



**Universidade do Minho**

**Elizabete de Lourdes Andrade Cosmo**

**Modelos e práticas de avaliação institucional no Ensino Superior**

**Estudo de caso na Universidade de Cabo Verde**

**Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação**

**Área de Especialização em Avaliação**

**Praia, Outubro 2011**



**Universidade do Minho**

**Elizabete de Lourdes Andrade Cosmo**

**Modelos e práticas de avaliação institucional no Ensino Superior**

**Estudo de caso na Universidade de Cabo Verde**

**Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação**

**Área de Especialização em Avaliação**

**Trabalho efectuado sob a orientação do**

**Prof. Doutor José Augusto Pacheco**

**Praia, Outubro 2011**

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Dedicatória**

*Dedico este trabalho  
A minha Mãe, ao meu Pai  
e ao meu filho Davi*

## Agradecimentos

À Deus toda honra e glória!!!

A realização de uma dissertação é fruto de uma árdua tarefa, estimulante, mas por vezes desanimador e solitário. No entanto é conjuntamente um trabalho de parceria, graças ao apoio de um conjunto de pessoas.

Ao Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco, orientador científico pela colaboração, indicações, sugestões e prontidão desde o início.

Aos docentes do Mestrado em Educação, Especialidade em Avaliação que contribuíram para a minha “desenvoltura” na área de avaliação .

Ao Professor Dr. Bartolomeu Varela pela inesgotável paciência em ouvir as minhas dúvidas, pelas suas indicações e pronta disponibilidade

Aos entrevistados pela disponibilidade demonstrada e pela gentileza em responder as minhas questões.

A Dra. Cristina Pires Ferreira pelas orientações e esclarecimentos,

A Dra Lúcia Évora, Dr. Arlindo Vieira, Albino Silva, pelas “dicas” e materiais disponibilizados.

Aos colegas de Mestrado Marise, Ana e Ruth pela força moral

Aos meus irmãos Samuel e Leonel pelo força e incentivo.

Ao técnico de informática Danielson Miranda pelo grande apoio.

Por último, mas não menos importante aos três pilares da minha vida, minha Mãe, meu filho e meu Paião.

## Resumo

O presente estudo parte de uma questão orientadora da qual nos conduziu à elaboração de três objectivos específicos. O primeiro objectivo procura analisar as perspectivas teórico-conceptuais sobre avaliação institucional; o segundo, tenta analisar a realidade cabo-verdiana ao nível dos normativos sobre avaliação institucional no ensino superior, o terceiro procura compreender as perspectivas de diferentes gestores da Uni-CV e do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação (MESCI) sobre avaliação institucional. Na concecussão destes objectivos começámos por abordar, teoricamente, a avaliação institucional em estreita ligação com os conceitos-chave a ela inerentes: auto-avaliação e avaliação externa, os seus paradigmas, modelos e práticas. A abordagem e análise de literatura lida remeteu-nos para a necessidade de elaborar um roteiro de entrevista, tendo em vista a recolha de dados de opinião dos actores visados. As entrevistas foram administradas a um total de oito (9) gestores/adminstradores/professores/aluno da Uni-CV e MESCI. As conclusões do nosso estudo, e de acordo com a metodologia utilizada, apontam que, apesar de existir o reconhecimento de que a avaliação institucional, na Uni-CV, quer auto-avaliação quer avaliação externa, serem indispensáveis para monitorar o desempenho e obter subsídios para a melhoria, não é ainda uma prática consolidada em todos os domínios da actuação. Não encontramos na Universidade de Cabo Verde um dispositivo que regula global e exclusivamente a avaliação institucional, mas não existe um total vazio regulamentar nesta matéria. Não existe um consenso quanto a periodicidade, tal deve proceder-se de acordo com as modalidades adoptadas. Depreende-se que quanto ao perfil, os avaliadores internos devem ser especialistas na área, e os avaliadores externos pessoal credenciado reconhecido a nível internacional. Avaliação deve-se fazer com base na combinação dos instrumentos, recorrendo às técnicas e métodos diversificados. No que diz respeito a existência de avaliação institucional e uma cultura de avaliação, induz-se que é vista, por um lado, numa relação que reflecte a sua legitimidade e aceitação e por outro, numa relação de punição e de censura social.

## **Abstract**

This study is a central issue that led to the development of three specific objectives. The first objective is to analyze the conceptual and theoretical perspectives on institutional evaluation, the second, tries to analyze the reality of Cape Verde at the normative level of institutional assessment in higher education, the third seeks to understand the perspectives of individual managers of Uni-CV and Ministry of Education Superior, Science and Innovation (MESCI) on institutional assessment. We begin to address these objectives, in theory, the institutional evaluation in close collaboration with the main concepts behind it: self-evaluation and external evaluation, paradigms, models and practices. The approach and analysis of literature read in refers to the need to prepare an interview guide in order to collect feedback data of the actors in question. The interviews were administered to a total of eight (9) managers / administrators, teacher, pupils of the Uni-CV and MESCI. The results of our study, and according to the methodology used, indicate that although there is recognition that the institutional evaluation, the Uni-CV, self-evaluation or external evaluation is essential to monitor performance and to obtain information to improvement, not yet an established practice in all spheres of activity. We did not find the University of Cape Verde a device that regulates global exclusively to institutional assessment, but there is not a total void of regulation in this area. There is no consensus over time, this should be done in accordance with the procedures adopted. It looks like the profile, the evaluators must be experts in the field, staff and external evaluators recognized internationally accredited. Assessment should be based on a combination of instruments, using various techniques and methods. Existence of an institutional evaluation and assessment culture induces what is seen on the one hand, a relationship that reflects its acceptance and legitimacy and, second, a relation of punishment and social censorship.

## ACRÓNIMOS

**A3ES**- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

**ACG** - Avaliação dos Cursos de Graduação

**APESP** - Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado

**AVALIES** - Avaliação das Instituições de Educação Superior -

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNA**- Comissão Nacional de Avaliação

**CNAVES** - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

**CNE**- Conselho Nacional de Educação

**CNPq** – Conselho Nacional de Pesquisa

**CONAES** - Comissão Nacional de Avaliação da Educação

**E1...n** – Entrevista nº 1...n

**ENADE** - Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes

**ENC** - Exame Nacional de Cursos

**ENQA** - Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior

**EQAR** - Sistema Europeu de Garantia da Qualidade do Ensino Superior

**FHC** - Fernando Henrique Cardoso

**IES**- Instituições de Ensino Superior

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**INIDA** - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário

**ISCEE** - Instituto Superior de Ciências Económicas Empresariais

**ISE** - Instituto Superior de Educação

**ISECMAR** - Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar

**LDB** – Lei Directriz de Base

**MEC** – Ministério de Educação e Cultura

**MESCI** – Ministério de Ensino Superior Ciência e Inovação

**NCLB** – No Child Left Behind

**OCDE** – Organização Económica de Cooperação e Desenvolvimento

**PAIUB** - Programa de Avaliação Institucional Universidades Brasileiras

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**UE** – União Europeia

**Uni-CV** – Universidade de Cabo Verde

**UNL**- Universidade Nova de Lisboa

## **Índices de Tabelas/Quadros/Gráficos**

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição de alunos por níveis-----	
-----	51
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição docente por habilitações literárias-----	
-----	52
<b>Quadro 1.</b> Representações sobre a importância da auto-avaliação-----	
-----	68
<b>Quadro 2.</b> Representações sobre a importância da avaliação externa-----	
-----	70
<b>Quadro 3.</b> Representações sobre a utilidade da avaliação institucional-----	
-----	71
<b>Quadro 4.</b> Existência da obrigatoriedade da autoavaliação institucional-----	
-----	73
<b>Quadro 5.</b> Existência de um regulador da avaliação institucional-----	
-----	75
<b>Quadro 6.</b> Relação entre avaliação institucional e missão da instituição-----	
-----	77
<b>Quadro 7.</b> Interação entre universidade e comunidade-----	
-----	79
<b>Quadro 8.</b> Aspectos pertinentes numa Avaliação institucional-----	
-----	80
<b>Quadro 9.</b> Periodicidade de uma avaliação institucional-----	
-----	83
<b>Quadro 10.</b> Modelos de avaliação Institucional-----	
-----	84
<b>Quadro 11.</b> Perfil de avaliadores-----	
-----	86

**Quadro 12.** Instrumentos de recolha de dados-----

-----88

**Quadro 13.** Existência de avaliação institucional e uma cultura de avaliação-----

-----89

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>I</b>
<b>RESUMO</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>III</b>
<b>ACRÓNIMOS</b>	<b>IV</b>
<b>INDICES DE TABELAS/QUADROS/GRÁFICOS</b>	<b>V</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>17</b>
<b>PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>17</b>
1. CARACTERIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	18
2. QUESTÕES E OBJECTIVOS DE INVESTIGAÇÃO	21
3. ESTRUTURA /ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	23
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>24</b>
<b>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DOS MODELOS ÀS PRÁTICAS</b>	<b>24</b>
1. PARADIGMAS DE AVALIAÇÃO	25
2. MODELOS TEÓRICOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	27
3. ALGUNS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	34
4. ALGUMAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	38
4.1. Práticas de avaliação institucional em Portugal	38
4.2. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL	42
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>46</b>
<b>A UNICV NO CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE</b>	<b>46</b>
1. ORIGEM DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE	47
2. CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE CABO VERDE	49
3. O QUADRO NORMATIVO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNI-CV	54
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>57</b>
<b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>57</b>
1. NATUREZA DO ESTUDO	58

2.	DESIGN DE INVESTIGAÇÃO -----	59
2.1.	O estudo de caso -----	60
3.	TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS-----	61
4.	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS -----	65
5.	QUESTÕES ÉTICAS DE INVESTIGAÇÃO -----	66
	<b>CAPÍTULO V -----</b>	<b>68</b>
	<b>DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS----</b>	<b>68</b>
	<b>CONCLUSÃO -----</b>	<b>96</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA -----</b>	<b>101</b>
	<b>ANEXOS-----</b>	<b>113</b>

## **INTRODUÇÃO**

---

### **Introdução**

O trabalho investigação “Modelos e práticas de avaliação institucional - estudo exploratório da Universidade de Cabo Verde” apresentado à Universidade do Minho, inscreve-se no âmbito da

dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em “Avaliação,” centrando-se no campo de “Avaliação Institucional”. Pretende ser um contributo para o estudo da Avaliação Institucional nas instituições de Ensino Superior em Cabo Verde.

Como formanda do curso de mestrado em Ciências da Educação – Área de especialização em Avaliação, propus realizar este estudo como forma de aprofundar mais sobre a temática e familiarizar-me com estudos desenvolvidos nesta área. As razões que nos motivaram para este estudo justificam-se pelo contributo que pretendo dar ao sistema de ensino superior em Cabo Verde, evidenciando alguns indicadores que permitam delinear, com mais confiança, um programa/modelos de avaliação das instituições de ensino superior. Uma situação que nos incentiva, no todo, a participar na construção de um *corpus* coerente de conhecimentos e pistas que ajudem a determinar tal delineamento.

Se, por um lado, fomos conduzida para este estudo por razões que se prendem com os poucos conhecimentos produzidos nesta área e que se impõem pela sua pertinência e actualidade, tendo em conta os impactos que poderão ter no âmbito de desenvolvimento de ensino superior em Cabo Verde, já que se encontra, ainda, numa fase embrionária, por outro, foram as preocupações como ex-dirigente e actualmente a desempenhar funções técnicas no Ministério de Educação, tendo partido de uma reflexão teórica englobante que durante o período da minha formação na licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra estiveram na origem dos trabalhos realizados que se desenvolveram na confluência de um conjunto de posições que enformam o aprofundamento da problemática de avaliação das instituições de ensino superior.

Uma terceira razão, que nos sensibilizou bastante para a realização deste estudo, tem que ver com o facto de ter tido várias conversas informais com alguns estudantes, professores e pessoal não docente em que pude constatar, dos diversos pontos de vistas, a reacção manifesta em termos de melhoria de qualidade do serviço que a universidade pública deverá prestar aos seus utentes.

Finalmente, ao iniciar os cursos de mestrado fomos motivados pelas pistas dadas pelos docentes do mestrado, modo a ir ao encontro da minha perspectiva de trabalho, e dos estudos existentes no domínio das avaliações institucionais. Por outro lado, o facto de me ter posto em contacto com os trabalhos que se desenvolvem nas Universidades nesta área, e saber, eventualmente, posicionar-me face aos paradigmas, tanto de natureza *positivista* como

*construtivista*, proporcionando-me, cada vez maior, a oportunidade de canalizar todo o trabalho dentro de uma linha de abordagem que procura afirmar-se cada vez mais rigoroso e sistemático na campo das Ciências da Educação.

Enquanto licenciada em Ciências da Educação, e mestranda do mesmo curso, no domínio de *Avaliação*, tenho estado em contacto, nos últimos anos, com os modelos e práticas de avaliação institucional e com algumas experiências na avaliação das instituições tal como se apresentam em Portugal, bem como noutros países do continente europeu e americano. Comparando com a realidade que conheço de Cabo Verde, e com a literatura nesta área (Comissão de Avaliação Externa, 2005), constatei que há reduzido número de estudos produzidos nesta área, pela inexistência de quadros especializados em matéria de avaliação institucional no quadro do subsistema de ensino superior, razões pelas quais coadjuvam, cada vez mais, o interesse para o desenvolvimento deste estudo.

## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO**

---

Este capítulo constitui a parte inicial da dissertação que aborda a problemática da investigação, bem como objectivos do estudo, e sua a estrutura.

## 1. Caracterização e identificação do problema

Assistimos, nos últimos decénios, 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 (Cardoso, 2009; Canário, 1992). 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. Se a avaliação não for seguida por medidas concretas para o redimensionamento do ensino, torna-se apenas um instrumento de controlo do sistema, sem compromisso com a qualidade anunciada no discurso oficial.

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, cit. Cardoso, 2009). Cabe lembrar ainda que uma avaliação dirigida para a regulação e o controlo pode, efectivamente, arrebatar autonomia das universidades, bem como levar essas instituições a um grau de padronização de suas práticas e mecanismos avaliativos, minimizando o desenvolvimento institucional articulado à trajectória e especificidade de cada IES (Fonseca & Oliveira, s/d).

O Processo de Bolonha veio confrontar uma perspectiva institucional às preocupações com a qualidade, gestão da qualidade e garantia da qualidade do serviço prestado nas universidades e outras instituições de ensino superior. A qualidade no ensino superior não se centra unicamente no processo de ensino-aprendizagem, mas também na relação entre docente e discente, no serviço prestado nas bibliotecas universitárias, bares e cantinas universitárias, serviços de acção social, serviços académicos e secretarias departamentais, assim como a qualidade de investigação e extensão universitária (Clímaco, 2005, Gomes, 2008).

As questões como qualidade do ensino ministrados nessas IES (qualidade docente, qualidade infra-estrutura, acervo bibliográfico) ganharam uma dimensão tal que emergiram no debate público, tornando-se um tema candente e mediatizado pela sociedade em geral. A Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA), criada em 2000, é composta por organismos de garantia da qualidade ou de acreditação, governamentais e

privados, de todos os países da Comunidade Europeia e conta com o apoio da Comissão Europeia através do programa Sócrates. A ENQA tem promovido acções com o intuito de disseminar informação, facilitar a troca de experiências e boas práticas e de novos desenvolvimentos, no campo da garantia e avaliação da qualidade no Ensino Superior, entre entidades governamentais, instituições de ensino superior e agências de garantia de qualidade e *stakeholders*.

É desta forma que, particularmente a partir da década de 1980, embora sob diversos princípios políticos e lógicas institucionais, a adaptação à ‘filosofia’ e aos processos da avaliação, se converte numa das mais relevantes realidades experienciadas pelas IES (Cardoso, 2009). Esta vivência passa a ser emoldurada pela formalização dos sistemas nacionais de avaliação e garantia da qualidade na maioria dos países da Europa ocidental. Congregando um conjunto diverso de instrumentos, procedimentos, enfoques e objectivos, estes sistemas partilham um conjunto comum de elementos, constituídos pela auto-avaliação, a avaliação externa e a obrigação institucional de publicitação dos relatórios de avaliação (Afonso, 1998).

Esses dispositivos têm marcado a vida das Instituições de Ensino Superior (IES), em especial, nas Universidades, nas últimas três décadas, a adaptação à “filosofia” e práticas da avaliação constitui, talvez, uma das mais preponderantes. A avaliação orienta-se para a aferição do desempenho das instituições e, sobretudo, da sua qualidade induzida (Pacheco, 2010) pelas agendas estruturalmente globalizada (Dale, 2004; Teodoro, 2003; 2010).

A necessidade de uma maior eficiência e eficácia ao nível das instituições de ensino superior intensificou-se na maioria dos países da OCDE, nas últimas décadas. Essas práticas de avaliação das instituições universitárias têm vindo a assumir um papel cada vez mais preponderante no contexto das políticas públicas ao nível internacional. Isto tem-se traduzido, no caso caboverdiano, na procura de dispositivos de avaliação externa das instituições de ensino superior (Cardoso, 2009).

A relevância da avaliação institucional implica, portanto, a qualidade da educação superior, seja na modalidade de auto-avaliação institucional ou de exames voltados para a quantificação dos resultados da aprendizagem de estudantes, a avaliação torna-se a medida de qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão académica, nas instituições de ensino, além de constituir instrumento para administrar o sistema nacional de ensino superior, constituindo-se em critério para o seu próprio financiamento.

Nesta mesma perspectiva, verificada para os restantes países europeus, também em Cabo Verde as preocupações, referidas anteriormente, com a avaliação e a qualidade do sistema e das instituições se tornaram uma realidade. Estas preocupações reflectem-se, num primeiro momento, na implementação da avaliação da qualidade (Deliberação N° 11/2008) conjugado com Decreto-Lei n° 53/2006, de 20 de Novembro, e alterados pelo Decreto-Lei n° 19/2007, de 21 de Maio e, posteriormente, na formalização do sistema de avaliação da qualidade, segundo a qual “A gestão da Universidade atende aos princípios da legalidade, eficiência, eficácia, qualidade, transparência, simplificação administrativa e burocrática, solidariedade e respeito do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável” (Art° 6, Alínea 7, p.6).

Tal como enquadrado por esse 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 Educação), quer mais micro, responsáveis pela sua implementação nas instituições (Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago & Teixeira, 2002; Polidori, 2000; Rosa, 2003, cit. Cardoso, 2009). A este nível, incluem-se os órgãos (governo e gestão) e outros grupos de actores institucionais, (departamentos, secretarias, associações estudantis, serviços de acção social, etc) entre os quais se encontram, também, os estudantes, os professores, o pessoal não docente.

Clímaco (1995) afirma que a avaliação desempenha uma função importante no processo de tomada de decisão, quer na fase do planeamento político, quer mesmo na do planeamento estratégico e operacional, ao fornecer informação sobre o impacto e a eficácia, ou o grau de consecução das medidas previstas (Coelho; Sarrico e Rosa, 2008).

O relatório OCDE (2009) faz o levantamento por países das formas e dos processos de implementação da Avaliação Institucional, reiterando a sua pertinência para a melhoria da qualidade. Esta avaliação tem adquirido centralidade com vista à melhoria da qualidade e da eficiência. Esse documento compreende elementos de caracterização do ensino superior, incluindo o número, tipo, dimensão, localização geográfica e distribuição das instituições e dos principais programas de estudo e actividades de ensino e de investigação em instituições universitárias e politécnicas, públicas privadas.

De acordo com o resumo do relatório (OCDE, 2009, p. 3), “consagrado à avaliação dos estabelecimentos escolares dos ensinos básico e secundário, nos países da OCDE”, que deve ser entendida como avaliação institucional. Trata-se de uma avaliação extensiva, independente

e objectiva do ensino superior dos países da comunidade, de acordo com critérios definidos, tendo como um dos seus principais objectivos aconselhar e orientar a reorganização e a racionalização do sistema de ensino superior à luz das melhores práticas internacionais. A OCDE recomenda uma maior diversificação do sistema de governação das instituições, podendo implicar alterações no estatuto legal de algumas instituições em função do seu desempenho.

Em suma, é inegável a importância da avaliação como elemento para a reflexão que conduz ao aperfeiçoamento de qualquer actividade. A avaliação é um recurso de gestão, seja ela de desempenho de pessoas ou de equipas, das condições de processos e de suas actividades, da qualidade de produtos e serviços ou institucional. A sua consolidação depende da participação dos envolvidos, requerendo continuidade, confiança no processo e sistemática análise dos resultados. Para que um processo de avaliação seja efectivo, deve implicar tomada de decisão e compromisso com a mudança. Esses elementos, por sua vez, requerem o envolvimento de pessoas, o entendimento do processo e de suas implicações e uso de instrumentos adequados para diferentes situações.

## **2. Questões e objectivos de investigação**

Consideramos que a pesquisa sobre a avaliação institucional na Universidade pública de Cabo Verde, no contexto da *Declaração de Bolonha*, poderá levar à construção de um quadro de referências (EU, 2010) diversas, possibilitando a reflexão sobre a situação actual e ajudando à conceptualização e/ou consciencialização das situações desejadas para o funcionamento da Universidade, e para uma análise institucional como diligência à intervenção no plano de melhoria de qualidade.

A avaliação institucional serve para interligar dois objectivos: melhoria do sistema de qualidade e prestação de contas. A melhoria do sistema de ensino está relacionada com questões de acesso (equidade) e performance (qualidade e eficiência). Procura, ainda, ter em conta tanto a distância entre instituições com baixa performance instituições alta performance quanto a melhoria do performance das aprendizagens. A prestação de contas é feita com propósito de melhoria da qualidade, geralmente, implica uma maior aposta em termos de formação. O objectivo de prestação de contas é o fornecimento de informações para os

decisores públicos na gestão dos recursos e são acompanhados de um sistema de regulação de serviços prestados.

As instituições são, hoje em dia, confrontadas com a necessidade de responder a crescentes e diferentes expectativas e pressões externas. Estas expressam-se quer em exigências de uma maior eficiência e eficácia, quer em termos de uma maior orientação para a obtenção de resultados (Pacheco, 2010; EU, 2002) e a satisfação das necessidades dos potenciais “clientes” do IES (Bleiklie, 1998 cit. Cardoso, 2009). 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 (Rosa, 2003).

