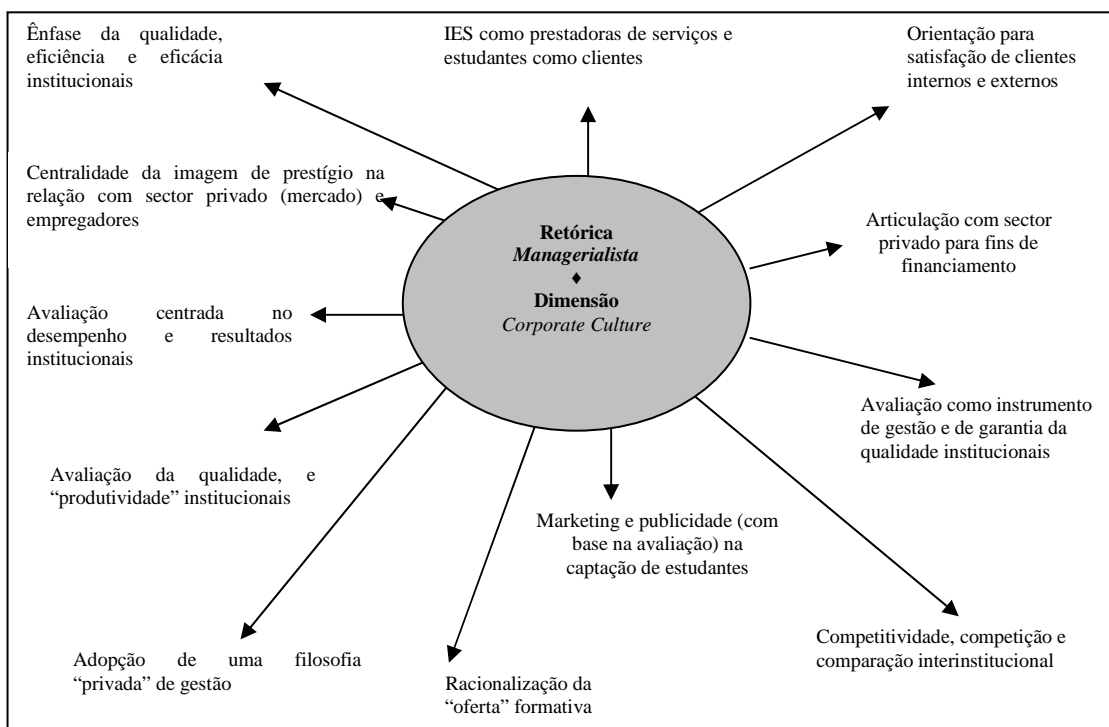
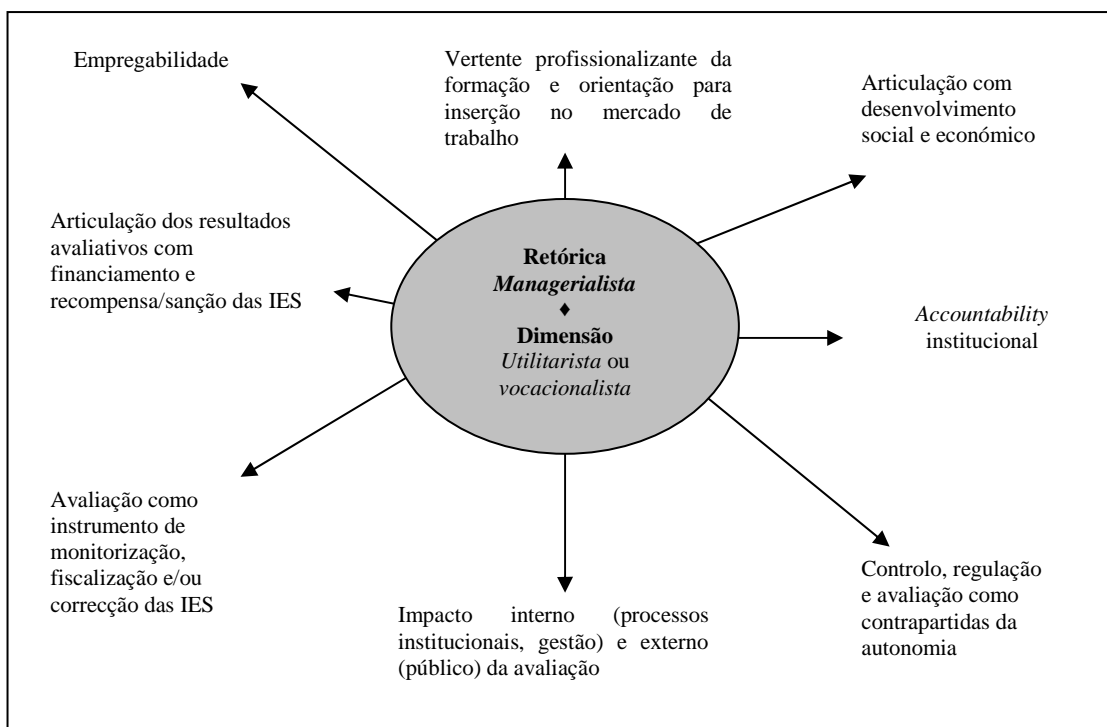


Figura n.º 13

Traços da dimensão *utilitarista ou vocacionalista* da retórica *managerialista* no posicionamento geral dos estudantes



Em síntese, a presença da retórica *managerialista* reflecte-se na representação das IES como prestadoras de serviços ou ‘empresas’ (*corporate enterprises*), articulada com concepções *utilitaristas* da formação e/ou educação superior, i.e., enquanto orientada para a inserção dos graduados no mercado de trabalho. Correlativamente, a avaliação emerge, neste contexto, como um instrumento designado a aferir a qualidade do desempenho e dos serviços “*fornecidos*” pelas instituições, cujos resultados se expressam na sua imagem e diferenciação social.

O predomínio da anterior retórica torna quase invisível a influência, ao nível das representações estudantis, de noções e valores ligados a uma visão mais ‘tradicional’. Quando presentes, os traços desta visão reflectem-se, precisamente, na rejeição da ideia de universidade ‘empresa’ e a sua submissão às regras do mercado, no questionamento da pertinência ou validade dos *rankings* com base nos resultados da avaliação ou, ainda, nas posições ‘neutras’ assumidas em relação à legitimidade, finalidades instrumentais, modalidades, impacto e coercividade da avaliação.

Um outro aspecto de realce neste contexto, consiste no facto de ser possível detectar uma maior proximidade das representações face à retórica *managerialista* sempre que as mesmas tomam por ‘objecto’ a legitimidade, finalidades instrumentais,

modalidades ou a coercividade da avaliação (medidas que visam torná-la mais robusta), enquanto que a proximidade com a retórica 'tradicional' tende a ser manifestada quando o 'objecto' representacional é configurado, em especial, pelo impacto 'idealizado' da avaliação, delimitado pelo ensino ou a organização dos cursos.

Este conjunto global de conclusões permite afirmar que a investigação empreendida traz, de facto, para o campo do conhecimento sobre a relação entre os actores institucionais e a avaliação, alguns contributos inovadores. Um dos mais centrais consiste, sem dúvida, no aprofundamento da compreensão da posição ocupada pelos estudantes na avaliação, bem como dos principais constrangimentos que se lhes colocam quanto à sua participação e envolvimento neste processo particular da regulação das actividades das IES.

Pese, embora, a escassez de trabalhos sobre esta temática e, por isso, a ausência de dados que nos permitam asseverar com firmeza as conclusões do nosso estudo, é possível constatar que a relação dos estudantes com a avaliação é fortemente condicionada pela qualidade e quantidade de informação e de experiências que acumulam durante a sua participação e/ou contacto com os processos avaliativos. O acesso a estas duas fontes primordiais de conhecimento sobre o processo é, por seu turno, condicionado por duas principais variáveis: por um lado, a posição que os estudantes ocupam no campo institucional, definida pelo seu tipo de participação nos órgãos colegiais e nas instâncias académicas; por outro, pelas estratégias institucionais direccionadas à informação, sensibilização e incentivo dos estudantes para a participação nas diferentes fases da avaliação.

De facto, a análise dos resultados obtidos com o nosso estudo permite sustentar que a exposição dos estudantes a mais e melhor informação sobre o processo avaliativo, assim como a sua participação nos órgãos e instâncias onde, de uma forma mais directa ou indirecta, a avaliação é objecto de discussão ou de decisão, interferem fortemente no processo de formação das representações, independentemente da natureza e direcção desta interferência. Quer isto significar, ao nível dos 'outputs' desse processo, visível no conteúdo das representações, que, quanto maior é a imersão dos estudantes nos diferentes contextos e incidências da avaliação, maior é a possibilidade de construírem atitudes, juízos e imagens, mais ou menos críticos, ou

mais ou menos conformistas, em relação à própria noção de avaliação e às diferentes componentes presentes na sua formalização institucional.

Ao possibilitarem o aprofundamento do conhecimento sobre o modo como se configura a relação dos estudantes com a avaliação, as conclusões da nossa investigação permitem, ainda, salientar um outro importante fenómeno: o aparente desajuste deste processo face às ‘reais’ expectativas e necessidades destes actores. As condições em que decorre a implementação da avaliação, nomeadamente a sua aparentemente débil contextualização institucional e, inclusive, o modo como se encontra definida a participação dos estudantes nas suas diferentes fases, traduzida no desempenho de papéis pouco significativos, parecem colocar em causa a legitimidade e validade deste processo enquanto instrumento que, entre outros propósitos, pretende direccionar-se para ‘servir’ a comunidade estudantil. Na verdade, pelo menos tal como foi desenvolvida ao longo da última década, a avaliação parece ter falhado um dos seus principais intentos: o de, com base na integração e contributo dos estudantes e, essencialmente, vocacionada para estes, produzir informação sobre o desempenho e qualidade das IES.

Os resultados conseguidos com o nosso estudo confirmam, ainda, algumas assunções tecidas aquando da operacionalização do conceito de representação social e da sua transposição para o campo dos significados produzidos pelos estudantes sobre a avaliação. Uma dessas assunções prende-se com as funções cognitivas, identitárias e de orientação, que as representações da avaliação parecem desempenhar para os estudantes. De facto, na mesma linha de Jodelet (1996, 1997), é possível constatar, através desses resultados, que estas representações funcionam como um quadro referencial que permite a estes actores: interpretar e significar a ‘realidade’ ou ‘objecto’ configurado pela avaliação (função cognitiva); afirmarem-se e diferenciarem-se, quer em relação aos restantes grupos institucionais, quer, internamente, entre si (função identitária); e, por último, orientarem as suas acções e, deste modo, ‘construírem’ certas predisposições e motivações, em relação aos processos de implementação da avaliação (função de orientação).

Do mesmo modo, recuperando agora, em parte, a tipologia proposta por Moscovici (1988), este estudo permite concluir, igualmente, que as representações da avaliação têm subjacentes diferentes processos de construção: umas surgem como hegemónicas, isto é, como o resultado da partilha, pela ampla maioria dos estudantes,

de um conjunto de significados dominantes sobre a avaliação; outras emergem pela acção de subgrupos específicos de estudantes, estruturando-se em torno de um conjunto de significações relativamente autónomo, emancipado em relação às representações mais disseminadas na comunidade estudantil.

No caso do presente estudo, os dados empíricos recolhidos permitiram identificar estas representações *emancipadas* como sendo elaboradas, sobretudo, pelos estudantes sem participação nos órgãos de governo e gestão institucionais e nas instâncias académicas (associações académicas), do subsistema universitário e sem experiência na avaliação de cursos. As representações construídas por estes estudantes distinguem-se das *dominantes* ou *hegemónicas* pelo facto de nelas surgir, de modo mais marcado: (i) o realce da avaliação como um instrumento de aferição da correspondência das IES a certos padrões de desempenho, que possui, sobretudo, um carácter formativo ou de acompanhamento; (ii) uma maior distância face ao processo e fluidez na descrição dos seus contornos; (iii) uma ênfase mais acentuada na inadequação da informação sobre a avaliação e na imputação, às IES, da responsabilidade por este défice informativo e pela sua resolução; (iv) um maior desconhecimento, relativização e ausência de experiência face à participação no processo, mas, em contrapartida, uma predisposição mais positiva quanto a um eventual envolvimento no mesmo; (v) uma maior receptividade (embora mitigada) quanto à eventualidade de a avaliação assumir uma configuração mais ‘robusta’, por intermédio da sua ligação a um sistema de regulação compensatório, de forma a induzir efeitos ‘práticos’ mais expressivos; (vi) uma maior distância interpretativa (*desfocagem*) quanto ao tipo de avaliação a que se reportam e uma maior permeabilidade, na sua significação, à retórica *managerialista*. A construção destas representações pelos estudantes partilhando das características institucionais e avaliativas mencionadas sugere, uma vez mais, a preponderância que esses atributos – posição no campo institucional e face à avaliação – exercem na construção do pensamento representacional da avaliação pelos estudantes de ES.

Por fim, situada a um nível mais epistemológico, podemos ainda identificar uma outra importante contribuição do nosso estudo: a possibilidade que este revela de trazer para o campo de conhecimento configurado pela teoria das representações sociais, um tema relativamente ausente do seu domínio conceptual. Tal como é sublinhado por Gilly (1997), nem todas as problemáticas de análise circunscritas pelo

domínio de investigação das representações sociais se encontram igualmente desenvolvidas. Tomando por referência a temática mais abrangente onde se insere o nosso estudo, circunscrita ao ensino superior, e contrariamente ao que se passa no âmbito da educação não superior, é possível identificar uma relativa ausência de análises que apelem às representações sociais como quadro teórico-conceitual de referência. Esta ausência, eventualmente explicada pela dificuldade deste conceito, de origem francófona, em ser admitido no ambiente de investigação anglo-saxónico, dominante no panorama da investigação no ensino superior, parece reforçar a ideia, expressa ao longo do nosso trabalho, sobre a necessidade de alargar os quadros conceptuais que possam ajudar a compreender melhor o desfasamento entre as medidas políticas e a sua implementação nas instituições. A apreensão dos significados que os diversos actores institucionais conferem a essas mesmas medidas, como é o caso dos estudantes em relação à avaliação, constitui uma ferramenta importante para a compreensão da forma como são localmente interpretadas e objecto de respostas diferenciadas. Esta compreensão permite o seu melhor ajustamento em relação às expectativas dos actores e à realidade em geral.

A afirmação da importância do nosso estudo para o desenvolvimento e enriquecimento teórico e empírico da experiência dos estudantes na avaliação não impede, porém, que se sublinhem algumas das suas limitações. Suscitadas, sobretudo, pelas dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento da componente empírica da investigação, estas limitações traduzem-se, no essencial, num certo desfasamento entre o projecto definido de início e a sua subsequente concretização. Por exemplo, é inegável que o estudo poderia ter saído muito mais beneficiado caso pudesse ter-se socorrido, tal como aliás estava previsto, de outros métodos de análise qualitativa, em particular, a análise documental. Do mesmo modo, talvez os resultados alcançados pudessem ter sido mais consistentes, caso o acesso aos estudantes que integram a amostra tivesse seguido os parâmetros inicialmente delineados, ou se tivesse sido possível alargar o intervalo de tempo destinado ao desenvolvimento do trabalho de campo. Ainda neste âmbito, há que sublinhar a ausência de estudos cujos resultados podiam, eventualmente, ter ajudado a complementar a nossa análise e a interpretar melhor as conclusões por esta alcançadas.

Porém, tanto estas como outras limitações contidas no estudo – por exemplo, a sua circunscrição aos estudantes do ES público ou de universidades ‘novas’ – podem

não constituir-se, verdadeiramente, como um *handicap*, se atendermos ao facto de que a sua identificação abre a possibilidade de suportar orientações futuras de investigação no campo. Uma destas possíveis orientações prende-se, obviamente, com a necessidade de, em posteriores análises, se alargar a abordagem empreendida também ao ES privado/cooperativo, às universidades públicas ‘tradicionais’ ou, ainda, a um número mais vasto de instituições representativas de cada um dos subsistemas (universitário e politécnico).

Os resultados alcançados com o nosso estudo fazem emergir, também, um conjunto de reflexões paralelas aos objectivos delineados para a investigação que, por seu turno, configuram outras tantas pistas para estudos futuros. Eis algumas dessas pistas, que consideramos como mais pertinentes:

- a reconfiguração a que se parece assistir, actualmente, do modo como os estudantes se auto-percebem, indiciando a crescente influência, nas suas atitudes, das noções de ‘cliente’ ou ‘consumidor’;
- a forma como as próprias IES e os restantes grupos institucionais – académicos (docentes e investigadores) e ‘líderes’ e ‘gestores’ académicos – representam a avaliação;
- o mapeamento comparativo das principais disparidades e pontos de convergência existentes entre as representações ‘institucionais’, ‘académicas’ e ‘estudantis’;
- a análise comparativa entre a retórica do discurso político e institucional sobre o que ‘é’ ou ‘deve ser’ o papel dos estudantes na avaliação e as práticas avaliativas tal como são experienciadas por estes actores;
- a mais longo prazo, a replicação do nosso estudo, desta feita focado na posição dos estudantes face ao modelo de avaliação definido recentemente (Lei n.º 38/2007).

Creemos que os resultados do nosso estudo configuram uma inovadora e multifacetada abordagem da avaliação enquanto instrumento de regulação do ES e das instituições, e da relação que com ele estabelece um grupo de actores institucionais, usualmente afastado das análises centradas neste tipo de questões. Esperamos, deste modo, ter contribuído para clarificar as diferentes dimensões que emolduram essa mesma relação e, ainda que de modo mais indirecto, suscitar, nos actores sociais,

políticos e institucionais, a consciência sobre a necessidade de a avaliação dever ser melhor apresentada aos estudantes e aproximar-se mais das suas expectativas.

- Abric, J-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, XXXVII(366), 861-875.
- Abric, J-C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. In Jean-Claude Abric (Org.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J-C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In Jean-Claude Abric (Org.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 58-82). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J-C (1994c). Pratiques sociales, représentations sociales. Jean-Claude Abric (Org.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 217-238). Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J-C. (1994d). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. Christian Guimelli (Org.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 77-84). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Abric, J-C (1996). Specific processes of social representations. *Papers on Social Representations* (Textes Sur Les Représentations Sociales), 5(1), 77-80.
- Abric, J-C. (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. In Denise Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris: Presses Universitaires de France.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Alasuutari, P. (1995). *Researching Culture: qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Altbach, P. (2001). Academic Freedom: International Realities and Challenges. *Higher Education*., 41(1-2):205-219.
- Amaral, A. (1993). Editorial. *Boletim Universidade Do Porto*. 17(1), Ano III, 2-3.
- Amaral, A. (1994). Developments in Portugal. In Don Westerheijden, John Brennan & Peter Maassen (Eds.), *Contexts in Quality Assessment: Recent Trends in European Higher Education* (pp. 179-184). Utrecht: Uitgeverij LEMMA B.V.

- Amaral, A. (2003a). *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior (Inquérito Público: Análise das Respostas) – Livro Branco* (pp. 1-24). Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral, A. (2003b). *Consolidação da Legislação do Ensino Superior – Avaliação e revisão da Legislação em vigor*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Amaral, A. (2007). From quality assurance to accreditation - a satirical view. In Jürgen Enders & Frans van Vught (Eds.), *Towards a cartography of higher education policy change: a Festschrift in honour of Guy Neave* (pp. 79-86). Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Amaral, A. & Teixeira, P. (2000). The rise and fall of the private sector in Portuguese higher education? *Higher Education Policy*, 13(3), 245-266.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M., Santiago, R. & Teixeira, P. (2002). *O Ensino Superior pela Mão da Economia*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2002). The emergent role of external stakeholders in European higher education governance. In Alberto Amaral, Glen Jones & Berit Karseth (Eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (pp. 1-23). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, A., Fulton, O., & Larsen, I. (2003). A Managerial Revolution? In Alberto Amaral, Lynn Meek & Ingvild Larsen (Eds.), *The Higher Education Managerial Revolution?* (pp. 275-295). Higher Education Dynamics. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, A., Magalhães, A., & Santiago, R. (2003). The Rise of Academic Managerialism in Portugal. In Alberto Amaral, Lynn Meek & Ingvild Larsen (Eds.), *The Higher Education Managerial Revolution?* (pp. 131-153). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, A. & Rosa, M. (2004). A alteração do relacionamento entre as instituições de ensino superior e o Estado e as suas consequências em termos da qualidade. Comunicação apresentada no Seminário *Consequências Institucionais da Avaliação das Universidades Públicas*, Coimbra, 22 de Maio de 2004. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.

- Amaral, A., Ferreira, J., Machado, & Santiago, R. (2006). *Modelos de governação e gestão dos Institutos Politécnicos Portugueses no contexto europeu*. Castelo Branco: Politécnica.
- Amaral, A., Rosa, M., & Tavares, D. (2007). Assessment as a tool for different kinds of action: from quality management to compliance and control. In Alessandro Cavalli (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe* (pp. 43-53). London: Portland Press.
- Antunes, F. (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa', *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75(Out.), 63-93.
- Arroteia, C. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Série Unidade de Investigação: Construção do Conhecimento Pedagógico dos Sistemas de Formação. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Askling, B. & Henkel, M. (2000). Higher education institutions. In Maurice Kogan, Marianne Bauer, Ivar Bleiklie, & Mary Henkel (Eds.), *Transforming Higher Education: a comparative study* (pp. 109-127). Higher Education Policy Series, 57. UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Balsa, C., Simões, J., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri/CEOS.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bargh, C., Scott, P. & Smith, D. (1996). *Governing Universities: changing the culture?* Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: SHRE/Open University Press.
- Barnett, R. (1994). The idea of quality: voicing the educational. In Doherty, Geoffrey (Ed.), *Developing Quality Systems in Education* (pp. 68-82). New York: Routledge.
- Barnett, R. (1995). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Bateson, Rositsa & Taylor, J. (2004). Student Involvement in University Life - Beyond Political Activism and University Governance. *European Journal of Education*, 39(4), 471-483.

- Beauvois, J. & Deschamps, J. (1990). Vers la cognition sociale. In Rodolphe Ghiglione, Claude Bonnet & Jean-François Richard, *Traité de Psychologie Cognitive* (pp. 2-109). Paris: Dunod.
- Bergman, M. (1998). Social representations as the mother of all behavioral predispositions? The relations between social representations, attitudes and values. *Papers on Social Representations* (Textes Sur Les Représentations Sociales), 7(1-2), 77-83.
- Best, J. & Kahn, J. (1989). *Research in Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bienefeld, S. & Almqvist, J. (2004). Student life and the roles of students in Europe. *European Journal of Education*, 39(4), 430-441.
- Birnbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education: where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 33(3), 299-316.
- Bleiklie, I. (2000). Policy regimes and policy making. In Maurice Kogan, Marianne Bauer, Ivar Bleiklie, & Mary Henkel (Eds.), *Transforming Higher Education: a comparative study* (pp. 53-87). Higher Education Policy Series, 57. UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Bourdieu, P. (1998). *Langage et Pouvoir Symbolique*. Paris: Editions du Soleil.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000). *Managing Quality Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Brennan, J. & Patel, K. (2008). Student Identities in Mass Higher Education. In Alberto Amaral, Ivar Bleiklie & Christine Musselin (Eds.), *From Governance to Identity: a Festschrift for Mary Henkel* (pp. 19-20). Higher Education Dynamics, 24. UK: Springer.
- Cardoso, S., Santiago, R., Sarrico, C., Leite, D., Polidori, M., Leite, C., Pereira, A., & Oliveira, L. (2004). Avaliação institucional e gestão das instituições de ensino superior. Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: *A Questão Social no Novo Milénio*. Coimbra, 16 a 18 de Setembro de 2004. Coimbra: CES/FEUC.

- Cardoso, S., Santiago, R., Sarrico, C., Pereira, A., & Oliveira, L. (2005). Impacto da avaliação institucional na inserção dos estudantes de ensino superior no mercado de trabalho: representações. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Educação e Trabalho *Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Aveiro, 2 a 4 de Maio de 2005. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, S., Carvalho, T., & Santiago, R. (2007). From students to consumers: reflections on marketization of Portuguese Higher Education. Paper presented at the RESUP 1st International Conference: *Universities and their Markets*. Paris, 1 to 3 February, 2007. Paris: Sciences Po.
- Casanova, J (2003a). Contextos de opinião. In João F. de Almeida, Patrícia Ávila, José L. Casanova, António F. da Costa, Fernando L. Machado, Susana Martins, & Rosário Mauritti, *Diversidade na Universidade: Um inquérito aos Estudantes de Licenciatura* (pp. 181-193). Oeiras: Celta.
- Casanova, J. (2003b). Orientações socioculturais. In João F. de Almeida, Patrícia Ávila, José L. Casanova, António F. da Costa, Fernando L. Machado, Susana Martins, & Rosário Mauritti, *Diversidade na Universidade: Um inquérito aos Estudantes de Licenciatura* (pp. 153-166). Oeiras: Celta.
- Cave, M. & Kogan, M. (1990). Some concluding observations. In M. Cave, M. Kogan & R. Smith (Eds.), *Output and Performance Measurements in Government - The State of the Art* (179-187). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cerdeira, M. (1999). *Da contribuição das instituições de ensino superior para o desenvolvimento de uma região – O Alentejo. O caso dos diplomados do ensino superior – ano lectivo de 1994/95*. Dissertação de mestrado em Administração Escolar. Évora: Universidade de Évora.
- Charles, M. & Bradley, K. (2002). Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, 67(4), 573-599.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The Managerial State*. London: Sage.

- Clémence, A., Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In Christian Guimelli (Org), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 119-152). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2000a). *Processo de Avaliação do Ensino Universitário – Guião de Auto-Avaliação*. Aprovado em 01/03/2000, em Reunião Plenária do CNAVES. Acedido em Julho de 2006, em: http://www.fup.pt/docs/ca/Guiao_AA_Univ_v2.pdf.
- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2000b). *Processo de Avaliação do Ensino Universitário – Guião para a Avaliação Externa*. Aprovado em 13/07/2000 em Reunião Plenária do CNAVES. Acedido em Julho de 2006, em: http://www.fup.pt/admin/fup/docs/ca/Guiao_AE_Univ.pdf.
- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2000c). *Processo de Avaliação do Ensino Politécnico – Guião de Auto-Avaliação*. Aprovado em 01/03/2000, em Reunião Plenária do CNAVES. Acedido em Outubro de 2006, em: http://www.cnaves.pt/DOCS/Guiao_AA/Guiao_AA_Pol.pdf#search=%22%22www.cnaves.pt%2FDOCS%2FGuiao_AA%2FGuiao_AA_Pol.pdf.%22%20%2.
- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2001a). *Comissões Externas de Avaliação do ES Politécnico – Guião para a Avaliação de Cursos*. Acedido em Julho de 2006, em: http://www.cnaves.pt/DOCS/Guiao_AE/Guiao_AE_Pol.pdf.
- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2001b). *Lista dos Cursos Avaliados por Comissão de Avaliação Externa: 1º Ciclo*. Acedido em Março e Outubro de 2006, em: http://www.cnaves.pt/DOCS/Ponto_situacao/fup_cursos1ciclo.pdf.
- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2003). *Percurso da Avaliação do Ensino Superior em Portugal. Síntese de conclusões/recomendações segundo Relatório do Prof. Doutor José Barata-Moura*. Actas do Colóquio do CNAVES (pp 1-7). Lisboa, 20 Maio de 2003. Acedido em Julho de 2006, em: www.cnaves.pt/DOCS/coloquio2003_2conclusoes_provisorias.pdf.

- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2005). *Guião de Auto-Avaliação de Uma Unidade Funcional*. Acedido em Outubro de 2006, em: http://www.cnaves.pt/DOCS/avaliacao/gautoavaliacao_18_04_2005.doc.
- CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2006). *Self-Evaluation Report. Review of the Quality Assurance and Accreditation Policies and Practices in the Portuguese Higher Education*. Acedido em Maio de 2007, em: www.cnaves.pt/DOCS/Ava_Int/Self-Eval.Report.doc.
- Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior – O Caso Português*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior.
- Correia, J., Stoleroff, A., & Stoer, S. (1993). A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal. *Cadernos De Ciências Sociais*, 25(12/13), 25-51.
- Cowan, J. (2004). Avaliação do ensino superior no Reino Unido, *Revista Do SNESup*, 14, 15-19.
- Cowen, R. (1996a). Preface. In Robert Cowen (Ed.), *The Evaluation of Higher Education Systems* (pp. vii-x). London: Kogan Page Limited.
- Cowen, R. (1996b). Introduction: apex institutions, statuses and quality control. In Robert Cowen (Ed.), *The Evaluation of Higher Education Systems* (pp. 1-3). London: Kogan Page Limited.
- Cowen, R. (1996c). Coda: autonomy, the market and evaluation systems. In Robert Cowen (Ed.), *The Evaluation of Higher Education Systems* (pp. 175-186). London: Kogan Page Limited.
- CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2006). *Avaliação*. Acedido em 2006, em: <http://ideiasalternativas.com/CRUP/avaliacao.htm>.
- Davies, J. (2003). *An European Agenda for Change for Higher Education in the 21st Century*. (Working document). Retrieved April 2004, at http://portal.unesco.org/en/ev.php?URL_ID=29008&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- de Rosa, A. (1994). From theory to metatheory in social representations: the lines of argument of a theoretical-methodological debate. *Social Science Information* (Sur les Sciences Sociales), 33(2), 273-304.

- de Sá, C. (1994). Sur les représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement, *Papers on Social Representations* (Textes Sur Les Représentations Sociales), 3(1), 1-7.
- Declaração de Bolonha. Declaração conjunta dos Ministros da Educação Europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999. Acedido em Outubro 2006, em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/DeclaraçãodeBolonha1.pdf>.
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7-20.
- Denscombe, M. (1999). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- DGES – Direcção Geral do Ensino Superior (2006). *Processo de Bolonha*. Webpage acedida em 2006, em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Processo+de+Bolonha/>.
- Dill, D. (1998). Evaluating the 'Evaluative State': implications for research in higher education. *European Journal of Education*, 33(3), 361-377.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In Willem Doise & A. Palmonari (Orgs.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In Rodolphe Ghiglione, Claude Bonnet & Jean-François Richard, *Traité de Psychologie Cognitive* (pp. 111-174). Paris: Dunod.
- Doise, W. (1997). Attitudes et représentations sociales. In Denise Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 240-258). Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W., Clemence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Dubois, P. (Coord.) (1998). *Evalue - Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe*. European Community - Targeted Socio-Economic Research Program (TSER). Retrieved April 2006, at pjb Associates website, link: <http://www.pjb.co.uk/npl>.

- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Retrieved October and December 2008, at: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf.
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2006). *Self-Evaluation Report*. Retrieved October 2006, at: http://www.enaves.pt/DOCS/Ava_Int/Self-Eval.Report%20.doc.
- Estanque, E. & Nunes, J. (2003). Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra. *Revista Crítica De Ciências Sociais*, 66, 5-44.
- Estanque, E. & Nunes, J. (2004). A Universidade perante a transformação social dos estudantes: o caso da Universidade de Coimbra. Texto produzido no âmbito do Projecto do CES *Culturas Juvenis e Participação Cívica. Diferença, indiferença e novos desafios democráticos*. Acedido em Maio 2006, em: http://cjuvenis.ces.uc.pt/general/est001_est_arr.pdf.
- Faria, L. (2003). *Universidade e Cultura*. Coleção Campos do Saber, 2. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Farr, R. (1996). Les représentations sociales. In Serge Moscovici (Dir.), *Psychologie Sociale* (pp. 379-439). Paris: Presses Universitaires de France.
- Fernandes, A. (Coord.) (2001). *Estudantes de Ensino Superior no Porto: representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flament, C. (1986). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In Willem Doise & A. Palmonari (Orgs.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 139-155). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Flament, C. (1997). Structure et dynamique des représentations sociales. In Denise Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 224-239). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flick, U. (1994). Social Representations and the social construction of everyday knowledge: theoretical and methodological queries. *Social Science Information* (Sur Les Sciences Sociales), 33(2), 179-197.
- Fraser, C. (1994). Attitudes, social representations and widespread beliefs. *Papers on Social Representations* (Textes Sur Les Représentations Sociales), 3(1), 1-13.

- Fulton, O. (2002). Higher Education Governance in UK: Change and Continuity. In Alberto Amaral, Glen Jones & Berit Karseth (Eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (pp. 187-211). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fulton, O. (2003). Managerialism in UK Universities: Unstable Hybridity and the Complications of Implementation. In Alberto Amaral, Lynn Meek & Ingrid Larsen, *The Higher Education Managerial Revolution?* (pp. 155-178). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- FUP – Fundação das Universidades Portuguesas (2002). *Conselho de Avaliação: Ponto de Situação*. Acedido em Março e Outubro de 2006, em: http://www.cnaves.pt/DOCS/Ponto_situacao/fup_quadro_1ciclo.pdf.
- FUP – Fundação das Universidades Portuguesas (2006). *Texto introdutório à Actividade do Conselho de Avaliação*. Acedido em Julho de 2006, em: <http://www.fup.pt/conselhodeavaliacao/actividade.php>.
- Garnier, C. (2002). Les champs d'application des représentations sociales: le devenir interdisciplinaire. *Social Science Information* (Sur Les Sciences Sociales), 41(1), 71-82.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowtny, H., Scheele, J., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Gilly, M. (1997). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In Denise Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 383-405). Paris: Presses Universitaires de France.
- Goedegebuure, L., Meek, L., Kivinen, O., Rinne, R. (1996). On Diversity, Differentiation and Convergence. In L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne (Eds.), *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* (pp. 2-13). Oxford: IAU Press/Pergamon.
- Gomes, J. (1985). *História da Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Gorchacov, R., Guzzo, R., & Lacerda, F. (2002). Participação académica de alunos e professores: avaliar a reestruturação de um novo currículo de psicologia. *Actas do Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 61-67). Guimarães: Universidade do Minho.
- Green, D., Brannigan, C., Mazelan, P., & Giles, L. (1995). Measuring student satisfaction: a method of improving the quality of the students' experience? In Susan Haselgrove (Ed.), *The Student Experience* (pp. 100-107). Buckingham: Open University Press.
- Gueissaz, A. & Hayrinen-Alestalo, M. (1999). How to integrate contradictory aims: the configurations of actors in the evaluation of universities. *European Journal of Education*, 34(3), 283-297.
- Guimelli, C. (1994). Introduction: Présentation de l'ouvrage. In Christian Guimelli (Org.) *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 12-23). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Guimelli, C. (1995). Valence et structure des représentations sociales. *Bulletin De Psychologie*, Tomo XLIX(422), 58-72.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative Methods in Management research*. California: Sage.
- Harvey, L. (1995). Beyond TQM. *Quality in Higher Education*, 1(2), 123-146.
- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3-20.
- Harvey, L. & Greem, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-26.
- Henkel, M. (1993). Excellence versus relevance: the evaluation of research. In Maurice Kogan (Ed.), *Evaluating Higher Education* (pp. 173-186). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Henkel, M. & Vabó, A. (2000). Academic identities. In Maurice Kogan, Marianne Bauer, Ivar Bleiklie & Mary Henkel (Eds.), *Transforming Higher Education: a comparative study* (pp. 159-1196). UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Hofmann, S. (2005). *10 Years On: Lessons learned from the institutional evaluation programme*. Brussels, Belgium: European University Association. Retrieved April 2006, at www.EUA.be.
- Huisman, J. & Currie, J. (2004). Accountability in higher education: bridge over trouble water? *Higher Education*, 48(4), 529-551.

- Jacobs, J. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Reviews in Sociology*, (22), 153-185.
- Jeliazkova, M. & Westerheijden, D. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, (44), 433-448.
- Jodelet, D. (1989). Epilogue. In Denise Jodelet (Ed.), *Folies et représentations sociales* (pp. 343-390). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1996). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In Serge Moscovici (Dir.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1997). Représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Johnson, R. & Deem, R. (2003). Talking of students: tensions and contradictions for the manager-academic and university in contemporary higher education. *Higher Education*, 46, 289-314.
- Kells, H. (1992). *Self-Regulation in Higher Education. A Multinational Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kogan, M. (1993). The evaluation of Higher Education: an introductory note. In Maurice Kogan, (Ed.), *Evaluating Higher Education* (pp. 11-26). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kogan, M., Moses, I. & El-Khawas, E. (1994). The Changing Framework for the Academic Profession. In Maurice Kogan, I. Moses E. & ElKhawas, (Eds.), *Staffing Higher Education Meeting New Challenges. Report on the IMHE Project on Policies for Academic Staffing in Higher Education* (pp. 12-32). Higher Education Policy Series, 27. Bristol: Jessica Kingsley Publishers.
- Kogan, M. & Bauer, M. (2000). Higher Education Policies - historical overview. In Maurice Kogan, Marianne Bauer, Ivar Bleiklie, & Mary Henkel (Eds.), *Transforming Higher Education: a comparative study* (pp. 37-51). United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.

- Kummerow, E. & Innes, J. (1994). Social representations and the concept of organizational culture. *Social Science Information* (Sur Les Sciences Sociales), 33(2), 255-271.
- Leão, C. (2000). O Sistema de Avaliação e o Funcionamento das Universidades. Actas do 1º Seminário Nacional *Avaliação Global do Ensino Superior* (pp. 42-51), Lisboa 11 e 12 de Abril de 2000. Lisboa: CNAVES. Acedido em Julho 2006, em: http://www.cnaves.pt/DOCS/Publicacoes/LIVRO2000_01.pdf.
- Leckey, J. & Neill, N. (2001). Quantifying quality: the importance of student feedback. *Quality in Higher Education*, 7(1), 19-32.
- Leite, D., Tutikian, J., & Holz, N. (2000). *Avaliação e Compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul.
- Leite, D., Santiago, R., Sarrico, C., Leite, C., & Polidori, M. (2006). Students' representation on the influence of institutional evaluation on universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(6), 625-638.
- Leite, D., Santiago, R., Lórea, L., Genro, M., Braga, A., Polidori, M., Broilo, C., Sarrico, C., & Santos, I. (2007). Estudantes e a avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal. *Revista Pesquisa Social* (Brasil): Em Fase de Publicação.
- Machado dos Santos, S. (1999). Como é que as instituições de ensino superior vivem a avaliação? Actas do Seminário Interno *Avaliação do Ensino Superior* (pp. 69-77), Lisboa, 23 de Novembro de 1999. Lisboa: CNAVES. Acedido em 2003 e Julho de 2006, em: http://www.cnaves.pt/DOCS/Publicacoes/LIVRO1999_01.pdf.
- Machado, F., Costa, A., Mauritti, R., Martins, S., Casanova, J., & Almeida, J. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica Das Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- Magalhães, A. (2004). *A identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época em transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, A., Arroiteia, J., & Gonçalves, M. (1999). *Práticas socioculturais e escolares dos estudantes universitários: estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Martins, S. (2003). Acção colectiva e individual. In João F. de Almeida, Patrícia Ávila, José L. Casanova, António F. da Costa, Fernando L. Machado, Susana Martins, & Rosário Mauritti (Eds.), *Diversidade na Universidade: Um inquérito aos Estudantes de Licenciatura* (pp. 195-213). Oeiras: Celta.
- Martins, S., Mauritti, R., & Costa, A. (2005). *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Colecção Temas e Estudos de Acção Social, 5. Lisboa: DGES/MCTES.
- Maassen, P. (2002). Organisational Strategies and Governance Structures in Dutch Universities. In Alberto Amaral, Glen Jones & Berit Karseth (Eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (pp. 23-41). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Maassen, P. & van Vught, F. (1988). *An Intriguing Janus-Head: the two faces of the new governmental strategy towards higher education in the Netherlands*. Enschede: CHEPS.
- Mastekaasa, A. & Smeby, J-C. (2008). Educational choice and persistence in male and female dominated fields. *Higher Education*, (55), 189-202.
- Mauritti, R. (2003a). Caracterização e origens sociais. In João F. de Almeida, Patrícia Ávila, José L. Casanova, António F. da Costa, Fernando L. Machado, Susana Martins, & Rosário Mauritti (Eds.), *Diversidade na Universidade: Um inquérito aos Estudantes de Licenciatura* (pp. 13-30). Oeiras: Celta.
- Mauritti, R. (2003b). Processos de transição para a vida adulta. In João F. de Almeida, Patrícia Ávila, José L. Casanova, António F. da Costa, Fernando L. Machado, Susana Martins, & Rosário Mauritti (Eds.), *Diversidade na Universidade: Um inquérito aos Estudantes de Licenciatura* (pp. 31-51). Oeiras: Celta.
- McPherson, J., Hadfield, M., & Day, C. (1995). Student perspectives and the effectiveness of continuing education. In Susan Haselgrove (Ed.), *The Student Experience* (pp. 117-124). Buckingham: Open University Press.
- Meek, L. (1998). Diversity and Market Steering of Higher Education: Mixed Messages from the Field. Alfa - Bracara project's conferences, 2nd Conference *Differentiation and Diversity in Higher Education*, Porto, 16-18 September 1998. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Meek, L. (2002). On the Road to Mediocrity? Governance and Management of Australian Higher Education in the Market Place. In Alberto Amaral, Glen Jones & Berit Karseth (Eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (pp. 235-260). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Meek, L. (2003). Introduction. In Alberto Amaral, Lynn Meek, & Ingvild Larsen, *The Higher Education Managerial Revolution?* (pp. 1-29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis - an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Moreira, A. (2001). *O desafio da avaliação do Ensino Superior*. Discurso proferido pelo Presidente do CNAVES no Instituto Politécnico da Guarda, Dezembro 2001. Acedido em Julho de 2006, em: http://www.cnaves.pt/DOCS/Diversos/desafio_aval_ensi_sup.pdf.
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press/SRHE.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1994). Social representations and pragmatic communication. *Social Science Information* (Sur les Sciences Sociales), 33(2), 163-177.
- Moscovici, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In Denise Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris: Presses Universitaires de France.
- Nasser, F. & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2), 7-23.
- Neave, G. (1994). The Policies of Quality: development in higher education in Western Europe 1992-1994. *European Journal of Education*, 29(2), 115-134.

- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.
- Neave, G. & van Vught, F. (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: the winds of change*. UK: Pergamon Press.
- Negura, L. (2004). L' Analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 57 (3), 1-16.
- Newson, J. (2004). Disrupting the «student as a consumer» model: the new emancipatory project. *International Relations*, 18(2), 227-239.
- Nybom, T. (2002). The Humboldt legacy: reflections on the past, present and future of European higher education. In Eric DeCorte (Ed.), *Excellence in Higher Education* (pp. 1-22). London: Portland Press.
- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2003a). *Ciência e Tecnologia: principais indicadores estatísticos*. Lisboa: OCES/MCTES. Acedido em Janeiro 2007, em: <http://www.oces.mctes.pt/docs/ficheiros/PBOOK2003.pdf>.
- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2003b). *Potencial Científico e Tecnológico Nacional, 1982-2001 – Duas décadas de evolução do esforço de I&D em Portugal*. Lisboa: OCES.
- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2004). *Alunos Inscritos (1990-2003)*. Direcção do Serviço de Estatísticas e Indicadores. Lisboa: MCTES. Acedido em Outubro 2006, em: <http://www.oces.mctes.pt/docs/ficheiros/AlunosInscritos19902003.pdf>.
- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2005). *Número de Alunos Inscritos nos Estabelecimentos de Ensino Superior no ano lectivo de 2004-2005 (por género)*. Lisboa: MCTES. Acedido em Outubro de 2006, em: http://www.oces.mctes.pt/docs/ficheiros/Insc_2004_05.pdf.
- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2006a). *Diplomados do Ensino Superior em 2005-2006*. Lisboa: OCES. Acedido em Janeiro de 2007, em: http://www.oces.mctes.pt/index.php?id_categoria=21&id_item=142821&pasta=45.

- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2006b). Número de Alunos Inscritos no Ensino Superior no ano lectivo de 2005-2006, por sexo. Lisboa: MCTES. Acedido em Outubro de 2006, em: http://www.oces.mctes.pt/docs/ficheiros/Inscritos_2005_06_Dif_0.xls.
- OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2008). *Evolução do Número de Alunos Inscritos no Ensino Superior de 1995/1996 a 2007/2008*. Lisboa: GPEARI/MCTES. Acedido em Setembro de 2008, em: http://estatisticas.gpeari.mctes.pt/archives/doc/Inscritos_0.xls.
- Oliveira, J. & Veiga Simão, J. (2002). Avaliação do Ensino Superior. In *Modernização da Sociedade Portuguesa*, Vol. III: Universidade em Mudança (pp. 79-130). Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Olsson, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Paivandi, S. (2006). As novas tendências da sociologia do estudante universitário em França. *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, A Organização do Trabalho na Escola, 5, 261-298.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pinto, M., Heizen, J., & de Melo, P. (2005). Avaliação como compromisso e instrumento de gestão nas Instituições de Ensino Superior. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 10(1), 105-120.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, dans le cadre de la collection “*Les Classiques des Sciences Sociales*”, (pp. 1-88). Collection développée en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de L’Université du Québec à Chicoutimi. Retrieved August 2008, at: http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf.

- Pitman, T. (2000). Perceptions of academics and students as customers: a survey of administrative staff in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 165-175.
- Polidori, M. (2000). *Avaliação do Ensino Superior: Uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Pollitt, C. (2003). *The Essential Public Manager*. Maidenhead/Philadelphia: Open University Press.
- Powell, A., Hunt, A., & Irving, A. (1997). Evaluation of courses by whole students' cohorts: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 397-404.
- Premfors, R. (1993). Evaluating basic units: seven fundamental questions. In Maurice Kogan (Ed.), *Evaluating Higher Education* (pp. 148-153). Higher Education Policy Series. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha, A. (2002). A reforma de Veiga Simão. In *Modernização da Sociedade Portuguesa*, Vol. III: Universidade em Mudança (pp. 139-150). Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Reed, M. (2002). New managerialism, professional power and organizational governance in UK universities: a review and assessment. In Alberto Amaral, Glen A. Jones & Berit Karseth (Eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, (pp. 163-185). Higher Education Dynamics. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Reed, M., Meek, L. & Jones, G. (2002). Introduction. In Alberto Amaral, Glen Jones & Berit Karseth (Eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, (pp. xv-xxx). Higher Education Dynamics. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4), 387-415.
- Robertson, D. (2000). Students as consumers: the individualization of competitive advantage. In Peter Scott (Ed.), *Higher Education Re-Formed* (pp. 78-94). New Millennium Series, VII. London/New York: Falmer Press.

- Rocha, O. (2000). Modernização das universidades e gestão participada. Actas do Seminário *Modernização Administrativa das Universidades* (pp. 1-13), Porto, 23 Fevereiro. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/2925>. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2925/1/Modernizacao%20das%20Universidades%20e.doc>.
- Romney, L., Bogen, G., & Micek, S. (1993). Assessing institutional performance: the importance of being careful. In Maurice Kogan (Ed.), *Evaluating Higher Education* (pp. 84-94). Higher Education Policy Series. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rosa, M. (2003). *Definição de Bases Estratégicas e de Excelência para o Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal*. Tese de doutoramento em Gestão Industrial. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rosa, M., Saraiva, P., & Diz, H. (2005). Defining strategic and excellence bases for the development of Portuguese Higher Education. *European Journal of Education*, 40(2), 205-221.
- Rosa, M., Tavares, D., & Amaral, A. (2006). Institutional consequences of quality assessment. *Quality in Higher Education*, 12(2), 145-159.
- Rouban, A. (1993). The evaluation of research: an economic process. In Maurice Kogan (Ed.), *Evaluating Higher Education* (pp. 202-209). Higher Education Policy Series. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Santiago, R. (1989). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos. *Revista Portuguesa De Educação*, 2(1), 87-98.
- Santiago, R. (1999). O conceito de qualidade no Ensino Superior. Acta Geral do 1º Encontro INA, *A Avaliação na Administração Pública* (pp. 355-380). Lisboa: Instituto Nacional de Administração.
- Santiago, R. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. (2005). *O managerialismo no campo organizacional das instituições de ensino superior*. Provas de Agregação apresentadas à Universidade de Aveiro em Abril de 2005. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santiago, R., Tavares, J., Taveira, M., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na Universidade. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 6(3-21), 31-43.
- Santiago, R., Leite, D., Leite, C., & Sarrico, C. (2002). Avaliação institucional e aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. In Jorge A. da Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs): *Avaliação de Organizações Educativas*, Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar (pp. 323-343). Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação/UA: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R., Rosa, M., & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santiago, R. A., Leite, D., Polidori, M., Leite, M., & Sarrico, C. (2003). Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 75-99.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2004). Effects of managerialism on the perceptions of Higher Education in Portugal. *Higher Education Policy*, 4(17), 427-444.
- Santiago, R., Cardoso, S., Pereira, A., Sarrico, C., & Oliveira, L. (2005). Representações mediáticas da avaliação institucional e da gestão das IES – Observatório de Imprensa. Comunicação apresentada no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação: *Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes*. Castelo Branco, 7 a 9 de Abril de 2005. IPCB: Castelo Branco.
- Santiago, R., Magalhães, A., & Carvalho, T. (2005). *O Surgimento do Managerialismo no Sistema de Ensino Superior Português*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2006). Portuguese Report. Documento de trabalho elaborado no âmbito do Projecto *Transformação do Ensino Superior na Era Pós-Industrial: um estudo comparativo* (pp. 1-33). Universidade de Aveiro & Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, L. (2006). Changing patterns in the middle management of higher education institutions: the case of Portugal. *Higher Education*, 52(2), 215-250.

- Santos, B. (Org.) (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1993). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1995a). Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias. In Boaventura de Sousa Santos, *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (pp. 163-202). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1995b). *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. London/New York: Routledge.
- Santos, B. (2003). Introdução. In Boaventura de Sousa Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado* (pp. 15-54) Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (2004). A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. *Documentos do CES* (pp. 1-89). Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Saraiva, M. (1997). *A Avaliação nas Instituições de Ensino Superior em Portugal: para uma educação de qualidade*. Dissertação de mestrado em Ciências Empresariais. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Sebastião, F. (2006). *A avaliação da satisfação dos alunos como elemento do processo de qualidade do ensino superior – um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Políticas e Gestão do Ensino Superior. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Seixas, A. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In Stephen Stoer, Luísa Cortesão & José Alberto Correia (Eds.), *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 209-238). Porto: Edições Afrontamento.
- Seixas, A. (2002). Novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior – a emergência do Estado Avaliador. Actas do II Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar, *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 311-322). Universidade de Aveiro/UICCPSF.

- Sharrock, G. (2000). Why students are not (just) customers (and other reflections on life after George). *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 149-164.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: methods for analysing talk, text and interaction*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2008). An in-depth study on the impact of external quality assurance. Paper presented at the 30th EAIR Forum. Copenhagen: Business School.
- Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista?», *Análise Social*, XIX (77-78-79), 3º, 4º, 5º, 793-822.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S., Stoleroff, A., & Correia, J. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Tavares, D. (2008). *O Superior Ofício de Ser Aluno: Manual de Sobrevivência do Caloiro*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Tavares de Castro, P. (1993). Exames das Universidades e dos seus Programas. *Boletim Universidade do Porto*, 17(1), Ano III, 2-3.
- Tavernier, F. (2004). The Students' Role in French Academic Deliberative Democracy. *European Journal of Education*, 39(4), 497-505.
- Teichler, U. (2005). Research on Higher Education in Europe. *European Journal of Education*, 40(4), 447-469.
- Teixeira, P., Rosa, M., & Amaral, A. (2004). Is there a Higher Education Market in Portugal? In P. Teixeira, B. Jongloed, D. Dill & A. Amaral, *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* (pp. 291-310). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Teodoro, A. (1999). *A Construção Social das Políticas Educativas: Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência e novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stephen Stoer, Luiza Cortesão & José A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à "educação" da crise*, (pp. 125-161). Coleção A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização (Dir. Boaventura Sousa Santos), n.º 6. Porto: Edições Afrontamento.
- Tsoukalas, I. (2006). A method for studying social representations. *Quality & Quantity*, 40, 959-981.
- van Vught, F. (1997). The effects of alternative governance structures: a comparative analysis of higher education policy in five EU member States. In Bernard Steunenberg & Frans van Vught (Eds.), *Political Institutions and Public Policy: Perspectives on European Decision Making* (pp. 115-137). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Veiga Simão, J. (2002). Universidade em Mudança. In *Modernização da Sociedade Portuguesa* Vol. III: Universidade em Mudança (pp. 23-33). Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Veiga Simão, J. (2003). *Modernização do Ensino Superior: da ruptura à excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Veiga Simão, J. & Machado dos Santos, S. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Vroeijenstijn, T. & Pilot, A. (1993). A Garantia da Qualidade nas Universidades Holandesas: Características e algumas experiências do sistema de Garantia da Qualidade para o Ensino. *Boletim Universidade do Porto*, 17(1), Ano III, 16-21.
- Vroeijenstijn, A. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating Between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Series, 30. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wagner, W. (1994). Fields of research and socio-genesis of social representations: a discussion of criteria and diagnosis. *Social Science Information*, 33(2), 199-228.

- Wagner, W. (1995). Description, explanation and method in social representation research. *Papers on Social Representations* (Textes Sur Les Représentations Sociales), 4(2), 1-21.
- Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade, Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Westerheijden, D., Hulpiau, V., & Waeytens, K. (2007). From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 295-312.
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. In Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock (Eds.), *Las tres transformaciones de la universidad moderna: la Universidad Europea y Americana desde 1800* (pp. 331-394). Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor.
- Ziman, J. (1994). *Prometheus Bound: Science in a Dynamic Steady State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziman, J. (2000). *Real Science - What it is and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 107/1979, de 2 de Maio. Cria o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Decreto-Lei n.º 513-L1/1979, de 27 de Dezembro. Cria o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Decreto-Lei n.º 283/1993, de 18 de Agosto. Aprova o Novo Estatuto Jurídico do CRUP.
- Decreto-Lei n.º 344/1993, de 1 de Dezembro. Aprova o Novo Estatuto Jurídico do CCISP.
- Decreto-Lei n.º 205/1998, de 11 de Julho. Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 89/2005, de 3 de Junho. Integra no CRUP os Estabelecimentos de Ensino Universitário Públicos não integrados sob tutela exclusiva do MCTES.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Processo de Bolonha – Regime Jurídico de Graus e Diplomas do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 Novembro. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

Despacho n.º 484/2006, de 9 de Janeiro. Determina o lançamento de um Programa Voluntário de Avaliação Institucional de Âmbito Internacional nos Estabelecimentos de Ensino Superior Universitários e Politécnicos, Públicos e Privados.

Lei n.º 91/1988, de 13 de Agosto. Investigação e Desenvolvimento Tecnológico.