Pretende-se, com este estudo, contribuir para a de modelos e práticas de avaliação institucional que confirmam aos órgãos de governo e das unidades orgânicas na gestão de conhecimentos científicos, necessários à concretização de novas metodologias e técnicas de partilha do saber, previstos no Regulamento Orgânico da Uni-CV, bem como contribuir para a discussão da avaliação institucional das instituições de ensino superior em Cabo Verde com vista à sua institucionalização. Assim sendo, e tendo em vista uma universidade pública, cada vez mais, eficiente e eficaz, propomos apresentar um estudo sobre *os modelos e práticas de avaliação institucional* em Cabo Verde, sendo a questão central a que procuramos responder, a que se segue:

*Que perspectivas têm diferentes gestores/administradores da Uni-CV e responsável pelo Ensino Superior sobre a avaliação institucional?*

Espera-se que os resultados deste estudo venham a representar um contributo válido e pertinente para a melhoria da actuação da universidade pública. São formulados assim os seguintes objectivos específicos:

- Analisar as perspectivas teórico-conceptuais sobre avaliação institucional.
- Analisar a realidade cabo-verdiana ao nível dos normativos sobre avaliação institucional no ensino superior.
- Analisar as perspectivas de diferentes gestores da Uni-CV e do Ministério do Ensino Superior sobre avaliação institucional no ensino superior.

Não existindo, contudo, uma prática efectiva e actual de avaliação institucional no ensino superior em Cabo Verde, apesar da realização de dois estudos de avaliação externa em universidades privadas, a escolha do tema como objecto de estudo pretende afirmar a sua necessidade, constituindo uma chamada de atenção aos decisores políticos, de modo a colmatar esta lacuna de avaliação existente no sistema educativo cabo-verdiano.

### **3. Estrutura /Organização do trabalho**

Depois da introdução, na qual procurámos explanar a pertinência do tema eleito, temos o capítulo I, que aborda a problemática da investigação, bem como os objectivos do estudo e ainda de forma sintética a estruturação do presente trabalho que está organizado em cinco capítulos.

O enquadramento teórico está desenvolvido no Capítulo II. Discutiui-se alguns paradigmas e conceitos associados à avaliação institucional, assim como os seus modelos teóricos. Analisou-se, igualmente, alguns processos de avaliação institucional e ainda algumas práticas de avaliação institucional oriundas de dois países dos quais partilhamos as experiências neste domínio.

No Capítulo III procurámos caracterizar o contexto do ensino superior público em Cabo Verde, discorrendo, um pouco, dos princípios normativos através dos quais é orientada a avaliação institucional das IES. Tentámos fazer uma breve dicursão sobre o quadro normativo existente, e precever um regime jurídico para as mesmas.

No Capítulo IV enquadrámos, metodologicamente, o estudo decorrente da problemática da investigação que anunciamos, os objectivos propostos, a metodologia do estudo seguida, bem como os processos, as técnicas e os instrumentos de recolha e de análise de dados que elegemos como eixos orientadores do trabalho e seus respectivos enquadramentos.

No Capítulo V descrevemos e apresentámos os resultados com vista à recolha de dados e de objectivos preconizados. Nesta parte procurámos, também, examinar os dados de acordo com a natureza de análise de conteúdo por que optámos e que consideramos pertinentes aos objectivos previstos. Ainda neste capítulo apresentámos as conclusões sobre os resultados obtidos

seguidos de algumas recomendações para a avaliação institucional do ensino superior em Cabo Verde, e, finalmente, apresentámos a bibliografia consultada bem como outras fontes com que de uma forma ou de outra nos apoiámos para fundamentarmos e enquadrarmos as nossas posições ao longo deste estudo.

## **CAPÍTULO II**

### **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DOS MODELOS ÀS PRÁTICAS**

---

No capítulo que se segue discutiu-se alguns paradigmas e conceitos associados à avaliação institucional, assim como modelos teóricos, analisou alguns processos de avaliação institucional e ainda algumas práticas de dois países que muito influenciam Cabo Verde.

## **1. Paradigmas de Avaliação**

A literatura sobre a conceptualização da avaliação é algo confusa sobre a terminologia, já que os conceitos de paradigma, modelo e teoria são utilizados com significados próximos, quando há uma distinção clara entre eles. Por exemplo, a classificação de paradigmas de Stake (2006), que identifica os paradigmas baseado em *standards/critérios* e baseado na compreensão, é algo diferente da classificação de De Ketele (1993), distanciando-se da diferença entre quantitativo e qualitativo, que marca a distinção de Stake, e perfilhando mais o sentido de modelos de avaliação, presentes no “paradigmas” da *intuição pragmática, docimológico, sociológico, centrado sobre os objectivos, da avaliação formativa, da avaliação ao serviço da decisão, da avaliação centrada no consumidor, da avaliação respondente, económico e da avaliação como processo de regulação.*

Com o sentido de esquemas conceptuais mais amplos sobre avaliação, Bonniol e Vial (2001) classificam a *avaliação como medida* e a *avaliação como gestão*. Por seu lado, Stufflebeam e Shinkfield (1988) classificam-na segundo estes modelos: Tyleriano, Científico, Respondente, Iluminativo, orientado para o Consumidor, Democrático, centrado no Aperfeiçoamento, Contraposto e Sinóptico.

Uma outra classificação conceptual da avaliação é apresentada por Scriven (1967), na distinção que faz entre a avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa, tal como era

entendida nos anos 1960 e 1970 (cf. por exemplo, Scriven, 1967; Bloom, Hastings & Madaus, 1971), pouco tem que ver com a avaliação formativa na actualidade (ver, por exemplo, Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998; Torrance & Prior, 2001). No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos, pouco interactiva. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico.

A ideia da avaliação como disciplina científica, segundo Fernandes (2007), tem sido defendida por Michael Scriven (1994), tendo identificado problemas e discutido abordagens na base de fundamentos de cariz epistemológicos, ontológicos, éticos e políticos. É de realçar que na opinião do autor as dificuldades encontradas no âmbito da cientificidade da avaliação se encontra na arena prática da avaliação das aprendizagens onde encontramos realmente dificuldades na clarificação conceptual de classificar, ordenar corrigir etc. Na verdade ainda hoje deparamos com esse desafio de orem conceptual.

É urgente a clarificação no âmbito da avaliação de aprendizagem. Segundo Scriven cit. por Domingos Fernandes (2007, p.33) “reina alguma confusão, que urge clarificar, no domínio da avaliação das aprendizagens”.

Sintetizando, é necessário sublinhar que a avaliação na perspectiva construtivista, cognitivista ou sociocultural é alternativa a todas as avaliações ditas psicométricas, positivistas, lógico matemático etc. que não são mais do que versões mais ou menos formais, mais ou menos estruturadas, da avaliação que foi conceptualizada nas primeiras décadas do século passado..

A avaliação é um processo desenvolvido *por e com* seres humanos *para* seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política (Guba & Lincoln, 1989; Fernandes, 2005). Para estes autores, não devemos esperar por um modelo ideal, ou seja uma teoria "acabada" para avaliar melhor. Esta vai se construindo mediante experimentação, vivências, investigações interações, ou seja um autêntico *dever*. Na avaliação não deve haver estagnação, pois tudo se constrói, desconstrói e se reconstrói.

Focando na ideia de que a avaliação é um processo em construção científico, Gipps (1999) cit. por Fernandes (2007), propõe critérios de qualidade alternativos aos conceitos psicométricos de validade e de fiabilidade tais como a *fidelidade curricular*, a *comparabilidade*, a *credibilidade*

*pública, a descrição dos contextos e a equidade.* A autora citada chega a afirmar que a reconceptualização da fiabilidade é a tarefa mais essencial no desenvolvimento de uma teoria da avaliação educativa.

Dada a diversidade terminológica sobre avaliação, entendemos que o contributo teórico de Stake (2006, p. 17) é fundamental para a distinção dos paradigmas de avaliação: “um orientando para as medições e outro para a experiência. Cada um enriquece uma investigação de forma distinta e ambos merecem ser incluídos nos estudos de qualidade de programas”.

Aprofundando a sua distinção, Stake (*ibid.*, p. 42) afirma que o paradigma centrado em standards/critérios, ou tradicional, “consiste em determinar e representar a qualidade mediante o uso de números e escalas a partir de critérios. É a avaliação quantitativa mais objectiva, analítica, baseada em *standards*”. Por outro lado, “a avaliação interpretativa consiste em determinar e representar a qualidade através da experiência subjectiva, utilizando a descrição verbal e a experiência indirecta de méritos e deficiências”.

Em síntese, as novas perspectivas de avaliação, devem preparar-se para o aumento da competitividade, da mobilidade e da empregabilidade, tendo em conta que a avaliação é cada vez mais uma das mais importantes componentes das políticas educativas e curriculares (Gonçalves & Dias, 2010). Contudo, avaliar não é tarefa fácil. Pensar nesta perspectiva, conduz-nos de imediato para questões tão básicas como: Avaliar o quê? Quem? De que modo? Com que objectivo? Importa apenas definir qual a dimensão que queremos avaliar. Se, de facto, avaliamos.

## **2. Modelos teóricos de Avaliação Institucional**

Acompanhando a sua crescente centralidade nos sistemas educativos, a avaliação tem constituído um tema de discussão teórica acesa. As diversas perspectivas a este propósito permitem-nos hoje um olhar mais problematizador sobre os dispositivos avaliativos.

Muitos teóricos de avaliação chamam “modelos” aos métodos ou enfoques alternativos, mas Stake (2006, p.77), por sua vez, considera-o mais como um protótipo, um modelo, uma receita ou um ideal. Este autor acredita que os modelos a que se referem os ideólogos de avaliação são demasiados incompletos e idealistas. Entende que existem determinadas orientações, estilos ou predisposições gerais nos próprios avaliadores em que são influenciados nos seus estudos. Afirma que nenhum avaliador pode participar em todos esses estilos. Referindo-se a estas

orientações, Stake destaca, entre outras, as seguintes predisposições: “prestação de contas; estudo de caso; erudição/académica; democrática; etnográfica; experimental; ilustrativa; judicial; naturalista e compreensiva.”

Na verdade, o campo conceptual da avaliação desenvolveu-se, e estamos perante um fenómeno historicamente construído. Neste sentido, vem sofrendo transformações de acordo com as mudanças dos fenómenos sociais, políticos, culturais, económicos e tecnológicos (Toffler, 1970; Goodson, 1999; Pacheco, 2000), muito embora, desde o final do século XIX, já houvesse a prática da avaliação organizada com base em recursos técnicos e científicos, voltada à medida, com objectivos de selecção e classificação, atingiu o seu alto índice de complexidade (Morin, 2001) e alcance, como hodiernamente a vemos, há cerca de meio século (Dias Sobrinho, 2003).

Ainda alguns autores (Saúl 1991; Guba & Lincoln, 1994; Ribeiro, 2001; Fernandes, 2005) apontam as gerações ou períodos básicos da avaliação, embora não consensual. Procuramos fazer, seguidamente, uma breve análise das tendências mais significativas em que os modelos vão se transformando em diferentes fases da sua evolução.

Os últimos anos do século XIX marcam a primeira tendência da avaliação, e situam-se entre as três primeiras décadas do século XX. Este período conhecido como *Pré –Tyler/Idade Tyleriana*, geração de mensuração focaliza na elaboração e aplicação de testes. A avaliação e a medição confundem-se, avaliar e medir são sinónimos, centrando-se na elaboração de instrumentos ou testes, desvinculada, ainda, dos programas escolares e do desenvolvimento dos currículos, inserindo-se, basicamente, no campo da psicologia, de onde emerge o conceito da psicometria (Guba & Lincoln, 1994; Fernandes, 2005). Numa primeira fase, a fase crítica, em que se destacam os trabalhos de Piéron em 1963, põem-se em evidência os enviesamentos dos exames (discrepâncias entre resultados de exame e classificações escolares; divergências intra-examinadores e inter-examinadores); na segunda procura-se uma explicação para esses mesmos enviesamentos; e numa terceira, verifica-se, por um lado, um menor investimento em trabalhos acerca dos exames e a docimologia passa a ser colocada em questão, e, por outro, é criada a edumetria - a ciência da medida aplicada às ciências da educação (De Ketele, 1993; Bonniol & Vial, 2001).

No começo do século XX, a avaliação começou a por desenvolver-se, então, como prática aplicada à educação, sendo altamente técnica, constituída basicamente em teste de verificação,

mensuração e quantificação. Deste modo, pode dizer-se que a avaliação, nessa altura, se desenvolveu segundo Stake (2006) por um *paradigma positivista*, próprio das ciências físico-naturais, defendida por Comte, Mill e Durkheim. Tratava-se de uma avaliação baseada em critérios, pondo ênfase no uso objectivo de escalas e medições formais. Baseava-se em *standard*, exigindo um esforço especial para fixar, de um modo explícito os critérios, os standards e outros factores de avaliação.

O termo avaliação educacional, surge com Tyler em 1934. Este foi um período de importantes contribuições para o campo da avaliação que passa a ser o centro dos objectivos educacionais. Considerava-se que a avaliação deveria determinar de forma experimental no final de um processo com objectivos anteriormente previstos, a partir do resultado, com base na lógica de *eficiência social* (Tyler, 1949; Lopes, 2001; Pacheco 2002a). Nessa concepção a avaliação é vista, de acordo com Dias Sobrinho (2003 p. 19), como “um valioso instrumento de regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso define-se os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prémios correspondentes aos resultados.” A avaliação desenvolveu-se, assim, de acordo com o paradigma da racionalização científica, que caracteriza a pedagogia por objectivos, comprometidos com a ideologia utilitarista, muito peculiar à prática industrial.

O momento da avaliação, que vai de 1946 a 1957, e chamado da *era da inocência/ignorância*, caracterizava-se por um certo descrédito não apenas quanto à avaliação, mas em relação à própria educação. Vive-se a urgência de esquecer as vivências dolorosas e os traumas da II Guerra Mundial e superar as depressões económicas. Os trabalhos de Tyler não tiveram, de imediato, continuidade (Ponce, 1989). No entanto, a necessidade de crescer e ultrapassar tais limitações impostas, pela guerra, levaram ao aperfeiçoamento de alguns aspectos técnicos da avaliação, de modo a anular a subjectividade (Boavida & Barreiras, 1993); e a aplicação, cada vez mais extensa, dos testes com referência a norma. É criado, em 1947, o chamado *Educational Testing Service*.

Durante esse período, a avaliação permanece fundamentada numa perspectiva positivista de extensão do modelo industrial para a educação, caracterizada, desta forma, pela objectividade e pelo desejo de mudança nos padrões comportamentais (Sobrinho, 2003; Saul, 1991). Essa avaliação, no dizer de Stake (2006), é objectiva, limitando-se, ao máximo possível, a influência das preferências pessoais. Significa atribuir uma grande parte do pressuposto à planificação, à estandardização, à elaboração de perguntas, aos formatos de apresentação dos dados e aos

ensaios e testes. E, no plano estratégico, significa a formalização do processo de comparação do desempenho medido com padrões explícitos.

A tendência da avaliação, compreendida entre 1958 à 1972, chamada de *realismo/desenvolvimento/expansão*, é caracterizada por um período de efervescência da avaliação, principalmente por influência das políticas sociais internacionais, especificamente dos EUA. Verifica-se a divulgação, cada vez maior, de programas de avaliação.

Em 1958, a *International Evaluation Association* reúne investigadores de diversos países para efectuar estudos comparativos acerca dos sistemas escolares. Estes estudos tiveram como motivo a necessidade sentida de promover reformas curriculares capazes de acompanhar a evolução científica e tecnológica que estava a ter lugar nas sociedades. A aplicação do modelo de avaliação proposto por Tyler - através de testes normalizados, standardizados, julgamento por parte de especialistas e recurso à investigação experimental - não dava respostas às exigências de evolução dos sistemas educativos da época. O modelo, que passa a ser empregue nas escolas, teria como objectivo a elaboração de programas que possam ser enunciados, medidos e avaliados em torno da relação custo/benefício.

A escola deveria, assim, *prestar contas* aos utentes (*accountability*). Ou seja, a prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou auto-avaliação (mesmo que implícita). Neste sentido, quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objectiva, de modo a procurar garantir a *transparência* e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas (Afonso, 2009).

Considerando o que autor defende de que há diferentes modelos de *accountability* e que nem todos os modelos conhecidos se inscrevem em lógicas progressistas. Assim, numa concepção mais complexa e potencialmente democrática, não terá muito fundamento que a prestação de contas não seja, com alguma frequência, antecedida por processos claros e rigorosos de auto-avaliação e/ou avaliação (interna e/ou externa), incluindo ainda, em fase posterior, processos congruentes de responsabilização. Percebe-se, pois, que o modelo de avaliação que vinha sendo empregue era ineficaz diante das novas exigências. Já não se tratava de avaliar simplesmente alunos, mas professores, conteúdos, estratégias de ensino, a escola etc. Os trabalhos produzidos nesta etapa não seguiam mais apenas a orientação positivista e quantitativista, mas também

enfoques naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos. O modelo de avaliação clássico, de cariz pretensamente exaustivo e universal (*estandardizado*), parecia ter entrado em crise, tal como o próprio conceito de planeamento normativo que o apoiava, gerando, em certos sectores, um cepticismo face à avaliação.

Recentemente, temos assistido a um desenvolvimento de modelos mais específicos, flexíveis, dinâmicos, que pretendem informar processos emergentes de «planeamento estratégico» (Kessler, 1998; Sánchez, 2005, cit. por Abrantes, 2010). Estava-se perante um novo modelo de avaliação defendido por Stake (2006), a *avaliação compreensiva*.

A avaliação compreensiva constitui, para Stake (2006, p.141), uma perspectiva geral dentro da procura de qualidade e da representação da mesma. Segundo refere, é mais uma atitude do que um modelo ou uma receita. Ser compreensiva (o) significa “guiar-se pela experiência de estar pessoalmente ali, sentindo a actividade e a tensão, conhecendo as pessoas e os seus valores.” É familiarizar-se com as preocupações dos agentes implicados, conferindo uma atenção adicional à sua acção, à sua singularidade e pluralidade cultural.

Esta nova tendência de avaliação é reforçada por Cronbach (1963, cit. por Dias Sobrinho (2003, p. 22), que propôs a superação da ideia de que os objectivos são os organizadores da avaliação, referindo que as decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação. Nesse sentido avaliar as estruturas específicas de um programa é essencial, pois “o processo interno é muito importante e as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento e não necessariamente depois de terminado o programa ou curso.”

De acordo com Jiménez (1999) e Scriven (1994), tal tendência oferece uma importante contribuição quando faz a diferenciação entre funções e objectivos. Segundo refere, os objectivos não são variáveis, mas sim as funções que se referem ao emprego de informações para tomada de decisões. Nesse âmbito, faz então a clássica distinção entre “*avaliação formativa*,” que se realiza ao longo do processo com a introdução de modificações, e a “*avaliação somativa*,” realizada depois de terminado o processo para verificar os resultados.

Recentemente, outros novos modelos parecem ganhar terreno, havendo uma coabitação conceptual entre eles. Denominado *profissionalismo* ou da *profissionalização*, este novo paradigma é marcado por uma tendência de teorização mais consistente, em que a avaliação passa a ser uma área de múltiplas práticas, além de um importante objecto de estudo, ganha uma vasta produção teórica e vai se consolidando em diversas revistas e livros específicos. A

avaliação adquire novas dimensões para além da sala de aula e das instituições educacionais. Como corolário dos avanços teóricos surge a meta-avaliação, ou seja, a avaliação da avaliação.

Para Dias Sobrinho (2003), o esforço mais importante foi superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico de avaliação. A maior contribuição foi imputar à avaliação a característica de um *juízo de valor*. A avaliação não se restringe, apenas, a descrever os resultados obtidos, mas, também procura melhorar o processo enquanto se desenvolve, agindo sobre cada uma das etapas. Assim, ao crescer em complexidade (Morin, 2001), por assumir sua inserção no âmbito político e social, passa a estar envolto de contradições, resultantes das dinâmicas da vida social (Morgado, 2000).

Neste caso, procura-se desenvolver modelos híbridos (Lopes & Macedo, 2002), no qual se articulam metodologias quantitativas e qualitativas, actores internos e externos, com diferentes temporalidades e privilegiando modalidades «ongoing», cujo principal objectivo não será tanto o conhecimento mais rigoroso e exaustivo possível da realidade, mas, sobretudo, maximizar a utilidade das avaliações para: (1) a tomada política de decisões; (2) a participação e formação dos actores educativos; e (3) a transparência e accountability dos sistemas.

Nessa óptica, a avaliação passa a ser um instrumento de desenvolvimento humano (Pacheco, 1998; Ribeiro, 2001; Fernandes, 2005), uma vez que só se consegue conceber o desenvolvimento institucional através do desenvolvimento humano, ou seja, a partir do momento em que as pessoas que trabalham numa instituição desenvolvem-se, passam a ter maior desempenho e maior qualidade (Pacheco, 1994) com mais clareza dos seus objectivos e visão dos meios mais adequados a seguir.

Em face destas perspectivas, orientações, predisposições, estilos ou modelos de avaliação levantados pode dizer-se que, actualmente, é praticamente unânime a compreensão de que uma avaliação institucional deve ser *contínua, global e formativa* capaz de conduzir a IES a um aumento de suas relações sociais e pedagógicas. Neste processo, de sentido formativo, a IES pode alcançar uma melhor definição de papéis e compromissos das pessoas na complexa trama das relações sociais da instituição (Morgado, 2000, Morin, 2001).

Desta forma, considera-se que a avaliação tem a possibilidade de reafirmar o sistema de valores dominantes da instituição, valores de carácter científico e pedagógico, dentro de um processo democrático (Stake, 2006). A avaliação deve ajudar o processo de ampliação das possibilidades humanas (Fernandes, 2007), com qualidade crescente e não limitar as suas potencialidades

(Pacheco, 1998, Fernandes, 2005). Além disso, processos avaliativos só adquirem possibilidade de impacto se considerados valiosos para a comunidade de referência (Lima & Afonso, 2002). A valorização e a sustentação de qualquer processo de avaliação dependem da negociação, sobretudo, do retorno construtivo dos seus resultados (UE, 2002).

A avaliação passa a incorporar a *negociação* como um dos seus valores (Pacheco, 1998; Ribeiro, 2001; Fernandes, 2005), precisando, então, de uma nova postura, democrática, no dizer de Stake (2006), de outros instrumentos e de uma nova metodologia voltada às ciências sociais e humanas. “[...] Há, assim, o reconhecimento de que a avaliação tem interesse público, e não meramente privado. Além de questões técnicas, estão também éticas e políticas [em jogo]” (Dias Sobrinho, 2003, p.28). Ocorre, nesse caso, uma nova mudança de paradigma. Esta nova visão de avaliação assume claramente uma natureza *valorativa, dinâmica e política*.

Qualquer modelo de avaliação para ser efectivo deve ter como ponto de partida a realidade do fenómeno a que se refere, inclusive quanto às condições histórico-culturais e sociais. As modernas teorias de avaliação acentuam este aspecto, e os modelos são validados tendo em conta a sua consistência específica *ad hoc* (Rodrigues, 2002). Não há modelos gerais, abstractos, válidos para qualquer condição. Muito menos indicadores. Pois, estes têm que ser construídos por e para um dado contexto, e os seus significados se constroem neste contexto (Guba & Lincoln, 1994). Além disso, para fenómenos humanos, educacionais, propõem-se modelos dinâmicos, com a incorporação das trajetórias de acções, os seus laços significativos e nos seus consequentes perceptíveis (Estrela, 1994). A avaliação não pode encastelar-se mais, no dizer de Dias Sobrinho (2003), em pressupostos abstractos, descontextualizados e sem transparência de objectivos.

Após as considerações até aqui levantadas, pode resumir-se, nas palavras de Gadotti (1995, p. 1), que a avaliação não pode ser vista apenas como um processo técnico, mas sim como uma questão política. A avaliação pode ser um processo “*em que o avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta (...) prática da avaliação que podemos encontrar o que se chamam de avaliação emancipatória*”.

Nesta visão emancipatória, a avaliação deve ser pensada como um instrumento de transformação, não apenas da qualidade de ensino, mas da qualidade institucional como um todo e, em consequência, dos serviços prestados à comunidade, através do aprimoramento constante do ensino, da pesquisa e da extensão, na busca do atendimento de seus desejos. Em

suma, ao invés de negarem a importância da avaliação, os trabalhos críticos recentemente produzidos tendem a sugerir modelos emancipatórios de avaliação, comprometidos com os princípios de democracia participativa, inclusão social e «*empowerment*» dos actores locais.

### **3. Alguns processos de Avaliação Institucional**

Nos últimos anos, as instituições educacionais públicas e privadas lançaram-se numa procura de métodos e técnicas que as ajudassem a melhorar a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades. A avaliação Institucional está se constituindo numa questão central de debate relativo à qualidade do sistema escolar e um tema de maior interesse no âmbito do ensino superior (Pacheco, 1994; Dias Sobrinho, 1997).

O interesse pela avaliação Institucional não se deve somente pela seu potencial de transformação qualitativa, de melhoria pedagógica e de maior eficiência de gestão, como em geral espera a comunidade académica, mas também, e com crescente impacto, impõe-se em função das exigências de regulação e de controle da educação superior pelos governos (Gianotti, 2004).

A avaliação institucional é uma construção colectiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais (Dias Sobrinho cit. por Virgínio Sá, 2008).

Meyer (1993) conceptualiza a avaliação institucional como um instrumento de gestão que tem por objectivo medir os esforços da organização, a sua qualidade, excelência, utilidade e relevância. Se é evidente que a avaliação institucional constitui um elemento primordial para orientar a gestão das IES mediante a realidade de cada um, também é verdade que a avaliação institucional não é um fim em si mesma, mas um dos instrumentos de que dispõe o poder público e a sociedade para dimensionar a qualidade e a relevância das IES.

A avaliação institucional é uma prática implementada, na maioria dos países, que faz parte da denominada “cultura de avaliação”. Tal como o relatório da OCDE, que valoriza a avaliação estabelecimentos escolares, incidindo sobretudo na avaliação externa, há outros relatórios que fazem a ligação desta avaliação externa, ou institucional, aos resultados das aprendizagens (EU, 2010). Como observa Terraseca (2010), o relatório, elaborado nos Estados Unidos, Nation’s

Report Card “*Reading 2009, National Assessment of Educational Progress at Grades 4 and 8*”, incidindo sobre os resultados obtidos em leitura de alunos das escolas do ensino básico, reafirma a importância da realização de uma avaliação externa que é sempre um processo de regulação ligada à qualidade e eficiência, e centrada nos resultados dos alunos, aliás no seguimento do relatório “*A Nation at Risk*”, na década de 80, e do “*NCLB – No Child Left Behind*”, do início da década de 2000 são exemplos disso.

Segundo Virgínio Sá (2008) a avaliação institucional, terá de ser, necessariamente, holística e integradora. Holística porque põe em evidência que é a escola enquanto totalidade que é o objecto de avaliação, e integradora porque complementa o primeiro conferindo agora destaque à necessidade de articulação das várias démarches avaliativas e à sua subordinação ao documento que é suposto conferir rumo e identidade à escola- o seu Projecto Educativo.

Com efeito, a avaliação institucional, no caso das instituições de ensino superior, é mais ampla e engloba todos os aspectos funcionais de uma organização, desde a observação da sua missão e dos seus objectivos, até ao modo de funcionamento dos seus órgãos de gestão/administração, assim como os seus aspectos pedagógicos, as infra-estruturas, o clima organizacional, os resultados, a interacção com a sociedade e a investigação. Nesta ordem de ideias, cada Instituição de Ensino Superior realiza a avaliação institucional em função das suas missões, dos seus percursos históricos, das características da instituição académica.

Os processos de avaliação institucional podem estar ao serviço de três grandes finalidades: o mercado, o relatório e a melhoria. Assim concepções da avaliação, os objectivos, a metodologia, a concepção da escola implícita e os aspectos a serem avaliados são diferentes conforme o destinatário. (Sá, 2008).

Relativamente à concepção de escola, enquanto a avaliação para o mercado aparece coligada a uma concepção de escola como empresa educativa, cuja finalidade é capturar clientes, já para avaliação que está ao serviço da produção do Relatório, a concepção de escola implícita é a de uma burocracia ritualizada, em que a avaliação visa sobretudo verificar a conformidade legal, cumprindo um ritual de fachada. Por seu lado, se a avaliação se norteia para a melhoria, a percepção de escola subjacente é a de uma comunidade de aprendizagem, entendida esta como um processo democrático, de construção colectiva, com base no desenvolvimento das capacidades profissionais dos seus membros (Costa & Ventura, cit. por Virgínio Sá, 2008).

Baseada nas premissas de que a educação é um bem público e dever do Estado e a formação e conhecimento são capitais da sociedade, assim as Instituições de Ensino Superior (IES) têm uma responsabilidade pública e uma finalidade social.

Sistematizando a opinião dos estudiosos acerca dos processos de avaliação institucional, Voos (2004, p. 29) a considera como “uma actividade organizadora, sistemática e orientadora da reflexão das acções de uma instituição de ensino, como também, uma opção política de (re)significação e (re)conceitualização de suas práticas.” Esta autora identifica, ainda, aspectos importantes que caracterizam a avaliação institucional: o resgate e a organização de dados, informações e saberes; o resgate e interpretação dos significados das práticas; a produção e socialização da existência da vida institucional e a validação de sentidos, traduzida na imagem conferida pela marca, pela efectividade do fazer institucional e pela relevância social das acções.

Essas acções têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas. (Afonso, 2000). Este mesmo autor mostra que a avaliação é ela própria uma actividade política, um processo estruturado amplo com dimensões internas e externas, mas essencialmente um processo com abrangência global que busca garantir as consequências dos resultados da avaliação para a melhoria da instituição de forma ampla.

Nas dimensões referidas, temos a auto-avaliação, feita pela própria instituição, ou seja, uma análise crítica da instituição mediante um debate interno abrangente, e investir nela é um caminho que pode se revelar potente na transformação da universidade. Assumi-la significa valorizar o facto de que cada instituição precisa e deve fazer o seu “retrato sem retoques” a luz da reflexão do papel da universidade na sociedade (Saul, 1991). Se o objectivo de determinada avaliação consistir na melhoria efectiva do funcionamento da organização, então, a auto-avaliação surge como uma modalidade fundamental.

Tanto a avaliação interna como a avaliação externa podem realizadas em momentos distintos designadamente antes, durante e após a realização de uma actividade ou projecto, assumindo assim as designações de avaliação ex-ante, concomitante e superveniente. (Varela, 2008).

A recolha e sistematização da informação serão, depois, compiladas num relatório que, posteriormente, vai ser utilizada na segunda modalidade que é a avaliação externa, podendo ser feita por uma agência externa ou pela revisão dos pares ou por outro.

A avaliação externa, combinada com a avaliação interna, ajuda a instituição a identificar seus aspectos mais fortes e suas necessidades gerais, definir as prioridades e verificar o seu desenvolvimento (Dias Sobrinho, 2003).

As instituições se desenvolvam na interação das duas dimensões ou modalidades e melhoram nessa conjugação dos olhares internos e externos: a autoavaliação fomenta a utilidade de avaliação - os internos à instituição é quem melhor conhece a realidade institucional, realizando as melhorias do dia-a-dia e assegurando a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir de reforço da segurança aos actores educativos.

O modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre ambos, entendida como suporte e interpelação a autoavaliação (CNE, 2005) .

É importante, também, realçar que na avaliação institucional o carácter do relatório da autoavaliação nem sempre reproduz a objectividade necessária, pois os resultados que derivam dessa reflexão crítica, a priori, se destinam à apreciação da avaliação externa. Para os autores referenciados, tal pode transformar a auto-avaliação 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. Aos relatórios de avaliação externa, estes enfrentam alguns obstáculos, relacionados, essencialmente, com uma incipiente divulgação e discussão dos seus resultados.

Quanto ao processo de participação dos indivíduos, “os indivíduos têm mais probabilidade de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo. (Stufflebeam,2001 cit. por Virgínio Sá, 2008).Assim a avaliação institucional pode ter um carácter interpretativo e qualitativo em que os “sujeitos dos processos educacionais são os que têm mais autoridade intelectual e profissional para avaliar as actividades e os resultados das práticas educativas [...] não só fornecendo as informações e sendo avaliados, mas principalmente, interferindo activamente na avaliação, de forma organizada e segundo propósitos socialmente definidos” (educação como bem público).

Ainda quanto à participação dos indivíduos, a avaliação pode ser experimentalista e quantitativas, na qual “os indivíduos e as instituições são basicamente fornecedores de informações [...] que são processadas externamente, sem a interferência dos respondentes e

segundo critérios que nem sempre coincidem com os dos educadores” (educação segundo a lógica do mercado) (Dias Sobrinho, 2003, p. 28-29).

Nessa lógica, a avaliação pode ter como referência a sociedade e o social (educação como bem público) ou a economia e o sucesso individual (educação segundo a lógica do mercado) (Afonso, 1998). Em relação à lógica do mercado, salienta, ainda, que a crítica ao economicismo não significa que o ensino superior não deva colaborar para o crescimento da economia. Pois essas são funções importantes que a formação superior não pode desvalorizar e recusar. O problema está no facto de que as práticas economicistas e os efeitos que produzem são delineados, em benefício de indivíduos e grupos em detrimento da maioria.

Nesse sentido, vale destacar que as IES não podem ser avaliadas como uma empresa. Ou seja, não podem ser avaliadas sob a lógica do mercado (Torres, 2000; Pacheco, 2000b; Pacheco, 2002), onde as empresas são vistas como entidades homogêneas por buscarem os mesmos padrões de avaliação: custo-benefício, quantidade e qualidade, velocidade da produção e da informação, eficiência na distribuição de tarefas, organização da planta industrial, etc. As universidades, portanto, não podem ser avaliadas como homogênea, pois é caracterizada, justamente, pela sua heterogeneidade, além de ter objectivos e serem regidas diferentemente das empresas (Chauí, 1993; Gadotti, 2004). Avaliação Institucional é um processo inserido em escolas públicas e privadas. Para avaliar estas instituições o objectivo deve ser a melhoria da qualidade dos serviços prestados.

#### **4. Algumas práticas de Avaliação Institucional**

##### **4.1. Práticas de avaliação institucional em Portugal**

Desde a sua consolidação, enquanto instituição moderna, ainda no século XIX, as Universidades têm 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 (Magalhães, 2004). No caso de Portugal, e da maioria dos países ocidentais, um dos elementos mais estruturantes destas mudanças talvez seja constituído pela progressiva transformação verificada na relação da Universidade com o Estado (Cardoso, 2009), traduzida na alteração dos modos de controlo e regulação do sistema e das instituições.

Em Portugal, a necessidade de avaliação do sistema de Ensino Superior começou a ser reconhecida, formalmente, em 1986, datando desse ano as primeiras referências em legislação emanada da Assembleia da República, até ser consagrada na própria Constituição (revisão de 1997). No entanto, essa avaliação iniciou-se com um carácter “semicorporativo” – a avaliação foi realizado no âmbito da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), para o caso das universidades públicas, e no âmbito da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP), no caso das instituições particulares e cooperativas – tendendo, posteriormente, para um processo mais planificador e de maior centralização oficial (Magalhães, 2004).

A implementação da lei da avaliação, com o seu alargamento a todos os subsistemas, ocorreu com a constituição, em 1996, do Grupo de Reflexão e Acompanhamento do Processo de Avaliação das Instituições do Ensino Superior, incumbido de propor as regras e os princípios gerais tendentes a definir e assegurar a concretização do sistema de avaliação, a constituição das entidades representativas e o funcionamento do sistema em termos coesos e credíveis. Coube-lhe, também, a elaboração do guião para a autoavaliação, de um primeiro documento estratégico e de um projecto de diploma legal que está na origem do Decreto-Lei nº 205/98, de 11 de Julho, o qual criou o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).

O sistema de avaliação, então criado, seria aplicável a todas as instituições do Ensino Superior universitário e politécnico, público, concordatário, privado e cooperativo e, igualmente, o militar, visando estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas, informar e esclarecer a comunidade educativa, em particular, e a comunidade nacional, em geral, bem como assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de Ensino Superior e contribuir para o ordenamento da respectiva rede.

A avaliação desenrolou-se em duas fases, a autoavaliação e a avaliação externa, terminando com a avaliação institucional global. A meta-avaliação seria efectuada por uma entidade externa nacional ou estrangeira, em coordenação com o CNAVES, na qualidade de órgão nacional de cúpula do sistema, que tinha por fim garantir a completa harmonia, coesão e credibilidade de todo o 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.

Competiria, pois, particularmente, ao CNAVES apreciar a congruência global do sistema de avaliação, a partir dos indicativos utilizados nas várias modalidades de ensino, nos níveis de

exigência praticados, na relação entre os cursos ministrados e as tendências do mercado de trabalho e na perspectiva da dimensão europeia dos cursos avaliados. Caber-lhe-ia, igualmente, produzir relatórios prospectivos e recomendações de racionalização e melhoria do sistema de Ensino Superior (Moreira, 2010).

Constituiriam áreas de intervenção do Conselho, a evolução da cooperação internacional, procurando manter uma avaliação permanente das capacidades existentes e das responsabilidades nessa área; a contribuição do sistema do Ensino Superior para o integrado desenvolvimento económico, cultural e social; a análise sobre o desempenho conseguido pelas instituições existentes em face das exigências internas e externas numa sociedade de informação (Pacheco, Morgado & Moreira, 2007), do saber e da sabedoria; e a contribuição do sistema do Ensino Superior para o exercício da cidadania, no dizer de Pacheco (2000).

No entanto, e apesar das comissões de avaliação terem apresentado os seus relatórios, mais ou menos positivos ou negativos, sobre as condições de funcionamento dos cursos das várias Universidades, não lhe foi dada nenhuma classificação e, assim, não foi estabelecido até bem pouco tempo nenhuma seriação valorativa (Moreira, 2010). Isso não significa que uma avaliação internacional e extra-oficial não se tenha já pronunciado sobre o valor de certos cursos e Universidades, tendendo a estabelecer um *ranking*, como sucede, com vantagens e desvantagens, nas universidades anglo-saxónicas, como vimos anteriormente.

Em Portugal, a importância que é atribuída a esse tipo de *rankings* pode ser espelhada na declaração de missão de algumas Universidades, como é o caso da Universidade Nova de Lisboa, onde se inscreve uma referência clara no sentido de “alcançar uma posição destacada no *ranking* europeu” (UNL, 2009). Também nas declarações de alguns dos reitores das Universidades Portuguesas, este é um dos objectivos estratégicos institucionais de maior relevância.

Ultimamente, na tomada de posse do reitor da Universidade do Porto, este afirmou a “intenção de colocar a instituição no *ranking* das 100 melhores universidades da Europa até 2011” (Branco, 2006).

Em 5 de Novembro de 2007, o CNAVES foi extinto pelo Decreto-Lei nº 369/2007, dando lugar à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, foi criada legalmente em Novembro de 2007. A acreditação de instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos é obrigatória e pode ser da

iniciativa da Agência ou partir das próprias instituições de ensino superior, que se mostrem interessadas.

Trata-se de uma agência independente no exercício das suas funções, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados pelo Estado português. A A3ES (2009) define como sua missão, garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e da participação na realização de outras avaliações de natureza científica, assim como assegurar a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

São os objectivos da A3ES, os que se seguem:

“Desenvolver a avaliação da qualidade de desempenho das Instituições de Ensino Superior e dos seus ciclos de estudos;

Concretizar os critérios de avaliação, de modo a obter a tradução dos seus resultados em apreciações qualitativas, bem como definir as consequências da avaliação efectuada para o funcionamento das instituições e dos seus ciclos de estudos;

Promover a acreditação de ciclos de estudos e instituições, tendo em vista a garantia de cumprimento dos requisitos legais do seu reconhecimento;

Promover a divulgação fundamentada à sociedade sobre a qualidade do desempenho das Instituições de Ensino Superior;

Promover a internacionalização do processo de avaliação”.

No desenvolvimento da sua missão, a A3ES assume como suas as seguintes funções:

“A definição e garantia dos padrões de qualidade do sistema;

A avaliação e acreditação de ciclos de estudos e Instituições de Ensino Superior;

A divulgação pública dos resultados da avaliação e acreditação;

A promoção da internacionalização do sistema de Ensino Superior português”.

São também funções dessa Agência o aconselhamento do Estado em matéria de garantia da qualidade do ensino superior; a realização de estudos e pareceres, quer por iniciativa própria, quer a solicitação do Estado; a participação no Sistema Europeu de Garantia da Qualidade do Ensino Superior - EQAR; e a coordenação de actividades de avaliação e acreditação em Portugal com instituições e mecanismos de avaliação internacional.

Nos anos 2010 e 2011, o plano estratégico da A3ES, atendendo aos prazos obrigados por lei, tem de concentrar-se na criação e implementação dos instrumentos que permitem, no imediato, para além da acreditação prévia de novos ciclos de estudos, proceder à acreditação preliminar dos ciclos de estudos em funcionamento (Moreira, 2010).

Simultaneamente, procedeu-se à análise dos resultados práticos desse exercício, tendo em vista, por um lado, o apoio a prestar às instituições sobre o desenvolvimento de sistemas internos de garantia de qualidade e, por outro lado, o aperfeiçoamento dos instrumentos de aplicação do novo sistema da avaliação externa da qualidade do ensino superior, instituído pela Lei. Só então, decorridos esses dois primeiros anos, se estará em condições de pôr em prática, na sua plenitude, o novo sistema.

Prevê-se que até Outubro de 2011, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) tenha todos os ciclos de estudo previamente acreditados. Segundo o Jornal Público Cizion, on line, (23.01.2010, p.7) *“Os que tiverem menos qualidade podem [até] ser encerrados”*.

#### **4.2. Práticas de avaliação institucional no Brasil**

No Brasil, no final na década de 1960, verificou-se uma acelerada expansão do ensino superior. Era solicitado ao Ministério da Educação alvarás para abertura de cursos e IES, e, observados os requisitos mínimos exigidos, eram aceites sem mecanismos de avaliação (Gianotti, 2000). Em meados de 1980 algumas instituições desenvolviam alguns sistemas internos de avaliação, com intuito de elevar a qualidade e perspectivando a autonomia das universidades, mas não havia uma actividade de carácter nacional (Dias Sobrinho, 2005).

A origem do processo de avaliação institucional nas Instituições do ensino superior de forma oficial data de 1993 com o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional Universidades Brasileiras), isto ao nível de graduação, pois ao nível de pós-graduação havia uma tradição de avaliação desde 1976, pelas instituições financiadoras como a CAPES e a CNPq (SINAES, 2003).

O PAIUB, elaborado por uma comissão de especialistas, (Comissão Nacional de Avaliação) foi adoptado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que, segundo Gianotti (2000), contou com recursos do Governo, e surgiu como um programa que ia de encontro das expectativas, tanto do Governo, empenhado na avaliação para materializar o projecto de autonomia, como

das universidades, que recebiam um sistema avaliação que não estivesse subjugado ao seu controle (Polidori, 2000).

Não se caracterizava por ser regulador, nem por perspectivas mercantilistas de laivo quantitativa (Lopes, 2002; Pacheco, 2002). Para Ristoff (1999) PAIUB se baseou nos princípios de: “globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não à atribuição de premio ou de punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade”. Entende-se, pois, que o PAIUB foi uma proposta que apresentou uma metodologia, tipicamente, democrática e não reguladora e uma ideologia que se preocupou, realmente, com as instituições de ensino superior, procurando conferir autonomia nas suas propostas à sociedade.