Lei n.º 108/1988, de 24 de Setembro. Lei da Autonomia das Universidades.

Lei n.º 54/1990, de 05 de Setembro. Lei da Autonomia dos Politécnicos.

Lei n.º 38/1994, de 21 de Novembro. Bases do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Lei n.º 1/1997, de 20 de Setembro. Lei Constitucional (4ª revisão constitucional).

Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro. Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior.

Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto. Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto. Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior.

Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

Protocolo entre o Ministério da Educação, o Conselho das Universidades Portuguesas (CRUP) e a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), relativo à Avaliação do Ensino Superior, Lisboa, 19 de Junho de 1995.

Protocolo entre o Ministério da Educação e a Associação dos Institutos Politécnicos Portugueses (ADISPOR), relativo à Avaliação do Ensino Superior, Lisboa, 16 de Dezembro de 1998.

Protocolo entre o Ministério da Educação e a Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado (APESP), relativo à Avaliação do Ensino Superior, Lisboa, 3 de Março de 1999.

ANEXOS

ANEXO I

**Quadro Comparativo dos Modelos Anglo-Saxónico, Francês e Holandês
de Avaliação do Ensino Superior**

Quadro n.º 1

Configuração dos modelos anglo-saxónico, francês e holandês de avaliação do ES (anterior a 1993).

Características Países	Reino Unido	França	Holanda
Coordenação e implementação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação, garantia e melhoria da qualidade da responsabilidade das IES. • Coexistência com organismos externos, como os <i>Higher Education Funding Councils</i>, estabelecidos pelo <i>Higher Education Act</i> (1992), que têm por função financiar as IES com base nos resultados de um sistema de avaliação da qualidade dos cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • CNE - <i>Comité National d'Évaluation des Établissements Publics a Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel</i> (1984). • Combinação de metodologias qualitativas e quantitativas, com primazia para as primeiras (contexto, situação, evolução e objectivos específicos de cada IES). • Exclusão da avaliação dos recursos humanos, acreditação das formações ou da distribuição dos financiamentos estatais. 	<ul style="list-style-type: none"> • VSNU (Associação das Universidades Holandesas) & HBO (Conselho dos Institutos Politécnicos) coordenam sistema de avaliação da qualidade do ensino. • Recurso a metodologias qualitativas. • Ênfase na melhoria da qualidade e sem ligação directa com o financiamento. • De âmbito nacional, cíclico e abrangendo a totalidade dos cursos.
Enfoque	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Institucional (avaliação das IES como um “todo organizado”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação interna da qualidade: processos de garantia interna (IES) de qualidade, direccionados para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem. • Avaliação externa da qualidade de ensino da responsabilidade das agências que financiam o ES. • Auditoria da qualidade, consistindo na verificação externa dos sistemas e procedimentos institucionais de garantia da qualidade e dos padrões de ensino, da responsabilidade do <i>Higher Education Quality Council</i> (até 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa (revisão pelos pares) e auto-avaliação (da responsabilidade de cada IES). 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa (revisão pelos pares) e auto-avaliação (“pedra de toque” do processo de melhoria da qualidade).

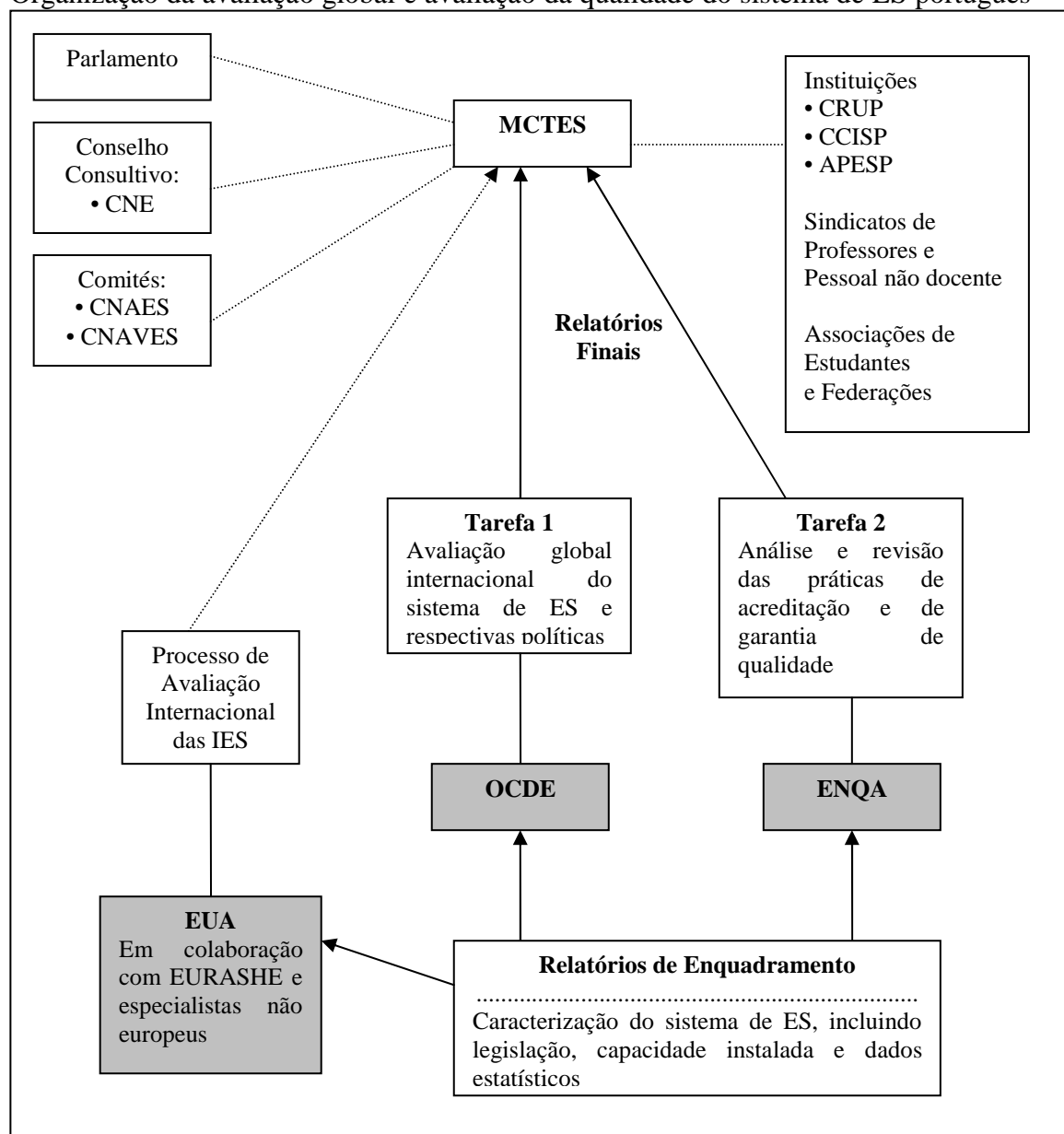
Com base em Saraiva, 1997; Polidori, 2000; Rosa, 2003.

ANEXO II

**Organização da Avaliação Global e Avaliação da Qualidade do Sistema
de Ensino Superior Português**

Figura n.º 1

Organização da avaliação global e avaliação da qualidade do sistema de ES português



Adaptado de Figura nº1 do Anexo do Despacho 484/2006, Diário da República, II série, n.º 6, de 9 de Janeiro de 2006.

Anexo III

Guião de Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS/ÁS ESTUDANTES

PARTE I: OPINIÕES, POSIÇÕES, PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES ESTUDANTIS SOBRE A AVALIAÇÃO DAS IES

1. Conhecimento sobre a avaliação das IES

A partir de meados da década de 1980, as IES de grande parte dos países da Europa Ocidental passam a ser sujeitas à avaliação das suas principais actividades.

Q: Qual a sua opinião, em geral, sobre a avaliação das IES?

Portugal acompanhou a tendência dos restantes países da Europa Ocidental, no que respeita à avaliação. Como consequência, as IES portuguesas são submetidas, desde meados da década de 1990, a processos periódicos de avaliação.

Q: Sabe em que consiste este processo? Consegue caracterizá-lo em termos gerais?

2. Fontes de informação sobre a avaliação

Q: De que modo tomou conhecimento sobre o processo de avaliação das IES?

3. Participação na avaliação e predisposição para o envolvimento no processo

Em Portugal, os estudantes, tal como os restantes actores institucionais (docentes, por exemplo), são considerados agentes fundamentais do processo de avaliação das IES. A sua participação está prevista a dois diferentes níveis: na definição política do processo e na implementação, propriamente dita, nas IES, através de duas principais fases – a auto-avaliação e a avaliação externa. No primeiro caso, a participação dos estudantes consiste na sua representação, através de membros seleccionados a partir das associações de académicas, no órgão coordenador da avaliação – o CNAVES – e nos conselhos de avaliação das entidades que se destinam a representar as IES no processo avaliativo (a FUP, ADISPOR e APESP). No segundo caso, essa participação consiste, na auto-avaliação, na resposta a inquéritos por

questionário, e na avaliação externa, na presença em reuniões com as equipas de peritos externos.

Q: Já foi solicitado/a a participar em algum destes níveis da avaliação? Como caracterizaria essa mesma participação?

Q: Se não participou, gostaria de o vir a fazer? Porquê?

Q: Qual a sua opinião sobre os mecanismos ou instrumentos destinados à participação dos estudantes na avaliação?

Q: Na sua opinião, de que modo é que as IES, em geral, e certos actores, em particular (docentes, por exemplo), vêem a participação dos estudantes na avaliação?

4. Opinião sobre o impacto da avaliação

Q: Considera que a avaliação produz (produziu ou produzirá) mudanças nas IES (nomeadamente, na sua)? Se sim, a que níveis da vida das instituições? Em que medida?

**PARTE II. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA, INSTITUCIONAL E ACADÊMICA
DOS/AS ESTUDANTES.**

(Questionário fechado a preencher pela investigadora).

1. Caracterização sociodemográfica, socioeconómica e cultural do/a estudante:

1.1. Sexo:

Feminino

Masculino

2.2. Idade (em anos)

18-21

22-25

26-30

+ de 30

1.3. Origem Social (itens de caracterização):

1.3.1. Escolaridade dos pais

Atributos	Categorias	
Escolaridade da mãe	Menos que o ensino primário	<input type="checkbox"/>
	Ensino primário	<input type="checkbox"/>
	Ensino preparatório	<input type="checkbox"/>
	Ensino unificado	<input type="checkbox"/>
	Ensino secundário	<input type="checkbox"/>
	Ensino técnico-profissional	<input type="checkbox"/>
	Ensino médio	<input type="checkbox"/>
	Ensino superior incompleto	<input type="checkbox"/>
	Ensino superior completo	<input type="checkbox"/>
Escolaridade do pai	Menos que o ensino primário	<input type="checkbox"/>
	Ensino primário	<input type="checkbox"/>
	Ensino preparatório	<input type="checkbox"/>
	Ensino unificado	<input type="checkbox"/>
	Ensino secundário	<input type="checkbox"/>
	Ensino técnico-profissional	<input type="checkbox"/>
	Ensino médio	<input type="checkbox"/>
	Ensino superior incompleto	<input type="checkbox"/>
	Ensino superior completo	<input type="checkbox"/>

1.3.2. Condição dos pais perante o trabalho

Atributos	Categorias	
Condição do pai perante o trabalho	Exerce profissão	
	Proprietário	
	Doméstico	
	Estudante	
	Trabalhador-estudante	
	Reformado	
	Desempregado	
	Não trabalha nem procura emprego	
Condição da mãe perante o trabalho	Exerce profissão	
	Proprietária	
	Doméstica	
	Estudante	
	Trabalhador-estudante	
	Reformada	
	Desempregada	
	Não trabalha nem procura emprego	

1.3.3. Situação dos pais na profissão

Atributos	Categorias	
Situação do pai na profissão	Patrão	
	Trabalhador independente	
	Trabalhador dependente	
Situação da mãe na profissão	Patroa	
	Trabalhadora independente	
	Trabalhadora dependente	

2. Situação Institucional do/a estudante

2.1. Subsistema de ES frequentado:

Universitário

Politécnico

2.2. Instituição a que pertence:

IES X

IES Y

2.3. Unidade orgânica da Instituição a que pertence:

Departamento, Faculdade, Escola:

3. Situação académica do/a estudante:

3.1.

Curso _____

3.2. Área de formação académica (de 1 a 8) (de acordo com sistematização das áreas adoptada):

3.3. Ano frequentado (do 2º ao 4º):

3.4. Situação escolar:

3.4.1. Ano de ingresso: _____

3.4.2. Ingressou na 1ª opção do binómio curso/instituição?

Sim

Não Neste caso, qual o outro binómio que constituiu a 1ª preferência?

3.4.3. Alguma vez registou situações de reprovação (disciplinas e/ou anos curriculares)?

Não

Sim Caracterização sucinta (nome das disciplinas, de que ano curricular, etc.):

4. Participação institucional e/ou académica do/a estudante

4.1. Participa nalgum órgão de gestão e/ou governo da IES?

Sim Qual: Conselho Pedagógico/Senado/Assembleia da Universidade? (Sublinhar resposta que se adequa).

Que função ou cargo desempenha?

Por que período, ou há quanto tempo?

Não

4.2. É membro de algum órgão da Associação Académica (ou de estudantes)?

Sim

Que função ou cargo desempenha?

Por que período, ou há quanto tempo?

Não

4.3. É membro da Comissão de Curso ou do Núcleo Pedagógico?

Sim

Que função ou cargo desempenha?

Por que período, ou há quanto tempo?

Não

4.4. Alguma vez participou na avaliação da IES, nomeadamente ao nível do seu curso?

Sim

Em que fase ou momento do processo?

Em que ano (civil ou académico)?

Não

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO IV

Procedimentos de Construção das Sub-Amostras A e B

1. Procedimentos de Construção da Sub-Amostra A

1.1) Levantamento dos cursos de graduação (com exclusão dos que funcionavam há menos de quatro anos e dos que apenas compreendiam três anos de formação) existentes em cada uma das IES (X e Y).

1.2) Sistematização dos cursos de graduação por área científica (Quadro n.º 1):

Quadro n.º 1

Sistematização das áreas de formação académica dos cursos de graduação das IES X e Y

Código	Áreas de Formação Académica	Cursos
1	Ciências Exactas e Naturais	Matemática, Matemática Aplicada e Computação, Física, Química, Ciências Biológicas, Bioquímica, Ciências da Terra e do Espaço.
2	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias e Veterinárias.
3	Ciências da Saúde	Medicina, Farmácia, Enfermagem, Tecnologias da Saúde, Desporto e Motricidade Humana.
4	Ciências de Engenharia e Tecnologia	Engenharia Mecânica, Ciências e Engenharias dos Materiais, Engenharia Civil e de Minas, Engenharia Bioquímica e Biotecnologia, Engenharia Química, Engenharia Electrotécnica, Informática, Tecnologias da Informação e Comunicação.
5	Ciências Sociais	Economia, Gestão, Ciências Jurídicas, Ciências Políticas, Sociologia, Demografia, Antropologia, Geografia, Psicologia, Linguística, Ciências da Comunicação, Arquitectura, Arquitectura Paisagística, Urbanismo, Administração Pública, Planeamento Regional e Urbano, Marketing.
6	Artes e Humanidades	Filosofia, História, Arqueologia, Estudos Literários, Tradução, Tradução e Interpretação Multimédia, Línguas e Administração Editorial, Línguas e Relações Empresariais, Novas Tecnologias da Comunicação, Estudos Artísticos e Artes do Espectáculo, Design.
7	Serviços e Apoio Social	Turismo, Comércio, Secretariado, Documentação e Arquivística, Técnicos Oficiais, Finanças, Contabilidade, Relações Empresariais, Administração Editorial, Serviço Social, Animação Sociocultural.
8	Educação	Ciências da Educação, Cursos Via Ensino e de Formação de Professores.

Com base em Fernandes, 2001; OCES, 2003a, 2003b e 2006a.

1.3) Estimativa do peso (representatividade institucional) de cada uma das áreas de formação académica, com base no número total de estudantes inscritos, na IES, no 4º

ano do total dos cursos, e no número de estudantes inscritos nos cursos compreendidos por cada uma das áreas identificadas.

1.3.1.) Descrição exemplificativa da estimativa do peso da área das Ciências Sociais, na IES X:

Dados:

Número total de alunos inscritos no 4º ano de todos os cursos: 1755 (100%)

Número total de alunos inscritos no 4º ano dos cursos circunscritos pela área de Ciências Sociais: 240

Estimativa do peso da área de Ciências Sociais (incógnita x):

$$x = (1755*240)/100 = 13,68\%$$

O peso da área das Ciências Sociais é de 13,68%, o que significa que esta área constitui, em termos de peso relativo (por comparação às restantes áreas), a terceira mais importante (Tabela n.º 1).

Tal como foi possível salientar no capítulo da metodologia, na IES Y, devido à impossibilidade de aceder, através dos serviços administrativos, ao número de estudantes inscritos no 4º ano, foi necessário determinar esse mesmo número, antes de realizar os procedimentos descritos anteriormente. Para tal, recorreremos ao número de estudantes que, no ano lectivo de 2004/2005, se encontravam inscritos no 1º ano (dados facultados por uma investigadora da IES Y), e à taxa de insucesso escolar por unidade orgânica (Faculdade ou Escola) da IES em questão (dados do OCES, 2006). Passamos, de seguida, a descrever como exemplo ilustrativo da estimativa do número de estudantes do 4º ano na IES Y, a determinação do número de estudantes no 4º ano do curso de Bioquímica:

1.3.2) Exemplo da determinação do número de estudantes do 4º ano do curso de Bioquímica da IES Y.

Dados:

Número de alunos inscritos no 1º ano no curso de Bioquímica: 29 (100%)

Taxa de insucesso escolar da Faculdade (onde se inscreve o curso): 42,2%

Estimativa do número de estudantes retidos: $(29*42,2)/100 = 12$

Número estimado de estudantes no 4º ano no curso de Bioquímica (incógnita x):

$$x = 29 - 12 = 17$$

1.4) Selecção dos cursos, com base no ‘peso’ das áreas, e determinação do número de estudantes que, em cada um deles, iriam integrar a sub-amostra.

Para determinarmos os cursos que, em cada área, seriam seleccionados para a amostra, procedemos ao cálculo do seu peso relativo. Este foi determinado com base no número total de estudantes compreendido por cada área e por cada um dos cursos circunscritos pela mesma. Segue-se, como ilustração, a determinação do peso relativo do curso de Economia da IES X, inserido na área de Ciências Sociais:

1.4.1.) Exemplo da determinação do peso do curso de Economia, inscrito na área de Ciências Sociais, na IES X.

Dados:

Número total de estudantes da área de Ciências Sociais: 240 (100%)

Número de estudantes no 4º ano de Economia: 92 (incógnita x)

Peso do Curso de Economia (incógnita x):

$$x = (92*100)/240 = 38,33\%$$

Subsequentemente, determinámos o número de entrevistas a realizar em cada uma das áreas científicas, tomando por referência o número total de entrevistas a realizar, em cada IES, na sub-amostra A (n=40) e o peso assumido por cada uma das áreas científicas dos cursos. Descreve-se, em seguida, a aplicação deste procedimento para a determinação do número de entrevistas a realizar na área das Ciências Sociais na IES X:

1.4.2.) Exemplo da determinação do número de entrevistas a realizar nos cursos inscritos na área de Ciências Sociais na IES X.

Dados:

Número total de entrevistas a realizar na IES, na sub-amostra A: 40 (100%)

Peso da área de Ciências Sociais: 13,67%

Número de entrevistas correspondente ao peso da área: incógnita x

$$x = (13,6*40)/100 = 5,46 \text{ entrevistas (aproximadamente 5)}$$

Portanto, na área de Ciências Sociais, determinou-se que iríamos realizar 5 entrevistas. A distribuição destas entrevistas pelos cursos que integram esta área (Psicologia, Economia, Gestão, Gestão e Planeamento em Turismo, Administração Pública e Planeamento Regional e Urbano) foi determinada, por seu turno, com recurso ao peso ocupado por cada um desses mesmos cursos, tal como pode ser analisado pelo exemplo que se descreve em seguida:

1.4.3.) Distribuição do número de entrevistas a realizar na área de Ciências Sociais, de acordo com o peso dos cursos.

Psicologia: sem estudantes no 4º ano

Economia (peso: 38,33%): 2 entrevistas

Gestão (peso: 14,58%): 1 entrevista

Gestão e Planeamento em Turismo (peso: 16,67): 1 entrevista

Administração Pública (peso: 20,83%): 1 entrevista

Planeamento Regional e Urbano (peso: 9,58%): 0 entrevistas

Total da área: 5 entrevistas

Os resultados derivados da conjugação dos procedimentos 1.3) e 1.4), explicitados anteriormente, encontram-se sistematizados nas tabelas seguintes, correspondendo, respectivamente, à IES X (Tabela n.º 1) e à IES Y (Tabela n.º 2):

Tabela n.º 1

IES X: Número de alunos a entrevistar por área de formação académica e curso

Área de Formação Académica	Código (Área)	Curso	Número de Estudantes (4º ano)	Peso do Curso	Peso da Área	Número de Entrevistas
Ciências Exactas e Naturais	1	BIOLOGIA	78	38,24		2
		FÍSICA	4	1,96		0
		METEO.OCEANOG. FÍSICA METEO.OCEANOG.	6	2,94		0
		GEOFÍSICA	-	-		-
		MATEMÁTICA APLIC. E COMP.	28	13,73		1
		BIOQUÍMICA E QUÍMICA ALIM.	31	15,20		1
		QUÍMICA	49	24,02		1
		QUÍMICA INDUST. E GESTÃO	8	3,92		0
			204	100%	11,62%	5
					5 Posição °	
Ciências Agrárias	2	SEM CURSOS NESTA ÁREA	0	0	0	0
			0	0	0	0
Ciências da Saúde	3	ENFERMAGEM (P)	62	73,81		1
		FISIOTERAPIA (P)	-	-		-
		GERONTOLOGIA (P)	-	-		-
		RADIOLOGIA (P)	-	-		-
		RADIOTERAPIA (P)	-	-		-
		TERAPIA DA FALA (P)	22	26,19		1
			84	100%	4,79%	2
					7° Posição	
Ciências de Engenharia e Tecnologia	4	ENG.ª AMBIENTE	55	9,93		1
		TEC. INFORM. E COMUNIC.	25	4,51		1
		ENG.ª GESTÃO INDUST.	71	12,82		2

		ENG.ª COMPUT. E TELEMÁTICA	49	8,84		1
		ENG.ª ELECTRÓN. E TELECOM.	141	25,45		4
		ENG.ª MATERIAIS	14	2,53		0
		ENG.ª CERÂMICA E VIDRO	8	1,44		0
		ENG.ª CIVIL	75	13,54		2
		ENG.ª MECÂNICA	48	8,66		1
		ENG.ª FÍSICA	18	3,25		0
		ENG.ª GEOLÓGICA	16	2,89		0
		ENG.ª QUÍMICA	34	6,14		1
			554	100%	31,57%	13
					1º Posição	
Ciências Sociais	5	PSICOLOGIA	-	-		-
		ECONOMIA	92	38,33		2
		GESTÃO	35	14,58		1
		GESTÃO E PLANEAMºTURISMO	40	16,67		1
		ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	50	20,83		1
		PLANEAMº REGIONALURBANO	23	9,58		0
			240	100%	13,68%	5
					3º Posição	
Artes e Humanidades	6	DESIGN	64	27,23		1
		NOVAS TEC. DA COMUNIC.	72	30,64		2
		LÍNGUAS E ADMINIST. EDIT.	-	-		-
		LÍNGUAS E RELAÇ. EMPRES.	93	39,57		2
		LÍNGUAS E TRAD. ESPECIALIZ.	-	-		-
		LÍNGUAS, LIT. E CULTURAS	6	2,55		0
			235	100%	13,39%	5
					4º Posição	

Serviços e Apoio Social	7	CONTABILE ADMINIST. (P)*	168	92,31		4
		CONTABIL. E ADMINIST. PÚBLICA (P)*	14	7,69		0
			182	100%	10,37%	4
					6° Posição	
Educação	8	EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	38	14,84		1
		ENSINO DE MÚSICA	35	13,67		1
		ENS. BÁSICO – 1º CICLO	64	25,00		2
		ENS. ELECTRÓN. E INFORM.	16	6,25		0
		ENS. FÍSICA E QUÍMICA	23	8,98		1
		ENS. BIOLOGIA E GEOLOGIA	22	8,59		0
		ENS. INGLÊS E ALEMÃO	3	1,17		0
		ENS. PORT. E FRANCÊS	9	3,52		0
		ENS. PORT. E INGLÊS	17	6,64		0
		ENS. PORT. LATIM GREGO	3	1,17		0
		ENS. MATEMÁTICA	26	10,16		1
			256	100%	14,59%	6
					2° Posição	
TOTAIS			1755	100%		40

* Curso de graduação politécnico.

Tabela nº 2

IES Y: Número de alunos a entrevistar por área de formação académica e curso

Área de Formação Académica	Código (Área)	Curso	Número de Estudantes 4º ano (Estimado)	Peso do Curso	Peso da Área	Número de Entrevistas
Ciências Exactas e Naturais	1	BIOQUÍMICA	17	23,29		0
		FÍSICA E QUÍMICA	1	1,37		0
		MATEMÁTICA	3	4,11		0
		QUÍMICA	3	4,11		0
		BIOLOGIA MARINHA&PESCAS	43	58,90		2
		BIOLOGIA E GEOLOGIA	3	4,11		0
		OCEANOGRAFIA	3	4,11		0
			73	100%	5,61% 7ª Posição	2
Ciências Agrárias	2	AGRONOMIA (PÓS-LABORAL)	2	100,00		0
			2	100%	0,15% 8ª Posição	0
Ciências da Saúde	3	DESPORTO (P)	15	9,04		0
		ANÁL. CLÍN. & SAÚDE PÚBL. (P)	22	13,25		0
		DIETÉTICA (P)	27	16,27		1
		FARMÁCIA (P)	23	13,86		0
		RADIOLOGIA (P)	13	7,83		0
		TERAPÊUTICA DA FALA (P)	29	17,47		1
		ENFERMAGEM (P)	37	22,29		3
			166	100%	12,75% 3ª Posição	5

Ciências de Engenharia e Tecnologia	4	ENG.ª DE SISTEMAS E COMPUT.	0	0		0
		ENG.ª SISTEMAS E INFORMÁT. INFORMÁTICA	30	10,34		2
		ENG.ª FÍSICA TECNOLÓGICA	25	8,62		0
		ENG.ª FÍSICA – RAMO MÉDICA	0	0		0
		ENG.ª FÍSICA – RAMO TECNOL.	4	1,38		0
		ENG.ª AGRONÓMICA – HORTFL.	0	0		0
		ENG.ª BIOTECNOLÓGICA	0	0		0
		ENG.ª DO AMBIENTE	7	2,41		0
		ENG.ª TOPOGRÁFICA (P)	13	4,48		0
		ENG.ª CIVIL (DIURNO) (P)	21	7,24		0
		ENG.ª CIVIL (NOCTURNO) (P)	61	21,03		3
		ENG.ª ELÉCTR&ELECTRÓN (P)	16	5,52		0
		ENG.ª ALIMENTAR (P)	58	20,00		2
		ENG.ª MECÂNICA (P)	22	7,59		0
		33	11,38		2	
		290	100%	22,27% 2ª Posição	9	
Ciências Sociais	5	ARQUITECTURA PAISAGÍSTICA	12	3,92		0
		GESTÃO EMPRESAS	51	16,67		2
		ECONOMIA	44	14,38		1
		SOCIOLOGIA	31	10,13		1
		PSICOLOGIA	53	17,32		2
		GESTÃO (P)	36	11,76		3
		GESTÃO (P)	37	12,09		0
		GESTÃO (P)	19	6,21		0
GESTÃO (P)	23	7,52		0		
		306	100%	23,50% 1ª Posição	9	

Artes e Humanidades	6	LLM – ESTUDOS PORT&ING.	2	1,27		0
		LLM – ESTUDOS PORT&FRANC.	1	0,63		0
		LLM – ESTUDOS FRANC&ESPAN.	0	0		0
		LLM – ESTUDOS FRANC&ING	0	0		0
		LLM – ESTUDOS INGL&ESPAN.	6	3,80		0
		LLM – ESTUDOS PORT&ESPAN.	2	1,27		0
		LLM – ESTUDOS PORTUG.	7	4,43		0
		ESTUDOS PORTUGUESES	0	0		0
		DESIGN (P)	39	24,68		1
		TRAD&INTERP. MULTIMÉDIA (P)	21	13,29		1
		TRADUÇÃO (P)	0	0		0
		PATRIMÓNIO CULTURAL	28	17,72		1
CIÊNCIAS COMUNICAÇÃO (P)	52	32,91		2		
			158	100%	12,14%	5
					5ª Posição	
Serviços e Apoio Social	7	TURISMO (FARO) (P)	52	35,14		3
		TURISMO (PORT) (P)	21	14,19		0
		ASSESSORIA E ADMINIST (P)	29	19,59		1
		GESTÃO HOTELEIRA (P)	29	19,59		1
		GESTÃO HOTELEIRA (P)	17	11,49		0
			148	100%	11,37%	5
					6ª Posição	
Educação	8	ENS. INFORMÁTICA	10	6,29		0
		ENS. BIOLOGIA&GEOLOGIA	0	0		0
		CIÊNCIAS DA EDUC.&FORM.	28	17,61		1
		EDUC&INTERV. COMUNIT. (P)	43	27,04		1
		EDUCAÇÃO INFÂNCIA (P)	50	31,45		2
		ENS. BÁSICO – 1º CICLO (P)	28	17,61		1
		EB – PORT/ING (P)	0	0		0

		EB – PORT/FRAN (P)	0	0		0
		EB – MAT/CIÊNCIAS NAT (P)	0	0		0
		EB – EDUCAÇÃO FÍSICA (P)	0	0		0
			159	100%	12,21%	5
					4 ^a Posição	
TOTAIS			1302	100%		40

* Curso de graduação politécnico.

2. Procedimentos de Construção da Sub-Amostra B

2.1) Acesso às listagens dos estudantes que integravam, no ano lectivo de 2006/07, respectivamente, os órgãos de governo e gestão da IES (Senado, Assembleia da Universidade e Conselho Pedagógico) e as instâncias académicas (associações académicas e de estudantes).

Na IES X, as listagens dos estudantes dos órgãos institucionais foram-nos facultadas pelos serviços administrativos, enquanto que, na IES Y, dada a impossibilidade de lhes aceder por essa via, tivemos de recorrer à estratégia de amostragem em bola de neve. Tal significou que este subgrupo da sub-amostra B tivesse sido constituído à medida que íamos conseguindo contactos a partir dos estudantes já entrevistados.

As listagens dos membros das associações académicas e de estudantes foram acedidas *online*, nas páginas *web* de cada uma das referidas associações.

2.2) Comparação das listagens e identificação de casos duplicados (estudantes pertencendo, ao mesmo tempo, aos órgãos institucionais e às instâncias académicas).

2.3) Selecção, a partir das listagens previamente sistematizadas, e com base no número de casos definido para integrar a sub-amostra (30 em cada IES), dos estudantes que iriam representar os órgãos institucionais e as instâncias académicas.

Este procedimento levou, igualmente, em linha de conta, a importância relativa (no que concerne aos processos institucionais de tomada de decisão) dos referidos órgãos e instâncias, bem como a representatividade e tempo ‘normal’ de permanência dos estudantes nos mesmos. Assim determinou-se, por exemplo, que o número de estudantes a entrevistar seria maior no subgrupo daqueles com participação nos órgãos institucionais e, ainda, entre os estudantes do Senado e do Conselho Pedagógico. Esta opção justificase, no primeiro caso, pelo facto de os órgãos institucionais deterem uma posição mais privilegiada em termos das tomadas de decisão institucional e de, no segundo caso, a Assembleia reunir apenas 3 vezes por ano e não estritamente para discutir questões pedagógicas.

Como resultado, a distribuição dos estudantes a entrevistar nos órgãos institucionais e nas instâncias académicas foi a seguinte (Tabela n.º 3):

Quadro n.º 2

Distribuição dos estudantes da sub-amostra B, por órgão institucional, instância académica e IES

Instituição	Órgãos Institucionais			Instâncias Académicas		Total
	Senado*	Assembleia	Conselho Pedagógico	Associação Académica**	Associação Estudantes***	
IES X	5	1	4	3	2	15
IES Y	5	1	4	5	0	15
Total	10	2	8	8	2	30

* Três estudantes do subsistema universitário e dois do politécnico. ** Na IES X: presidente da direcção, presidente da mesa da assembleia e primeiro membro da lista do sector de acção social/pedagógico. Na instituição Y: presidente da direcção, secretária-geral, um representante do pelouro de informação e intervenção e dois do de pedagogia e política educativa. *** Presidente da direcção e o primeiro membro da lista do sector de formação, pedagogia e emprego.

Além destes critérios, os estudantes do Conselho Pedagógico, foram seleccionados, ainda, de acordo com o peso dos cursos frequentados. Deste modo, os quatro estudantes seleccionados em cada IES corresponderam às quatro áreas científicas dos cursos, as quais, também, em cada instituição, haviam sido determinadas como mais representativas. Assumiu-se, neste âmbito, que, apesar de estimada com base apenas no peso dos alunos do 4º ano, esta representatividade poderia ser extrapolada para o geral, isto é, verificar-se-ia para a totalidade dos cursos (universitários e politécnicos). Ainda neste domínio, a selecção dos estudantes recaiu sobre os que frequentavam cursos que, em cada uma das áreas mais representativas, não haviam sido escolhidos para a primeira sub-amostra.

ANEXO V

Quadro de Caracterização Geral da População da Amostra

Caracterização geral da população da amostra

Características	IES	Sub-amostra	Subsistema	Área de Formação Académica	Ano Frequentado	Sexo	Escalão Etário
Entrevistado							
1	X	B	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	M	22-25
2	X	B	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	2º	M	26-30
3	X	B	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	3º	M	22-25
4	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
5	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
6	X	B	Politécnico	Serviços e Apoio Social	3º	M	22-25
7	X	B	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
8	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	F	> 30
9	X	B	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	F	22-25
10	X	A	Universitário	Educação	4º	F	22-25
11	X	A	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	M	26-30
12	X	A	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	F	26-30
13	X	A	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	F	18-21
14	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	18-21
15	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	F	22-25
16	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	F	18-21
17	X	B	Universitário	Artes e Humanidades	3º	F	22-25
18	X	A	Universitário	Ciências Sociais	4º	F	22-25
19	X	B	Universitário	Ciências Sociais	2º	M	22-25
20	X	A	Universitário	Ciências Sociais	4º	F	18-21
21	X	A	Universitário	Ciências Sociais	4º	F	22-25
22	X	A	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	M	22-25
23	X	B	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	5º	M	26-30
24	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
25	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25

26	X	A	Universitário	Artes e Humanidades	4º	F	26-30
27	X	B	Politécnico	Serviços e Apoio Social	3º	M	22-25
28	X	A	Universitário	Educação	4º	M	22-25
29	X	A	Universitário	Educação	4º	F	> 30
30	X	B	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	3º	M	26-30
31	X	A	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	F	26-30
32	X	B	Universitário	Artes e Humanidades	3º	F	22-25
33	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	F	22-25
34	X	A	Universitário	Educação	4º	F	22-25
35	X	A	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	M	18-21
36	X	A	Universitário	Artes e Humanidades	4º	F	18-21
37	X	B	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	3º	F	22-25
38	X	B	Universitário	Educação	2º	F	18-21
39	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	F	22-25
40	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	18-21
41	X	A	Universitário	Artes e Humanidades	4º	M	26-30
42	X	A	Universitário	Artes e Humanidades	4º	M	22-25
43	X	A	Politécnico	Ciências da Saúde	4º	F	18-21
44	X	A	Universitário	Artes e Humanidades	4º	F	26-30
45	X	B	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	3º	M	26-30
46	X	A	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	F	26-30
47	X	A	Universitário	Ciências Sociais	4º	F	22-25
48	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
49	X	A	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	F	> 30
50	X	A	Universitário	Ciências Sociais	4º	F	22-25

51	X	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
52	X	A	Politécnico	Ciências da Saúde	4º	M	22-25
53	X	A	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	F	22-25
54	Y	B	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	M	22-25
55	Y	A	Universitário	Artes e Humanidades	4º	M	22-25
56	Y	A	Universitário	Ciências Sociais	4º	F	22-25
57	Y	B	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
58	Y	B	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	3º	F	22-25
59	Y	B	Politécnico	Ciências Sociais	3º	M	18-21
60	Y	B	Universitário	Ciências Sociais	4º	F	22-25
61	Y	B	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	5º	M	18-21
62	Y	B	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	5º	F	22-25
63	Y	B	Politécnico	Ciências da Saúde	4º	M	22-25
64	Y	B	Universitário	Educação	4º	M	26-30
65	Y	A	Universitário	Ciências Sociais	3º Bolonha	M	22-25
66	Y	A	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	M	22-25
67	Y	B	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	M	22-25
68	Y	B	Politécnico	Ciências Sociais	2º	M	22-25
69	Y	A	Universitário	Ciências Sociais	3º Bolonha	F	18-21
70	Y	A	Universitário	Ciências Sociais	3º Bolonha	F	18-21
71	Y	A	Universitário	Educação	3º Bolonha	F	18-21
72	Y	B	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	F	18-21
73	Y	B	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	5º	F	18-21
74	Y	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
75	Y	A	Universitário	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25

76	Y	A	Politécnico	Ciências Sociais	4º	M	22-25
77	Y	A	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	F	18-21
78	Y	A	Politécnico	Educação	4º	F	18-21
79	Y	A	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	M	22-25
80	Y	A	Politécnico	Ciências Sociais	4º	M	22-25
81	Y	A	Politécnico	Ciências Sociais	4º	M	22-25
82	Y	A	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	M	22-25
83	Y	A	Politécnico	Educação	4º	F	18-21
84	Y	B	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	F	18-21
85	Y	A	Politécnico	Ciências da Saúde	4º	F	18-21
86	Y	A	Universitário	Ciências Sociais	4º	F	18-21
87	Y	A	Politécnico	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
88	Y	A	Politécnico	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	F	18-21
89	Y	A	Politécnico	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
90	Y	A	Politécnico	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
91	Y	A	Universitário	Ciências Exactas e Naturais	4º	F	18-21
92	Y	A	Universitário	Ciências Sociais	4º	F	18-21
93	Y	A	Politécnico	Ciências Engenharia e Tecnologia	4º	M	22-25
94	Y	A	Politécnico	Educação	4º	F	18-21
95	Y	A	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	F	18-21
96	Y	A	Politécnico	Serviços e Apoio Social	4º	F	18-21
97	Y	A	Politécnico	Educação	4º	F	18-21
98	Y	A	Politécnico	Ciências da Saúde	4º	F	18-21
99	Y	A	Politécnico	Ciências da Saúde	4º	F	18-21
100	Y	A	Politécnico	Ciências da Saúde	4º	F	18-21
101	Y	A	Politécnico	Ciências Engenharia e Tecnologia	5º	M	22-25
102	Y	A	Politécnico	Ciências Engenharia e Tecnologia	5º	M	22-25

ANEXO VI

Exemplos de Entrevistas

IES: X

Entrevista n.º 5

Data da realização da entrevista: 06.03.07

Hora da realização da entrevista: 16h15

Local da realização da entrevista: gabinete da investigadora na IES X

Duração da entrevista: superior a 30 minutos

Estatuto do/a estudante: sub-amostra A, aluno do 4º ano Licenciatura Engenharia Civil

E: Primeira questão.

e: Eu acho que, acima de tudo, é capaz de ser muito importante. (...) A referência a uma instituição não deve ser dada só pelos alunos, mas por toda a sociedade. Acho importante as pessoas saberem onde é que se faz bem, onde é que se ensina bem, onde é que se aprende bem e onde é que há condições para poder estar. Eu acho que isso é muito importante e (...) que a avaliação das instituições, de uma forma geral para todas, requisitos mínimos, se calhar (...), acho que é a melhor forma de podermos classificar as instituições como locais onde se pode aprender bem ou onde se pode aprender medianamente. Acho que isso é muito importante. Não só para nós que estamos no ensino superior agora, mas (...) essencialmente, para quem quer entrar. (...) eu lembro-me que, na altura que entrei, não tinha muita informação e a pouca que havia, tive que a procurar (...) e não foi fácil. (...). (...) acabei por vir para (IES X) (...) porque já sabia as condições que havia (cá). (...) uma informação da universidade, uma qualificação da universidade, não tinha (...), não havia (...) ou (...) não encontrei.

E: Quando fala de qualificação, o que quer dizer?

e: Os rankings. Acho que (eles) existem para alguma coisa. É uma forma de as instituições, dos cursos e das pessoas que lideram os cursos dizerem que são melhores ou piores que os outros (...) e pode (informar) sobre onde se pratica bem, onde se ensina bem, onde se pode aprender algo realmente interessante. (...) apesar disto, é muito importante para uma pessoa (...) saber que quando acabar esse curso, nessa instituição, (ele) vai ser reconhecido cá fora, no mercado. Acho que isso é (...) fundamental. (...) nós andamos aqui (...) a adquirir ferramentas que lá fora podem ser úteis (...). (...) se uma instituição não dá boas ferramentas, (...) (que) o mercado exige (...), é óbvio que não vamos ser aceites. Temos tido imensos problemas acerca do nosso curso não ser reconhecido pela ordem. Temos muitos colegas que já acabaram o curso e que se queixam disso. (...). (...) acho que (...) é importante haver algo que garanta que esta instituição neste curso é boa. É melhor que aquela. (...). (...) e os alunos que vão entrar para o ensino superior e têm de escolher uma instituição, devem ter noção disso, do que é que se faz bem e onde. (...). Sei que (IES X) é muito bom em outros cursos e é reconhecido internacionalmente nesses cursos (como) (algumas) engenharia(s). Aí somos dos melhores que há na Europa, a nível de rankings (...) mesmo muito bons (...). (...).

E: A avaliação ajudaria, então, na tomada de decisão relativamente à escolha da instituição de ensino superior a frequentar?

e: Sim.

E: E ajudaria, também, as instituições a saber o “lugar” que ocupam no sistema de ensino superior?

e: Sim, onde as melhores fazem um esforço para se manterem no topo e as menos bem colocadas, um esforço subir. Notamos muito bem, a nível do ensino superior, uma saudável rivalidade, digamos assim, entre Coimbra e (IES X). (...) (IES X) tem todas as condições para ser melhor que Coimbra, a nível de engenharia civil (...) e

continuamos apáticos, (...), à espera de crescer só por crescer. Não fazemos esforço. (...) veio o tratado de Bolonha, todos os cursos fizeram uma nova reestruturação, e (IES X) não se preocupou em fazer essa reestruturação a pensar no futuro (...) à imagem da FEUP, por exemplo, que tem um ótimo padrão. Não fez nada disso. Continuamos à imagem de Coimbra (...). Se queremos ser melhor do que alguém, temos que fazer diferente (...) e à imagem do que é melhor. (...).

E: (...)

e: (...)

E: Ainda dentro da sua opinião geral relativamente à avaliação (...) questão 1 segunda parte.

e: Não. Tenho vagas ideias, mas não sei dizer... Por exemplo, eu sei que a nossa instituição é muito boa a nível económico (...). Sei que uma das avaliações que fazem é a nível económico. (...).

E: A nível económico, como?

e: A nível de investimentos e de recursos. De investimentos do dinheiro que é entregue, (...) da colocação desse dinheiro em prática (...). Mesmo a nível estrutural da universidade, a nível físico, das condições dos departamentos (...), salas, salas de informática (...).

E: Então, essa será uma das vertentes avaliadas?

e: Penso que será uma das vertentes avaliadas. Se calhar, a nível de professores, do quadro de professores, também deve ser avaliada. Mas não...

E: Não faz uma ideia de como o processo se desenrola?

e: Não.

E: Isso leva-me a concluir que talvez não tenha participado no processo de avaliação do seu curso?

e: De que forma?

E: Em Portugal, o processo de avaliação conta com a participação de vários actores institucionais, entre os quais os alunos (...). Explicação sobre em que é que consiste a avaliação dos cursos promovida pelo CNAVES e a participação dos estudantes no processo. Alguma vez foi solicitado, enquanto estudante, para participar tanto na auto-avaliação como na avaliação externa?

e: O nosso curso é relativamente jovem. Eu participei e fui membro constituinte da segunda comissão de alunos do meu curso. Na altura havia muita desorganização. (...). Esteve-me a dizer que, na avaliação, havia a associação x, o instituto h, eu acho que esse é um dos grandes problemas em Portugal: nós temos demasiadas instituições a fazer a mesma coisa. (...). (...) demasiada gente a fazer a mesma coisa. Em vez de termos pessoas diferentes a fazer coisas diferentes, que, no final, possam reunir um consenso. (...). Nós tivemos o tal problema com a acreditação do curso e tivemos duas avaliações. Uma (...) foi feita internamente, a nível do ensino universitário, e a pontuação foi ótima.

E: Em que é que consistia essa avaliação?

e: Infra-estruturas, ratios professores/alunos, qualidade de ensino, tudo! E a nota era positiva, era ótima, e dava-nos acesso ao mercado. Já a da ordem dos engenheiros, que é um organismo exterior, não (...). Fez outra avaliação, que nos deu uma nota negativa. E continuamos com a nota negativa (...).

E: E com base em que critérios?

e: Nenhum! (...) falam a nível de quadro de professores, do número insuficiente de professores catedráticos (...) a nível de infra-estruturas (...). (...) portanto, não fomos acreditados. (...). É isso que eu quero criticar, como é que é possível dois órgãos,

ambos importantes, (...) a ordem mais (no) pós-universitário e o ensino superior mais (...) no ensino, (...) divergem de tal forma.

E: Mas essa avaliação do ensino superior que me está a referir, foi feita por quem?

e: Penso que pelo ministério do ensino superior. (...).

E: E vocês foram chamados a participar nessa avaliação?

e: (...) já respondi a vários inquéritos, uns respeitantes à ordem dos engenheiros e à acreditação do curso, outros à qualidade do ensino

E: Na mesma linha deste que esteve até há pouco tempo no PACO?

e: Sim! (...).

E: E quando respondeu a esses inquéritos, sabia que estava...

e: Sim!

E: O inquérito estava contextualizado no processo de avaliação da universidade?

e: Sim! Certo, certo. Sim, e isso, sempre bem informados do que é que estávamos a responder.

E: E sabia que aquilo fazia parte do processo de auto-avaliação?

e: É difícil compreender quantos órgãos nos estão a avaliar, há imensos (...), perguntam-nos isto, depois perguntam...

E: Como lhe disse, uma das partes da avaliação, é a auto-avaliação e, nesta, os estudantes são chamados a participar por intermédio de inquéritos. Tinha consciência de que se tratava desse processo?

e: Sim, sim. Todos os inquéritos, sabia exactamente para o que serviam e para que estudos estavam a ser feitos.

E: Como é que caracterizaria essa participação?

e: A nível da avaliação, eu não sou a favor dos inquéritos. Não sou nada a favor (...). Porque os inquéritos são isso mesmo, são inquéritos. São meros papéis com cruzinhas, que informam de alguma coisa. E se eu quero, realmente, curar um problema, eu tenho que tomar medidas. Eu não posso ter só informação que algo está mal. (...). Tenho de tomar medidas. E vejo que a participação dos alunos é meramente informativa. Somos informados (...) (de) que há (um) problema e, depois, não há uma acção. (...) Não há uma reacção a essa acção. Não tem lógica! Nós podemos dizer que isto está mal, mas depois não (...) nos procuram para saber como é que poderia ser. E isso é errado! (...)

E: E como é que conceberia uma outra forma de vocês participarem?

e: Eu acho que uma avaliação deveria determinar imensas coisas a nível dos processos de uma instituição. Eu acho que uma nota negativa deveria trazer consequências. Mas consequências reais, visíveis! (...) Nós temos alguns problemas com um ou outro professor (...). (...) houve notas negativas relativamente a isso, houve informação negativa relativamente a isso, fizemos, a comissão de alunos, inquéritos propositadamente para informarmos sobre este assunto (...). (...) fizemos inquéritos à avaliação do curso, não era a universidade que nos propunha os inquéritos (...). Nós é que, por iniciativa própria, fizemos os inquéritos, para mostrar ao director de curso os diferentes problemas dos quais éramos informados. Mas, que acções é que houve a isso? Nenhuma! As pessoas que depois entraram tiveram de passar pelas mesmas dificuldades (...). E depois há a academia a funcionar.

E: O corporativismo...

e: Exactamente! «Cuidado! Que isto funciona assim!». E eles protegem-se uns aos outros. (...). Nós introduzimos os inquéritos, aos caloiros, avisámos muitas vezes sobre os problemas que há, pusemo-nos mesmo a querer funcionar (...). (...). Eu acho que o que é importante é informar os alunos sobre o que se passa (...). Todos os alunos que entraram, foram informados pelo director de curso dos problemas que havia no

curso de engenharia civil em (IES X). Nisso, o director de curso foi impecável. No entanto, apesar dos esforços, muitos desses problemas nunca foram resolvidos.

E: E apesar dos vossos esforços também...

e: Sim, apesar dos nossos esforços. Porque (...) nós, os alunos, devemos ter vontade de estar aqui não só (com o objectivo de) ser licenciado, (...). (...) a universidade (X) e o curso de engenharia civil tentam fazer esforços (...) para que as coisas resultem, mas há certos tópicos que são, logo à partida bloqueados.

E: Como por exemplo?

e: (...) agora na altura dos exames (...) do primeiro semestre, houve um problema com um determinado professor, porque, pelos vistos, a avaliação não era a mais adequada. Tivemos pessoas a reprovar de uma forma (...) escandalosa (...). (a situação) foi apresentada ao director de curso e explicamos-lhe o que se estava a passar. (...) (porque) temos direito a uma reapreciação dos exames, mas o director de curso disse «eu não ponho em causa a avaliação dos professores neste departamento!». E isso é completamente (...) errado! Vou contra ele nesse aspecto (...).

E: A vossa participação na avaliação e, nomeadamente, na avaliação dos docentes, pode servir identificar algumas...

e: Lacunas...

E: Algumas dificuldades que vocês estejam a ter em certas disciplinas e, nomeadamente, na relação com o professor, mas, depois, vocês sentem-se um pouco defraudados? Vocês respondem, colaboram na apreciação do docente e da aprendizagem, mas os aspectos negativos que identificam, não sentem que estejam a ser alterados? É isso?

e: Exactamente! Preenchemos inquéritos (...) temos informação do que para que é que servem, mas eles não são postos em prática.

E: E são informados sobre os resultados dos inquéritos?

e: Isso há sempre uma apresentação (...) muito bonita e colorida, (feita) pela universidade, (ou) (...) (numa) RGA (onde) o director de curso nos apresenta uns gráficos muito bonitos em Excel, mas não há mais do que isso.

E: Considera que para além de serem chamados a identificar os problemas, vos podiam, também, chamar a pensar nas soluções, nas estratégias para solucionar esses problemas?

e: Sim, desenhar essas estratégias e implementar. Isso não há!

E: E acha que isso era essencial na vossa participação na avaliação?

e: Acho que sim. (...) tenho a certeza que sim. Formou-se, há pouco tempo, o núcleo de estudantes de engenharia civil da universidade (X). Isso foi uma resposta que nós tivemos que dar (...), uma estratégia pela qual nós tivemos que optar, porque (os assuntos) estavam concentrados em certas (...) pessoas. E as coisas não podiam funcionar assim. Não havia informação. Havia muito pouca informação. Notava-se mesmo que os alunos... cada aluno ia (...) e vinha, não era um grupo. Era cada um por si. (...). Então (...) criámos a comissão (...) (porque) havia necessidade de mostrar outros aspectos do curso. Como era um curso novo, era difícil as pessoas saberem como é que as coisas funcionam. (...). E começámos, então, a fazer com que as pessoas pudessem falar, (...) dizer os seus problemas (...) a discuti-los como se devem discutir. (...). Eu penso que inquéritos sim, muito bem, mas a acção, propriamente dita, é o que falta! E isso é fundamental para que as coisas corram bem.

E: Gostava de ver uma forma menos indirecta de participar?

e: () muitos dos inquéritos (...), fazem-nos por (), porque têm de ser feitos. Depois são todos empilhados e tratados (...).

E: Isso leva-nos para uma questão muito importante, que é a da percepção que a própria instituição e os seus representantes têm sobre os estudantes e a sua participação na avaliação (...) Talvez a falta de informação sobre a avaliação ou outro processo qualquer, institucional, se depare com entraves e, por isso, não chega aos estudantes. Por exemplo, o facto de vocês não saberem o que é a avaliação, em que é que ela consiste, talvez não se prenda apenas com o facto de vocês não procurarem essa informação, mas também quando não sabem que as coisas existem, não se vão informar sobre elas (...). Essa falta de informação pode ser também devida ao facto de a mesma não passar (...). Isto remete para outra questão: será que a instituição, os docentes, os órgãos de gestão, minimizam a importância da vossa participação no processo e, por isso, é que também não têm um papel tão mais consciente na avaliação?

e: Posso dar o exemplo do último inquérito, em que foram os próprios professores a incentivarem-nos para que nós respondêssemos aos inquéritos. Acho que eles precisam de saber se eles fazem bem ou não e só nós é que lhes podemos responder a isso. (). Portanto, vejo que há preocupação da parte deles para que nós digamos algo. Tenho professores que nos põem folhas em branco, nas aulas, para que digamos o que é que está bem ou não, na cadeira (...). (...) vejo que há preocupação (...) em os professores saberem se estão a fazer bem ou não. Pelo menos no meu curso. E isso é muito bom. Mas, depois, é a tal questão: tem que passar por aquelas fases e tem que ser implementado, e, se calhar, não é. Mas, a avaliação que se fez agora, penso que é muito boa, porque é no global. E isso é ótimo. Quando é individual, dizemos que tal professor não está tão bem (...) e se não estiver interessado, não vai fazer nada. Até aí, acho que tem sido ótima a forma como os meus professores têm exigido que nós os avaliemos.

E: Acha que eles lhes reconhecem importância...

e: Reconhecem. De todos os meus professores (...) (só) há um ou outro que, por ser um pouco mais jovem, ainda não sabem muito bem como é que as coisas funcionam. Mas, os professores que são mais reconhecidos, que já têm muitos anos disto, preocupam-se em saber se os alunos gostam ou não (...) do que eles fazem. (...) nós, à partida, quando vemos que um professor se preocupa, sabemos logo que é uma pessoa que já tem calo, que já anda há muitos anos nisto. (...). Quanto à questão da informação (...) hoje em dia há Internet (...) (onde) podemos encontrar de tudo. () Não digo que essa informação não chegue, que seja bloqueada. Se calhar, parte dessa informação poderá ser bloqueada. Mas isso é nas diferentes fases, até chegar...