Um aspecto fulcral do programa foi a qualificação do ensino superior, realçando os três pilares fundamentais: *ensino, pesquisa e extensão*. As dimensões avaliadas referiam-se às condições para o desenvolvimento dos currículos, aos processos pedagógicos e organizacionais, aos resultados alcançados do ponto de vista de qualificação dos finalistas e à formação profissional, atendendo às exigências do contexto local (Canário, 1992; Polidori, 2000). Devido a essa forma de conceber a Educação e Formação (Morgado, 2010; Pacheco, 2010), o programa recebeu anuência de muitas outras universidades, e ainda concorreu para a formação de uma cultura de avaliação, prevendo a auto-avaliação como etapa inicial do projecto.

Mas, este programa enfrentou, também, por outro lado, vários obstáculos que dificultaram o seu desenvolvimento, levando ao encurtamento da sua vida oficial. Porém, é de realçar que contribuiu, ainda assim, para mudanças significativas a nível institucional, nomeadamente, na Universidade de Campinas (UNICAMP) e na Universidade de Brasília (UnB), preocupando-se com seus programas de avaliação e aderindo, voluntariamente, à formação de uma cultura avaliativa quer interna quer externa (SINAES, 2003).

Num conjunto de medidas adoptadas pelo governo, no âmbito da reforma do Ensino Superior no Brasil, em meados da década de 1990, o Exame Nacional de Cursos (ENC) foi a primeira delas a substituir o anterior programa. O ENC, mais conhecido por *provão*, procurou responder às expectativas sociais, através do estabelecimento de parâmetros e indicadores nacionais, e, para o ensino de graduação, contribuiu na melhoria do padrão do ensino superior.

Caracterizava-se por uma avaliação periódica anual das IES e tinha como função avaliar os acontecimentos e competências técnicas adquiridas pelos alunos nos períodos terminais dos cursos (Polidori, 2000)

Através do Decreto nº 2.026/96, os procedimentos de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior foram estabelecidos, e pouco depois foi complementado pela Lei nº. 9.394/96, da LDB, fazendo referência aos prazos de superação das deficiências detectadas e produzindo os critérios de periodicidade/validade das avaliações processadas nas IES (SINAES, 2006).

O ENC foi, também, muito criticado por estudiosos da área, considerando-o como “uma quase avaliação” e não como uma avaliação plena, referindo-se apenas a alguns dos aspectos como valor e mérito, distanciando-se dos processos, verdadeiramente, avaliativos. No entanto, este programa mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder aos desafios enfrentados pelo ensino superior no Brasil (Polidori, 2000). Na verdade enquadrava-se num paradigma mercantilista, onde se promovia o *ranking* e a competitividade, baseados em estratégias de visibilidade e de resultados (Pacheco, 2000b, 2002; Lopes, 2001).

Neste sentido desencadeou-se um processo de discussão que, como resultado, originou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, cuja proposta final seria reconduzir o sentido democrático à questão da avaliação, num sistema integrador que garantisse informações e análises global do ensino superior, contribuindo, para o efeito, nas políticas educativas implementadas, tanto a nível nacional pelos órgãos pertinentes, quanto ao âmbito institucional, articuladas pelas IES. O SINAES enquadra-se dentro da perspectiva da *avaliação formativa* (Fernandes, 2006) ao incluir a autoavaliação participativa nas instituições, e ao propor a sua articulação, com a regulação do sistema, princípios de valorização da autonomia e de identidade das instituições (Magalhães, 2004) desencadeando-se, assim, em mudanças na política, na concepção, nas directrizes, nas dimensões, nos princípios e ainda nos procedimentos da avaliação das IES.

A formulação das estratégias e dos instrumentos para a melhoria de qualidades das IES foram objectivos que visavam a eficiência, eficácia e efectividade, respeitando a autonomia e identidade das instituições, com responsabilidade social e que, segundo SINAES (2006), foi

ampliada com a integração das três dimensões: i) avaliação institucional; ii) avaliação dos cursos e iii) a ENADE (Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes)

Este último não priorizava, apenas, o desempenho dos estudantes, permitindo, desta forma, mostrar uma imagem mais completa da qualidade da educação que se oferecia. Ao contrário do processo regulador que foi o ENC, este novo programa ou sistema emanada de princípios democráticos, resgatando-se das questões fundamentais no ensino superior, quais sejam o ensino, a pesquisa e a extensão, transformou-se num instrumento legal e legitimado.

Em suma, os desafios do SINAES são muitos e dependem de uma implementação fiel à proposta original, favorecendo e fomentando o desenvolvimento dos processos formativos decorrentes da auto-avaliação. As informações e análises qualitativas advenientes dos três pilares irão beneficiar a difusão de uma cultura da avaliação que não se resume, apenas, à construção de uma simples lista ou *ranking* de instituições, embora o Sistema, em si, não facilite o *ranking* de instituições e nem promova a sua divulgação.

Um outro desafio será a realização efetiva da auto-avaliação institucional. Embora já desenvolvida em várias IES públicas. É, sobretudo, na maioria das instituições de pequeno porte, e principalmente nas privadas, que a autonomia não se desenvolve de forma clara. Obviamente, vai depender do quanto as instituições se apropriem da proposta e dos seus resultados para que, realmente, se configure como um instrumento de gestão qualificado e não se converta num mero instrumento burocrático.

A grande quantidade de instituições e, principalmente, de cursos é um outro desafio para o sistema pela sua complexidade, pelas questões operacionais, especialmente nos aspectos regulatórios. O desafio será articular as necessidades regulatórias com os tempos requeridos à construção de uma cultura da avaliação nas instituições.

Finalmente, espera-se que o SINAES possa superar esses desafios e problemas, tendo em vista a implantação de uma lei aprovada após um processo de construção participativa que, além de se ter considerado a história da avaliação da Educação Superior do país, incorporará as suas principais experiências anteriores e as ressignificarão (avaliação institucional, avaliação de cursos e exame aos estudantes), buscando atender aos objetivos propostos de uma avaliação ampla e participativa.

## **CAPÍTULO III**

### **A UNICV NO CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE**

---

No presente capítulo procurámos caracterizar o contexto do ensino superior público em Cabo Verde, discorrendo, um pouco, dos princípios normativos através dos quais é orientada a avaliação institucional as IES.

## 1. Origem do ensino superior em Cabo Verde

O ensino superior em Cabo Verde surgiu nos finais dos anos de 1970 ,mais precisamente em 1979, com o intuito de responder a carências pontuais de um país que estava a traçar a sua estratégia de desenvolvimento no período pós-colonialismo. Apostou-se, de forma profunda, na luta contra o analfabetismo. A massificação do ensino aumentou a taxa de escolarização do ensino secundário, e como corolário a necessidade premente de professores.

E assim foram surgindo cursos de formação de professores do ensino secundário, pelo Decreto-Lei nº70/79, de 28 de Julho e regulamentado pela portaria nº 76/80, de 23 de Agosto, tendo fixado como primeiro objectivo do curso, ora criado, “ formar localmente quadros para o exercício da docência no ensino secundário” e instituído os Cursos de Matemática e Desenho, Física e Química, Ciências (Biologia e Geologia), História, Geografia e Língua Portuguesa. Posteriormente, foram criados os Cursos de Estudos Franceses, Estudos Cabo-verdianos e Portugueses e Estudos Ingleses.

O Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário transformou-se, mais tarde, em Escola de Formação de Professores de Ensino Secundário que, por sua vez, evoluiu para o Instituto Superior de Educação – ISE (Decreto Legislativo n.º 8/95 de 27 de Setembro), dotado de autonomia científica, pedagógica, patrimonial, disciplinar, administrativa e financeira pelo Decreto – Lei n.º 54/95 que aprova os seus Estatutos. Conforme constam desses Estatutos, os objectivos do ISE são:

“(a) A formação inicial e contínua de professores e técnicos de educação nos aspectos cultural, científico, técnico e profissional;

(b) A realização de actividades de investigação e desenvolvimento experimental orientadas para a melhoria do ensino;

(c) A prestação de serviço à comunidade;

(d) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, que visem objectivos semelhantes”.

Sendo Cabo Verde um pequeno país insular e com carências materiais e humanas, o sistema de ensino superior existente até então, não tem conseguido abranger no total a grande procura até

porque o ISE cingia-se a área do ensino, assim cerca de 80% dos estudantes encontravam-se fora do país.

Desde a segunda metade da década de 90, verifica-se uma intensificação da demanda do ensino superior, induzindo a dinâmicas adaptativas, condutoras à reorganização das instituições públicas até então existentes e daí surgiram as primeiras IES e unidades de investigação pública, a transformação da Escola de formação de professores em Instituto Superior da Educação, em 1995, a conversão do curso de contabilidade e Secretariado em Instituto Superior de Ciências Económicas Empresariais (ISCEE), do Centro de Formação Náutica em Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar, 1996 (ISECMAR); do Instituto Nacional de Investigação Agrária, em INIDA (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário, 1993).

Seguidamente, nos finais dos anos de 1990, com a diminuição do número de bolsas de estudo no estrangeiro, e um custo menos oneroso da “opção nacional” para o Estado e para as famílias associada à necessidade de afirmação e de prestígio do país, motivaram a criação da primeira universidade pública de Cabo Verde.

Pela resolução nº 53/2000, de 28 de Agosto, foi criada a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde.

Neste âmbito, processou-se a avaliação externa das Instituições Públicas supra citadas para a captação Institucional ou seja as que irão integrar-se na Universidade Pública de Cabo Verde. Esta foi a primeira Avaliação institucional externa feita em Cabo Verde a este nível, com intuito de identificar forças e fraquezas das mesmas, enquadradas numa perspetiva de melhoria da qualidade.

A avaliação foi realizada por uma equipa composta por personalidades portuguesas com uma vasta experiência de ensino, investigação e avaliação. Desta avaliação pode-se concluir que a maior parte das IES se limitava às actividades de ensino, sem desenvolverem actividades de investigação nem prestação de serviços á comunidade. Apesar de se ter a consciência que a grande pressão na procura de ensino superior deixa pouco tempo disponível aos docentes para se dedicarem à investigação, não é de se descurar que um sistema de ensino superior de qualidade, como o que se pretende, se não pode limitar apenas ao ensino. É necessário ter atenção que os sistemas que se destacam na investigação, inovação e tecnologia, são os que acabam por atrair os melhores estudantes e docentes.

## 2. Caracterização da Universidade de Cabo Verde

A Universidade de Cabo-Verde (Uni-CV), instituição pública de ensino superior, foi criada pelo Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro, e caracteriza-se como um centro de criação, difusão e promoção da cultura, ciência e tecnologia, que articula o estudo e a investigação, de modo a potenciar o desenvolvimento humano, como factor estratégico do desenvolvimento sustentável de Cabo Verde.

A Universidade, enquanto ente dotado de auto-governo e autonomia organizativa, no quadro legal de referência, dispõe do poder regulamentar para desenvolver disposições dos respectivos estatutos e aprovar regulamentos internos. No referido diploma regulamentar, que consubstancia o Regulamento Orgânico da Universidade de Cabo-Verde (adiante abreviadamente designado por Regulamento Orgânico), é emitido em execução e para o desenvolvimento dos Estatutos, que se apresentam como normas fundamentais da organização interna e do funcionamento da Universidade e cuja supremacia para todos os efeitos se reconhece, nomeadamente, como parâmetro de referência interpretativa e de aplicação prevalente em caso de dúvida ou colisão.

Enquanto instituição pública de ensino superior a Uni-CV prossegue como, entre outras, finalidades de:

- a) Promover o desenvolvimento humano na sua integralidade, relevando as dimensões científica, técnica, ética, social e cultural, e tendo por paradigma a busca incessante de padrões elevados de qualidade;
- b) Fomentar actividades de investigação fundamental e aplicada que visem contribuir, de forma criadora, para o desenvolvimento do País;
- c) Promover a capacidade empreendedora da sociedade cabo-verdiana, contribuindo para a capacitação dos recursos humanos nas áreas prioritárias do desenvolvimento;
- d) Prestar serviços diversificados à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca;
- e) Desenvolver o intercâmbio científico, técnico e cultural com instituições de investigação e de ensino superior, nacionais e estrangeiras;
- f) Contribuir para o desenvolvimento da cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, designadamente nos domínios da educação e do conhecimento, da ciência e da tecnologia;
- g) Contribuir para a modernização do sistema educativo de Cabo Verde a todos os níveis, designadamente através da pesquisa, adopção e disseminação de novas metodologias de ensino e de promoção do conhecimento, tirando partido das Tecnologias de Informação e Conhecimento (TIC)” (Artº 3, Decreto-Lei, nº 24/2011).

São estas as finalidades da UNI-CV, que, através de seus profissionais (professores e não professores), tentará promover e auxiliar na formação integral dos/as estudantes. Face à complexa dinâmica de uma formação que se quer integral, a outra finalidade será, efectivamente, primar e criar condições para o exercício da cidadania, tendo em vista a transformação pessoal e social. Para tanto, a excelência deve ser objectivada pelos conteúdos desenvolvidos em função de conhecimentos que não se limitem apenas ao plano teórico/conceptual, mas que avancem em direcção mais abrangente. Esses conteúdos assumem o papel de envolver todas as dimensões da pessoa.

É de referir a importância que a educação e a formação terão no desenvolvimento e fortalecimento da sociedade cabo-verdiana que se almeja estável, pacífica e democrática. É reconhecida universalmente como relevante, ainda mais em relação à sua situação geográfica. A Uni-CV respeitará e promoverá, na sua acção, os valores essenciais que derivam dos princípios e direitos consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente: a *liberdade*, devendo assumir-se e ser entendida como um espaço privilegiado de criação e circulação livre de ideias, não estando submetida a qualquer constrangimentos ideológicos de que espécie for; a *excelência* – comprometendo-se com a busca, incessante, do conhecimento, situando-se no limiar da inovação científica e tecnológica; a *autonomia* – sendo uma instituição autónoma, são-lhe conferidos os poderes e os meios necessários que lhe permitam, nos termos da lei e nos Estatutos; a *qualidade* – assumindo as dimensões como constitutivas do conceito da qualidade:

i) Relevância, no sentido de que o fazer universitário seja socialmente pertinente;

ii) Equidade, no sentido do alargamento das oportunidades de acesso e sucesso educativos a todos os cabo-verdianos, independentemente da sua condição social e do local de residência e;

iii) Abordagem por competências, no sentido de orientar os processos pedagógicos para a construção de capacidades do aprendente”;

o *empreendedorismo* – promovendo a educação para a iniciativa e assumindo-se como um espaço privilegiado de promoção de uma cultura de iniciativa empresarial, contribuindo para o desenvolvimento da iniciativa criadora e da capacidade empreendedora da sociedade cabo-verdiana;

a *sustentabilidade* – assegurando que as respectivas actividades e iniciativas tenham o devido suporte de gestão financeira, em ordem a salvaguardar a sua eficácia, como garante do desenvolvimento ulterior da Universidade;

a *internacionalidade* - no sentido da sua inserção em espaços regionais e mundiais de ensino superior e ciência se pautem por elevados padrões de qualidade e excelência.

## Estrutura Orgânica da Uni-CV

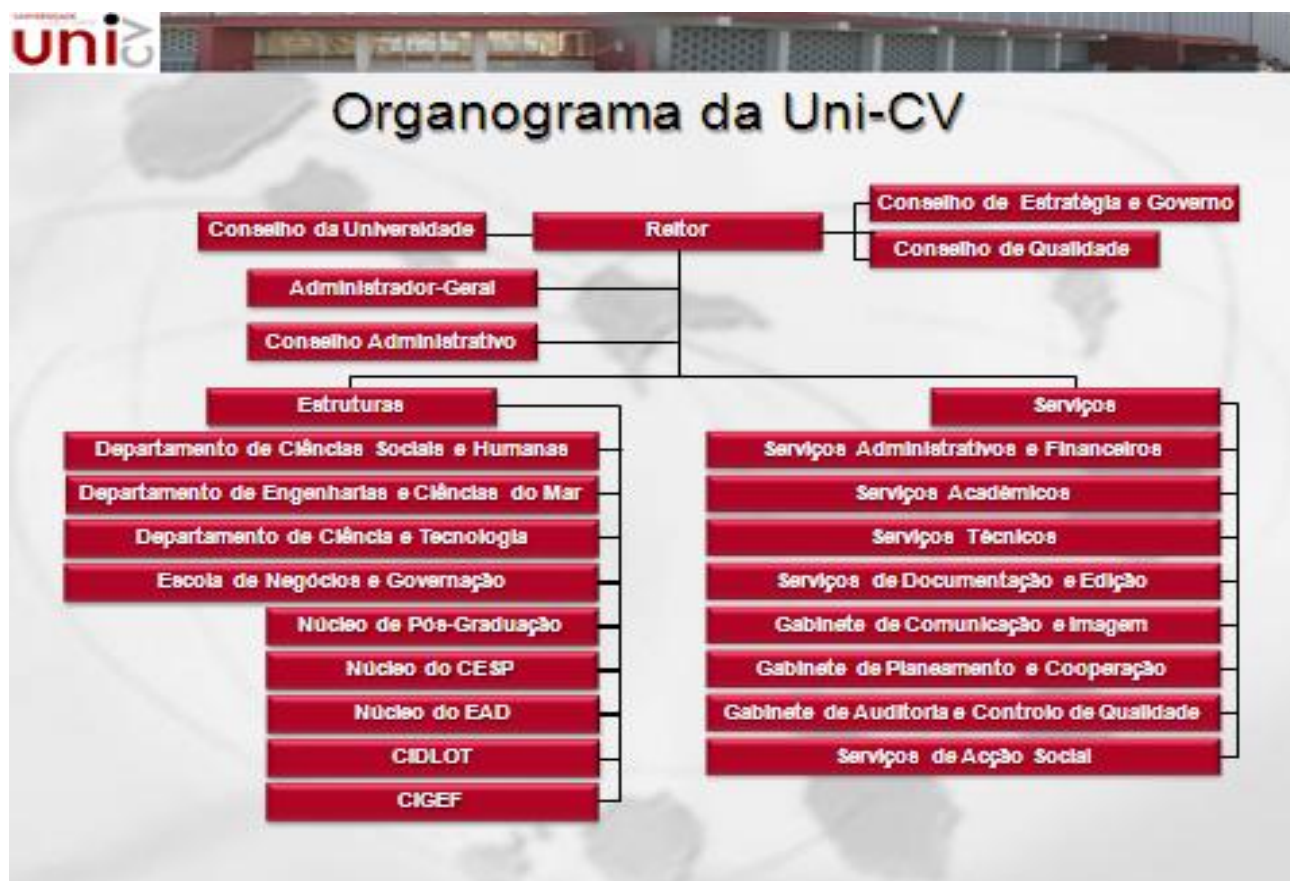


Fig. 1. Organograma da Uni-CV (fonte:Arquivo da Uni-CV,2011)

obs: este organograma não inclui os Conselhos Científicos, de resto ainda não instalados.

### São órgãos de governo da Uni-CV:

a) O Reitor que representa , dirige e administra a Universidade e é coadjuvado por vice-reitores por si nomeados, nos termos da lei, os quais exercerão as competências que o reitor neles delegar, podendo também nomear pró-reitores que actuarão, por sua delegação em tarefas específicas

b) O Conselho da Universidade que é um órgão eminentemente deliberativo e representativo da comunidade universitária, toma as decisões mais importantes da instituição, nomeadamente as que prendem com a definição da estratégia e das linhas de desenvolvimento da Uni

c) O Conselho de Estratégia e Governo é um órgão consultivo em matérias que relevam da estratégia, da regulamentação interna, dos procedimentos e instrumentos de gestão da Uni-Cv, a serem decididas pelo Conselho da Universidade ou pelo Reitor.

d) O Conselho para a Qualidade traduz a preocupação no sentido da institucionalização de um moderno sistema de qualidade, de natureza regular e sistemática, em que não só se procura promover actividades a posteriori mas também, e essencialmente, realizar uma actuação preventiva, através da definição de indicadores de desempenho, orientações e instrumentos de promoção da qualidade.

e) O Conselho Administrativo, cuja função é assegurar boa gestão da universidade nas vertentes administrativa, financeira e patrimonial, cabendo-lhe, entre outras atribuições e elaborar o orçamento anual e assegurar a sua execução, superintender nas actividades de arrecadação das receitas e de realização das despesas e elaborar a conta de gerência.

Em relação as unidades Orgánicas a Universidade de Cabo Verde tem quatro unidades:

Departamento de Ciências Sociais e humanas – **DCSH**

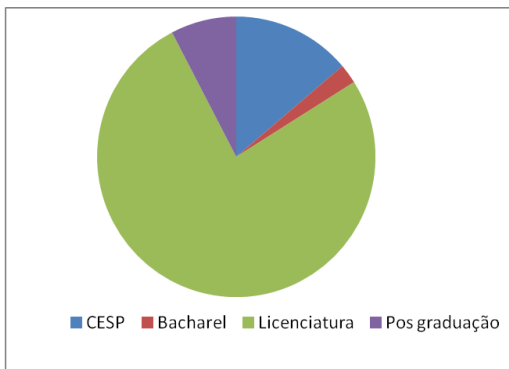
Departamento de Ciência e Tecnologia- **DCT**

Departamento de Engenharia e Ciências do Mar – **DECM**

Escola de Negócios e Governação – **ENG**

As grandes áreas científicas da Uni-CV são: Ciências da natureza, da vida e do ambiente; Ciências Humanas Sociais e artes, Ciências Exactas Tecnologias e Engenharias; Ciência Económicas Jurídicas e Políticas. A estrutura dos cursos na Uni-CV varia de acordo com os departamentos científicos que os oferecem. Geralmente são compostos de uma área nuclear no primeiro ano ou nos primeiros dois anos, depois dos quais o estudante pode escolher a via científica (ex.: tornar-se um Geógrafo ou a via educacional (ex.: tornar-se um Professor de Geografia).