E: Nos tramites do processo...

e: Exactamente. O que acontece é (...) que é complicado (...) uma pessoa que se queira informar de alguma coisa, abrir um documento da Internet e ver lá (imensas) páginas sobre um assunto simples. Nós temos a ideia em Portugal de levar as coisas ao limite. Explicar as coisas de uma forma demasiado técnica, (...) monótona, aborrecida, de demasiadas instituições. Uma pessoa chega à quarta frase e já está farta de ler aquilo. Eu sei disso, porque tenho andado a pesquisar, noutras instituições, para fazer Erasmus, e aparecem-me documentos com duas ou três páginas, com mais espaços do que letras, onde uma pessoa percebe logo o que quer. Sobre o que se quer informar. Isso é fundamental! (...). As coisas devem-se fazer assim. As pessoas devem ser informadas de uma forma fácil, rápida e eficaz. Não com informação em que, se uma pessoa quer aprender alguma coisa, não consegue. (...). (...) Eu estive agora a ler um documento sobre ECTS (...) e só consegui perceber o que era (...) numa frase, para aí no quinto ou sexto parágrafo, (...) com quinze palavras! (...) Porque a informação em

Portugal funciona assim! (...) As coisas devem funcionar assim (de forma simples). (...).

E: Recapitulando, acha que, tanto a instituição, como certos actores, como os docentes, vêm com bons olhos, especificamente, a vossa participação na avaliação?

e: Acho que sim!

E: E em relação ao impacto da avaliação? (...) Acha que, aquilo que depois consta nos relatórios, tanto da auto-avaliação, como da avaliação externa, serve de alguma coisa? E se sim, em que áreas ou actividades?

e: Se tem impacto ou não, não lhe sei dizer! Deveria ter! Se tem consequências, ou não, é muito difícil dizer também, mas deveria ter (...). Para isso é que existe uma avaliação. (...). Há uma acção inerente a essa avaliação. E a avaliação serve para isso (...) para ver o que está bem e o que está mal e, partir daí, alterar o que está mal e manter ou melhorar o que está bem. Para mim, isso tem que funcionar assim. Só para concluir, o tal relatório () do ensino superior, era uma coisa com bastantes páginas. O (...) que veio da ordem dos engenheiros tinha pouquíssimas páginas. As avaliações têm de ser coerentes. Têm de avaliar os diferentes aspectos inerentes a uma instituição, a um curso, aos alunos, aos professores, a tudo! Utilizando sempre os mesmos padrões. Não podemos avaliar esta universidade de uma forma e ir avaliar (outra) (...) de outra forma. Porque, se não, não conseguimos os mesmos resultados. É importante que as universidades sejam avaliadas (assim) como as pessoas que (...) (a) compõem (...).

E: E se as recomendações produzidas pela avaliação, que as instituições são, de certo modo livres de implementarem ou não...

e: Isso é errado! Porque se eu sou avaliado e depois não sou obrigado, de certa forma, a que as coisas mudem, ou que faça alguma coisa para isso, então mais vale estar quieto! Não vale a pena!

E: e se as recomendações possuísem um carácter mais vinculativo, mais coercivo?

e: Isso, aí, sim!

E: acha que iria produzir resultados, ou um impacto, a que níveis da vida da instituição?

e: Eu gosto muito da universidade (X). Acho que (é uma) instituição óptima. Portanto, a única coisa que eu posso focar aqui, é o ensino. Porque uma universidade é isso mesmo. Acima de tudo, é o ensino. Claro que tem outras componentes importantes, mas acima de tudo é o ensino. Mas a nível da instituição (...) de como funcionam as coisas aqui... Mesmo a qualidade do ensino, acho que é óptima. (...) Tudo o que nós precisamos, esta universidade tem e com qualidade. E se, a avaliação que foi feita a esta universidade, não foi positiva, eu acho que é uma avaliação incorrecta.

E: Não acha que carece de melhorar nenhum aspecto? Por exemplo, a relação com o meio, ou com o tecido empresarial?

e: É complicado dizer se, a nível da relação empresarial, (se comporta) uma instituição de ensino. Eu sei que há muitas empresas que se relacionam muito bem com as instituições (...). Isso é importante (...), (mas) já mais na parte final do ensino, não numa fase inicial. (...) essa relação começa quando acaba a universidade e começam as empresas. (...) podemos fazer as coisas de acordo com a imagem do que se faz lá fora (...), do que se faz no mercado, do que nos é (aí) exigido (...), mas acho que o mercado não deve ter um peso demasiado grande. Se não, depois estamos aqui a criar macaquinhos que apenas fazem aquilo que lhes ensinaram no curso, e acabou! (...). Não é por aí! (...) as empresas devem ter alguma acção, mas não (...) uma acção demasiado grande (...).

E: E em termos de investigação?

e: O meu conhecimento a nível de investigação é nulo. (...) porque o meu departamento é jovem (...). (...) (são) os países mais desenvolvidos os que têm melhor investigação e há muitos anos: os Estados Unidos, a Inglaterra...

E: Acha que a avaliação poderá ajudar a implementar...

e: Isso já deveria ter sido feito. (...) isso tem a ver com a forma como o país nos cria, (...) a sociedade nos forma. Nós não podemos estar sempre à espera de alguém que nos venha dizer como é que nós devemos fazer as coisas. Também temos de pensar um bocado por nós. (...). A investigação não deve ser pensada (...) avaliada (...) (dessa forma). (...). A própria instituição sabe que (...) a investigação deve ser puxada ao máximo! (...) não podemos estar sempre à espera que as pessoas nos avaliem ou (...) que nos venham dizer (...). Se não, continuamos apáticos, à espera de fazer algo (...). (...) mas isso também pode ser porque não há condições económicas para fazer melhor investigação. (...). (...) se calhar, a universidade (X) gere bem o dinheiro que tem, ou que o ministério (...) lhe fornece (...). (...) temos de avaliar as coisas assim: se esta instituição tem x número de alunos, precisa de x de verba.

E: Acha que, por exemplo, os resultados da avaliação deveriam estar ligados ao financiamento?

e: Eu acho que a avaliação deveria ser geral, completa, sobre tudo.

E: Mas, concorda com essa ligação: se o resultado for mau, tem menos verbas...

e: Sim! Claro! Concordo. Não estou só a dizer para aumentar a quem faz bem e a reduzir a quem faz mal, porque, senão, vamos cair num erro, comum, que é não ajudar a quem precisa. E as coisas também não podem ser assim, não é?! Acho que a avaliação deve gerar, também, algumas diferenças no nível de distribuição de verbas (...) mas dar apoio e espaço de manobra a quem está menos bem. (...). Eu trabalhei na agricultura durante algum tempo e (...) (posso) fazer um paralelismo que é assim: nós não podemos andar a curar os problemas depois da colheita, nós temos de os antecipar. Porque, se não, nunca vamos ter uma boa colheita, não é?! E, em Portugal, é isso que se verifica. (...). As pessoas devem pensar a longo prazo (...) e saber de onde é que vem o problema (...) (para) não andar a tapar buracos, constantemente. (...). Noutros países tira-se o que está bem para pôr melhor. Aqui, mal se consegue resolver o que está mal. (...).

IES: X

Entrevista n.º 2

Data da realização da entrevista: 27.02.07

Hora da realização da entrevista: 14h30

Local da realização da entrevista: sala do conselho directivo da unidade orgânica, da IES X, a que pertence a investigadora

Duração da realização da entrevista: 30 minutos

Estatuto do/a Estudante: sub-amostra B, Presidente da Direcção da Associação Académica da IES X

E: Primeira questão.

e: De facto, não há outra forma, neste momento, que conceba no sistema como ele está pensado, sem haver uma avaliação dos resultados. Isto até, porque, independentemente da instituição, desempenhar um papel de dinamização económica e social, pelo facto de apenas estar instalada nas regiões. (...) esse facto já é um bom desempenho económico (...). Mas, se não houver uma avaliação do desempenho efectivo do factor de crescimento de onde as instituições estão instaladas, () produzir riqueza a partir daí, não faz sentido (). E isso coloca-se não só a nível local, regional, mas a nível nacional, obviamente! Isto de nós estarmos só a... O Estado estar só a financiar instituições para existirem, e só ficarmos, depois, pelo potencial, que depois não tem uma implementação mais profunda no desenvolvimento da região e do país, não faz sentido. Isto obriga a uma monitorização, terá que obrigar a uma monitorização com duas vertentes: a própria auto-avaliação da universidade, que é extremamente importante! Que ela compreenda, por si só, também, as suas falhas. E, que se submeta à avaliação externa. Sem, absolutamente nenhum problema! Até porque se o desígnio da missão foi decidido dentro da universidade, se a missão é a correcta e se a auto-avaliação funciona, não há que ter medo de sermos avaliados! Bem pelo contrário! Só vai demonstrar, então, que temos razão. E, se não temos razão, vamos ser humildes e vamos corrigir aquilo que estamos a fazer de errado. O grande problema do ensino superior em Portugal é a que a avaliação existiu, existia o CNAVES, e, efectivamente, as recomendações do CNAVES não tinham... Não passavam de recomendações! Não havia, depois, um reajuste à volta dessas recomendações. Não serviam para nada, obviamente! Toda a gente sabe que isto do relatório da OCDE () o CNAVES () desde início dos anos 90! Não é surpresa nenhuma, mas... Eu acho que há aqui um problema cultural! Existe, em Portugal... Não consegue olhar para si próprio e de achar que, quando olha para si próprio, consegue descobrir coisas que estão más e transformá-las. Só quando vem alguém de fora dizer que as coisas que as coisas estão más e que têm que fazer isto, é que há... «Então, vamos transformar as coisas!». ()

E: Na sua opinião, as instituições reagiram bem ao processo, mas depois não... O próprio processo tinha limitações, que fizeram com que elas ficassem, de certa forma, estagnadas? Ou, foram resistências das instituições que fizeram com que o processo não funcionasse?

e: Eu acho que isso foi um problema de missão do Estado central. O Estado central que não tinha um suporte legislativo para fazer actuar as consequências da avaliação. Porque, se o estado central tivesse esse poder, esse quadro legal... A questão de dar autonomia... Dá-se autonomia () mas, depois, constrange-se o financiamento. Quando devia ser o contrário! Eu acho que, o poder central tem que regular, legalmente, estas coisas. E o financiamento tem de ser mais liberal. As universidades têm de poder fazer o *fund-raising* da forma como bem entenderem e conseguir criar mecanismos de

apoio para poderem fazer isso. Porque, se não houver constrangimentos financeiros, as instituições podem () os processos, se não tiverem () os processos, elas, de facto, não vão lá. Mas, se houver uma consequência das avaliações, algo que o poder central diga «Meus amigos, a vossa avaliação é esta» então vocês têm de ().

E: Então é favor de uma ligação entre a avaliação e o financiamento?

e: Entre e os resultados e o financiamento? Não é bem... Eu acho que não poderá ser bem assim também. Porque, quando há uma avaliação negativa, deve-se dar oportunidade à universidade de reajustar... E como é que se decide isto? Se a universidade tem uma avaliação quer dizer que vai precisar de mais dinheiro, não de menos. Pelo contrário... Isto são questões muito complexas! Eu percebo que, numa regra de mercado, uma coisa que não dá dinheiro, se deva acabar com ela. Mas, as universidades não são empresas. Não é isso que está aqui em questão! Se elas, de facto têm um problema estrutural, de missão, de ter resultados positivos, da prática pedagógica, de infra-estruturas... Eu acho que se deve ajudar essa instituição. E não se lhe deve cortar o financiamento. Mas ela também tem de poder, ter a capacidade para ir buscar o financiamento que conseguir. Não pode ficar só apenas com o financiamento do Estado. () Dentro de um panorama, se, repetidamente, a instituição não conseguir melhorar os seus resultados, pois aí, com certeza! Isso faz sentido assim! Não faz sentido é estejamos a criar () obrigatório, de causa-efeito. Com as instituições de ensino superior, isso não pode acontecer. Porque, se isso acontece... só fica a faixa litoral do país com ensino superior! O resto desaparece!

E: Não sei se, na semana passada, estive presente no seminário sobre governo e gestão do ES... Estava-me a recordar do que o Professor (sem ser o Professor Rosa Pires) disse, de que os processos no que respeita ao ES têm um prazo. Levam um determinado tempo a acontecer... estimado em ciclos de 15 anos.

e: Exactamente!

E: Portanto, há que se saber dar espaço também às instituições, para elas responderem no tempo delas... Elas têm uma dinâmica muito própria e, obviamente, o processo de avaliação estará, como todas as funções ou requisitos a que as instituições têm de responder, enquadrado numa dessas respostas... a que a instituição se deve adaptar e se deve ambientar, para depois poder decidir, em função dos resultados da avaliação...

e: () é a própria instituição, com a prática da auto-avaliação, pode dizer () prevê-se que tenhamos um desempenho positivo a partir de determinada altura. E é para isso que as auto-avaliações devem servir. Devem ser auto-avaliações sérias. Não devem ser as auto-avaliações corporativas, dos interesses...

E: É interessante que me esteja a referir esse aspecto porque () uma das questões que lhe ia colocar a seguir era se, de facto, conhecia o processo, tal como ele decorre (decorria) – a auto-avaliação, a avaliação externa. Se conhecia o *modus operandis* de cada um e qual era a sua opinião sobre isso.

e: Conheço o processo, na sua base teórica, mas nunca participei nesse processo. Até porque não tinha capacidade (). Mas, a percepção que eu tenho da avaliação interna é, digamos, é uma faca com dois gumes! Ou a avaliação é séria, e é fora deste corporativismo que existe em cada uma destas instituições – a instituição é feita de várias interesses, com certeza, legítimos, mas, quando são demasiado *umbiguistas*, quando as pessoas começam a olhar para si próprias... Primeiro, vão contra aquilo que é a missão da universidade! A missão da universidade, se não é pensada no seu todo e se não há um grande espírito de solidariedade entre todos os elementos que fazem parte da universidade, ela deixa de fazer sentido enquanto universidade. Isso para mim é fulcral. A minha instituição é exactamente a mesma coisa, tem o mesmo princípio na sua génese. Se não funciona desta forma, o corporativismo corrói não só

as relações humanas, mas corrói o que () a universidade. Porque, quem está nos órgãos de gestão, está para pensar em conseguir dar o melhor ao seu feudo. Mas, isso não pode acontecer! E se essa auto-avaliação também incorre em que nós vamos avaliar de quem nós estamos contra ou de quem nós não gostamos, obviamente que vamos logo fazer uma avaliação negativa. Por mais que aquilo seja bom. (...). Por isso mesmo é que... Lá está! É de uma grande responsabilidade as equipas que são nomeadas para a auto-avaliação. É bom que se lhe dê também, depois, independência. Que, realmente, não sejam instrumentalizadas por cada um dos poderes instalados. Que possam ser pessoas válidas e que não sejam desses círculos de poderes, que existem efectivamente, e que têm que existir. Não estou a dizer que não devem existir! Têm que existir, para a instituição funcionar. Mas, se calhar, esta auto-avaliação deveria sair desses círculos...

E: ()

e: Eu não sei se está, se, neste momento estive condicionado. Não sei se aconteceu isso. Até porque, eu ainda não acabei de ver o relatório de auto-avaliação. Também é extremamente extenso e denso e ainda não tive tempo para conseguir fazer uma leitura total. Mas, se não houvesse esse comportamento de lealdade () à universidade onde está inserido, não vale a pena! Não segue a missão, percebe?! Bem pelo contrário! Isso deixa de ter sentido, deixa de ter sentido a auto-avaliação. Vai só alimentar o corporativismo.

E: E a avaliação externa...

e: A avaliação externa, nos moldes... Neste caso, eu acho bem que sejam peritos externos, não tenho dúvidas que isso é a melhor forma de o fazer. Havia uma questão no relatório da avaliação da ENQA que dizia que o problema do CNAVES era que eles se conheciam uns aos outros! E que acabava também por funcionar...

E: Sim, porque () peritos à nossa escala... ()

e: Á nossa escala, conhecem-se uns aos outros, não é?! Eu lembro-me, principalmente, do Professor Sérgio Machado dos Santos, que foi reitor do Minho, e que é agora director da escola de saúde, que está a fazer um trabalho espantoso na implementação do curso de medicina, no Minho, mas que fazia parte do CNAVES. E, obviamente, que indicia que... Ele fez parte do CRUP, conhecia toda a gente! O professor Adriano Moreira era conhecido por todos os reitores e tinha uma implementação muito profunda (). As pessoas conhecem-se... Eu não sei se isso será totalmente verdade! Estamos a falar de pessoas que têm, que desempenharam, ou que têm visões do ensino superior que são muito trabalhadas! São a vida daquelas pessoas! E eu acho que elas também próprias se conseguem, se têm essa, se chegam a esse nível, também conseguem separar as coisas. Porque se formos ver, ao fim e ao cabo, as recomendações do CNAVES são as recomendações da OCDE e da própria ENQA! Então, não há aqui... Poderia haver um conflito de interesses, claro que poderia haver! Mas as conclusões, afinal, são as mesmas.

E: As conclusões são as mesmas, as estratégias, a partir daí, é que parece que não...

e: Não () não são diferentes.

E: () Era o que dizia ontem o seu colega: «Eu recordo-me de ter respondido a inquéritos, sobre a qualidade de ensino, das infra-estruturas» e de outros itens, de facto, «Se isso trouxe consequências, ou não, eu tenho que ser sincero, e responder-lhe que não sei!».

e: Não sabe...

E: Porque, neste espaço, entre 2000/2001, que já não se recorda em que ano foi, até 2007, «Eu não sei se as alterações que a minha instituição sofreu, se foram devidas ao facto de termos respondido», «Não faço ideia!».

e: Aqui, nós temos que ver que isso dos inquéritos sobre a aprendizagem, e tudo isso, no ISCA, são feitos desde 2003, salvo erro. Só agora, na universidade, é que estão a ser feitos... Foi este o primeiro e sabe-se a desgraça que (). E eu não sei se não haverá ali alguma... A mudança no ensino superior é de tal forma grande que acredito, perfeitamente, que não seja consequência da resposta dos inquéritos. Até porque as mudanças físicas que estão a acontecer, por exemplo, no ISCA dependem mais da implementação do processo de Bolonha do que da... de algumas recomendações dos alunos. Agora, efectivamente, ao nível das práticas pedagógicas, do relacionamento do aluno e do professor e vice-versa, e do desempenho do professor, e da questão das estruturas curriculares, das cadeiras, das formas de avaliação, no ISCA, isso já tem mais tempo. Não conheço bem o processo. Não sei se houve ou não alterações a esse nível. Mas, aqui na universidade, com este novo... e isso vai ter que ter que haver consequências e vão ter que ser visíveis. Isso até porque nós, alunos organizados, nas estruturas, (), sabemos perfeitamente que há muitos problemas dentro da universidade a nível da prática pedagógica. Sem dúvida! (...) E sabemos que se os alunos perceberem que aquilo (inquérito PACO) pode ter consequências, de certeza que vai... O que falta é primeiro momento de resposta massiva, em que pode produzir resultados. E é aqui que nos deparamos com este primeiro problema. E é isso que nós temos feito e por que nos temos debatido (...). Fizemos aí uns cartazes engraçados (...) acho que é a única maneira, às vezes, de chamar a atenção das pessoas, é conhecer estas estratégias inventivas.

E: (...)

e: Não existiu divulgação na primeira fase e, mesmo assim, responderam novecentos alunos...

E: Sim! Mas, num universo de quantos?

e: Um universo de dez mil e trezentos, salvo erro! Mas, mesmo assim... As pessoas não sabiam que existia... Mesmo assim, responderem novecentos alunos. Eles não estão habituados a isto! Acho que a estratégia devia ser com... Eles têm estas urgências, querem os resultados, eu percebo isso... Mas, a estratégia para ajudar a responder a um inquérito não é esta! A estratégia é a longo prazo. A um prazo de cinco anos, em que põe-se os alunos pela primeira vez, da primeira matrícula, a responderem, ganham hábito... deixam de estranhar. É esta a única estratégia que eu conheço...

E: Formas mais sistemáticas de mobilizar...

e: Mais sistemáticas... Quando o aluno chega à universidade, é-lhe apresentada uma série de coisas! E aquilo vai entrar no seu quotidiano e ele vai assimilar todas aquelas coisas. E isso só se resolve num prazo de três a cinco anos. Não vejo de outra maneira. Se eles interiorizarem que têm de fazer aquilo, não vejo nenhum problema.

E: Questão 3: participação dos estudantes no processo de avaliação.

e: Sim... Já respondi a inquéritos... A participação da instituição associação académica... Primeiro, tive o envolvimento com o senado, participei, respondi ao inquérito. Mas, também, a associação académica teve outro papel. Foi a associação académica que nomeou o aluno que está na comissão de avaliação. Daí que haja já aí uma... um mecanismo de participação da instituição representativa dos estudantes da universidade. E isso, até agora, no âmbito do processo, foi a nossa participação, e que já é em larga escala por ter sido um aluno introduzido na avaliação (Nota: o entrevistado refere-se à auto-avaliação da UA realizada no âmbito da avaliação institucional pela European University Association). E por se ter conseguido que houvesse um aluno também na comissão externa para avaliar. Isso foi um dos papéis que o aluno que está, que esteve na comissão de avaliação interna desempenhou. ()

fez esse pedido e foi aceite. Felizmente, foi aceite. Agora, o processo de auto-avaliação, se ele tivesse sido... Se ele fosse já uma prática mais comum, teria sido mais fácil de fazer a... de chegar ao processo e conseguir, se calhar, ter uma avaliação mais abrangente. Se já fosse prática comum. Agora, ainda não... de facto, ainda não acabei de... Não tenho ainda um juízo totalmente formado se, de facto, aquilo reflecte... Se é uma avaliação fidedigna, ou não, porque havia, ao início

E: () resposta ao inquérito, não é? O que é que achou ()?

e: O inquérito! O inquérito... Eu fiz um exercício que foi... Obviamente, das leituras que faço do documento da universidade, vou aqui dar-lhe algumas coisas. Eu fiz um exercício, antes de... Alias, só li teor de documentos estratégicos da universidade, mais profundamente, depois de ter respondido ao inquérito. De facto, acertei nalgumas coisas, mas também errei redondamente noutras! Mas isso também faz parte... disto! Eu acho que foi... () outra coisa: a participação dos alunos do senado foi, não tenho nenhum problema em dizer, foi uma vergonha! Foram pedidos a trinta pessoas para responder e responderam quatro, cinco, salvo o erro. Daí já () muitas coisas das nossas reivindicações. Mas o inquérito tinha algumas perguntas que, digamos, que blindadas à nossa própria percepção! A associação enquanto indivíduos, alunos, não era... Não acredito que nenhum aluno comum, que não fizesse parte de um senado, ou a primeira vez que fizesse parte de um senado, conseguisse chegar à conclusão de saber aquilo que lhe estava a ser perguntado!

E: Portanto, a linguagem...

e: Não só a linguagem! Os próprios assuntos que... Porque é preciso, enfim... É preciso dedicar muito tempo a perceber a universidade para conseguir responder àquelas perguntas. Tem! Poderá ter, nesse aspecto, dificuldades a... Lá está... () mesmo os alunos que estão na universidade, infelizmente é assim. Mas... poderia haver essa dificuldade de percepção daquilo que estava, da forma... da estrutura da pergunta. E, depois, obviamente, não se consegue escrever sobre um assunto sobre o qual não se conhece bem! Não se conhece profundamente! E por não se conhecer profundamente aquele sobre o qual se está ali a ser questionado, é necessário dedicar muito tempo àquilo e ter já uma experiência muito grande, para poder ter uma visão acertada...

E: E essas dificuldades sentem-se mesmo naqueles alunos que pertencem aos órgãos de gestão?

e: Os órgãos de gestão e governo não é... Não deveriam ser aquilo que muitas vezes acontece, que é do corpo presente! Reivindicamos a participação dos alunos no senado, mas nós reivindicamos em quantidade, a qualidade tem sido posta de lado. E, depois, assistimos a coisas! Que não lembram a ninguém! A própria campanha... Isto do senado, das listas para o senado, acontecem coisas, que são ditas pelos próprios candidatos a fazerem parte do senado que não fazem sentido nenhum! Só demonstra que é (). Nem sequer estão preocupados com isso!

E: Questão 3: percepção da instituição e de certos actores (docentes) sobre a participação dos estudantes na avaliação.

e: Sim, acho que reconhecem como válida essa participação.

E: Ou acha que pode existir um desfasamento entre aquilo que vos perguntam, por exemplo, nos inquéritos incluídos na auto-avaliação, e a informação de que os estudantes efectivamente dispõem para responder ou para participar nessa forma na avaliação? Já que, na sua opinião, não existe essa tal informação necessária a uma resposta adequada... Que vos permita responder de acordo com aquilo que vos é solicitado.

e: Existe um desfasamento, exacto... () não sei se colocará nos inquéritos que são feitos sobre o ensino/aprendizagem, nos ECTS...

E: E acha que isso pode ser interpretado como uma resistência da instituição à participação efectiva dos estudantes...

e: De facto poderá haver aqui um paralelismo. Mas, eu acho que não é tão acentuado! O inquérito ao ensino/aprendizagem baseia-se na experiência do aluno. Caramba! Numa universidade há-de haver muita gente que consegue fazer uma avaliação séria das coisas! Que não tem aquela atitude negativa quando não gosta do docente. Isso poderá acontecer, sem dúvida, mas também irá acontecer, de certeza, o contrário. Agora, se o docente não tiver nenhum problema quanto à forma como está (...) Eu acho que não devemos cair nas redundâncias. Em que se a avaliação é negativa, é porque o professor é mau! Ou vice-versa... E se a avaliação é muito boa, o professor é muito bom! Estas redundâncias podem ser más! Até a avaliação pode ser muito boa, mas, numa determinada altura, porque pode ter muito bons alunos... E ao contrário! Pode ter muito maus alunos... O mesmo professor pode ter aqui uma... Pode haver aqui uma mudança de panorama de ano para ano! Agora, o principal aspecto é o de... () se, efectivamente, as cadeiras estão bem estruturadas ou não. Se o currículo que é dado, que está validado ali naquela disciplina, está feito da melhor forma. E isso deverá ser o principal... a principal preocupação de ambos os lados. Obviamente que, depois, existe um problema muito grande, que é a nível da docência, da prática pedagógica, a formação do docente universitário, que, não existe! Nós sabemos perfeitamente que não existe. Temos um bom centro integrado de formação até ao décimo segundo ano, mas, a partir daí não há prática... nenhum deles se submete a uma aprendizagem e, depois, a uma avaliação das suas capacidades para ensinar! No ensino superior. E isso é... aqui, pode estar um grande *handicap*, neste processo! E, essas avaliações, certamente, o irão demonstrar. Por mais que seja válida a capacidade científica do indivíduo, não quer dizer que ele consiga ensinar, consiga transmitir. E, é isto que deve preocupar principalmente o docente! Para saber se, realmente, reivindicar essa formação pedagógica. Isso pode levar à reivindicação do docente universitário a que haja uma preparação antes de começar a dar aulas. Em termos de práticas pedagógicas... Agora, como é que isto se faz? Não sei! Isto... Criar um sistema para direccionar a prática pedagógica () isso, não sei! Isso é capaz de ser algo complexo! (...)