No início deste ano lectivo 2010/2011, matricularam-se na Uni-CV cerca de 4196 (quatro mil, cento e noventa e seis) estudantes distribuídos da seguinte forma:



**Gráfico 1: Distribuição de alunos por níveis**

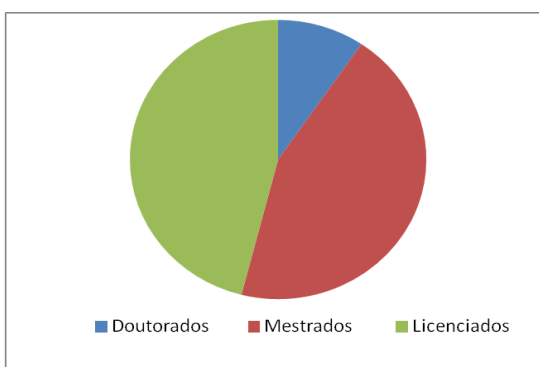
Curso Ensino Superior Profissionalizante (CESP) 578 estudantes, correspondente a 14%

Bacharelato- 95 alunos ou seja cerca de 2%

Licenciatura – 3203 alunos o que representa 76%

Pós Graduação 320 estudantes equivalentes a 7% ;

Em relação ao corpo docente da Uni-CV conta com um total de 263 docentes, dos quais são 25 Doutorados, 117 Mestrados e 121 Licenciados.



**Gráfico 2: Distribuição docente por habilitações literárias**

Cerca de 50 % do pessoal docente é contratado numa base de curto prazo, e 47,6 % é do sexo feminino. Segundo o Anuário do Ministério da Educação, referente ao ano lectivo 2009/2010, dos 263 docentes da Uni-CV apenas 25, isto é, 9,5% possuem grau de doutor.

Conforme o Relatório disponibilizado pelos Serviços Académicos (SA, Julho de 2011), para o ano lectivo 2010/2011, a Uni-CV disponibilizou 1325 (mil, trezentos e vinte e cinco) vagas para os diferentes Cursos. A esta solicitação responderam 1613 (mil, seiscentos e treze) candidatos dos quais 867 (oitocentos e sessenta e sete) foram seleccionados, 162 (cento e

sessenta e dois) ficaram na lista de suplentes e 584 (quinhentos e oitenta e quatro) foram excluídos.

Neste ano lectivo, a Universidade de Cabo Verde diplomou cerca de 130 Pós-Graduados. Deste total 67 obtiveram a certificação de Mestre e 63 de Pós Graduado *Latu Sensu*. A procura dos Cursos de Pós Graduação vem sendo uma constante, existindo, inclusive, candidatos inscritos desde o ano lectivo 2009/2010 e que aguardam pela abertura dos cursos para os quais concorreram.

### **3. O Quadro Normativo da Avaliação Institucional da Uni-Cv**

Não encontramos na Universidade de Cabo Verde um dispositivo que regula global e exclusivamente a avaliação institucional, mas não existe um total vazio regulamentar nesta matéria. Assim a Uni-CV possui um conjunto de instrumentos normativos legais que conferem alguns órgãos, poder de procedimentos avaliativos.

Ao analisar-se os documentos normativos (Dec-lei nº 23/2011) pelos quais se rege a Uni-CV, constata--se que não existe um diploma regulamentar que se ocupe específica e globalmente da problemática da avaliação institucional na Universidade Pública.

Entretanto, podem encontrar-se nos principais normativos vigentes na Universidade Pública um conjunto de normas que se ocupam de aspectos relacionados com essa problemática, designadamente quando regulamos competências e atribuições de diversos órgãos e serviços que intervêm, em maior ou menor grau, na avaliação de aspectos relevantes da vida da Universidade, designadamente o Conselho da Qualidade e o Gabinete de Auditoria e Controlo da Qualidade, os Conselhos Científicos, os Conselhos Pedagógicos das Unidades Orgânicas e as Comissões de Coordenação dos Cursos.

Relativamente ao Conselho da Qualidade, os Estatutos da Uni-CV estabelecem que incumbe a este órgão:

“promover a qualidade do desempenho da universidade nas áreas do ensino e da investigação, bem como na prestação de serviços, mediante a definição de indicadores de desempenho e do respectivo controlo, através de métodos, técnicas e procedimentos especialmente recomendáveis” (nº 1 do artº 29º dos Estatutos).

No quadro do cumprimento desta missão, o Conselho para a Qualidade (artº28) não só deve criar e garantir a aplicação de normas ou instrumentos de promoção da qualidade como desempenhar funções relevantes no domínio da avaliação institucional, na perspectiva do aprimoramento da qualidade da instituição e dos seus produtos académicos, como o expressam as normas seguintes:

Orientar e coordenar a realização de programas de autoavaliação do funcionamento das unidades da Universidade e, em especial, dos cursos;

Promover um processo de monitorização e/ou avaliação periódicas dos procedimentos de controlo de qualidade;

Definir e implementar mecanismos e procedimentos que permitem a avaliação da eficácia externa dos cursos.”

No exercício das suas funções, o Conselho para a Qualidade apoia-se no Gabinete de Auditoria e Controlo da Qualidade (artº35 alínea g), que tem por atribuições as seguintes:

a) A implementação e o acompanhamento da observância das normas e parâmetros de qualidade definidos pelo Conselho para a Qualidade;

b) O apoio técnico ao Conselho para a Qualidade no desempenho das suas atribuições;

c) A realização de actividades de controlo interno, designadamente auditorias financeiras, pedagógicas e de gestão, averiguações, inquéritos, sindicâncias e processos disciplinares.”

O **Conselho Científico** da Universidade intervém de igual modo no processo de avaliação institucional, com incidência particular na avaliação das actividades científicas, quer através da definição das linhas gerais e de orientação estratégica da Universidade, nas correspondentes áreas de investigação e de extensão universitária (avaliação ex-ante) quer através das suas funções de acompanhamento ou seguimento da actividade científica dos departamentos, escolas e centros de investigação e do funcionamento dos diversos cursos da Uni-CV (avaliação concomitante), tal como resulta das alíneas a), j) e o) do artigo 28º do Regulamento orgânico da Uni-CV.

### **Conselho Pedagógico**

Em relação ao Conselho Pedagógico cabe referir que contribui para a avaliação institucional, sobretudo na vertente avaliação concomitante, conforme se demonstra nas alíneas f) e g) do artigo 34º do mesmo regulamento orgânico, nos termos dos quais compete a este órgão:

f) Acompanhar a execução do plano de actividades pedagógicas, em ligação com as estruturas de coordenação dos cursos;

g) Organizar o acompanhamento e o apoio técnico-pedagógicos aos docentes e estudantes, promovendo inovações pedagógicas e velando pela modernização dos métodos, técnicas e processos de ensino-aprendizagem.”

A nível específico dos Cursos, designadamente os de graduação e de pós-graduação, os respectivos regulamentos (Regulamento provisório dos Cursos de Pós-Graduação e Regulamento geral provisório dos Cursos de Graduação, aprovados, respectivamente, pelas Deliberações n.ºs 7/2008, de 13 de Junho, e 14/2008, de 17 de Setembro, do Conselho de Estratégia de Governo), prevêm a existência de órgãos de seguimento e avaliação das actividades dos cursos.

Assim, cada curso de pós-graduação pode ter “uma Comissão de Curso, que terá por atribuição o acompanhamento científico, técnico, pedagógico e administrativo (n.º 1 do art.º 11.º do Regulamento). Em cada um dos cursos de graduação, haverá uma Comissão de Coordenação incumbida de coordenar e supervisionar as suas actividades académicas no âmbito desse curso (art.º 2.º do regulamento).

De notar, por conseguinte, que as Comissões dos Cursos intervêm no campo específico da auto-avaliação dos cursos, sem prejuízo da avaliação externa destes por parte do Conselho para a Qualidade.

Em relação à avaliação externa dentro da avaliação institucional, está previsto no Estatuto da Universidade Artigo 9.º que atribui à ao membro do governo que exerce a superintendência sobre a Uni-CV o poder de realizar avaliações do desempenho da Uni-CV nas duas modalidades preventiva, concomitante e sucessiva ou seja antes, durante e depois da acção desenvolvida, tal como se depreende das alíneas c) e e) do citado artigo que passamos a transcrever .

Apreciar e homologar o plano estratégico, o plano anual e plurianual de actividades, bem como o relatório anual de actividades e as contas de gerência;

Fiscalizar o funcionamento da Uni-CV, ordenando inquéritos e sindicâncias para a verificação da legalidade, da actuação dos respectivos órgãos e serviços;”

Na primeira alínea (c) encontramos a modalidade de avaliação preventiva no acto de apreciação e homologação dos planos, e avaliação sucessiva no acto da aprovação do relatório e contas.

No caso da alínea e) encontra-se traduzida a avaliação externa que tanto pode assumir a modalidade de avaliação ex-post ou sucessiva como as duas outras referidas.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

---

Este capítulo enquadra a metodologia de investigação adoptada num *estudo de caso*, com referência à natureza de investigação. Como técnica de investigação adptou-se a entrevista semi-directiva. Como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo.

## **1. Natureza do Estudo**

É de realçar que este estudo empírico, de carácter predominantemente descritivo e analítico, segue, preferencialmente, uma abordagem qualitativa, ou interpretativa, na medida em que se procura a compreensão e não apenas a avaliação dos factos (Bogdan & Biklen, 1994), mas também dos processos (Erickson, 1996).

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas, sendo realizada em múltiplos contextos. Nos últimos anos, assistiu-se a uma utilização crescente desta abordagem na investigação em Educação. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a designação “investigação qualitativa” é empregue como um termo que agrupa diferentes estratégias de investigação que compartilham determinadas características tais como:

A vantagem dos métodos qualitativos é a sua flexibilidade, ou seja, o facto de o investigador poder desenvolver os temas de pesquisa à medida que estes surgem e orientar o curso da investigação da forma que foi sendo considerada mais pertinente sem estar estritamente sujeito a uma fórmula prévia (Moreira, 1996.).

Assumindo que a escolha do método decorre da natureza do problema e uma vez que se trata de investigar um contexto de práticas sociais, na complexidade que lhe é subjacente, optámos pela metodologia qualitativa, que esperamos possibilitar uma compreensão mais alargada do problema

em estudo. Partilhamos com vários autores o postulado teórico segundo o qual não é possível constatar necessidades objectivas, ou seja, necessidades ontologicamente objectivas, dependendo estas dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebam e, do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem e detectam (ou colaboram na sua detecção) bem como dos respectivos valores e objectivos de referência (Rodrigues, 1999).

A análise da realidade cabo-verdiana ao nível dos normativos sobre avaliação institucional no ensino superior público nas suas diversas perspectivas (MESCI, gestores/administradores, professores, pessoal não docente, aluno) adequam-se perfeitamente à estratégia proposta, tendo em conta que se trata de uma temática ainda pouco explorado no campo científico e nas suas diversas dimensões.

Os pressupostos construtivistas (Guba e Lincoln, 1994) orientam, de modo geral, a realização do presente trabalho, tendo em conta que se pretende compreender diferentes construções da realidade. Envereda-se por estudo de caso de inspiração construtivista, isto é, hermenêutica e dialéctica, com recurso ao confronto entre os diferentes significados atribuídos à avaliação institucional (pelo investigador e pelos participantes), a fim de atingir construções cada vez mais informadas e sofisticadas.

Neste sentido, recorre-se, essencialmente, a métodos qualitativos que permitam identificar, recolher e discutir os dados, seguindo a perspectiva interpretativa da investigação defendida por Erickson (1996).

## **2. Design de Investigação**

Este estudo empírico inclui duas principais etapas. A primeira consiste na elaboração de um estudo teórico/metodológico sobre modelos de avaliação institucional, servindo de enquadramento das questões relativas aos processos e práticas de avaliação institucional, de acordo com a realidade de diferentes países. Além disso, o estudo inclui também a análise da realidade cabo-verdiana ao nível dos normativos sobre avaliação institucional no ensino superior.

A segunda etapa corresponde a um estudo empírico sobre a avaliação institucional em Cabo Verde, com base num estudo de caso, tendo como finalidade analisar as perspectivas de actores da Uni-CV e do Ministério do Ensino Superior sobre avaliação institucional através de

entrevistas semi-directiva. Pois, do ponto de vista prático pensamos que é a metodologia que melhor se enquadra ao nosso estudo.

A opção pelo método de estudo de caso justifica-se na medida em que nos permite descrever e interpretar de forma pormenorizada a realidade em estudo, privilegiando, para o efeito, as interpretações que dela fazem os diferentes actores convocados. Para além disso, trata-se de uma investigação que implica a presença do investigador nos contextos sociais em estudo, e o contacto directo com as pessoas, as situações, os acontecimentos. Neste sentido, Merriam (1988) afirma que o *desenho* da investigação é determinado pela forma como o problema foi delineado, pelas questões que se levantam e pelos resultados que se pretende alcançar.

## **2.1. O estudo de caso**

De entre o leque de opções em termos de métodos de estudos qualitativos, escolhemos o “*estudo de caso*”, sendo uma estratégia de pesquisa utilizada com bastante regularidade nas Ciências Sociais. Tem sido a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porquê?” Segundo Yin (1994), é uma estratégia utilizada quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente, e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real.

Merriam (1988) afirma que estudo de caso é um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social. Assim, podemos afirmar que estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação, especialmente adequada quando é necessário compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou um fenómeno em estudo (Ponte, 1991).

Yin (1994) define estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga fenómeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações que as fronteiras entre contexto e o fenómeno não são claramente evidentes. Ainda segundo Bell (1989) o estudo de caso é um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre factores e eventos.

Relativamente a tipos de estudo de caso, Bogdan & Bilken (1994), Punch (1998), Léssard-Hebert *et al*, (2005), Yin (1994) diferenciam o estudo de caso em: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Stake (1995), por sua vez, distingue três tipos de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, instrumental e colectivo.

Em suma, segundo Duarte (2008), um estudo de caso feito em profundidade pode constituir um bom começo para uma investigação mais global, a desenvolver depois com mais tempo e recursos. A sua vantagem é a de, à partida, exigir menos recursos e poder ser assumido por um investigador ou pequena equipa. Mas, como toda a investigação, quanto à problemática, ao enquadramento teórico, à escolha das “unidades” a inquirir ou à lógica da análise dos dados, põe igualmente à prova as qualidades da investigação.

Levanta também o problema quanto aos efeitos da implicação do investigador na realidade que estuda e os seus reflexos nos resultados obtidos. Existe também o problema de generalização uma vez que se trata de um estudo em profundidade de uma realidade específica, considerando os seus aspectos idiossincrásicos; este aspecto pode, no entanto, ser superado através do recurso a estudos de casos múltiplos seguindo o mesmo esquema de investigação na tentativa de encontrar algumas possíveis generalizações.

### **3. Técnicas de recolha de dados**

A realização do estudo empírico seguiu, duas grandes etapas: na primeira, e tendo em atenção os objectivos definidos e as respectivas questões, procedemos à análise de Legislação Caboverdiana e análise de literatura sobre a avaliação institucional, seguidamente fomos entrevistar os dirigentes do MESCI e UNI-CV.

Na segunda etapa, após análise de conteúdo das entrevistas e análise dos documentos normativos a que procedemos descrevemos e apresentamos os dados.

Tratando-se de um estudo qualitativo, em que são usadas duas técnicas de recolha de dados: análise documental e entrevista. A análise documental é uma técnica de pesquisa não interferente, de acordo com Lee (2002), uma vez que se traduz em registos elaborados dos quais é possível recolher dados fundamentais para a investigação, inserindo, de acordo com Estrela (1984, p. 23), na fase de recolha de dados mortos, ou de arquivo. Assim, é fundamental ter acesso a textos elaborados que, citando-se Ozga, (2000, p. 22) *“ajudam a contribuir para uma narrativa formal das políticas que podem contribuir com a informação útil sobre as fontes das políticas, o seu campo de acção assumido e a detecção de um qualquer padrão político”*.

Em termos de análise documental utilizamos o Estatuto da Uni-CV, Regulamentos Orgânico da Universidade, Regulamento dos curso de graduação.

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas nos estudos empíricos (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo a entrevista, apesar de ter também complementado os dados obtidos nas análises dos documentos (literatura de especialidade), caracteriza-se por ser o principal instrumento para a recolha dos dados.

Os estudos realizados com recurso à entrevista, enquadram-se numa posição mais interpretativa e relacional de conceber a investigação científica, pois permitem entrar num campo psicológico de cada sujeito entrevistado (Abreu, 1980; Gonçalves, 1992; Jesus, 2000), sendo um procedimento fundamental como forma privilegiada de acesso à linguagem e aos valores dos investigados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Nas suas diferentes modalidades, o método de entrevista caracteriza-se pela aplicação dos processos fundamentais da comunicação humana, na medida em que a entrevista é uma das técnicas de investigação que permite recolher dados, utilizando a comunicação verbal e onde o entrevistador pode, inclusive, anotar os comportamentos não-verbais do entrevistado que lhe pareçam mais relevantes (*Ibid*).

Importava-nos conhecer as opiniões dos entrevistados e os quadros de referência dos mesmos. Assim criou-se um guião para posteriormente ser adaptada às sequências discursivas dos próprios entrevistados aquando da sua realização.

Quando se pretende aprofundar um certo domínio ou verificar a evolução de um já conhecido, a utilização de entrevista semidirectiva permite usar o guião de forma flexível sempre que for pertinente, embora o esquema possa ser estruturante, impondo um quadro de referência para o entrevistador (Estrela, 1994). Geralmente existe ambiguidade, visto não haver esse quadro de referência ao nível dos pontos específicos (categorias), e o discurso depender sempre do entrevistado (Ghiglione & Matalon 2001). Essa liberdade e ambiguidade próprias deste tipo de entrevista, permitirão aos entrevistados falar abertamente sobre o assunto abordado (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Conforme Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada de duas formas: torna-se na estratégia dominante para a recolha de dados ou ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio

sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Um procedimento bastante comum, neste tipo de trabalho, consiste na escolha intencional dos sujeitos a serem observados. Portanto, devemos procurar sempre um grupo de indivíduos que representam particularmente bem um determinado fenómeno, opinião ou comportamento. O rigor deste método aumenta quando for possível alguma aleatoriedade na constituição dos grupos (Almeida & Freire 1997). A entrevista semidirectiva, ou semidirigida, segundo Quivy & Campenhoudt (1998), é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. O investigador esforçar-se-á, simplesmente, por encaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

As entrevistas decorreram de 27 de Fevereiro á 27 de Abril de 2011. Tínhamos como propósito motivar e garantir a confidencialidade das entrevistas e informar os entrevistados acerca da natureza e objectivos da pesquisa. Solicitou-se aos nossos entrevistados a autorização para a gravação e nenhum exigiu como condição prévia para concessão da entrevista a salvaguarda do seu anonimato. Foram caucionadas as normas de confidencialidade, de autorização para gravação em áudio e de respeito pela fluidez do linguagem dos entrevistados (Bogdan & Bilken, 1994).

Os entrevistados foram seleccionados em função do cargo/função que ocupa, assim inquirimos altos responsáveis do Ministério do Ensino Superior Ciência e Cultura<sup>1</sup>; Reitor da Universidade Pública de Cabo Verde, elementos da equipa reitoral, e da administração geral, bem como acessoria Jurídica da reitoria e ainda alguns professores e um representante da classe discente.

---

<sup>1</sup> Nomenclatura do Ministério do Ensino Superior na VII Legislatura (2006-2011)

Todas estas entrevistas decorreram nos gabinetes de trabalho dos entrevistados e demoraram, em média, cerca de 45 minutos. Procurou-se sempre um ambiente descontraído e sem interferências que obstassem a realização da mesma ou que influíssem as respostas do entrevistado. As entrevistas foram audio-gravadas e, numa fase seguinte, transcritas para efeitos de análise.

Elaborámos um mesmo guião de entrevista a todos os informantes, mas havia duas questões exclusivo ao responsável do Ministério do Ensino Superior Ciência e Cultura. Delineámos cinco dimensões, tendo especificado para cada uma delas um conjunto de tópicos que se revelaram importantes para a condução da entrevista. Para além disso, foram elaboradas questões que serviram de *roteiro* orientador das entrevistas. O guião foi assim dividido em cinco dimensões temáticas (Anexo II). Apresentamos a sua estrutura, de seguida:

#### *Dimensão A – Tipos de avaliação Institucional*

Na Dimensão A pretendíamos recolher dados que permitissem compreender as representações dos entrevistados relativamente à importância da AI, da Auto-avaliação e da Avaliação externa.

#### *Dimensão B- Funções da avaliação Institucional*

Nesta dimensão pretendíamos ver a utilidade da avaliação institucional se era de regulação (tomada de decisão), formativa (melhoria contínua), sumativa (classificação).

Era de extrema importância para nós saber acerca da obrigatoriedade da avaliação institucional, assim como quem a regula. As duas questões exclusivas ao responsável pelo Ministério de Ensino Superior nos respondia acerca do ponto de situação da proposta do regime jurídico do ensino superior.

#### *Dimensão C- Missão da instituição*

Até que ponto uma avaliação institucional será importante para o conhecimento da missão de uma instituição e a interação desta com a comunidade foi esta a razão e pertinência desta dimensão.

#### *Dimensão D- Dimensões da avaliação institucional*

Pretendíamos saber que aspectos (docência, instalações, investigação, interação) pertinentes devem ser abordados numa avaliação institucional e atendendo ao conhecimento da Uni-CV, que têm os nossos entrevistados, como uma avaliação institucional poderia contribuir para a melhoria de algum aspectos concreto.

#### *Dimensão E- Práticas de avaliação Institucional*

Nesta dimensão, o nosso objectivo era saber com que periodicidade deveria ser realizada uma avaliação institucional, assim como se os respondentes concordariam com a existência de um único modelo, e se essa avaliação seria obrigatória quer para as instituições privada como a publica. bem como se e quem seriam os avaliadores. Quais os instrumentos de recolha de dados, quem seriam os avaliadores tanto para uma avaliação interna como a avaliação externa, e se essas avaliações contribuíram de algum modo para uma cultura de avaliação.

#### **4. Técnicas de análise de dados**

Tal como para a análise documental, as entrevistas foram tratadas na base da análise de conteúdo temática, na terminologia preferida por Giglione e Matalon cit por Pacheco e Lima (2006) e na terminologia de Bardin- análise categorial. Basicamente, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 1995) e constitui uma das técnicas usadas para o tratamento das entrevistas. Para Holsti citado pelos autores que estamos a referenciar, definiu a análise de conteúdo como uma técnica para fazer inferências por indentificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem.