Se, realmente estão interessados com um bom desempenho da universidade, deviam olhar para estes inquéritos desta forma. Não deveriam olhar para as consequências negativas disto. Porque as consequências negativas disto, se calhar nem se sabe! Um professor que tenha maus resultados, não pode ser despedido. Não vai embora para lado nenhum! Não há consequência nenhuma!

E: E essa falta () não será, talvez () essa tendência de não haver consequências?

e: De não haver consequências! Eu não sei, eu acho que isto é um problema mais complexo! E vem de outro sítio. Vem de uma coisa que eu acho que é a falência do modelo de ensino desde o início, desde o básico até ao secundário. () Ainda não consegui perceber porque é que () até ao décimo segundo ano, as coisas são feitas de uma forma, onde não se pede ao aluno para desenvolver um trabalho feito em casa, e depois se chega à universidade e vai ter que fazer tudo ao contrário! E, antes era ao contrário! () É isto que eu não percebo e é aquilo que eu digo: a falência é uma falência do nível de ensino. Até ao fim. Portanto, não se pode exigir às universidades – e este é um grande problema, é a grande questão... Porque nós, nos primeiros anos do ensino superior, pelo menos aqui na universidade (X), que se recorria à correcção da formação do indivíduo: o caso da matemática () um tronco comum, do primeiro

ano, servia para corrigir a formação do indivíduo naquelas áreas científicas consideradas essenciais. A universidade teve que lidar com os alunos que estava a receber! Mas, o problema não era dela. Mas, isso veio criar problemas ainda maiores. Criou problemas de (), de estar a corrigir a formação, o que gasta recursos, gasta tempo, e aumenta o tempo de formação do indivíduo. E isto faz com que não haja tempo para introduzir este momento de correcção da formação. Os indivíduos vão andar ali a emperrar, durante o seu percurso académico. Que foi esse problema também! Um problema cultural. Quando o indivíduo não tem, não vem preparado já com uma vertente cultural, social, que lhe permita uma integração saudável na universidade; que não se deixe deslumbrar pelo facto de ser a primeira vez que sai de casa; ou, a primeira vez que tem um bocado mais de liberdade; ou que tem acesso a isto ou aqueloutro, que antes não tinha... Isto é um problema social com que a universidade se debate! Mas que, também, não se tem preocupado muito com isso, com o aspecto social e cultural. Tem-se preocupado mais na correcção dos percursos científicos. Com todo o mérito, obviamente! Mas tem deixado muito de lado o aspecto cultural e social. Eu percebo que estas pessoas... Tenho a certeza que estas entidades, organizadas por estudantes, têm um contributo na nossa integração () na vertente social e cultural. Nós estamos esclarecidos quanto isso! E proporcionar isso! Mas, a universidade tem de saber que isto acontece! E saber que precisa de, em determinadas alturas, de ter uma intervenção conjunta com estas instituições. Mas isto tem de ser em todo o lado, não é só a universidade (X)! E daí que possa haver... que há esta apatia, não é?! Supostamente, o pilar da universidade é a cultura...

E: O problema da mobilização dos estudantes para a participação... não na avaliação em concreto, mas na universidade, em geral, parece ser um problema generalizado... Esta apatia de que me fala, parece ser comum, não só aos jovens que frequentam a universidade, mas os da sociedade em geral...

e: Sim, a toda a população... A própria participação política... Está, primeiro, diabolizada na sociedade! Coisa que, tem as suas razões, mas, também, está empolada! E toda esta diabolização do poder político (...), o que, afasta! Afasta os melhores elementos, afasta aqueles que são válidos e só atrai mais do mesmo! Aquilo que não devia atrair! Isto não é uma questão do aumento do salário dos deputados (...). Não é só essa situação! Não é uma questão de remuneração. É, efectivamente, uma questão de as pessoas não perceberem qual é que é o papel dos decisores políticos. E, coloca-se, aqui, a mesma coisa! Há muita contestação que: «A associação académica é que não faz nada!». () Eu dedico-me exclusivamente a isto, com muitos (...) um abdicar de várias coisas: da minha vida académica, da minha vida pessoal... E não é nada fácil! Bem pelo contrário! Nós tentamos ser sérios naquilo que fazemos! Agora, se nós também não conseguimos corrigir estes discursos errados (...), e se não adoptamos uma atitude de responsabilidade, não conseguimos... de a gente conseguir transmitir isso... de sermos agentes de mudança dentro das instituições, agentes de comportamentos saudáveis... Porque, aquilo que caracteriza esta estrutura, hoje em dia, não corresponde em nada... Aquilo que a sociedade vê, se calhar é que estas instituições não correspondem nada àquilo que é o nosso papel! E também não correspondem nada àquilo que nós somos enquanto pessoas, também! (...) E é uma das discussões que nós temos muitas das vezes. Não só aqui dentro da universidade (X), mas que temos com todos os outros agentes a nível nacional (...). De facto, é uma altura especial (), há um bocado um sentimento de solidariedade entre nós e as cúpulas dirigentes das instituições que pode vir a dar até resultados... a mudanças da forma do ensino superior.

E: E em relação à participação dos estudantes (considera-a importante, obviamente) mas, considera-a adequada? Nos moldes como ela estava?

e: Nos moldes que ela estava... Adequada, adequada... Mais uma vez, se houvesse a formação do indivíduo eu acharia que o processo fosse adequado. Mas, o que nós temos hoje em dia, em relação à participação dos estudantes é a não qualidade. Aquilo que defendo pessoalmente é que os indivíduos a quem se proporcionarem estas tarefas, primeiro de tudo, têm um mecanismo de formação que lhes permita assumir isto. Que tenham capacidade, que reconheçam, se é um indivíduo responsável e válido à instituição. E que possam proteger... que desempenhem um papel (...) inserido num voluntarismo exigível para fazer estas coisas (...). Só assim, se pode garantir uma participação de qualidade! E essa participação de qualidade é muito mais benéfica para as instituições (...) e as universidades devem estar interessadas nisto. Porque não é na participação de quantidade. Isso é reflexo do tempo, é reflexo das mudanças políticas e sociais da sociedade... E se as universidades se consciencializarem que ganham mais se tiverem estes indivíduos esclarecidos ao seu lado e os ajudarem (...) mas que funcionarão sempre como dois lados diferentes (...) mas que se entreajudam e cooperam (...) enquanto partes isentas uma da outra. E este modelo terá de ser adoptado, senão próprias instituições e os alunos entram em falência, desaparecem. Porque, com o panorama de Bolonha vamos ser arrastados para um panorama de mais individualismo, de um giz de um percurso mais curto (...) e não vão ter tempo para se dedicarem a isto. E a própria instituição, sem alunos que não se dedicam a isto, fica, por si só, sozinha. (...) Que se criem pontes com o exterior, que é algo que agora está a ser falado (...) agora, o desafio é também as instituições reconhecerem isto.

E: Então, indicaria alterações na forma como vocês participam no de avaliação? Gostaria de ver essa participação feita de outra forma? Ou acha que esta forma, como ela está desenhada, de um modo mais indirecto, através de inquéritos e da participação em reuniões, é a mais adequada?

e: Nós temos uma coisa que eu acho que nunca deve ser alterada, nem noutras instâncias, nem na avaliação, que é o princípio da paridade entre alunos e professores (...), que deve consistir um dos grandes pilares da participação e da avaliação. E da consequência da avaliação e da discussão sobre quais é que são as consequências da avaliação. E isso deve ser feito no conselho pedagógico, que é o órgão onde essa paridade existe. Agora temos este processo e, exigir, por si só, que respondam aos inquéritos e depois participem, pela comissão de curso... O conselho pedagógico tem esta vertente... Tem que estar organizado desta forma, que nunca se deve perder. Esta participação não se deve perder porque isto é fazer o melhor, da melhor forma. Isto na avaliação, é a melhor forma.

E: E a resposta aos inquéritos, sendo a forma mais indirecta de recolher a vossa opinião?

e: Eu acho que é a única, de momento. De tudo aquilo que já foi pensado é a que consegue obter os melhores resultados. (...) Há que ter um especial cuidado em conseguir ter um modelo de inquérito que consiga ter um maior número de respostas válidas.

E: Para finalizar, gostaria que me falasse um pouco da sua opinião relativamente às mudanças que a avaliação pode produzir na instituição e a que níveis se fazem sentir...

e: A avaliação mediante a resposta aos inquéritos só vai produzir resultados se houver essa prática institucionalizada. Esse querer saber como é que a universidade se comporta a leccionar. Isto vai depender também muito do quadro legal. Qual é que é a consequência depois da avaliação e depois de haver resultados consolidados, em que, de facto, se pode confiar, que está a ter uma resposta suficientemente forte para

confiar naqueles resultados, para produzir efeitos. Eu acho que o próximo quadro legal vai ter de prever isto. Porque, se não prever, acontece o mesmo que acontece hoje: não há... Sabe-se das coisas, mas se pode fazer nada, não se pode transformar nada. Se esse quadro legal não prever esse tipo de coisas, (...) a própria universidade, dentro daquilo que é a sua capacidade de acrescentar coisas à lei, o deve fazer. E tem que ser imaginativa. Tem que ser imaginativa também nestas consequências... Obviamente que se tem uma avaliação negativa durante anos, neste quadro não pode fazer nada: a progressão de carreira é automática, o despedimento está fora de questão (...). Um indivíduo que retenha durante anos centenas de alunos numa cadeira, acho que não é um problema dos alunos, é um problema dos professores. E não me choca nada que a universidade o chame e lhe diga que a sua avaliação é negativa, os alunos podem não estar a produzir matéria para poderem passar, mas isso deve-se não só a um problema dos alunos, deve-se ao seu problema, e o professor vai ter de ser afastado. Agora, também percebo que se deva proteger esse docente quando tem avaliações negativas. Acho que deve ser feito assim (...) tem que ter essa protecção (...) esse direito. Acho que os efeitos dependem, efectivamente, disso.

E: E para além do ensino, mais dimensões onde ache que a avaliação pode suscitar mudanças?

e: Hoje em dia tende-se muito a pensar o ensino superior de duas formas: a da formação inicial e da empregabilidade e, depois, a da investigação científica da instituição e os resultados por ela produzidos. Eu acho que essa lógica tem que estar integrada e a formação inicial terá que viver numa atmosfera de investigação. Acho que o ensino superior tem que ser olhado desta forma. A instituição que não fizer isso, essa avaliação terá de ser negativa. As instituições que forem avaliadas e que sofrerem com má gestão a este nível... primeiro deverão ter oportunidade para inverter essa situação. Mas, se daqui a uns anos essas instituições, de facto, não conseguirem, devem terminar. Tudo isto tem que ter uma consequência. Porque, tanto a parte da investigação, como a da formação têm uma consequência na empregabilidade do indivíduo que sai daquela instituição. (...) A carreira de investigador com certeza deverá continuar, mas toda a gente deveria ter oportunidade de perceber porque é que se faz investigação nas universidades. Maior parte dos estudantes passa pelas universidades sem nunca saber o que a investigação é e o que está aqui a fazer dentro. (...). Cabe à instituição informar sobre o que se anda a fazer a esse nível e começar a aplicar os resultados da investigação (...) a aplicar os resultados, em primeiro lugar, dentro da sua própria casa. (...) Porque lá fora esses resultados conhecem-se (...).

E: E em relação à gestão e ao governo das instituições, acha que os resultados da avaliação podem vir a ter influência a esse nível?

e: Não penso... Penso que não. Embora ache que o corporativismo de que estávamos a falar há bocado, tem que ser modificado, precisa de ser reorganizado (...).

E: Então, de um modo geral, considera que a avaliação pode ser responsável por um conjunto de mudanças várias, que se fazem sentir em diferentes níveis... e tem sempre consequências... perfeitamente válidas.

e: E têm de ser válidas. A avaliação tem de ser vista como algo natural. Eu não percebo porque é que as pessoas têm medo de ser avaliadas, quando passamos a nossa vida, desde que entramos no sistema educativo, a ser avaliados. Por isso, não há que ter medo destes momentos de avaliação. Porque são estes momentos de avaliação que nos vão dizer a situação em que estamos. É um óptimo meio de nos conhecermos a nós próprios.

IES: Y

Entrevista n.º 30

Data da realização da entrevista: 26.04.07

Hora da realização da entrevista: 19h30

Local da realização da entrevista: viatura pessoal da investigadora

Duração da realização da entrevista: 12 minutos

Estatuto do/a Estudante: sub-amostra A, aluna do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância (Politécnico)

E: Primeira questão, primeira parte.

e: (...) concordo que sejam avaliadas. Não sei muito (sobre isso). Sei, (...) muito superficial. Sei que o curso de educação de infância já foi avaliado, o ano passado, (), e o de primeiro ciclo. Acho que eles, cada ano, escolhem xis cursos para serem avaliados, mas...

E: Mas, concorda com essa avaliação?

e: Concordo.

E: E acha que essa avaliação é boa porquê?

e: (Porque) garante que os cursos (...), ao serem avaliados, est(ão) a ser... (...), eles perguntam a nossa opinião, (), e, a partir daí, vão ver aquilo que nós achamos. O que é que devia ser mudado, o que é que achamos que está melhor, (...) pior. E () é muito importante fazerem essas avaliações.

E: Para assegurar um bom funcionamento do curso, é isso?

e: Sim.

E: E, até, da própria instituição?

e: Também.

E: Primeira questão, segunda parte. Tinha consciência de quês as instituições portuguesas eram avaliadas?

e: (...), eu tomei conhecimento porque foi feita essa avaliação do curso, o ano passado. (...), ou há dois anos. (...) tomei conhecimento só por aí.

E: Nunca tinha ouvido falar nisso antes?

e: Não.

E: Nem mesmo aos professores, ou a outros colegas?

e: Não. Penso mesmo que nunca tinha ouvido falar.

E: Nem na comunicação social?

e: (...), também não.

E: Só tomou mesmo consciência e conhecimento quando o seu curso foi avaliado?

e: Sim.

E: Consegue-me caracterizar, em traços gerais, em que consiste essa avaliação?

e: Como é que é feito? Quais são as pessoas que intervêm nessa avaliação?

E: As fases em que se desenrola...

e: Isso () não sei.

E: Então, e as pessoas que intervêm nessa avaliação?

e: (...) os alunos são, talvez, os principais, (...), (...), o fundamental, (...), são os que têm aquela opinião mais importante. Porque são eles que estão (...) a receber o ensino. Mas penso que os professores também são entrevistados, ou também respondem a inquéritos e, talvez, os funcionários, (...) das instituições, (...).

E: Descrição sumária do processo de avaliação dos cursos pelo CNAVES. Tinha consciência de que era assim que as coisas se passavam?

e: Ao certo, não sabia bem. Tinha assim uma ideia. Mas (...) que fosse assim como está a dizer, não tinha consciência.

E: Findo o processo de avaliação do seu curso, teve acesso ao relatório de avaliação externa?

e: Tive. Foi enviado um e-mail a dizer que, se quiséssemos ver o relatório, que estava disponível. E eu, por acaso, fui ver e até tenho gravado. Porque achei interessante consultar. E houve coisas que eu não sabia que a escola tinha. Por exemplo, algumas salas com computadores (...).

E: Portanto, achou interessante ver o relatório?

e: Sim.

E: E acha que as informações constantes desse relatório coincidiam com a sua percepção da realidade?

e: Pois, é como eu disse. Houve coisas que eu não tinha consciência e tomei. Mas, daquilo que tenho consciência e que vi, penso que sim.

E: Era, portanto, um relatório fidedigno? Que reflectia a realidade?

e: Sim. (...), o que (...) eu sabia, acho que sim, que correspondia, (...), o que eu não tinha consciência, (...), (fiquei a ter) (...).

E: (...). Antes de se dar início ao processo de avaliação do seu curso, houve alguém que vos informasse sobre o que se ia passar? Ou apareceram as coisas de repente?

e: (...) apareceram (...) os inquéritos assim um bocado de surpresa. (...).

E: Ninguém vos preparou antes e dissesse que ia haver a avaliação do curso?

e: (...) (Só) muito superficial. E muito antes também não. Penso que (...) (só) na altura é que foi revelado que ia ser feita uma avaliação do curso (...). Na altura até pensei que fosse só do curso, mas, depois, quando tomei conhecimento, é que vi que também era mais abrangente. Também falava da escola.

E: (...). Relativamente à informação sobre a avaliação, como é que a caracterizaria? Acha que é um tema sobre o qual ouça, normalmente, falar?

e: Não. Acho que há mesmo muito pouca (informação). (No caso do curso) foi só mesmo em cima da hora e (...) só tomei mesmo conhecimento porque já participei nisso, porque, senão, penso que não sabia.

E: A quem é que acha que compete divulgar este tipo de informação?

e: (...). (...) a escola, (...), devia, também, revelar isso. (...), se calhar a instituição a quem está destinado fazer isso (avaliação), penso que devia, também, divulgar mais.

E: O CNAVES?

e: Sim, penso que sim.

E: O CNAVES divulga, online, os relatórios de avaliação externa... As escolas, também, através dos mecanismos que considerem mais adequados. Por exemplo, como no seu caso, através do e-mail.

e: (...), muitas colegas minhas não utilizam o mail da universidade e nós só somos informadas dessas coisas (...) através do mail da universidade. (...).

E: Terceira questão, primeira parte. Participou em ambos os momentos?

e: Sim. Agora que está a falar disso, recorde-me de ter ido a uma reunião, ali na ESE, que foi (...) sobre isso: para nós darmos a nossa opinião, ao nível do que é que podia ser melhorado, o que é que achávamos.

E: O que é que achou do inquérito? Daquilo que lhe era perguntado?

e: Isso já foi feito no primeiro ano, (...) não me recordei bem, (...). Acho (...) que (...) tínhamos inquéritos relativamente aos professores (...).

E: Este inquérito visa avaliar a relação ensino/aprendizagem...

e: (...). Isso já não tenho bem em mente, mas acho que sim. A ideia que tenho do inquérito (...) é positiva. Penso que devia estar adequado.

E: E a reunião?

e: Só fui a uma reunião (...). São vários alunos de cada curso (...) da escola, (...). (...) lembro-me de ter ido. (...), houve alunos que levantaram algumas questões. Eu (...) levantei uma, mas já não sei bem relativamente a quê. (...).

E: E falaram mais aprofundadamente sobre os aspectos focados nos inquéritos ou de outros?

e: De outros aspectos. (...).

E: Puderam dar uma opinião mais desenvolvida...

e: Sim.

E: O que é que achou dessa participação? Considera importante os estudantes participarem dessa forma na avaliação do seu curso; ou que esses meios de participação são bons, mas podiam ser melhorados?

e: (...), eu acho que, se calhar, podiam ser melhoradas. Podia exigir mais a nossa participação.

E: Em que sentido?

e: (...), talvez (...) fazer mais reuniões, (...).

E: Em vez de uma mais? e: Sim.

E: E os inquéritos, manteria?

e: Sim, (...). Acho que são importantes. (...) só me lembro de ter respondido relativamente aos professores, (...). Não sei se os alunos costumam responder a outro tipo de inquéritos...

E: Descrição do enfoque do inquérito na relação ensino/aprendizagem.

e: Sim, sim. A esse nível, dos docentes (...) recordo-me. (...). A nível da escola (condições materiais e de infra-estruturas) (...) não me recordo. (...) a esse nível não me recordo (...), mas sei que em relação aos docentes e à(s) disciplina(s) (...) respondi.

E: Estava-me a dizer que são boas formas, mas que acha que deviam ser melhoradas através da promoção de mais reuniões...

e: Mais reuniões seguidas, (...).

E: Achou que uma apenas foi insuficiente?

e: (). Porque (...) estão os avaliadores (...), também estão os docentes (...) e, talvez, o presidente do conselho directivo, (...). (...) sei que estavam tanto da parte dos avaliadores, como da parte da escola. Não sei até que ponto, (...), os alunos não têm medo de abordar () alguns temas, com a presença dos professores.

E: Sugeriria, então, a não presença de pessoas directamente ligadas à direcção da escola e do curso?

e: Sim, acho que era importante. (...) as pessoas têm muito medo das represálias (...). De dizerem uma coisa e, depois, ficar(em) marcada(s) (pelo que disseram). (...) era complicado, nós estarmos (...) a entrar por algo que nos desagradava mais na escola e estar ali um docente presente que nos pudesse vir a prejudicar. Eu não senti bem (...) esse medo, mas (...) em todo o lado, nós temos sempre medo de dizer as coisas e sofrer consequências.

E: Terceira questão, última parte: percepção institucional e docentes da participação estudantil na avaliação.

e: Acho que deve ser sempre complicado nós sentirmos que estamos a ser avaliados por outra pessoa, e, neste caso, os professores pelos alunos. Não deve ser muito agradável. Eles devem ficar (...) com um bocado de receio (...), porque pode vir a influenciar. Se a escola, depois, recebe um resultado (...) a dizer que os alunos, àquela disciplina, acham que não está minimamente adequada, ou que o professor (...) está (...) um bocado fora da disciplina, acho que é complicado, (...), sair um resultado desses.

E: Mas, na avaliação do seu curso, sentiu algum tipo de resistência ao facto de vocês participarem na avaliação? Ou os professores enfatizaram a importância dessa participação?

e: Eu acho que nem uma coisa nem outra. Foi tudo muito normal. (...) temos aqui uns inquiridos para vocês responderem. Não se alongaram nada (...). Se disseram alguma coisa para que era, foi assim (...) muito superficial. (...) acho que não nos dão muita informação, nem falam muito sobre isso.

E: Isso pode estar relacionado com uma eventual falta de importância que eles vos atribuem?

e: Sim, (...) pode ser.

E: Quarta questão: impacto ou mudanças induzidos pela avaliação.

e: (...) sinceramente, acho que não verifiquei (...) alterações. (...), continuou tudo igual.

E: Mas, acha que a avaliação é capaz de produzir mudanças?

e: Penso que sim. (...). Mas, (...), falta as pessoas darem mais valor a (...) essa avaliação (...). (...), nomeadamente, as pessoas que estão à frente da escola.

E: A terem que se fazer sentir, onde é que acha que essas mudanças poderão ser mais visíveis?

e: Pois, não sei bem. (...). Relativamente à minha escola (...), o que eu acho, (...), é que as instalações não são nada boas. (...). (Em relação às outras escolas do campus), não tem comparação possível: a nível de equipamento, (...) de salas (...). A nível dos docentes, (...) não posso falar muito, mas, (...), ali na ESE, está muito envelhecida. E nota-se: há professores (...) que já estão há muitos anos, (...). (), não estão actualizados. Por exemplo, há muitos professores () que não utilizam o mail, porque, (...), não se actualizaram (...). (...), em relação a um professor, em específico, ele já não (es)tá bem capaz de dar aulas. Tanto é que ele agora até está de baixa desde o início do segundo semestre. (...). (...), nós tínhamos uma disciplina com ele e (...) não (...) chegou a aparecer. Estamos a ser acompanhadas por outra professora (...) que está a prejudicar a turma dela para nos dar a nós. (...) está só a dar metade do horário à outra turma para nos dar metade também a nós. Entretanto a situação está a ser resolvida, mas já estamos no final do ano lectivo. (...). Passou muito tempo sem (...) a escola tomar uma posição.

E: Consultou as recomendações no relatório de avaliação externa?

e: De certo que vi, mas agora já não tenho muito bem em mente.

E: As recomendações, tal como o nome indica, são isso mesmo. (...). O que é que acha: devem manter esse carácter, ou adquirir um outro, mais coercivo, mais obrigatório?

e: (...) a escola deveria aceitar as recomendações (...) porque, à partida, (...) todas elas serão positivas, (...). O que eu vejo (...) na ESE ou, pelo menos, o que eu ouço os professores queixarem-se (...) é que a universidade não tem dinheiro e, (...) dependendo dos cursos da escola, (ela) (...) destina dinheiro, e (...) a ESE não recebe (...) (uma quantia) (...) tão elevada, que dê para dar resposta às necessidades. (...). Isso vê-se nas instalações que a escola tem, (...) no material informático (...).

E: As escolas deveriam, então, olhar para essas recomendações e esforçarem-se mesmo por cumpri-las?

e: Sim.

E: Acha que essas recomendações poderiam ser, por exemplo, hierarquizadas de acordo com uma determinada importância, obrigando, por assim dizer, a escola a cumprir, pelo menos, as mais importantes? Se não, estarão sujeitas a uma penalização?

e: Sim. () eu acho que deveria ser adoptado esse método. Acho que era importante, porque, realmente, há sempre aquelas falhas que são mais graves e (...) (que) deviam ser logo resolvidas. Penso que seria uma boa opção.

E: E relativamente à ligação dos resultados da avaliação com o financiamento a atribuir às instituições, o que pensa sobre isso? (...).

e: (...). (...), não sei (...). Se a escola tem mais dificuldades e se recebe menos dinheiro, é complicado, porque (...) será a que necessita mais. Ora, se a escola é das que necessita mais, (...), (...) não é muito correcto estar a dar menos (...). Devia ser (...) ao contrário. Mas, depois, deveria ser verificado se esse dinheiro foi bem utilizado. (...) isso era essencial. (...). (...), seria importantíssimo verificar até que ponto é que a escola tinha colmatado as dificuldades e as necessidades com esse dinheiro que lhe era dado.

IES: Y

Entrevista n.º 15

Data da realização da entrevista: 23.04.07

Hora da realização da entrevista: 10h30

Local da realização da entrevista: sede da Associação Académica da IES Y

Duração da realização da entrevista: 24 minutos

Estatuto do/a Estudante: sub-amostra B, Presidente da Direcção da Associação Académica da IES Y

E: Primeira questão, primeira parte.

e: (...) concordo com a autonomia das universidades. Mas, dentro da autonomia, há certos parâmetros que têm de ser reavaliados. (...).

E: (...) reiteração da questão.

e: Concordo, (...). (...) que tenham que ser prestadas contas. (...), como é que vai ser financiada essa avaliação? Isso é outro problema, (...), que tem que ser debatido. Porque, segundo consta, as avaliações internas, para prestação de contas ao Estado, de cada universidade, terá de ser financiada pelas (...) instituições. (...) questiono-me (...), porque é uma avaliação que tem (...) enormes custos, e como é que universidades como a (...) do (Y) tem de desembolsar (...) dinheiro (...) para uma avaliação que não vai trazer-lhe retorno nenhum (...). Por isso, (...) se o Estado quer essa autonomia e (...) essa prestação de contas, devia ser (...) (ele) a financiar essa avaliação. (...).

E: Considerações sobre financiamento da avaliação de cursos pelo CNAVES e distinção relativamente à avaliação internacional pela EUA.

e: (...), neste momento, ainda não está bem definido como é que vai ser (a avaliação). (...).

E: (...) avaliação é importante para quê?

e: (...) para se detectarem lacunas e erros que a (...) instituição possa ter (...) e para serem corrigidas. (...), um ponto que tem que ser também pensado por parte do Estado (é que) não pode penalizar as instituições que detectem muitos erros. Nem pode beneficiar aquelas (que não os têm).

E: Sim, mas essa é uma questão que lhe gostaria de colocar mais à frente... Primeira questão, segunda parte.

e: Não (sei em que moldes foi feita a avaliação).

(Interrupção da entrevista).

E: (...) estava-me a dizer que não sabia (...) em que moldes é que a avaliação tinha sido realizada, mas tinha consciência de que ela havia sido coordenada pelo CNAVES, (...).

e: Sim.

E: Descrição sucinta da avaliação de cursos pelo CNAVES. Já tinha ouvido falar nalgum destes aspectos?

e: Já, (...) tinha ouvido falar de uma forma muito linear, mas não tinha aprofundado muito essa matéria.

E: (...) pelo facto de ser estudante ou de integrar a associação (...)?

e: (...) de ser dirigente associativo. Acho que isso passa muito ao lado dos estudantes.

E: (...) estudante dito normal?

e: Sim.

E: (...) informação veio da leitura de legislação, documentos?

e: Da leitura, de conversas com os meus colegas que estão presentes em ENDAs, e de reuniões que (...) todas as associações têm e em que são debatidas essas temáticas. Mais na conversa com os (...) colegas, em que surge essa informação.

E: (...) estudante dito normal não tem acesso a este tipo de informação?
e: Não é bem acesso. (...), se quiser ter, pode ter.
E: (...), o que é que falha?
e: (...) é o próprio estudante que, no meio destas problemáticas todas, tem, obrigatoriamente, que se preocupar mais com o acabar o curso e não tem margem de manobra, (...) tempo, para se dedicar a este tipo de problemáticas, que (...) são essenciais. E falta (...) o (...) Estado, o governo, também... Se calhar, até lhe convém que o (...) estudante não esteja por dentro destas problemáticas. Porque, quanto menos opositores eles, melhor.
E: (...) seria, em primeira linha, responsável por informar o estudante que este tipo de processos toma lugar?
e: O (...) Estado.
E: (...). Através das instituições, (...)?
e: Através das instituições, mas (...) o Estado tem de ser o pioneiro nessa informação.
E: (...) acha do processo, tal como ele esteve organizado (...)?
e: (...) foi bom, mas (...) falhou (...) um estudo profundo das instituições e dos órgãos de gestão.
E: (...), uma avaliação institucional?
e: Pois, porque (...) foi só dos cursos.
E: (...) conhecimento da avaliação (...) da EUA?
e: Sim.
E: Concordaria mais com esse tipo de avaliação?
e: (...) concordo com a avaliação institucional para que se consigam corrigir muitos erros. A nossa universidade, (...), se tivesse sido alvo de uma avaliação institucional, não estava caótica como, (...), está. (...) tem funcionários a mais do que aqueles que precisa. É só um exemplo.
E: (...) conhece (...) ou já ouviu falar no processo, (...) no âmbito da associação, (...), por ser dirigente académico. No curso, na escola, (...) nenhum docente, nenhum colega (...), a falar sobre isso?
e: Não.
E: Sabe se o seu curso já foi avaliado?
e: Não sei (...). (...).
E: (...) acesso ao relatório de avaliação externa?
e: Não.
E: Terceira questão, primeira parte.
e: Não (tomei parte de nenhuma das fases da avaliação).
E: (...) prática corrente da sua faculdade, (...), aplicar formas de avaliação – docentes, disciplinas, etc.?
e: Na minha escola (...), não. Mas sei que, noutras, já começa a ser frequente haver questionários (...).
E: (...) acha das formas de participação dos estudantes na avaliação (...)? (...) suficientes? (...) boas formas de os estudantes participarem?
e: (...) são boas formas, (...) têm é de servir para algo. Não (...) só para estatística, (...). O problema é que, muitas delas, servem só para estatística.
E: Em que sentido?
e: (...) avalia os problemas, são (...) afixados, ou servem para os avaliadores decidirem, mas, depois, não são criadas medidas para colmatar esses problemas. (...) (e) isso (avaliação) deve ser feito com essa intenção (resolução de problemas). (...).
E: (...), não tem sido feito dessa forma?
e: Não. Se tivesse sido feito, não estávamos no estado em que estamos.

E: (...), não tendo participado, (...), gostaria de o vir a fazer?
e: Gostava.
E: (...) importante porquê?
e: (...) dar algum contributo, uma mais-valia, nessa avaliação (...).
E: Terceira questão, última parte: percepção institucional da participação estudantil na avaliação.
e: Não querem olhar. Muitos deles, se pudessem, não nos viam. Porque (...) acham que não é legítimo terem os estudantes a avaliá-los. Mas, (...), os estudantes são a principal maneira de saber ou de poder ajudar na avaliação dos docentes.
E: (...) porque é que eles não reconhecem essa legitimidade?
e: (...) muitas das vezes, os estudantes têm que se opor (...) a certos procedimentos que os professores adoptam. (...). E os professores não gostam de ser corrigidos. Muitos deles. Infelizmente.
E: Não vos reconhecem um estatuto suficientemente significativo para tal.
e: Sim, não olham para nós como uma mais valia. (...) (pensam que) como os estudantes não conseguem fazer cadeiras () (colocam a culpa nos docentes). E não é essa a verdade. (...). É inadmissível que (...) o professor, em trinta alunos, chumbe vinte e nove. (...), se isto acontece, não são os estudantes que são burros, se calhar o professor (...) não está a adoptar as estratégias melhores para leccionar a cadeira. É isto que nós queríamos que os professores ficassem sensibilizados, que parassem para pensar. (...).
E: Quarta questão: impacto e mudanças induzidos pela avaliação.
e: Não (produziu grandes consequências).
E: (...) a ter que as produzir, (...) se fariam sentir (...) onde?
e: Na maneira de leccionar as (...) cadeiras. Na vertente pedagógica que, muitos professores, não têm. E na (...) estruturação da universidade (...) e dos órgãos de gestão (...).
E: (...) estão a necessitar de uma reestruturação?
e: Está. Para já, (...) acho que os estudantes devem ter uma voz activa no conselho científico, (e) não têm, (...). Isso é um ponto de partida para que, alguma lacunas (...) possam ser corrigidas. Mas, não vai ser, porque (...) (eles) não vão ter (essa voz). (...). (...), a nossa universidade tem que ser reestruturada urgentemente. Para que consigamos combater muitas falhas (...) não só a nível departamental, como a nível institucional.
E: (...) mais falhas? Já me referiu a pedagógica, (...)?
e: Deve haver (...) uma formação exaustiva (dos docentes). (...) durante um ano, não deviam haver aulas (...) e quem tivesse aulas deviam ser só os docentes. (...). Com certeza que os próximos anos iriam ser muito mais produtivos do que os últimos vinte (...) da nossa universidade. (...) concordo que há professores que têm muita aptidão para leccionar (...), mas, infelizmente, são aqueles que mais vêm o seu lugar em risco na nossa universidade.
E: (...) um vínculo à instituição mais precário.
e: Sim, sem dúvida (...). Isso é inadmissível. Muitos deles são contratados. (...).
E: (...) mais novos em idade como (...) dentro da instituição.
e: Sim, (...). E, se calhar, são esses mais novos (...) que conseguem (...) explicar. É diferente um aluno (...) ouvir uma aula de um docente que tem (...) sessenta anos. Para já, porque as maneiras que ele está a explicar são (...) (as mesmas do que quando) começou a (...) a sua carreira, logo, já não são adequadas. (...), o sucesso do aluno é muito maior se tiver um jovem professor (...), (porque utiliza) uma linguagem que (...)

(o aluno) entende. É isso que os professores não querem perceber. Não se querem dar ao trabalho de poder mudar a sua maneira de explicar. (...).

E: (...), a falta de consequências do processo poderá estar relacionado com o quê, na sua opinião? Por exemplo, com o facto de, (...), haver recomendações e não (...) algo mais impositivo? (...).

e: Deve ser, (...), em vez de recomendações, obrigações. (...). Sem dúvida (...). (...) muitos pontos (focados nas recomendações) devem ser corrigidos urgentemente.

E: (...) uma das críticas (...) ao processo de avaliação, tal como ele decorreu, é a de ninguém, realmente, ter olhado para os relatórios de avaliação externa. (...). Faltará, também, uma parte, extra instituição, de criação de mecanismos que assegurem que o que é dito nos relatórios é realmente considerado?

e: Sim, falta de vontade política para tomar certas decisões com base nesses relatórios.

E: (...).

e: (...).

E: (...) a favor de uma ligação entre os resultados da avaliação – (...) – e um conjunto de recompensas ou penalizações?

e: Penalizações, não. Recompensas, sim.

E: Recompensar as que têm bons resultados.

e: E ajudar aquelas que têm resultados menos bons. Nunca penalizar.

E: (...) no caso de erros graves, como (...) na gestão? Acha que deveriam ser penalizados?

e: Deveriam. Mas deveriam ser penalizadas as pessoas que promoveram esse tipo de má gestão. Ao estar-se a penalizar a instituição, estão-se a penalizar os estudantes. Isso é inadmissível. É vergonhoso. (...) não têm nada a ver com a má política efectuada dentro da (...) instituição.

E: (...) resultados da avaliação (...) ligados ao financiamento a atribuir (...)?

e: (...) concordo, desde que não sejam penalizadas as instituições que têm tido maus resultados. (...). (...), instituições que (...) fiquem na periferia, (...) (que não) à volta de Lisboa, Porto, Coimbra, (...), (...) têm um grande problema – (...) o número de alunos – (...) (e têm) uma grande dificuldade (...) em se suportarem, (...). Depois dessas dificuldades todas, se o Estado ainda lhes corta (...) o financiamento, as instituições nunca vão crescer, (...) combater certas dificuldades (...).

ANEXOS VII

Exemplos da Codificação Aplicada às Entrevistas

QSR N6 Full version, revision 6.0.
Licensee: scardoso.

PROJECT: Análise_Conteúdo_Entrevistas, User Sónia, 9:05 am, Oct 20, 2008.

+++++

+++++

+++ON-LINE DOCUMENT:

Retrieval for this document: 365 units out of 365, = 100%

Text units 1-365

Entrevista 5_X_A

Selected nodes coding none of document:

(2 3) /Informação/Modo de Acesso

(2 4) /Informação/Mediação da Informação

(3 3) /Conexão com a acção/Predisposição

A: (1 1) /Atitude/Legitimidade

Eu acho que, acima de tudo, é capaz de ser muito importante. (...)

B: (1 2) /Atitude/Finalidades Instrumentais

(...) acho que (...) é importante haver algo que garanta que esta instituição neste curso é boa. É melhor que aquela.

E: A avaliação ajudaria, então, na tomada de decisão relativamente à escolha da instituição de ensino superior a frequentar?

e: Sim.

As avaliações têm de ser coerentes. Têm de avaliar os diferentes aspectos inerentes a uma instituição, a um curso, aos alunos, aos professores, a tudo! Utilizando sempre os mesmos padrões. Não podemos avaliar esta universidade de uma forma e ir avaliar (outra) (...) de outra forma. Porque, se não, não conseguimos os mesmos resultados. É importante que as universidades sejam avaliadas (assim) como as pessoas que (...) (a) compõem (...).

C: (1 3) /Atitude/Modalidades de Avaliação

(...) poderemos classificar as instituições como locais onde se pode aprender bem ou onde se pode aprender medianamente. Acho que isso é muito importante. Não só para nós que estamos no ensino superior agora, (...).

E a avaliação serve para isso (...) para ver o que está bem e o que está mal e, partir daí, alterar o que está mal e manter ou melhorar o que está bem. Para mim, isso tem que funcionar assim.

Acho importante as pessoas saberem onde é que se faz bem, onde é que se ensina bem, onde é que se aprende bem e onde é que há condições para poder estar. Eu acho que isso é muito importante (...).

D: (2 1) /Informação/Identificação da avaliação

Não. Tenho vagas ideias, mas não sei dizer... Por exemplo, eu sei que a nossa instituição é muito boa a nível económico (...). Sei que uma das avaliações que fazem é a nível económico. (...).

A nível de investimentos e de recursos. De investimentos do dinheiro que é entregue, (...) da colocação desse dinheiro em prática (...). Mesmo a nível estrutural da universidade, a nível físico, das condições dos departamentos (...), salas, salas de informática (...).

Se calhar, a nível de professores, do quadro de professores, também deve ser avaliada.

Esteve-me a dizer que, na avaliação, havia a associação x, o instituto h, eu acho que esse é um dos grandes problemas em Portugal: nós temos demasiadas instituições a fazer a mesma coisa.

É difícil compreender quantos órgãos nos estão a avaliar, há imensos (...), perguntam-nos isto, depois perguntam (...).

E: (2 2) /Informação/Pertinência da Informação

Quanto à questão da informação (...) hoje em dia há Internet (...) (onde) podemos encontrar de tudo. () Não digo que essa informação não chegue, que seja bloqueada. Se calhar, parte dessa informação poderá ser bloqueada.

Exactamente. O que acontece é (...) que é complicado (...) uma pessoa que se queira informar de alguma coisa, abrir um documento da Internet e ver lá (imensas) páginas sobre um assunto simples. (...). Uma pessoa chega à quarta frase e já está farta de ler aquilo.

As pessoas devem ser informadas de uma forma fácil, rápida e eficaz. Não com informação em que, se uma pessoa quer aprender alguma coisa, não consegue. (...).

F: (3 1) /Conexão com a acção/Contexto Institucional

(...) vejo que a participação dos alunos é meramente informativa. Somos informados (...) (de) que há (um) problema e, depois, não há uma acção. (...) Não há uma reacção a essa acção. Não tem lógica! Nós podemos dizer que isto está mal, mas depois não (...) nos procuram para saber como é que poderia ser. E isso é errado! (...)

G: (3 2) /Conexão com acção/Constrangimentos

Sim, apesar dos nossos esforços. Porque (...) nós, os alunos, devemos ter vontade de estar aqui não só (com o objectivo de) ser licenciado (...).

Exactamente! Preenchemos inquéritos (...) temos informação do que para que é que servem, mas eles não são postos em prática.

Sim, desenhar essas estratégias e implementar. Isso não há!

Não havia informação. Havia muito pouca informação. Notava-se mesmo que os alunos... cada aluno ia (...) e vinha, não era um grupo. Era cada um por si. (...). Então

(...) criámos a comissão (...) (porque) havia necessidade de mostrar outros aspectos do curso.

H: (3 4) /Conexão com acção/Conformidade

A nível da avaliação, eu não sou a favor dos inquéritos. Não sou nada a favor (...). Porque os inquéritos são isso mesmo, são inquéritos. São meros papéis com cruzinhas, que informam de alguma coisa.

Eu penso que inquéritos sim, muito bem, mas a acção, propriamente dita, é o que falta! E isso é fundamental para que as coisas corram bem.

() muitos dos inquéritos (...), fazem-nos por (), porque têm de ser feitos. Depois são todos empilhados e tratados (...).

I: (3 5) /Conexão com a acção/Percepção Institucional

Posso dar o exemplo do último inquérito, em que foram os próprios professores a incentivarem-nos para que nós respondêssemos aos inquéritos. Acho que eles precisam de saber se eles fazem bem ou não e só nós é que lhes podemos responder a isso. (). Portanto, vejo que há preocupação da parte deles para que nós digamos algo. Tenho professores que nos põem folhas em branco, nas aulas, para que digamos o que é que está bem ou não (...). (...). E isso é muito bom. Mas, depois, é a tal questão: tem que passar por aquelas fases e tem que ser implementado, e, se calhar, não é.

Reconhecem. De todos os meus professores (...) (só) há um ou outro que, por ser um pouco mais jovem, ainda não sabem muito bem como é que as coisas funcionam. Mas, os professores que são mais reconhecidos, que já têm muitos anos disto, preocupam-se em saber se os alunos gostam ou não (...) do que eles fazem.

J: (4 1) /Campo da Representação/Impacto

Eu acho que uma avaliação deveria determinar imensas coisas a nível dos processos de uma instituição. Eu acho que uma nota negativa deveria trazer consequências. Mas consequências reais, visíveis! (...).

E eles protegem-se uns aos outros. (...).

(...) tentam fazer esforços (...) para que as coisas resultem, mas há certos tópicos que são, logo à partida bloqueados.

(...) houve um problema com um determinado professor, porque, pelos vistos, a avaliação não era a mais adequada. Tivemos pessoas a reprovar de uma forma (...) mas o director de curso disse «eu não ponho em causa a avaliação dos professores neste departamento!». E isso é completamente (...) errado! Vou contra ele nesse aspecto (...).

Se tem impacto ou não, não lhe sei dizer! Deveria ter! Se tem consequências, ou não, é muito difícil dizer também, mas deveria ter (...). Para isso é que existe uma avaliação. (...). Há uma acção inerente (...).

Portanto, a única coisa que eu posso focar aqui, é o ensino. Porque uma universidade é isso mesmo. Acima de tudo, é o ensino. Claro que tem outras componentes importantes, mas acima de tudo é o ensino.

K: (4 1 1) /Campo da Representação/Impacto/Coercividade

Isso é errado! Porque se eu sou avaliado e depois não sou obrigado, de certa forma, a que as coisas mudem, ou que faça alguma coisa para isso, então mais vale estar quieto! Não vale a pena!

(...) se as recomendações possuísem um carácter mais vinculativo, mais coercivo? Isso, aí, sim!

(...) os resultados da avaliação deveriam estar ligados ao financiamento? (...) Sim! Claro! Concordo. Não estou só a dizer para aumentar a quem faz bem e a reduzir a quem faz mal, porque, senão, vamos cair num erro, comum, que é não ajudar a quem precisa. E as coisas também não podem ser assim, não é?! Acho que a avaliação deve gerar, também, algumas diferenças no nível de distribuição de verbas (...) mas dar apoio e espaço de manobra a quem está menos bem. (...).

L: (4 2) /Campo da Representação/Abrangência

Nós tivemos o tal problema com a acreditação do curso e tivemos duas avaliações. Uma (...) foi feita internamente, a nível do ensino universitário, e a pontuação foi ótima.

Infra-estruturas, ratios professores/alunos, qualidade de ensino, tudo! E a nota era positiva, era ótima, e dava-nos acesso ao mercado. Já a da ordem dos engenheiros, que é um organismo exterior, não (...). Fez outra avaliação, que nos deu uma nota negativa. E continuamos com a nota negativa (...).

(...) já respondi a vários inquéritos, uns respeitantes à ordem dos engenheiros e à acreditação do curso, outros à qualidade do ensino (...).

Todos os inquéritos, sabia exactamente para o que serviam e para que estudos estavam a ser feitos.

(...) fizemos inquéritos à avaliação do curso, não era a universidade que nos propunha os inquéritos (...). Nós é que, por iniciativa própria, fizemos os inquéritos, para mostrar ao director de curso os diferentes problemas dos quais éramos informados. Mas, que acções é que houve a isso? Nenhuma! As pessoas que depois entraram tiveram de passar pelas mesmas dificuldades (...).

M: (4 3) /Campo da Representação/Conteúdo

(...) referência a uma instituição não deve ser dada só pelos alunos, mas por toda a sociedade.

(...) nós andamos aqui (...) a adquirir ferramentas que lá fora podem ser úteis (...). (...) se uma instituição não dá boas ferramentas, (...) (que) o mercado exige (...), é óbvio que não vamos ser aceites. Temos tido imensos problemas acerca do nosso curso não ser reconhecido pela ordem.

Se queremos ser melhor do que alguém, temos que fazer diferente (...) e à imagem do que é melhor.

Os rankings. Acho que (eles) existem para alguma coisa. É uma forma de as instituições, dos cursos e das pessoas que lideram os cursos dizerem que são melhores ou piores que os outros (...).

Eu sei que há muitas empresas que se relacionam muito bem com as instituições (...). Isso é importante (...), (mas) já mais na parte final do ensino, não numa fase inicial. (...) essa relação começa quando acaba a universidade e começam as empresas. (...) podemos fazer as coisas de acordo com a imagem do que se faz lá fora (...), do que se faz no mercado, do que nos é (aí) exigido (...), mas acho que o mercado não deve ter um peso demasiado grande. Se não, depois estamos aqui a criar macaquinhos que apenas fazem aquilo que lhes ensinaram no curso, e acabou!

(...) é muito importante para uma pessoa (...) saber que quando acabar esse curso, nessa instituição, (ele) vai ser reconhecido cá fora, no mercado. Acho que isso é (...) fundamental. (...) . Sim, onde as melhores fazem um esforço para se manterem no topo e as menos bem colocadas, um esforço subir. Notamos muito bem, a nível do ensino superior, uma saudável rivalidade, digamos assim

QSR N6 Full version, revision 6.0.
Licensee: scardoso.

PROJECT: Análise_Conteúdo_Entrevistas, User Sónia, 2:51 pm, Oct 20, 2008.

+++++

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT:

Retrieval for this document: 503 units out of 503, = 100%

Text units 1-503:

Entrevista 2_X_B

Selected nodes coding none of document #2:

(2 2) /Informação/Pertinência da Informação

(2 4) /Informação/Mediação da Informação

(3 1) /Conexão com a acção/Contexto Institucional

(3 3) /Conexão com a acção/Predisposição

A: (1 1) /Atitude/Legitimidade

De facto, não há outra forma, neste momento, que conceba no sistema como ele está pensado, sem haver uma avaliação (...).O Estado estar só a financiar instituições para existirem, e só ficarmos, depois, pelo potencial, (...).

Sem, absolutamente nenhum problema! Até porque se o desígnio da missão foi decidido dentro da universidade, se a missão é a correcta e se a auto-avaliação funciona, não há que ter medo de sermos avaliados! Bem pelo contrário! Só vai demonstrar, então, que temos razão.

(...) acho que há aqui um problema cultural! Portugal... Não consegue olhar para si próprio e de achar que, quando olha para si próprio, consegue descobrir coisas que estão más e transformá-las. Só quando vem alguém de fora dizer que as coisas que as coisas estão más e que têm que fazer isto, é que há... «Então, vamos transformar as coisas!».

Devem ser auto-avaliações sérias. Não devem ser as auto-avaliações corporativas, dos interesses...

Ou a avaliação é séria, e é fora deste corporativismo que existe em cada uma destas instituições – a instituição é feita de várias interesses, com certeza, legítimos, mas, quando são demasiado umbiguistas, quando as pessoas começam a olhar para si próprias...

É de uma grande responsabilidade as equipas que são nomeadas para a auto-avaliação. É bom que se lhe dê também, depois, independência. Que, realmente, não sejam instrumentalizadas por cada um dos poderes instalados. Que possam ser pessoas válidas e que não sejam desses círculos de poderes, que existem efectivamente, e que têm que existir.

A avaliação externa, nos moldes... Neste caso, eu acho bem que sejam peritos externos, não tenho dúvidas que isso é a melhor forma de o fazer. Havia uma questão

no relatório da avaliação da ENQA que dizia que o problema do CNAVES era que eles se conheciam uns aos outros! E que acabava também por funcionar...

Á nossa escala, conhecem-se uns aos outros, não é?!

O professor Adriano Moreira era conhecido por todos os reitores e tinha uma implementação muito profunda (). As pessoas conhecem-se... Eu não sei se isso será totalmente verdade! Estamos a falar de pessoas que têm, que desempenharam, ou que têm visões do ensino superior que são muito trabalhadas! São a vida daquelas pessoas! E eu acho que elas também próprias se conseguem, se têm essa, se chegam a esse nível, também conseguem separar as coisas.

A avaliação tem de ser vista como algo natural. Eu não percebo porque é que as pessoas têm medo de ser avaliadas, quando passamos a nossa vida, desde que entramos no sistema educativo, a ser avaliados.

B: (1 2) /Atitude/Finalidades Instrumentais

(...) uma avaliação dos resultados.

C: (1 3) /Atitude/Modalidades de Avaliação

Isto obriga a uma monitorização, terá que obrigar a uma monitorização (...).

E, se não temos razão, vamos ser humildes e vamos corrigir aquilo que estamos a fazer de errado.

(...) com duas vertentes: a própria auto-avaliação da universidade, que é extremamente importante! Que ela compreenda, por si só, também, as suas falhas. E, que se submeta à avaliação externa.

Por isso, não há que ter medo destes momentos de avaliação. Porque são estes momentos de avaliação que nos vão dizer a situação em que estamos. É um ótimo meio de nos conhecermos a nós próprios.

D: (2 1) /Informação/Identificação da Avaliação

Conheço o processo, na sua base teórica, mas nunca participei nesse processo. Até porque não tinha capacidade (). Mas, a percepção que eu tenho da avaliação interna é, digamos, é uma faca com dois gumes!

E: (2 3) /Informação/Modos de Acesso

Até porque, eu ainda não acabei de ver o relatório de auto-avaliação. Também é extremamente extenso e denso e ainda não tive tempo para conseguir fazer uma leitura total.

F: (3 2) /Conexão com a acção/Constrangimentos

O que falta é primeiro momento de resposta massiva, em que pode produzir resultados. E é aqui que nos deparamos com este primeiro problema. E é isso que nós temos feito e por que nos temos debatido (...).

Mas, a estratégia para ajudar a responder a um inquérito não é esta! A estratégia é a longo prazo. A um prazo de cinco anos, em que põe-se os alunos pela primeira vez, da

primeira matrícula, a responderem, ganham hábito... deixam de estranhar. É esta a única estratégia que eu conheço...

Mais sistemáticas... Quando o aluno chega à universidade, é-lhe apresentada uma série de coisas! E aquilo vai entrar no seu quotidiano e ele vai assimilar todas aquelas coisas. E isso só se resolve num prazo de três a cinco anos. Não vejo de outra maneira.

Porque, com o panorama de Bolonha vamos ser arrastados para um panorama de mais individualismo, de um gizar de um percurso mais curto (...) e não vão ter tempo para se dedicarem a isto. E a própria instituição, sem alunos que não se dedicam a isto, fica, por si só, sozinha.

G: (3 4) /Conexão com a acção/Conformidade

Nos moldes que ela estava... Adequada, adequada... Mais uma vez, se houvesse a formação do indivíduo eu acharia que o processo fosse adequado. Mas, o que nós temos hoje em dia, em relação à participação dos estudantes é a não qualidade.

Aquilo que defendo pessoalmente é que os indivíduos a quem se proporcionarem estas tarefas, primeiro de tudo, têm um mecanismo de formação que lhes permita assumir isto.

Só assim, se pode garantir uma participação de qualidade! E essa participação de qualidade é muito mais benéfica para as instituições (...) e as universidades devem estar interessadas nisto. Porque não é na participação de quantidade (...).

Nós temos uma coisa que eu acho que nunca deve ser alterada, nem noutras instâncias, nem na avaliação, que é o princípio da paridade entre alunos e professores (...), que deve consistir um dos grandes pilares da participação e da avaliação. E da consequência da avaliação e da discussão sobre quais é que são as consequências da avaliação. (...).Esta participação não se deve perder porque isto é fazer o melhor, da melhor forma. Isto na avaliação, é a melhor forma.

De tudo aquilo que já foi pensado é 436 a que consegue obter os melhores resultados. (...) Há que ter um especial cuidado em conseguir ter um modelo de inquérito que consiga ter um maior número de respostas válidas.

H: (3 5) /Conexão com a acção/Percepção Institucional

Sim, acho que reconhecem como válida essa participação.

(...) não existe essa tal informação necessária a uma resposta adequada... Existe um desfasamento, exacto...

De facto poderá haver aqui um paralelismo. Mas, eu acho que não é tão acentuado! O inquérito ao ensino/aprendizagem baseia-se na experiência do aluno. Caramba! Numa universidade há-de haver muita gente que consegue fazer uma avaliação séria das coisas! Que não tem aquela atitude negativa quando não gosta do docente. Isso poderá acontecer, sem dúvida, mas também irá acontecer, de certeza, o contrário. Agora, se o docente não tiver nenhum problema quanto à forma como está (...) Eu acho que não devemos cair nas redundâncias.

Se, realmente estão interessados com um bom desempenho da universidade, deviam olhar para estes inquéritos desta forma. Não deveriam olhar para as consequências negativas disto. Porque as consequências negativas disto, se calhar nem se sabe!