Os protocolos das nove entrevistas realizadas constituíram o *corpus* da análise efectuada, em virtude deste material ter sido produzido expressamente para o presente estudo e de existir adequação entre o tipo de informação contida nas entrevistas e os *objectos de análise* (Vala, 1986, cit. Leite, 1997).

Sendo a categorização a operação central de qualquer análise de conteúdo (Pacheco e Lima, 2006), seguimos o procedimento aberto, o mais utilizado nas pesquisas educacionais. Assim, optámos pela formulação das categorias mediante as perguntas/tópicos de questionamento que foram estabelecidas no guião das entrevistas. As subcategorias consistiram numa etapa revestida de alguma complexidade e a dificuldade, na medida em que, com frequência, as unidades de significação encontradas eram susceptíveis de inscrição em mais de uma subcategoria de análise. Utilizámos o método de “comparação constante” (Lemos, 1993, cit. por Leite, 1997),

agrupando e reagrupando o material idêntico ou semelhante e, isolando, numa primeira fase, o material original. Cada categoria foi definida a partir dos indicadores, em termos de significado central do conceito que incluía, o que constitui o processo interpretativo (Vala, 1986, cit. *Ibidem*).

O processo de codificação foi precedido duma leitura flutuante (Bardin, 1995) que deu origem ao levantamento de algumas hipóteses de subcategorização. Considerámos unidades de registo as frases, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de uma frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta por si própria (D'unrug, 1974, cit. Estrela, 1994).

Em função do significado dos indicadores, num processo de constante análise, definição e redefinição, foram-se formando as diversas categorias, procurando assim que as mesmas fossem pertinentes e objectivas. Depois de codificados foram categorizados e subcategorizados onde emergiram as unidades de registos. Os resultados foram quantificados em frequências absolutas e relativas. As absolutas para cada indicador de registos e as relativas para cada sujeito em análise. As entrevistas foram codificadas com uma inicial maiúscula (E1...E8) e de acordo com um número que se lhe juntou, correspondendo à sua localização na respectiva entrevista efectuada (Anexo I)

Procurámos, também, que existisse fidelidade na codificação. Para isso, tentámos distanciar-nos por forma a procedermos então a uma terceira leitura, o que nos permitiu confirmar/infirmar e mesmo alterar a categorização realizada anteriormente, passando a transcrevê-la para o quadro respectivo que serviu como base a todos os entrevistados que integraram o estudo. Para que existisse esse grau de fidelidade (Ghiglione & Matalon, 2001) solicitámos a intervenção de outros observadores para que, ao efectuarem as codificações, verificássemos se estas eram concordantes com os aspectos que considerámos significativos quanto à fidelidade da codificação.

## **5. Questões éticas de investigação**

Somos consientes que o processo de investigação obriga respeito, responsabilidade e ética. Os participantes nesta pesquisa foram comunicados de que serão resguardados de quaisquer danos

psicológicos, físicos e emocionais. Estamos convictos que no decorrer deste trabalho seja preservada todas as questões da ética. Neste sentido, todos os colaboradores foram, previamente, comunicados da sua contribuição na pesquisa, de modo a obter informações que venha auxiliar o presente estudo. Confiamos, assim, que esses colaboradores não sentirão explorados, invadidos ou expostos, uma vez que “*outro aspecto da ética da investigação prende-se com a reciprocidade*” (Vasconcelos, 2006, p. 111).

Aos participantes deste estudo empírico foi sempre dada a oportunidade para conhecerem os objectivos da pesquisa, sendo que a qualquer momento poderiam obter informações sobre o percurso da investigação. Para Lima “*o processo de investigação está longe de possuir linearidade: ele está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos*” (2006, p. 121), ou seja, o investigador deparará com alguns dilemas éticos que são as situações onde não se pode concluir que aquele facto esteja certo, apenas que pode ser, eventualmente, o mais certo do que outros. Assim, as questões éticas fizeram parte de todo o processo investigativo, desde a escolha do tema, definição das questões de pesquisa, recolha de dados e análise dos mesmos à redacção e considerações finais.

## **CAPÍTULO V**

### **DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS**

---

Neste quinto Capítulo apresenta-se os resultados com vista à recolha de dados e de objectivos preconizados. Procurámos, também, examinar os dados de acordo com a natureza de análise de conteúdo por que optámos, e que consideramos pertinentes aos objectivos previstos. Ainda neste capítulo apresentámos as conclusões sobre os resultados obtidos seguidos de algumas recomendações para a avaliação institucional do ensino superior em Cabo Verde, e, finalmente, apresentámos a bibliografia consultada bem como outras fontes com que de uma forma ou de outra nos apoiámos para fundamentarmos e enquadrarmos as nossas posições ao longo deste estudo.

Para além dos dados apresentados, mediante análise documental, no capítulo II e III, relativos ao sistema Caboverdiano e à avaliação institucional nos contextos Português e Brasileiro.

Passamos, seguidamente, a apresentar os dados que obtivemos após a análise das entrevistas e que, globalmente, podem ser consultados no Anexo 1.

O conjunto dos dados deu a origem a (14) categorias, a saber:

- I.** Representações sobre a importância da auto-avaliação
- II.** Representações sobre a importância da avaliação externa
- III.** Representações sobre a utilidade da avaliação institucional
- IV.** Existência da obrigatoriedade da autoavaliação institucional
- V.** Existência de um regulador da avaliação institucional
- VI.** Relação entre avaliação institucional e missão da instituição
- VII.** Interação entre universidade e comunidade
- VIII.** Aspectos pertinentes numa Avaliação institucional
- IX.** Periodicidade de uma avaliação institucional
- X.** Modelos de avaliação Institucional
- XI.** Perfil de avaliadores
- XII.** Instrumentos de recolha de dados
- XIII.** Existência de avaliação institucional e uma cultura de avaliação
- XIV.** Perspectiva de regulação da avaliação institucional

***Quadro I. Representações sobre a importância de auto-avaliação institucional***

**Legenda:** Unid. Reg.= Unidade de Registo; Unid. Enum = Unidade de Enumeração

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.		Unid. Enum N= 8	
		Freq.	%	Freq.	%
Serve de instrumento de gestão	Avaliação institucional é um instrumento de gestão	8	38	5	62,5
	Capacidade de Monitorar	4	19	3	37,5
	Audácia de proceder ajustamentos	2	10	2	25,0
	Permite actualização	2	10	2	25,0
	Superação das dificuldades	2	10	2	25,0
	Controlo de qualidade	3	13	2	25,0
	Total	21	100	5	62,5
Serve de plano de acção	Permita orientação	8	100	7	87,5
	Total	8	100	7	87,5

Em relação a esta subcategoria, 62,5 % dos entrevistados estão de acordo que a avaliação institucional pode ser considerada como um *instrumento de gestão*. Verifica-se uma visão alargada dessa importância, a saber: instrumento de gestão; capacidade de monitorar; controlo de qualidade; audácia de proceder ajustamento; superação das dificuldades e permite actualização e orientação”.

Em relação à avaliação, como um instrumento de gestão, registou-se uma convergência de opiniões. Assim, “ *auto-avaliação é um instrumento de gestão que nós devemos ter sempre em mente e aplicar permanentemente*”(E4 e E5) , enquanto que o E6 salienta que “*é um mecanismo de importância fundamental com que uma organização pense*”. Já os demais entrevistados salientam que a avaliação “*serve como instrumento regulador de funcionamento mínimo*” (E3). Esta importância é muito reforçada na literatura segundo a qual conceptualiza-se

a avaliação institucional como um instrumento de gestão que tem por objectivo medir os esforços da organização, a sua qualidade, excelência, utilidade e relevância (Meyer, 1993).

Em relação à *capacidade de monitorização*, os entrevistados entendem que “*sem a autoavaliação uma instituição dificilmente toma medidas correctivas ou de reforço*” (E6) “*permite ter um melhor desempenho, uma melhor prestação*” (E5) “*...uma instituição educativa por excelência deve ser considerada em função da sua capacidade de monitorar o seu desempenho e (...) a avaliação institucional pode ser um autor de melhoria que permite ver os processos*”(E6). Neste sentido, as IES são instadas a recorrer a novos e variados instrumentos de gestão, pois essas opiniões corroboram com a literatura de especialidade segundo o qual a avaliação (autoavaliação) é um instrumento de planeamento e controlo – recurso a indicadores de desempenho, medição da eficiência/custos (Pacheco, 2010; EU 2010), 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 (Rosa, 2003).

Em relação à avaliação institucional como “plano de acção,” a esmagadora maioria dos entrevistados (87,5%) considera que se deve ter a *audácia de proceder ajustamento e orientação*. Segundo afirmam “*permite a uma instituição ter um rumo definido*” (E7) pois, “a auto avaliação permite corrigir e afinar pontarias”(E3), “induzindo todos os chamados stakeholders a estarem atentos na instituição”(E2), considerando ser um “mecanismo fundamental para saber dos progressos e dos impasses” (E6) “se está a cumprir a sua missão” (E5)

Outros há, ainda, que entendem a autoavaliação como um processo que exige “*ter coragem de fazer ajustamento que se impõem ás pessoas crescerem lá onde é necessário*” (E3), uma vez que “*tem a função de dar subsídios ou inputs para corrigir desvios de funcionamentos ou metas esperadas*” (E5). Aliás, a literatura de especialidade (Charles Hadji, 2004) tem afirmado que um dos grandes objectivos do processo avaliativo (autoavaliação) é gerar subsídios para mudanças e melhorias, sendo que uma “*a auto-avaliação deve partir da necessidade da própria organização*” (E7).

**Quadro II. Representações sobre a importância da avaliação externa**

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.		Unid. Enum N= 8	
		Freq.	%	Freq.	%
Eficácia da avaliação externa	Confere conforto ao sistema avaliativo	5	28	4	50,0
	Indução à auto-avaliação	5	28	4	50,0
	Necessidade de tratamentos diferenciados	3	17	2	25,0
	Permite tomada de decisões	2	11	2	25,0
	Olhar de fora	2	11	2	25,0
	Credibilização da instituição	1	6	1	12,5
	Total	18	100	4	50,0

A percepção sobre a importância da avaliação externa apresenta-se como positiva e é valorizada pela metade dos entrevistados (50,0%), na medida em que, segundo os seus relatos, permitiu perceber percepções diferenciadas dos mesmos, como: *“conferir conforto ao sistema avaliativo, induzir à realização da auto-avaliação, sugerir a necessidade de tratamentos diferenciados, auxiliar na tomada de decisões, trazer algumas vantagens que não tem a autoavaliação, e ainda credibilizar a instituição”*, com 28% de referências, e ainda como se pode constatar através das afirmações seguintes: *“é a condição sem a qual as IES não terão confortabilidade relativamente ao seu processo avaliativo”* (E1), permitindo, assim, *“formular políticas do sector e do subsector”* (E5) *“é o coração da boa governação”* (E1) *“A avaliação externa trabalha as linhas de força da instituição”* (E3) *“Se houver um sistema de avaliação externa credível ela induz as IES a autoavaliar”* (E2) *“é fundamental (...) se a entidade avaliadora poder suportar os dados credíveis de uma autoavaliação”*(E2). Se por um lado permite *“o conhecimento exaustivo dum modelo de gestão da instituição”* (E1), por outro, *“ajuda no desenvolvimento institucional”*(E3) e *“ser um elemento na tomada de decisões”* (E5).

A importância da avaliação externa, de facto, é entendida como uma força impulsionadora e estimuladora da eficácia, permite acrescentar às características das escolas eficazes: liderança, ambiente voltado para a aprendizagem, expectativas de desempenho bem sucedido, recursos didáticos e pedagógicos, planeamento e organização curricular, "boa prática" de sala de aula, equipa coesa e consenso de objectivos (Afonso, 1998). Ainda para os entrevistados, a avaliação externa *“admita ter uma perspectiva objectiva”* (E5), permitindo-nos *“confrontar as nossas perspectivas”* (E5) *“ajuda a reforçar aquilo que nós percebemos sobre pontos fortes e os pontos fracos”* (E5) permite ver se a IES está a cumprir a sua missão ou não (E6) *“é um olhar de fora que facilita um distanciamento relativamente ao objecto que a autoavaliação não dá”* (E6), *“possibilita um olhar externo (mais imparcial)”* (E8). Estas visões são partilhadas pela Brandelise (2007) quando refere que a avaliação institucional ganha em conjugar os olhares internos e externos: a autoavaliação fomenta a utilidade de avaliação - os internos à instituição é quem melhor conhece a realidade institucional, realizando as melhorias do dia-a-dia e assegurando a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação (o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir de reforço

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.	Unid. Enum N= 8
---------------	-------------	------------	--------------------

da segurança dos actores envolvidos no processo.

### ***Quadro III. Representações sobre a utilidade da avaliação institucional***

		Freq.	%	Freq.	%
Reguladora	Regula o funcionamento	8	80,0	5	62,5
	Acumula experiência	2	20,0	1	12,5
	Total	10	100	5	62,5
Formativa	Prepara a superação	6	100	5	62,5
	Total	6	100	5	62,5
Sumativa	Balanço final	5	100	5	62,5
<b>Total</b>		5	100	5	62,5

No que diz respeito a representação da utilidade da avaliação institucional, emergiram as seguintes subcategorias: reguladora, formativa e sumativa.

Em relação à subcategoria *reguladora*, um dos aspectos verificados é a regulação do funcionamento demonstrado em 80% de referências, representando 62% dos entrevistados que referem: “ter que ver com a função reguladora” (E5), “considero a avaliação importante para a tomada de decisão” (E7), *ajuda a tomar decisão para o desenvolvimento da própria instituição* (E5), pois a mesma “*ajuda a verificar o grau de consecução dos objectivos preconizados*” (E8). Assim, a avaliação, não só serve para a regulação dos sistemas públicos como se confundirá com a própria política, na medida em que esta se baseará na informação produzida e nos seus veredictos para balizar a tomada de decisão. Um outro aspecto importante da regulação segundo um dos nossos interlocutor é o *acumular da experiência*, pois “a autoavaliação permite contruir o património acumulado da experiência, da gestão da flexibilidade da eficácia e da eficiência” (E3), dependendo, deste modo, do “quadro que a Instituição tem” (E3). A avaliação institucional permite, pois, que as IES percebem a importância de conhecer as necessidades e as expectativas dos destinatários, da sua actuação, alunos e famílias, as necessidades do mercado de trabalho e a necessidade de investimento em tecnologias de informação e desenvolvimento e qualificação dos seus professores e funcionários (Brandalise, 2007).

Quanto à *função formativa*, emergiram indicativos que indiciam a *preparação para a superação*, com 62% dos entrevistados. Neste ponto, retivemos os seguintes aspectos “toda a

avaliação tem de ser necessariamente formativa” (E2), “permite ajudar-nos a perceber um conjunto de dimensões e preparar a sua superação” (E4), “induz o melhoramento do seu trabalho” (E2), “permite ver como se está atingindo os seus objectivos” (E5), “é importante a questão formativa associada à melhoria contínua” (E7) “é útil porque permite a melhoria da qualidade dos produtos/serviços prestados” (E8). Estas percepções corroboram com a literatura na medida em que o desafio da avaliação institucional é exatamente o da construção de indicadores que possam abranger tanto as questões internas de eficiência, eficácia e efectividade quanto às externas que deverão ser aprimoradas pelos indicadores de satisfação dos utentes dada a importância e relevância dos mesmos. Considerando esses indicativos, torna-se necessária que cada instituição estabeleça os seus referenciais, e indicativos no sentido de melhoria constante através da avaliação, tendo em consideração e a vertente formativa da mesma.

Finalmente, no que toca à *subcategoria sumativa*, as opiniões dos respondentes, representando

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.	Unid. Enum N= 8

62%, foram divergentes. Para uns, a sua importância “permite separar o trigo do joio” (E2), “ajudar a perceber quem é quem” (E4) e “ajudar as pessoas a fazer as opções mais conscientes” (E4), e, ainda, “é importante que a sociedade a partir da avaliação saber quem é quem” (E6). Nesta ordem de ideias Rosales (1992), entende que a avaliação sumativa serve de base a decisões de certificação, de promoção, e de selecção. A avaliação sumativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação.

Para outros, a função sumativa não tem um peso significativo. Segundo refere um dos entrevistados, “eu não atribuiria tanta importância à função sumativa” (E5), “a vertente sumativa tem que ver mais com a sala de aula” (E7), este ponto de vista vai de encontro da perspectiva de Zabalza (2003) segundo o qual o impacto seja determinado, em última análise, pelo que acontece nas escolas e nas salas de aula (Zabalza, 2003).

		Freq.	%	Freq.	%
Aquiescência	Papel de mediador e orientador	7	21	4	50,0
	Realizada por peritos	2	6	1	12,5
	Com recursos a técnicas específicas	2	6	1	12,5
	Respeito pelo princípio da homogeneidade	10	30	4	50,0
	Induz a uma cultura de avaliação	4	12	3	37,5
	Com carácter obrigatório	6	18	5	62,5
	“efeito de lampedusa”	2	6	2	25,0
Total		33	100	5	62,5

#### ***Quadro IV. Existência de obrigatoriedade de avaliação institucional***

Quanto à existência de obrigatoriedade da avaliação institucional, houve uma aquiescência quase generalizada em relação a este ponto.

O *respeito pelo princípio da homogeneidade* é revelado quase pela metade dos respondentes (50%), que afirmam que “introduziria alguma equidade no tratamento já que estamos todos a trabalhar na mesma área com mesmos princípios e objectivos”(E4), “deve haver o princípio de que tudo e todos tem que ser avaliados” (E3), “tem de levar em consideração o princípio da igualdade para as diversas instituições” (E2), “quando se tem, tem que ser um bom ensino superior” (E3) “é preciso ter a institucionalização da prática da avaliação institucional a todos os níveis” (E3), “pode ser o caminho para depois de institucionalizar”(E9). De facto o Estatuto da Uni-CV, aprovado pelo Decreto-Lei nº 23/2011 de 24 de Maio, no seu artigo 29, alínea C, demonstrar-nos o papel do Conselho para qualidade deve pautar pelo princípio da institucionalização da avaliação institucional. Para outros essa obrigatoriedade deve ser para todas as IES quer públicas quer privadas, tendo em conta o princípio de responsabilidade, transparência e prestação de contas. Confronto refere um dos entrevistados “ a prática de avaliação (externa) deve ser obrigatória no âmbito do accountability, transparência e prestação de contas” (E7).

Esse mesmo princípio induz a uma *cultura de avaliação* porquanto podemos encontrar nas

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.	Unid. Enum N= 8
---------------	-------------	------------	--------------------

afirmações dos entrevistados, segundo os quais “ não há cultura de as pessoas participarem, convidar, solicitar a fazer avaliação externa” (E4), “deve haver uma avaliação externa periódica, que permita reflectir a instituição” (E5), “havendo uma obrigação as pessoas depois passam a ter o hábito” (E4)

No que toca ao *papel do mediador ou do orientador*, metade dos entrevistados, correspondendo a 50%, considera que a obrigatoriedade da avaliação é fundamental para “*poder evitar a instrumentalização da avaliação para interesses conjunturais, políticos ou outros*” (E2). Para um outro entrevistado, “*não há outra forma de saber a quantas vamos e como vamos e se estamos no caminho certo*” (E3), uma vez que deve haver “ *um momento e instrumento para fazer isso*” (E5). E para isso, tem de ser “*em função de tomada de decisões, orientações estratégicas, operacionais e funcionais*” (E5). Trata-se, portanto, de um desafio de se criar uma nova cultura de avaliação nas IES. Uma cultura de mediação, diálogo, emancipação, transformação que leve as esmas a formarem-se seres humanos cada vez mais humanos (Brandalise, 2007).

Afirma-se que é mais credível se for *realizada por peritos*, pois, segundo um dos entrevistados, para que seja credível tem ser feita por gente especializada, ou seja, “*pessoas com formação adequada*” (E2). Nota-se que é necessário a utilização *de recursos e técnicas* específicas, pois mediante a declaração recolhida pelo E2 “é necessário que tenham um conjunto de normas commune aceites e tem de obedecer a técnicas e procedimentos próprios.

#### ***Quadro V. Existência de um regulador de avaliação***

		Freq.	%	Freq.	%
Por um órgão independente	Tendência anti-governo	5	26	2	25,0
	Tendência pro-governo	9	47	5	62,5
	Feita por uma agência reguladora independente	5	26	4	50,0
	Total	19	100	5	62,5
Por um órgão interno	Necessidade de um avaliador interno	3	100	1	12,5
	Total	3	100	1	12,5
Por todos os sectores da esfera social	Pautar pelo princípio democrático	4	100	1	12,5
	Total	4	100	1	12,5

Nesta categoria, constata-se que a maioria dos nossos entrevistados consideram que, tem de ser realizado por um órgão independente, porém com posições contrárias, ou seja há um grupo que considera a responsabilidade cabe ao governo e este “cria” condições para efectuar as avaliações, representado por cerca de 62% dos entrevistado e outro grupo, que corresponde a metade (50%) defende um órgão independente do governo.

Para o primeiro grupo, há estas afirmações: “tem de ser o governo, quem tem competências legais, neste momento para o fazer” (E4) e que “o governo não deve deixar a avaliação exclusivo nas mãos das instituições” (E6), entendendo que “a avaliação deve ser um imperativo do governo” (E3), pois “cabe ao governo que tem compromisso político de garantir os investimentos e as expectativas das famílias” (E6). Afirma ainda um outro entrevistado que “até onde sei caberia ao governo através das IES fazer esta avaliação” (E4) embora preveja que “no futuro ser uma agencia autónoma e independente a fazer isso” (E4). (E6). Defendem que “há que ter um marco geral e válido para todos, neste caso o governo, que dê orientações e directrizes e balizas a ser seguidos por todos” (E5). Essas orientações revestem carácter normativo, pois “deve haver uma regulamentação ou regulamento do governo” Na verdade, “quem deve regular é o governo” (E6), “deve haver, ao nível do governo, uma instância de avaliação externa das universidades”(E7).

Para o segundo grupo ( externo e independente do governo), entende-se que “ *há toda uma*

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.	Unid. Enum N= 8
---------------	-------------	------------	--------------------

*vantagem em ter um órgão externo e independente do estado*” (E1 e E2), pois, é necessário haver um instituto, talvez uma fundação” (E1) ou seja “*um órgão que tenha estatuto de independência em relação aos poderes públicos*” (E2), assim, “*é necessário um órgão independente para que possa fazer uma avaliação credível*” (E2) ,“*por auditores externos*” (E3), que não tenham qualquer ligação com o Estado. Um outro aspecto apontado pelos respondentes é a de que a mesma deverá ser realizada, igualmente, por uma agência reguladora independente, na medida em que “*deve haver uma agência de qualidade para os sistemas educativos*” (E1) ou seja, “*um organismo independente que possa emitir pareceres, realizar estudos e assumir critérios próprios*”(E2). Finaliza um entrevistado, assegurando que tem a “*convicção de que o caminho melhor é ter uma agência de qualidade*” (E1).

Por outro lado, sugere-se a necessidade de haver um órgão e um avaliador interno porquanto:

Isso deverá estar patente em relação a todos os sectores da esfera social e pautar-se pelo principio democrático pois segundo as palavras dos nossos interlocutores: “ a universidade tem que. Neste sentido, asseguram que deve ser realizado “*pelos próprios docentes, com a avaliação do seu desempenho*” (E3). É interessante ver que, por um lado, há uma necessidade de haver uma autoavaliação na medida em que “*cada universidade deve fazer a sua auto-avaliação*” (E2), para isso “*tem de haver um sistema de avaliação institucional*” (E2) embora “*não haja uma instituição que não tenha a ideia de si mesma*” (E2). Por outro lado, há uma necessidade de um *envolvência de todos os sectores de esfera social*. Assim, “ a universidade tem que respeitar o principio da democracia” (E3), ou seja, “*todos os sectores da sociedade devem participar na vida da universidade*” (E3) para que de facto possa haver “*vozes e leituras diferentes*” (E3) onde“*diversos sectores tem que exercitar a democracia*” (E3).

		Freq.	%	Freq.	%
Missão da universidade	(Des) conhecimento da missão	4	29	3	37,5
	Permite dar segurança	1	8	1	12,5
	Permite ver a eficiência e eficácia da missão	5	36	3	37,5
	Investigação e extensão	2	14	2	25,0
	Acompanhamento por parte da universidade	2	14	1	12,5
	Total	14	100	3	37,5
Prática da universidade	Pratica alinhada com a missão	4	100	3	37,5
	Total	4	100	3	37,5

**Quadro VI. Relação entre avaliação institucional e missão**

Procura-se descortinar, nesta subcategoria, a missão da universidade e a sua envolvimento com o processo da avaliação institucional a partir das representações dos entrevistados. Deste modo, constatamos que prevalece, ainda, algum desconhecimento da missão da universidade, com 29% de referências. Segundo afirma um dos entrevistados “*temos muita gente que não conhece a nossa missão*” (E4) para o qual “*um instrumento importante de qualquer avaliação institucional é conhecer a missão*” (E6), assim sendo, “*a auto-avaliação pode ajudar as pessoas a perceberem melhor qual é a missão da universidade*” (E4), que através da qual permite ver a eficiência e a eficácia da instituição, correspondendo a 36% de referências. Na medida em que “*a avaliação institucional é propende para ver se a instituição em função da sua missão é eficiente e eficaz. Se é, então a instituição está a cumprir a sua missão*” (E2). Por outro lado, permite “*ver como a instituição em si funciona, os seus órgãos e como é que cumprem as suas funções, qual é o desempenho de todos os membros*” (E2), “*permitindo ainda ver como a instituição está a funcionar e o que deve fazer para melhorar*” (E5).

Como garante e certeza é necessário, pois que “*a avaliação dê a segurança ao utilizador, ao utente, ao público na perspectiva do aluno pais e encarregados de educação*” (E1), o que “*viabiliza a interiorização dessa missão pelos stakeholders*”(E8), uma vez que “*a instituição tem qualidade ou não em relação à missão que se pretende*” (E6) e em relação “*a qualidade do serviço prestado*” (E2), porquanto “*a universidade tem que ser capaz de ir buscar as*

*indagações e os grandes problemas da sociedade*” (E3) e trazê-las para dar o ponto de vista científico e devolver a esta sociedade os resultados em jeito crítico e esperar que a sociedade reaja para que *“através do ensino, da investigação e da extensão”* possa prestar serviço à comunidade. A literatura tem já afirmado que a prática avaliativa, vista como prática social intencionada, confluem as intencionalidades e as expectativas sociais, determinando os contextos da existência humana num determinado grupo social, concretizando a realidade subjectivada, num processo histórico-social que se renova de forma contínua (Dias Sobrinho, 2005).

A universidade, também, tem a missão de acompanhar os diplomados, devendo estes estar sempre ligados àquela. Pois, *“o diplomado não deve nunca perder o vínculo com a universidade”* (E3), esta *“deve poder acompanhá-lo através do seu desempenho e ver se aquilo que está a prestar à comunidade está a condizer”* (E3).

Uma outra missão da avaliação na universidade, tem que ver com o ajustamento dos objectivos à missão que a mesma tem, representando cerca de 37% dos entrevistados. Segundo refere um dos entrevistados *“a avaliação nos diz se a prática da universidade está alinhada com a missão da instituição”* (E6) e *“se os objectivos estão adequados aos métodos ou não”* (E6). Referem, ainda, que *“as organizações devem dispuser-se de instrumentos que lhe permitam conhecer-se, saber o que são e para onde vão”* (E7), podendo *“convidar um membro da comunidade de reconhecido mérito e com competências no domínio do Ensino Superior”*(E8) para participar na determinação dessa missão.

#### ***Quadro VII. Interação entre universidade e comunidade***

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.		Unid. Enum N= 8	
		Freq.	%	Freq.	%
impacto da missão	Grau de cumprimento de objectivos	7	43,7	4	50,0
	Permite dinâmica social	9	56,7	4	50,0
	Total	16	100	4	50,0

As resp

ostas dos entrevistados leva-nos a inferir que a interação entre a universidade e a comunidade é relevante, com destaque para o impacto da missão, quer no grau de cumprimento dos objectivos, quer na possibilidade de uma dinâmica social, correspondendo a metade (50%) dos entrevistados respectivamente.

Relativamente ao grau de cumprimento dos objectivos, com cerca de 43% de referências, apresenta-se nos sobremaneira importante, senão, vejamos pelas declarações dos entrevistados, afirmando que *“os objectivos, a metodologia, o tempo, o cronograma dependem das expectativas e das interações com a comunidade e com os potenciais deste mesmo projecto, ou seja, a missão da UNI-CV tem que ser aferida pela própria sociedade”* (E3), e que *“avaliação tem vários elementos e um deles é o grau de satisfação, de cumprimentos desses objectivos”* (E5). Ainda para os nossos entrevistados essa interação *“é uma forma de saber como os empregadores e comunidade estão a ver os serviços prestados pelos ex-estudantes e a instituição”* (E5), uma vez que *“é necessária como desejável, tendo em conta a retro alimentação”*(E4).

Um dos entrevistados considera, ainda, que *“é fundamental ver o que se faz como se faz, como as pessoas estão a perceber isso e a receber este feedback”*(E4). Outros há que entendem essa interação como mecanismo de gestão, permitindo o olhar que os outros têm da instituição. Pois, para esses é um *“instrumento que nos permita melhorar a relação instituição comunidade quer em termos de ensino mas também em termos de investigação-extensão”*(E4), sendo que *“uma das vertentes da avaliação da instituição consiste em conhecer a sua imagem externa”* (E7).

Acrescenta, ainda, um outro entrevistado que *“possibilita saber como a sociedade vê a universidade”* (E7).

A possibilidade da Universidade constituir-se numa instância transformadora da sua comunidade está directamente ligada à sua capacidade de actualizar-se, de superar-se permanentemente, e esse é o papel fundamental da avaliação institucional nessa interação (Dias Sobrinho, 2003).

Outro aspecto pertinente, é a dinâmica social, na medida em que permite, por um lado a tomada de decisões, por outro responder às demandas e os anseios da sociedade. Representado por cerca de 57% das referências, os entrevistados afirmam que *“as avaliações têm que ser feitas para que os decisores possam chegar à conclusão ou não de parar para fazer uma nova planificação estratégica”* (E3), sendo que *“a Uni-cv só faz sentido se for capaz de elencar e resolver os grandes problemas que a sociedade cabo-verdiana enfrenta do ponto de vista de desenvolvimento,”* afirma o entrevistado (E3) que ainda considera que essa dinâmica permite *“prever os questionamentos existenciais do povo cabo-verdiano aos desafios estratégicos da sociedade”* (E3). Um outro entrevistado afirma que *“a avaliação deve ter indicadores para aferir se as actividades de extensão tem impacto ou não na sociedade”* (E6) e que *“o fazer da universidade qualifica um público maior do que os alunos e professores inscritos”* (E6), *“permitindo entender parte da dinâmica na univc à sociedade”* (E6). Considera um dos entrevistados que *“a universidade tem vários stakeholders (pais, professores, alunos, governo e sociedade civil) que acabam por sentirem mais perto da instituição quando esta se avalia”* (E7). Para isso, é necessário que *“após a elaboração do relatório da avaliação, a universidade deve divulgar em fórum os resultados”* (E8). Embora os relatórios de avaliação externa, tenham

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.		Unid. Enum N= 8	
		Freq.	%	Freq.	%
Aspectos práticos	Necessidade de uma abordagem sistémica	16	76,2	5	62,5
	Existência de algumas experiências de avaliação interna	3	14,3	5	62,5
	Possibilidade de opção	2	9,5	1	12,5
	Total	21	100	5	62,5
Aspectos negativos	Necessidades de pôr órgãos a funcionar	16	100	5	62,5
	Total	16	100	5	62,5

enfrentado alguns obstáculos, relacionados, essencialmente, com uma incipiente divulgação e discussão dos seus resultados (Brandalise, 2007).

### ***Quadro VIII. Aspectos pertinentes da Avaliação Institucional***

Nesta subcategoria, podemos considerar a existência de aspectos práticos, como indicadores da necessidade de uma abordagem sistémica, a existência de algumas experiências de avaliação interna, a possibilidade de opção, e a presença de aspectos negativos, a necessidade de pôr órgãos a funcionar.

Na necessidade de uma abordagem sistémica, 62% dos entrevistados afirmam que é necessário haver uma *abordagem sistémica* com uma “*gestão da comunicação dentro da instituição*” (E1), correspondendo a 76% de referências. Essa necessidade “*pode ser também a qualificação dos professores, permitindo um referente*” (E1), sendo que “*a avaliação determina qual é a constituição e a configuração do quadro institucional*” (E1). Entendem que é necessário “*ver o que temos em termos infra-estrutural, corpo docente e das aulas*” (E3), e que “*deve haver uma abordagem sistémica que permita fazer uma análise do contexto inputs processos e resultados*” (E5). Pois, só assim “*permite ver como é que os professores leccionam*”(E4). É necessário, pois, defendem os entrevistados, “*ver o que se passa na sala de aula*” (E5), “*ver se há condições para funcionar em todos os sentidos: espaço, parte lectiva, recreativa*” (E3).

É evidente que “*nos processos de tomada de decisão*” (E5), os entrevistados estão conscientes que os aspectos pertinentes requerem, também, “*ter algum elemento financeiro*” (E5) para que possa haver uma “*melhoria em matéria de infraestrutura e condições materiais*”(E4) e “*a sustentabilidade pedagógica e da gestão dos cursos*” (E5). A garantia dessas condições permita “*ajudar-nos a perceber quem está a fazer o quê, mas sobretudo como está a fazer o quê*” (E4). É necessário instituir “*uma avaliação regular do desempenho dos docentes*” (E5) com “*uma equipa que trabalhe no sentido de perceber como os docentes estão dar uma aula*”(E4) no sentido de fazer melhorar “*o funcionamento das aulas*” (E5). Pois, “*a aprendizagem dos alunos deve ser uma prioridade prioritária: não há boa ou má escola sem os alunos*” (E7).

Em síntese, entendem os entrevistados que as “*práticas da avaliação institucional*” (E8) “*permitiriam saber de forma cuidada o que diferencia cada uma das oito universidades existentes em Cabo Verde*” (E7).

De constatar a existência de alguma experiência de avaliação interna, representado por 62% dos entrevistados, as afirmações recolhidas durante as entrevistas permitem perceber que já *“temos estado a trabalhar, mas num regime ah doc, e que o mais rápido que seja possível vamos ter que instituir e criar condições para ter tais recursos”*(E4). De facto, conforme refere um dos entrevistados *“a univ tem feito um esforço notável em matéria de infra-estruturação, recursos bibliográficos”* (E6). Segundo constata um dos entrevistado *“acho que tivemos no ano passado uma avaliação de cursos, feita aos estudantes, através da reitoria, a partir de um grupo ah doc”* (E5).

Verifica-se, igualmente, que os aspectos pertinentes da avaliação institucional conferem a possibilidade de opção que foi constatada nas opiniões dos nossos respondentes. Segundo refere um entrevistado *“em termos práticos, essas informações[recolhidas no âmbito de avaliação institucional] seriam de todo úteis aos alunos no momento de escolha”* (E7), e que *“a escolha pode garantir, a priori, maiores chances de empregabilidade”* (E7)

Entretanto, verifica-se a existência de alguns aspectos negativos, apontados pelo 62% dos entrevistados, como a *necessidade de pôr os órgãos a funcionar*. Vejamos pela suas afirmações segundo as quais *“uma universidade que se preze tem que ter um gabinete de avaliação e um planeamento estratégico”* (E3). Afirma um outro entrevistado que *“temos um gabinete de avaliação e auditoria de qualidade que ainda não foi provido de competências a nível de recursos humanos”*(E4). *“Há um conselho para a qualidade e um gabinete de auditoria e avaliação de qualidade na Uni-CV, mas que não funciona”* (E5). Defende um dos entrevistados que *“é necessário redefinir missão, visão, mandato, objectivos e metodologias”* (E3) e que, certamente, *“o desafio maior é a qualificação do corpo docente”* (E3).

No seio de todo esse processo embrionário da institucionalização da avaliação, os entrevistados reconhecem que *“a emergência acaba por sobrepor ao que é urgente”* (E5). É necessário, pois, *“criar condições para que os nossos docentes, em termos académicos, pudessem evoluir”*(E4) que possam *“permitir que sociedade caboverdiana tivesse oportunidade de desenvolver conhecimento e participar na sua produção e divulgação”*(E4). Segundo espera um dos entrevistados *“a investigação deve ser alavancada”* (E6), mas é necessário também que *“o corpo docente, a investigação e a estrutura laboratorial”* (E6) funcionem. *“É necessário haver reforço e treinamento dos professores nos aspectos pedagógicos”* (E6), melhorar *“a questão da avaliação das aulas e dos aspectos pedagógicos”* (E6), sendo para isso *“o professor tem de estar preparado para lidar com o novo perfil do aluno”* (E6). Embora

“muitos professores não tem formação pedagógica” (E6) é igualmente urgente que “o professor

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.		Unid. Enum N=8	
		Freq	%	Freq.	%
De Semestral a tetranual	Bianual ou tetranual	4	44,4	3	37,5
	Semestral e anual	3	33,3	2	25,0
	Necessidade de institucionalização	2	22,2	2	25,0
	Total	9	100	3	37,5

tenha novas oportunidade de recorrer às estratégias pedagógicas e novas técnicas” (E6). É necessário um esforço conjunto de toda “organização e gestão; recursos materiais e equipamentos (sala de informática, biblioteca...), recursos financeiros, recursos humanos, docente [docência, investigação, extensão e actividades de gestão], não docente e avaliação das aprendizagens /desempenho” (E8).

#### ***Quadro IX. Periodicidade da avaliação***

Para esta subcategoria, encontramos indicação de que avaliação deva ter uma periodicidade que varia de acordo com as modalidades: bianual ou tetranual semestral ou anual. Na modalidade avaliação externa, 44% dos entrevistados afirmam que “*deveria ser feito de dois em dois anos para introspecção, ou de 4 em 4 anos para, de uma forma exaustiva, ter uma avaliação de cursos em todos os seus aspectos, sobretudo a nível de gestão e funcionamento*” (E5). Um outro entrevistado, pensa que “avaliação deveria ser feito com alguma frequência, provavelmente anual ou de dois em dois anos”(E4), embora “para uma autoavaliação ser de 2 em 2 anos” (E6), “para uma avaliação externa de 4 em 4 anos” (E6). No entanto, “se for uma avaliação interna poderá ser semestralmente” (E7) Enquanto que “para uma avaliação externa ter uma periodicidade anual” (E7). Um entrevistdo foi taxativo, pois, defende uma “avaliação anual” (E8).

Relativamente ao processo de institucionalização, 22% das referências, correspondendo a 25% dos entrevistados preferem “*avaliação como um processo sistémico que acompanha e que vai regulando continuamente a instituição*” (E1). Para um outro entrevistado “o nosso processo de

*entrosamento está aliado ao do desenvolvimento porque somos novos e estamos a crescer e a*

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.		Unid. Enum N= 8	
		Freq.	%	Freq.	%
Adopção de um único modelo	Adaptação de Modelo	6	46,2	3	37,5
	Práticas diferenciadas	3	23,0	2	25,0
	Harmonização de critérios	4	30,8	2	25,0
	Total	13	100	3	37,5

*criar vícios, criando necessidade de monitorização dos avanços” (E3).*

***Quadro X. Modelos de avaliação institucional***

Modelo misto	Modelo híbrido	5	100	3	37,5
	Total	5	100	3	37,5

Nesta subcategoria, é possível constatar que se está *em busca do modelo* ou adoção de *modelos mistos*. Verifica-se que cerca de 37% dos entrevistados apresentam os seus argumentos, correspondendo a 46% de referências, no sentido de se adaptar os modelos já existentes, com prática diferenciadas e critérios uniformes. Assim, segundo refere um dos entrevistados “*cada vez mais eu acredito na externalização (...) cujos processo absorve boas práticas e nos levam a ter determinados modelos*” (E1). Mas também há entendimento de que os modelos devem ser reapropriados. Pois, afirma um dos entrevistados “*eu vejo um modelo mas depois tem que ter adaptação*” (E5), embora para um outro respondente fosse “*desejável que todos as IES fossem avaliados da mesma forma*” (E4), sendo que “*seria necessário que alguns critérios fossem aplicados da mesma forma*”(E4). Defende-se que “*com a externalização absorvemos um modelo próprio sempre com a perspectiva de não ficarmos fechados e nos irmos evolucionando as nossas referenciais*” (E1). Está-se, assim, perante um novo modelo de avaliação defendido por Stake (2006), a *avaliação compreensiva*.

No entanto, apesar de haver defesa de um modelo endógeno “*deve haver grelhas de avaliação muito próprias com dimensões de comparabilidade, recomendando exactamente um modelo aceitável para as instituições*” (E6) cuja a fidelização “*impede-nos a ter que ficar, muitas vezes, fechados a modelos que escolhemos*” (E1). Por isso, “*deve haver dimensões de especificidades de cada instituição*”(E6), sobretudo para aqueles que defendem a *existência de práticas diferenciadas*, correspondendo a um quarto dos entrevistados (25%). Esta modelização varia, também, em modalidades de avaliação. Igualmente, um quarto dos entrevistados (25%) entendem que “*para avaliação externa pode haver uma harmonização de critérios e normas para poder comparar*” (E7), contrariamente “*no caso de avaliação interna [em que] a escolha dos critérios do avaliador externo criaria efeitos nefastos*” (E7), pois, “*nunca uma avaliação interna deve partir da avaliação externa*” (E7). Para um único dos entrevistados deve-se ter um único modelo, entendendo que “*permite análise comparativa das instituições, e questões de uniformização*”(E8). Ultimamente, temos assistido a um desenvolvimento de modelos mais específicos, flexíveis, dinâmicos, que pretendem informar processos emergentes de «planeamento estratégico» (Kessler, 1998; Sánchez, 2005, cit. por Abrantes, 2010).

Mais de um quarto dos entrevistados, correspondendo a 37%, são apologistas de um *modelo misto* de avaliação, os argumentos vão no sentido de que “*um modelo mais perfeito de*

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.	Unid. Enum N= 8
---------------	-------------	------------	--------------------

*avaliação é um modelo experimentado, ensaiado, adaptado à realidade das circunstâncias que permitam que na avaliação todos os intervenientes devem contribuir*” (E3). Pois, “*temos que ver as necessidades, os problemas, os desfazamento entre aquilo que é esperado e aquilo que está a acontecer*”(E5), considerando que “*não vamos ter um modelo ideal, original, mas sim experimentar e depois teorizar*”(E5). “*Há necessidade de um modelo híbrido, nenhum modelo satisfaz totalmente*”(E5) defende o mesmo entrevistado, ou seja, “*um modelo que ofereça aos cabo-verdianos um leque alternativos de escolhas feitas com base em informações credíveis*” (E6). Recentemente, procuram-se desenvolver, de facto, modelos híbridos, no qual se articulam metodologias quantitativas e qualitativas, actores internos e externos, com diferentes temporalidades e privilegiando modalidades «*ongoing*», cujo principal objectivo não será tanto o conhecimento mais rigoroso e exaustivo possível da realidade, mas, sobretudo, maximizar a utilidade das avaliações (Abrantes, 2010).