I: (4 1) /Campo da Representação/Impacto

Eu acho que isso foi um problema de missão do Estado central. O Estado central que não tinha um suporte legislativo para fazer actuar as consequências da avaliação. Porque, se o estado central tivesse esse poder, esse quadro legal... A questão de dar autonomia... Dá-se autonomia () mas, depois, constrange-se o financiamento. Quando devia ser o contrário!

Mas, se houver uma consequência das avaliações, algo que o poder central diga «Meus amigos, a vossa avaliação é esta» então vocês têm de ().

E eu não sei se não haverá ali alguma... A mudança no ensino superior é de tal forma grande que acredito, perfeitamente, que não seja consequência da resposta dos inquéritos. Até porque as mudanças físicas que estão a acontecer, (...) dependem mais da implementação do processo de Bolonha (...).

Mas, aqui na universidade, com este novo... e isso vai ter que ter que haver consequências e vão ter que ser visíveis. Isso até porque nós, alunos organizados, nas estruturas, (), sabemos perfeitamente que há muitos problemas dentro da universidade a nível da prática pedagógica.

Obviamente que, depois, existe um problema muito grande, que é a nível da docência, da prática pedagógica, a formação do docente universitário, que, não existe! Nós sabemos perfeitamente que não existe.

E, essas avaliações, certamente, o irão demonstrar. Por mais que seja válida a capacidade científica do indivíduo, não quer dizer que ele consiga ensinar, consiga transmitir. E, é isto que deve preocupar principalmente o docente! Para saber se, realmente, reivindicar essa formação (...).

Um professor que tenha maus resultados, não pode ser despedido. Não vai embora para lado nenhum! Não há consequência nenhuma!

Um problema cultural.

A avaliação mediante a resposta aos inquéritos só vai produzir resultados se houver essa prática institucionalizada. Esse querer saber como é que a universidade se comporta a leccionar. Isto vai depender também muito do quadro legal. Qual é que é a consequência depois da avaliação e depois de haver resultados consolidados, em que, de facto, se pode confiar, que está a ter uma resposta suficientemente forte para confiar naqueles resultados, para produzir efeitos. Eu acho que o próximo quadro legal vai ter de prever isto. Porque, se não prever, acontece o mesmo que acontece hoje: não há... Sabe-se das coisas, mas se pode fazer nada, não se pode transformar nada. Se esse quadro legal não prever esse tipo de coisas, (...) a própria universidade, dentro daquilo que é a sua capacidade de acrescentar coisas à lei, o deve fazer. E tem que ser imaginativa. Tem que ser imaginativa também nestas consequências... Obviamente que se tem uma avaliação negativa durante anos, neste quadro não pode fazer nada: a progressão de carreira é automática, o despedimento está fora de questão (...). Um indivíduo que retenha durante anos centenas de alunos numa cadeira, acho

que não é um problema dos alunos, é um problema dos professores. E não me choca nada que a universidade o chame e lhe diga que a sua avaliação é negativa (...).

Hoje em dia tende-se muito a pensar o ensino superior de duas formas: a da formação inicial e da empregabilidade e, depois, a da investigação científica da instituição e os resultados por ela produzidos. Eu acho que essa lógica tem que estar integrada e a formação inicial terá que viver numa atmosfera de investigação.

(...) A carreira de investigador com certeza deverá continuar, mas toda a gente deveria ter oportunidade de perceber porque é que se faz investigação nas universidades. Cabe à instituição informar sobre o que se anda a fazer a esse nível e começar a aplicar os resultados da investigação (...) a aplicar os resultados, em primeiro lugar, dentro da sua própria casa. (...) Porque lá fora esses resultados conhecem-se (...).

(...) em relação à gestão e ao governo das instituições... Penso que não. Embora ache que o corporativismo de que estávamos a falar há bocado, tem que ser modificado (...).

J: (4 1 1) /Campo da Representação/Impacto/Coercividade

O grande problema do ensino superior em Portugal é a que a avaliação existiu, existia o CNAVES, e, efectivamente, as recomendações do CNAVES não tinham... Não passavam de recomendações! Não havia, depois, um reajuste à volta dessas recomendações. Não serviam para nada, obviamente!

Entre e os resultados e o financiamento? Não é bem... Eu acho que não poderá ser bem assim também. Porque, quando há uma avaliação negativa, deve-se dar oportunidade à universidade de reajustar... E como é que se decide isto? Se a universidade tem uma avaliação quer dizer que vai precisar de mais dinheiro, não de menos. Pelo contrário... Isto são questões muito complexas! Eu percebo que, numa regra de mercado, uma coisa que não dá dinheiro, se deva acabar com ela. Mas, as universidades não são empresas. Não é isso que está aqui em questão! Se elas, de facto têm um problema estrutural, de missão, de ter resultados positivos, da prática pedagógica, de infra-estruturas... Eu acho que se deve ajudar essa instituição. E não se lhe deve cortar o financiamento. Mas ela também tem de poder, ter a capacidade para ir buscar o financiamento que conseguir. Não pode ficar só apenas com o financiamento do Estado. () Dentro de um panorama, se, repetidamente, a instituição não conseguir melhorar os seus resultados, pois aí, com certeza! Isso faz sentido assim! Não faz sentido é estejamos a criar () obrigatório, de causa-efeito. Com as instituições de ensino superior, isso não pode acontecer. Porque, se isso acontece... só fica a faixa litoral do país.

() é a própria instituição, com a prática da auto-avaliação, pode dizer () prevê-se que tenhamos um desempenho positivo a partir de determinada altura. E é para isso que as auto-avaliações devem servir.

As instituições que forem avaliadas e que sofrerem com má gestão a este nível... primeiro deverão ter oportunidade para inverter essa situação. Mas, se daqui a uns anos essas instituições, de facto, não conseguirem, devem terminar. Tudo isto tem que ter uma consequência.

K: (4 2) /Campo da Representação/Abrangência

e: Sim... Já respondi a inquéritos... A participação da instituição associação académica... Primeiro, tive o envolvimento com o senado, participei, respondi ao inquérito. Mas, também, a associação académica teve outro papel. Foi a associação académica que nomeou o aluno que está na comissão de avaliação.

Agora, o processo de auto-avaliação, se ele tivesse sido... Se ele fosse já uma prática mais comum, teria sido mais fácil de fazer a... de chegar ao processo e conseguir, se calhar, ter uma avaliação mais abrangente. Se já fosse prática comum.

a participação dos alunos do senado foi, não tenho nenhum problema em dizer, foi uma vergonha! Foram pedidos a trinta pessoas para responder e responderam quatro, cinco, salvo o erro. Daí já () muitas coisas das nossas reivindicações. Mas o inquérito tinha algumas perguntas que, digamos, que blindadas à nossa própria percepção!

Não acredito que nenhum aluno comum, que não fizesse parte de um senado, ou a primeira vez que fizesse parte de um senado, conseguisse chegar à conclusão de saber aquilo que lhe estava a ser perguntado!

Não só a linguagem! Os próprios assuntos que... Porque é preciso, enfim... É preciso dedicar muito tempo a perceber a universidade para conseguir responder àquelas perguntas.

E, depois, obviamente, não se consegue escrever sobre um assunto sobre o qual não se conhece bem! Não se conhece profundamente! E por não se conhecer profundamente aquele sobre o qual se está ali a ser questionado, é necessário dedicar muito tempo àquilo e ter já uma experiência muito grande, para poder ter uma visão acertada...

Os órgãos de gestão e governo não é... Não deveriam ser aquilo que muitas vezes acontece, que é do corpo presente! Reivindicamos a participação dos alunos no senado, mas nós reivindicamos em quantidade, a qualidade tem sido posta de lado. E, depois, assistimos a coisas! Que não lembram a ninguém!

L: (4 3) /Campo da Representação/Conteúdo

E o financiamento tem de ser mais liberal. As universidades têm de poder fazer o *fund raising* da forma como bem entenderem e conseguir criar mecanismos de apoio para poderem fazer isso. Porque, se não houver constrangimentos financeiros, as instituições, de facto, não vão lá.

Isto é um problema social com que a universidade se debate! Mas que, também, não se tem preocupado muito com isso, com o aspecto social e cultural.

Supostamente, o pilar da universidade é a cultura...

QSR N6 Full version, revision 6.0.
Licensee: scardoso.

PROJECT: Análise_Conteúdo_Entrevistas, User Sónia, 3:31 pm, Oct 20, 2008.

+++++

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: #

Retrieval for this document: 147 units out of 147, = 100%

Text units 1-147:

Entrevista 86_Y_A_

Selected nodes coding none of document #86:

(1 3) /Atitude/Modalidades de Avaliação

(3 4) /Conexão com a Acção/Conformidade

(4 3) /Campo da Representação/Conteúdo

A: (1 1) /Atitude/Legitimidade

Concordo. (...), acho que nós devemos estar informados minimamente, de tudo o que se passa na instituição, (...), para não corrermos riscos como aconteceu (...) com os colegas da independente.

E: O que é que acha do processo, (...)? (...)?

e: Acho que sim. É a viabilidade ao fim e ao cabo da instituição, ou não.

B: (1 2) /Atitude/Finalidades Instrumentais

E estarmos numa instituição que tem bons parâmetros de avaliação, supostamente também seremos melhores profissionais, (...).

(...), deva haver uma avaliação, devemos saber qual o resultado dessa avaliação, para (...) quando outros (...) que vão concorrer (...) terem a certeza se estão num melhor ou num pior ensino. Onde é que eles vão investir a sua formação. É (...) o (seu) (...) futuro, ao fim e ao cabo.

D: (2 1) /Informação/Identificação da Avaliação

(...) havia a (...) ideia da avaliação dos cursos.

e: (...), então não tinha ideia.

E: Nem (...) do senso comum (...)?

e: Pois, só se for mais por aí, mas não.

E: (...) caracterizar em que moldes é que acontece (...)?

e: Não.

Tirando aqueles (inquéritos) (...) das cadeiras (...), não sei. (...). Se bem que o nosso curso é recente, ainda só saiu uma turma. (...).

E: (2 2) /Informação/Pertinência da Informação

Talvez devesse ser mais divulgado. Que é para (...). (...) não passar tanto ao lado. Porque, (...), provavelmente, poderemos ter visto uma vez ou outra, nalgum artigo,

nalguma notícia, mas são coisas que nos passam ao lado. Se estivéssemos mais informados, estaríamos, provavelmente, mais atentos.

F: (2 3) /Informação/Modo de Acesso

(...) só tomei consciência (...) quando (...) vi na televisão o (...) programa do prós e contras, porque (...) não tinha consciência disso. Depois como nunca foi um tema em que (...) nunca pensei seriamente nele (...).

G: (2 4) /Informação/Mediação da Informação

Talvez da (...) faculdade. (...). Pelo menos (...) o relatório (...) devesse estar público, ou online, (...) acessível.

Ao mesmo tempo (...) (deve haver, por parte dos estudantes,) uma cultura de participação e de interesse pela questão. (...), cabia-nos também a nós, (...), a pesquisa desses assuntos e (...) interesses.

(...) devia haver (...) uma campanha de divulgação, para incentivar à participação dos (...) estudantes (...).

H: (3 1) /Conexão com a Acção/Contexto Institucional

Não (particpei em nenhuma das formas de avaliação).

I: (3 2) /Conexão com a Acção/Constrangimentos

(...) não é só os outros processos. (...). (...), deixamos passar as coisas um bocado ao lado e depois é que as criticamos. Por isso é que eu digo que há, talvez, uma fraca cultura de participação.

J: (3 3) /Conexão com a Acção/Predisposição

Sim, (...). Para um melhor conhecimento (do processo) (...); um maior envolvimento; (...) criação de (...) hábitos de participação; co-responsabilidade, (...) (sermos) nós (...) responsáveis por algo de bem ou (...) mal que possa ocorrer na (...) instituição (e no nosso curso); e, (...), para podermos alterar (...) localmente, (...).

K: (3 5) /Conexão com a Acção/Percepção Institucional

Talvez tenham um pouco. (...). Não sei se estou a ser muito radical, mas, (...), a informação é poder, (...). E os jovens, (...), mobilizam-se muito mais contra, ou lutam muito mais pelos seus interesses (...) do que (...) outras pessoas (...). E, por isso, (a instituição e os docentes) talvez tenham um pouco (essa participação).

(...), não é só a questão social. Há sempre um interesse económico à frente de.

E, se há uma auto-avaliação que indica que determinada coisa, que (...) não deu lucro e que (...) vá dar prejuízo, tem que ser alterada, se calhar seria uma dor de cabeça, (...).

E: (...) sentir-se em risco, (...) continuidade das suas funções?

e: Precisamente. E dos seus hábitos, talvez (...).

E: (...). (...) dão crédito àquilo que vocês dizem? (...)? (...) alteração no comportamento (...)?

e: Não (...).

E: Consideram a vossa opinião?

e: Não sei até que ponto, porque nunca tivemos feedback nenhum. (...) o que aconteceu agora com o processo de Bolonha (é um bom exemplo, porque) a nossa

opinião não foi tida em conta. (...). Portanto, não sei até que ponto é que somos tomados em conta.

L: (4 1) /Campo da Representação/Impacto

Deveria, (...). Para o bem e para o mal. Um processo de avaliação tem sempre aspectos positivos e negativos. E os aspectos positivos, principalmente, devem ser tomados em conta. Para melhorá-los e aperfeiçoá-los. E a nível negativo também. Há erros que podem ser evitados. Para isso mesmo é que serve uma avaliação.

(...). Há sempre uns que são mais fáceis de mudar, (...). (...), o aspecto institucional, se calhar, o aspecto formal.

Talvez a gestão. (...). Não sei responder.

Sim, talvez. (...). (...) evitar um pouco mais o ensino formal e (valorizar) mais o informal. Apostar mais na prática e não tanto na teoria, (...). (...). Não é só na sala de aula (que se aprende). (...) dar mais valor (...) aos trabalhos (...) do que a uma frequência (...). (...) podiam ser aspectos a alterar. (...).

M: (4 1 1) /Campo da Representação/Impacto/Coercividade

(...). (As recomendações) devem ser tomadas em conta. Ou então não vale a pena existirem. (...). Se não está a ser posto em prática, não servem de nada. (...) acaba por ser (...) o mesmo. (...).

E: (...) um sistema de recompensas e penalizações (...)?

e: (...) cria incentivos à instituição. (...) é bom. (...). Pode criar a força de trabalhar mais e melhor (...) e, de certeza (...), que a população (...) (actores institucionais) vai beneficiar com isso. (...).

Para o melhoramento do ensino, (...), deviam ser cumpridas. Se estão estipuladas (...), deviam de existir entidades e equipas técnicas que trabalhassem nisso mesmo. (...) uma fiscalização, principalmente nos aspectos negativos que (...) (as) avaliações revelam.

E: (...) associar aos resultados (...) o financiamento a atribuir (...)?

e: Não. (...). (...), em parte, acaba por ser mau, (...). Porque se a instituição já está mal, sem recursos ainda pior fica. Mas, ao mesmo tempo, (...) deviam ter trabalhado no melhor sentido. À partida, se (...) têm recursos, se lhes são dados meios, (...) têm de saber geri(-los).

E: (...) recompensas e punições (...) aplicadas de imediato?

e: Não. Ao fim de algum tempo. (...) (verificar se há) empenho em melhorar (...).

N: (4 2) /Campo da Representação/Abrangência

Porque a nossa (...) faculdade (...), acho que é todos os anos, nós temos que preencher um pequeno inquérit(o) sobre o perfil do professor, (...) da cadeira (...).

(...) nós ouvimos falar mais em avaliação mas mais (...) a nível de projectos e desses procedimentos. A nível institucional, (...), não.

QSR N6 Full version, revision 6.0.
Licensee: scardoso.

PROJECT: Análise_Conteúdo_Entrevistas, User Sónia, 3:30 pm, Oct 20, 2008.

+++++

+++++

+++ ON-LINE DOCUMENT: #71

Retrieval for this document: 234 units out of 234, = 100%

Text units 1-234:

Entrevista 71_Y_A

A: (1 1) /Atitude/Legitimidade

(...) a avaliação pode ser muito positiva (...) (mas) depende (...) (do) para quê e se tem algum impacto depois (...).

(...) era bom que a avaliação fosse entendida como algo positivo (...).

(...) concordo com a avaliação e acho que se deve recorrer a ela cada vez mais.

B: (1 2) /Atitude/Finalidades Instrumentais

(...) um melhoramento, (...) a transformar, a potencializar, aquilo que se tem de positivo e a melhorar aquilo que se tem de negativo. Porque, tem-se muito a ideia que a avaliação é avaliar aquilo que está mau. (...). Por isso, tem que haver uma avaliação (...) nesse sentido. (...).

C: (1 3) /Atitude/Modalidades de Informação

É o único meio (...). (...) porque leva a uma reflexão interna (...).

D: (2 1) /Informação/Identificação da Avaliação

E: Primeira questão, segunda parte: Portugal.

e: Não.

(...) isso nós sabemos que é avaliado. Agora, em que moldes é avaliado (...) não sei.

E: E já tinha ouvido falar no Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior? O órgão que, por assim dizer, coordena a avaliação das instituições?

e: Não.

A ideia de que há uma avaliação externa, sim. Não sabia é que era esse organismo. Mas, sim, (...) tenho ideia de que as instituições são avaliadas (externamente), porque, só interno não me parece (suficiente). Mas, gostei de saber que (era) com essa profundidade. (...).

Não. Tirando aquela avaliação que costumamos ter, que eu penso que faz parte da (...) primeira parte (auto-avaliação) de que falou...

Não. (...) também não (...) me lembro do que é que estava escrito no cabeçalho! Pode até ter estado, mas não me lembro. Sabemos que era avaliação do curso, agora, o resto, não sei.

(...) realmente, não tinha conhecimento. Nem conheço os relatórios (de avaliação externa) (...).

E: (...). Em síntese, nunca teve acesso a nenhum relatório de avaliação externa, nem teve conhecimento da avaliação do seu curso?

e: Não.

E: (2 2) /Informação/Pertinência da Avaliação

Eu acho que é pouca. Porque (...), pelo menos eu, que acho que não leio assim tão pouco, nem que pesquise assim tão pouco nos sites, (...).

Pois, mas eu estava a pensar na página da universidade. (...). Aí nunca vi. Aliás, porque a avaliação chama logo a atenção e é natural que fossemos logo ver. Por isso (...), neste contexto (instituição), nunca ouvi falar. Também, se acontece uma vez por ano, ou uma vez de x em x anos, se calhar, a altura em que foi feita, eu ainda não estava aqui (na instituição).

Agora fiquei com curiosidade de saber que avaliação tem a nossa universidade. (...). Mas (isso) só demonstra a forma como é feita a avaliação no nosso país, ou o impacto dessas avaliações: faz-se estudos para pôr na gaveta. (...).

F: (2 3) /Informação/Modo de Acesso

Foi mesmo através da instituição. Porque (...) quando todos os anos fazemos avaliação, sabemos logo que elas são avaliadas.

G: (2 4) /Informação/Mediação da Informação

Acho que a universidade deveria (...) (dizer) se os cursos são avaliados. Deveria haver quem informasse. No nosso curso, talvez a directora do departamento, ou mesmo do curso, poderia informar-nos (...).

H: (3 1) /Conexão com a acção/Contexto Institucional

Não. Que eu tenha consciência, nunca participei. (...) o nosso curso também é relativamente recente (...).

I: (3 2) /Conexão com a acção/Constrangimento

Se se fizesse uma avaliação e, depois, se pensasse num plano de intervenção para melhorar os aspectos menos positivos (encontrados), toda a gente ficaria a saber, porque estaria toda a gente envolvida nesse (...) (plano) e a querer que a próxima avaliação fosse melhor. (...) todos nós estaríamos muito mais envolvidos nisso do que (...) estamos agora. (...).

J: (3 3) /Conexão com a acção/Predisposição

Acho que sim. Ainda por cima, nós estudamos a educação (...). Acho que era interessante participar. E, depois, numa avaliação, é preciso diferentes visões. (...) acredito nas avaliações, se servirem para melhorar alguma coisa. (...). Porque avaliar, não é dizer está mal (...). (...) é ter uma visão reflexiva sobre tudo.

Acho muito bem (...) porque (...) quem são os beneficiários das instituições (...) são os estudantes. Por isso, é importante que também participem. E, também, que se crie esse

hábito (...), porque isso também tem a ver com a cidadania (...). (...) a participação do aluno é sempre a outra versão. (...).

K: (3 4) /Conexão com a ação/Conformidade

Se não forem tão extensivos. (...). Acho que, nas avaliações, os inquéritos não devem ser tão extensivos. (...).

E: Mas são boas formas?

e: Sim. (...).

L: (3 5) /Conexão com a ação/Percepção Institucional

Em relação ao nosso departamento (...), eles procuram que nós participemos muito, porque existe uma relação muito próxima entre nós (alunos) e eles (departamento). Por isso, acho que vêm de uma forma positiva (...). (...). No nosso departamento sim. Nos outros departamentos, conheço muito pouco. (...). Mas, do que conheço do meu, acho que sim, acho que seria bem-vindo. (...). (Todavia, alguns) poderão (...) sentir-se questionados e não gostarem muito da ideia, mas, no meu departamento, posso dizer que seria bem vista.

M: (4 1) /Campo da Representação/Impacto

Mas, as avaliações que se fazem, depois não têm grande impacto na vida das instituições.

Sim. Em termos de consequências, (...) de melhoramento, (...) de tudo.

Acaba por ser uma avaliação para a gaveta. (...) e acho que estamos muito habituados a isso. Quando se faz! (...) Agora já grande parte faz porque, de uma forma de outra, é-se obrigado a fazer. (...)

E: Em relação à avaliação (...) dos cursos: quarta questão, primeira parte.

e: Acho que sim. As avaliações externas são sempre muito boas (...). Porque obriga as instituições a questionarem-se (...) e a quererem melhorar. Também, não sei que impacto é que tem esse órgão e essas avaliações. Mas (...) se é uma coisa do Estado (...) também vai ter impacto a nível de financiamentos e coisas assim. E se tem realmente, é claro que é levada a sério. (...). Por isso, penso que é capaz de ter um lado positivo (...) provocar mudanças e (...) preocupações nesse sentido.

E: E onde é que acha que essas mudanças seriam mais visíveis?

e: (...) nos gastos, (...) porque, quando se avalia, avalia-se tudo! Penso eu, que não é só a relação de sala de aula. Também (...) na forma de administrar (...). (...) que também muito a ver com as novas tecnologias, a inovação e () (...). Depois (...) imagino que, também, tenha impacto na nossa vida de alunos (...), tem a ver com as condições de acesso que temos e (...) a empregabilidade.

Mudar as metodologias de ensino, também acho que era (um domínio de mudança). Sim, porque (...) a universidade não é só a parte financeira, (...) contabilística, (...) de materiais, equipamentos (...). É, principalmente, a sala de aula, a relação professor/aluno (embora seja) difícil (de) avaliar. (Outros aspectos passíveis de serem avaliados são, também) a eficiência, a qualidade, (...) os currículos, (...), não só no papel, mas o que se dá na aula, (...).

N: (4 1 1) /Campo da Representação/Impacto/Coercividade

Se a sociedade portuguesa fosse mais evoluída, acho que (as recomendações) estava bem. Mas (...) não nos podemos esquecer que ainda estamos muito habituados à figura do autoritário. A gente só faz, se tem alguma consequência (...). (...) essa forma (as recomendações) era o ideal, mas num outro contexto. Neste contexto (...) é muito importante que haja propostas, que as instituições as tomem a sério, e (...) para que (isso aconteça) é preciso que haja (...) uma supervisão. A parte da supervisão é o que eu acho que falta nas avaliações. Porque, existem pessoas para irem fazer a avaliação, (...) que até fazem as propostas, mas, depois, não existem as pessoas para supervisionarem, a ver se aquilo está a ser (implementado). (...) esta parte é fundamental (...) nesta sociedade (...) que ainda não está educada para fazer (aquilo que tem que fazer). (...) e (que) (...) não vê as consequências naquilo (da avaliação). (...). Se, o que dizem no relatório (...), na próxima avaliação, no próximo relatório, não tiver nenhum impacto, então por que haveremos de mudar?! Mudar causa chatices, então por que haveremos de mudar?!

Recompensas, principalmente. (...). Ainda para mais, agora, que há tanta falta de dinheiro, (...) se percebessem que ganhavam alguma coisa com isso (...). (...) às vezes, pode até nem ser uma recompensa financeira, pode ser uma recompensa a nível de prestígio, (...).

(...). Isso também significava que esses relatórios (avaliação externa) tinham de ser muito mais divulgados. Tinham que ter um impacto a nível social que não têm (...). Caso tivessem isso tudo, (...), a universidade realmente teria que mudar, por que (de outro modo) teria tudo contra ela (...). (...) assim como está, para o ano é igual, ou daqui a não sei quantos anos, não se melhorou muito. (...) não há problema (porque) não há consequências (...).

Sim, porque (...) (não) vale a pena estar-se a avaliar (se não houver consequências): são recursos que se gastam, e (...) não muda nada. Só se fez uma avaliação! Para, realmente, ter impacto, (...) (são necessários) planos de intervenção, estratégias para melhorar (...), se não estamos a avaliar (...) a mesma coisa. O que é que isso trás de novo?! Faz-nos estar é cansados da avaliação (...) e desse termo (...) e só causa um impacto negativo numa coisa que seria extremamente positiva. E, para nós, alunos, acaba por não ser nada. (...).

O: (4 2) /Campo da Representação/Abrangência

Sim. E todos os anos nos passam uma, em que nós também avaliamos.

E: Sabem que, de alguma forma, existem mecanismos que visam avaliar o vosso curso?

e: Exactamente. O nosso curso e todos os cursos. (...). Todos os alunos, em princípio, fazem avaliação. Não é obrigatório todos fazerem, mas, em princípio (faz-se).

É. Todos os anos faz-se. Pelo menos, desde que eu entrei, há três anos.

(...) nós fazemos todos os anos. (...).

Sobre esses inquéritos, temos muita coisa a dizer. Porque nós só os vemos quando (os preenchemos) e depois nunca mais se houve falar deles.

E: Não há informação sobre os resultados?

e: Não. (...) todos os anos fazemos avaliação, mas (...) nunca nos chegou o feedback disso. (...).

E: E não tem visto mudanças que pudessem estar associadas com as vossas respostas aos inquéritos?

e: Não sei! Temos muitas mudanças, agora se vêm daí (...) realmente não sei!

E: E essas mudanças têm-se verificado aonde?

e: A nível dos professores...

E: Na forma como eles dão as aulas, por exemplo?

e: Não. (...) na mudança de professores (...). Mas não me parece que venha daí, porque, às vezes, são outros constrangimentos. (...). (...) como não temos um feedback, é muito difícil para nós (sabermos de onde vêm as mudanças). Lá está: esta forma de avaliação não está a funcionar. Como não tem impacto, não lhe podemos chamar avaliação.

P: (4 3) /Campo da Representação/Conteúdo

Sim, porque, (...), hoje em dia, as políticas do governo apontam muito para isso (qualidade). Eu não sei (é) se as instituições estão preparadas para isso (...). (...) no nosso curso, é uma preocupação constante (...).

A partir de agora, isso (qualidade) vai ser muito importante, porque vai haver mais pessoas para virem para a universidade, vai haver maior concorrência, e, logo, isso (prestígio) também interessa.