#### ***Quadro XI. Perfil dos avaliadores***

		Freq.	%	Freq.	%
Avaliadores internos	Pessoal interno à instituição	5	63	4	50,0
	Especialistas na área	3	38	3	37,5
	Total	8	100	4	50,0
Avaliadores externos	Pessoal externa à instituição/entidade estrangeira	8	73	5	62,5
	Níveis diferenciados de participação	3	28	1	12,5
	Total	11	100	5	62,5

Nesta subcategoria, encontramos 63 % de referências, correspondendo a metade dos entrevistados, apontam o perfil dos avaliadores, estes sendo internos, laborando na própria instituição. Defende um dos entrevistados (com risos) que deve haver “*uma agencia especializada (competente) em avaliação para estar no terreno*” (E1), mas também “*pode-se recorrer ao outsourcing para, pontualmente, realizar determinadas tarefas, neste caso avaliação*” (E1). Para um outro entrevistado “*os avaliadores internos deveriam ser os professores, os próprios administradores, pessoal técnico, conselho das unidades orgânicas*” (E5). Consideram alguns dos entrevistados que “*numa avaliação interna deve ser criada uma comissão composta por elementos representativos de vários sectores da universidade, coadjuvado por um expert ou ‘amigo crítico’*” (E7), incluindo “*coordenadores de cursos, docentes, Presidente do Conselho Científico, Presidente do Conselho Pedagógico*” (E8).

Neste mesmo contexto de avaliadores internos, com 38% de referencias, encontramos uma relativa percepção de que estes devem ser *especialistas na área*, afirmada por 37% dos entrevistados, defendendo que deve ser “*pessoa com experiência, com grande domínio no processo*”(E4), ou ainda que “*deveria ter uma comissão formada por gente de universidade (docentes investigadores) que tem papeis diferentes, que estão na área de administração*” (E6), pois considera um dos entrevistado que “*é indispensável que sejam os técnicos a conceber os aspectos teóricos da avaliação*” (E3).

Nesta mesma categoria, confrontamo-nos, desta feita, com 73% de referências, correspondendo a 62% dos entrevistados, que apontam para os avaliadores externos serem tanto de *origens nacionais* como *estrangeiros*, não sendo pertencentes à instituição. Os argumentos apontados indicam que “*em relação aos avaliadores externos, as agências especializadas, “autónoma”*

(E5) ou o próprio governo, através da DGES, são quem devem supervisionar o cumprimento e aplicação dos normativos. Pois, uma *“avaliação externa, com um órgão criado para o efeito e instituições homólogas com reconhecido mérito”* (E8). Refere um dos entrevistados que *“na minha sociedade reconheço que alguém de fora é sempre melhor”*(E4). Uma grande parte dos nossos entrevistados defendem que se deve recorrer a especialistas internacionais com vasta experiência e provas dadas para realizar as avaliações externas. Como afirmam, *“para avaliadores externos deve ser uma equipa formada maioritariamente por especialistas estrangeiros”* (E6), com provas dadas” (E7). Afirmam que é aconselhável *“uma agência internacional que não tem laços com ninguém”* (E6), pois, só assim poderemos ter *“uma avaliação que permita a comparabilidade internacional,[que seja um] sistema avaliado pelo OCDE, conferindo uma internacionalização do nosso ensino superior”* (E6),entendendo que *“uma avaliação feita por entidade estrangeira é mais credível e tem mais visibilidade”* (E6). Contudo, *“a nível mundial há instâncias com credibilidade para a fazer”* (E7). A participação nos grupos de especialistas internacionais garante aos países que os instrumentos de avaliação tenham validade internacional, levando em consideração o contexto cultural e curricular dos países [acolhedores], constituindo, assim, poderosas ferramentas de medição, insistindo na autenticidade e na validade (Maués, 2010).

De referir, a existência de *níveis diferenciados de participação* como se pode constatar através das declarações dos nossos entrevistados, afirmando que *“deve ser feita em níveis diferentes”* (E3). *“Há um nível técnico, pois há um nível de gestores, académicos, políticos, todos devem intervir, pois todos tem olhares diferentes”* (E3), sendo, portanto, *“um dos pressupostos para que possa ter uma boa universidade é a transparência e a democracia, aceitando a participação de todos os sectores com vozes e leituras diferentes”* (E3). Esta visão racionalista e democrática da avaliação, actualmente hegemónica no plano teórico, enfrenta problemas vários à sua plena aplicação, entre os quais, a possível desarticulação entre a tomada política de decisões; a participação e formação dos actores educativos; e a transparência e *accountability* dos sistemas, a dificuldade de os agentes educativos compreenderem o estatuto e utilidade da sua participação, as apropriações do processo por interesses particulares ou as suas formas (ora demasiado técnicas e tardias, ora mediáticas e extemporâneas) de divulgação pública (Afonso, 2009; Abrantes, 2010).

### ***Quadro XII. Instrumentos de recolha de dados***

Verifica-se, nesta subcategoria, a percepção de maioria dos respondentes (62%) que apontam

Subcategoria	Indicadores	Unid. Reg.		Unid. Enum N= 8	
		Freq.	%	Freq.	%
Combinação de instrumentos	Perguntas abertas e fechadas	7	41	5	62,5
	Recursos a técnicas e métodos diversificados	10	59	6	75,0
	Total	17	100	6	75,0

para uma combinação de instrumentos que indiciam *perguntas abertas e fechadas* bem como a *recursos a técnicas e métodos diversificados*, com 75% dos entrevistados. Quanto às perguntas abertas e fechadas, registámos 41% de referências, afirmando: “*deve haver não só fichas de inquérito por questionários, mas também entrevistas aos alunos e funcionários, visitas às instalações, relatórios e estudos de opinião que permitam o cruzamentos de dados*”(E3, E4, E5 e E6) coadjuvado, ainda, com a “*observação e recolha de imagens*” (E8) ou seja, “*instrumentos que nos poderão dar respostas a todas as partes de infraestrutura, currículo, cursos etc*” (E1), porém, todos estes artefactos sugerem que “*devemos ter um sistema estatístico montado que responda com qualidade a quantificação das instituições de uma forma geral*” (E1).

Relativamente a recursos e técnicas e métodos, registamos 59% de referências, considerando, igualmente, a *diversificação* desses processos, por parte de 75% dos entrevistados. Neste sentido, uns referem que “*pensando num sistema de A.I obviamente que nós temos que ter os bancos de dados actualizados*” (E1), *combinados a vários instrumentos*” (E5). Ainda há outros que aconselham “*o uso de instrumentos diversificados consoante a matéria a recolher*” (E7). Deste modo, “*todos os métodos que dêem imagem mais fidedigna possível*” (E6), não esquecendo, contudo, que “*é importante o princípio da triangulação da informação*” (E7). A literatura de especialidade tem afirmado, de facto, que uma diversidade de instrumentos de registo colaborativo é eficaz para consignar os dados produzidos durante todo processo de pesquisa. Os registos ocorreram diariamente, de forma a objectivar o vivido, o compreendido, o construído (Silva, 2010).

Na verdade, “*cada um tem a sua vantagem e desvantagem*” (E5), pois, “*os instrumentos devem ser válidos e fiáveis no sentido de garantirem a seriedade do processo de avaliação*” (E7). “É

necessário criar indicadores referentes” (E3), “*utilizando diversos métodos*”(E6). Um outro entrevistado acredita “*que deveria considerar instrumentos mistos*”(E4), podendo mesmo recorrer às “*abordagens interpessoais, como uma forma de funcionar actividades de comunicação com as pessoas*” (E3).

**Quadro XIII. Relação entre a existência de avaliação institucional e cultura de avaliação**

Subcategorias	Indicadores	Unid. Reg.		Unid. Enum N= 8	
		Freq.	%	Freq.	%
Efeito de legitimidade social	Possibilite um olhar crítico e responsável	13	100	7	87,5
	Total	13	100	7	87,5
Efeito de censura social	Existência de preconceitos	7	100	4	50,0
	Total	7	100	4	50,0

Revela-se nesta subcategoria a possibilidade de um *olhar crítico e responsável*, referido pela esmagadora maioria dos entrevistados, correspondendo a 87%, porquanto se constata um *efeito de legitimidade social*. Neste aspecto, os nossos entrevistados teceram as declarações, referindo que “*avaliação permite um confronto cognitivo, provocando uma nova percepção quando somos confrontados aos factos*”(E5). Pois, “*a prática de avaliação é fruto de escrutínio cada vez mais atento e exigente da sociedade, pelo que a responsabilização tende a ser a palavra – chave*” (E7).

Por um lado, “*avaliação vai permitir mudar as ideias e criar o sentido de responsabilização*”(E5), sendo que possa ser considerada “*um imperativo legal e além disso legítimo*”(E6). Deve existir, de facto, uma relação de cumplicidade. Segundo afirma um dos entrevistados, “*na avaliação deve haver boa relação entre avaliado e avaliador*”(E6). Quem é avaliado deve admitir a avaliação, evitando tensões. Por outro lado, “*a avaliação espontânea interpela directa ou indirectamente as IES no sentido de institucionalizar, adoptar e estabelecer as suas práticas*” (E3), isto porque “*uma avaliação questiona aspectos da sua*

*existência e responsabiliza os malfeitores*”( E3), “permitindo julgar que a culpa não morra solteira e o elogio em caso de bom desempenho seja público” (E7).

Referem, ainda, os entrevistados que “a avaliação coloca a introspecção e reflexão em acção”(E3), sendo certo que “*uma das formas de avaliação institucional se estabelecer é a criação de uma cultura de avaliação através de um hábito de avaliar o seu próprio papel*”(E2).

Há que haver toda uma abertura e pré-disposição para que a avaliação seja aceite e todo um ambiente para que a mesma aconteça. É necessário pois, advogam os entrevistados, “*um sistema que permita formar e levar toda a sociedade a mudar, preparando-a para os desafios*” (E4). Isto só é possível, de facto, se “*a institucionalização da cultura de avaliação seja uma prática corrente, e ser importante dentro da uma instituição*”(E7), mas este processo “*leva o seu tempo e progressivamente aumenta a responsabilidade dos actores*”(E7), reconhece um dos respondentes. Neste sentido, a possibilidade de salvaguardar a premissa básica da avaliação e o seu questionamento leva à transformação do significado redutor, comumente a ela atribuída, para um significado construtivo, que favorece o crescimento de todos os envolvidos nesse processo, por meio do desenvolvimento de uma cultura da avaliação (Silva, 2008, cit. por Calderano, 2010).

É, pois, “*através de sensibilização da base (para a necessidade de avaliação), da desmistificação do processo em si, participação da(s) base (s), da divulgação dos resultados, da utilização dos resultados para desenvolvimento profissional e não para punição*” (E8). A cultura de avaliação que possuímos tende a ser reproduzida acriticamente como se houvesse uma única forma de esta ser vivida, praticada, ensinada. Isso nos desafia a reflectir sobre a forma como nos organizamos ora para avaliarmos ora para sermos avaliados, indagando a quê e a quem tem servido esta lógica (Di Sordi, 2010).

Aliás, um outro ponto, referido pela metade dos entrevistados (50%), tem que ver com a *existência de preconceitos*, conectando-se com um certo efeito de *censura social*. Assim, uma parte significativa dos entrevistados referem que, muitas vezes, a avaliação possa ser entendida num sentido contrário ao que por norma se espera ter. Diz um dos entrevistados que “*temos a nível social preconceitos e falta de conhecimentos, que a avaliação é mau*” (E1), e, “*temos um conjunto de preconceitos vindos do colonialismo onde se ve avaliação como um fantasma*”(E1), sobretudo, “*numa base muito burocrática que afugenta pessoas, temos uma cultura de avaliação enquadrado num ambiente de medo e de receio cujo potencial não é bem*

*aceite e nem aproveitado para melhorar a si mesmo” (E2). Os entrevistados defendem que “é urgente institucionalizar a avaliação na Unicv e reduzir o nível do medo” (E3) para “ que as pessoas não temam quem está a avaliar” (E3), dado que “a avaliação externa tem o poder de responsabilização, podendo originar sanções e afastamento” (E7). “No caso de exercício doloso de coisa pública pode originar afastamento” refere o mesmo entrevistado (E7). Em todo o caso, contra a vertigem do reducionismo da avaliação, os processos consistentes e socialmente apropriados de avaliação, suportados em competências e procedimentos técnicos, mesmo que duplamente filtrados por interesses políticos e mediáticos, não deixam de produzir dados, conhecimentos e perspectivas com capacidade de interpelação dos actores, sejam organizações internacionais, governos nacionais ou agentes escolares (Abrantes, 2010).*

#### Perspectiva de regulação da avaliação institucional

Em relação às “Perspectivas de regulação da avaliação institucional,” através da entrevistado E2 tivemos conhecimento de que no âmbito, do futuro regime jurídico do ensino superior se prevê a consagração da avaliação institucional, nomeadamente da avaliação externa, com carácter de regularidade, abarcando todas as diversas Instituições. O Regime Jurídico foi socializado e, no momento, de acordo com E2 encontra-se no RAR (Reunião dos Altos Representantes dos Membros do Governo) para apreciação e posterior agendamento no Conselho dos Ministros.

## CONCLUSÃO

No final deste estudo, cujo propósito foi o de compreender como tem sido encarada e experienciada a avaliação institucional no contexto da Universidade de Cabo Verde e, a partir das constatações evidenciadas pelos estudos empíricos, esboçar um contributo para o possível melhoramento das concepções e práticas da avaliação no país, importa concluir em que medida esse desiderato foi alcançado.

No decorrer do estudo, em que fomos apercebendo da complexidade do problema em análise e da relativa inexistência de trabalhos de investigação empírica neste domínio, e designadamente na Uni-CV, pese embora a sua abundância noutros países, o nosso propósito foi-se consolidando, tendo em conta a relevância, patenteada no estudo teórico, da avaliação, em geral, e da avaliação institucional, em particular, para a melhoria do desempenho das organizações.

A opção por esta Instituição tem que ver com o facto ser a única de natureza pública em Cabo Verde. Importa, agora, recordar os objectivos da investigação que orientaram o desenvolvimento deste trabalho: analisar as perspectivas teórico-conceptuais sobre avaliação institucional; analisar a realidade cabo-verdiana ao nível dos normativos sobre avaliação institucional no ensino superior e analisar as perspectivas de diferentes gestores da Uni-CV e do Ministério do Ensino Superior sobre avaliação institucional.

Da literatura de especialidade, podemos inferir que existem vários modelos e paradigmas de avaliação e é urgente desmistificar a ideia que se tem acerca da avaliação em Cabo Verde, onde, infelizmente, quando se fala nela pensa-se logo na medida, classificação (paradigma positivista), penalização, censura, rótulo. Falta, ainda, entrar nas gerações mais emergentes da avaliação (avaliação compreensiva, avaliação de desempenho, e avaliação formativa alternativa etc- paradigma socioconstrutivista) que nos dê directrizes concretas sobre o processo de avaliação e alcançar, com sucesso, os patamares superiores.

Analisados os documentos oficiais relativos ao funcionamento das Instituições de Ensino Superior, respeitante à Uni-CV, (Dec.-Lei nº 23/20011, de 24 de Maio), constata-se que algumas das principais estruturas ou órgãos com funções avaliativas nomeadamente o Conselho para Qualidade, Gabinete de Auditoria e Controlo de Qualidade, e os Conselhos Científicos ainda não foram instalados). Razão por que se deve concluir que a avaliação institucional na Uni-CV não é ainda uma prática consolidada em todos os domínios de actuação da mesma.

Como o principal órgão de avaliação institucional da Uni-CV e o respectivo serviço de apoio não se encontram a funcionar, assim as suas respectivas atribuições e competências não se encontram desenvolvidas e implementadas. Contudo não podemos dizer que existe uma ausência total da avaliação institucional, mas sim uma prática insipiente que incide aspectos parcelares da instituição e não global ou sistemático. Conclui-se que não se implementou ainda, na prática, de forma sistemática a avaliação institucional. Em suma não encontramos na Universidade de Cabo Verde um dispositivo que regula global e exclusivamente a avaliação institucional, mas não existe um total vazio regulamentar nesta matéria. Assim a Uni-CV possui um conjunto de instrumentos normativos legais que conferem alguns órgãos o poder de procedimentos avaliativos.

Em relação aos dados obtidos das entrevistas depreende que existe o reconhecimento dos entrevistados de que a avaliação institucional, quer auto-avaliação quer avaliação externa, é indispensável para permitir a qualquer organização ou instituição monitorar o seu desempenho e obter subsídios para a sua melhoria, ainda que no caso da Uni-CV a avaliação não constitua uma prática global e sistemática, limitando-se a acções pontuais, designadamente a nível dos cursos e do desempenho dos docentes. Verifica-se uma visão alargada da importância da avaliação institucional entendido como *instrumento de gestão*, capacidade de monitorar, controlo de qualidade, permitido a superação das dificuldades, actualização e orientação.

Relativamente a obrigatoriedade dessa prática, existe a opinião unânime, que deveria ser realizada em todas as IES, seguindo os princípios de homogeneidade e equidade, entendendo que se deve haver um regulador externo independente com essas competências.

Considerando que a avaliação institucional se realiza ou deve realizar-se em função da missão das organizações, de modo a apurar-se em que medida esta missão é cumprida, num dado contexto, consideramos necessário que a missão da Universidade seja conhecida pela comunidade académica e pela sociedade, pois, para os entrevistados, muitos a desconhecem. Entendemos no entanto que, com a institucionalização e a realização com regularidade, da avaliação institucional, esse problema ficaria debelado, principalmente se os resultados dessa avaliação forem publicados, contribuindo para o reforço do princípio da prestação de contas, tanto no plano interno (em relação à comunidade académica) como perante a sociedade.

Com efeito, em virtude do impacto da acção universitária na dinâmica social e no processo de desenvolvimento da comunidade em que se insere, a avaliação do grau de comprimento dos propósitos da universidade permite o reforço da relação entre universidade e a sociedade, tanto mais que um dos grandes objectivos da universidade consiste em estudar os problemas e anseios da sua comunidade e, em seguida, devolver os resultados do seu laboro, em jeito de respostas. E assim a própria comunidade vê na universidade um parceiro de desenvolvimento.

Não existe um consenso, entre os entrevistados, quanto à periodicidade da avaliação, o mesmo acontecendo aliás, na análise comparada das práticas avaliativas dos dois países estudados. Tal deve proceder-se de acordo com as modalidades que constarem nos normativos a serem aprovados.

Contrariamente, quanto aos modelos de avaliação os entrevistados consideram que não existe um modelo ideal. Contudo, deve-se adoptar modelos que coadunam melhor com a nossa realidade, devendo, por isso, adoptar modelos híbridos.

Quanto ao perfil dos avaliadores pode-se depreender que para avaliadores internos devem ser especialistas na área e para avaliadores externos pessoal credenciado reconhecido a nível internacional com provas dadas nas agencias especializadas.

No atinente aos instrumentos de recolha de dados no processo de avaliação institucional (questionários, entrevistas, observação, relatórios...), os entrevistados entendem que se deve fazer a combinação dos mesmos, recorrendo a técnicas e métodos diversificados.

Entendemos que as limitações deste estudo são diversas, nomeadamente de natureza metodológica do estudo, com incidência, mais precisamente, a recolha de dados. Na verdade a amostra dos respondentes poderia ser mais diversificada em termos de actores envolvidos (professores, alunos, funcionários, sociedade civil, empresas etc.) que constituiriam o *corpus metodológico* para as entrevistas. Estas não foram numerosas como desejaríamos, nem tão representativas como poderiam ter sido. No entanto, a opção seguida deu-se ao facto de que este estudo, pelo seu carácter pioneiro, não poderia abarcar todas as dimensões nem corporizar todas as percepções e representações dos *stakeholders*, o que poderá constituir objecto de futuros estudos, quer da nossa autoria, quer de outros pesquisadores. Outrossim, o alargamento do leque dos *investigados* poderia afectar a necessidade de aprofundamento das questões.

Também foram deparadas outras limitações, mas de ordem pessoal e profissional que, muitas vezes, se sobrepuseram. Uma outra ordem de limitações deste estudo prende-se com o facto de um dos actores envolventes desconhecer a especificidade do tema em estudo.

Analisar os documentos normativos e ainda a necessidade de procurar decretos vigentes, requer algum tempo de pesquisa, assim como a sua interpretação. Estamos convictos que conseguimos, ainda assim, colher muitos ensinamentos importantes e interessantes, não só para o desenvolvimento profissional, como também para contribuir na reflexão do tema, e nas tomadas de decisões oportunas para implementar um sistema de avaliação institucional no ensino superior.

Finalmente no que diz respeito à existência de avaliação institucional e de uma cultura de avaliação os entrevistados consideram, por um lado, que essa relação se deve reflectir na sua legitimidade ou aceitação, despoletando um sentimento de responsabilização, e, por outro lado, é vista como um acto de punição e de censura social, sobretudo nos contextos onde existe, ainda, um forte legado colonial.

Atendendo às limitações aduzidas, as conclusões deste estudo, não têm um carácter generalizável, devendo ser valoradas apenas em relação ao caso em estudo, à luz das tendências e perspectivas que emergem do estudo empírico, sem prejuízo do quadro teórico referenciado, poder servir igualmente de pistas para o equacionamento da questão da avaliação institucional no contexto cabo-verdiano.

### ***Algumas recomendações***

Dado que a educação é, fundamentalmente, uma área de aplicação, a investigação deverá propor algumas recomendações para eventuais alterações da prática educativa, fundamentando-nos não só apenas nos resultados obtidos, mas também da realidade que conhecemos de Cabo Verde. Pensamos poder fazer algumas recomendações a considerar na implementação de modelos de avaliação institucional de ensino superior, e passamos a enunciar, apenas as que consideramos serem de carácter prementes:

Aprovação de um Regime Jurídico geral do ensino superior em Cabo Verde que consagre os grandes princípios ou bases da avaliação institucional, que deverão servir de referência para a aprovação de um documento normativo específico sobre esta matéria, ou que inclua, já de forma detalhada o sistema de avaliação.

- Consideração das experiências de implementação de modelos de avaliação institucional em outros contextos, nomeadamente os que têm lugar no âmbito do Processo de Bolonha (União Europeia), no Brasil, entre outros, na concepção do modelo cabo-verdiano;
- Criação, no quadro do modelo cabo-verdiano de avaliação no ensino superior, de uma Agência de regulação e avaliação, organismo independente do Estado e dotado dos poderes e meios necessários à realização da sua missão.
- Adopção de um modelo de avaliação dimensionado para a realidade do país e que não se oriente pelos padrões do positivismo e neoliberalismo como por exemplo o ENC (*provão* no Brasil), entre outros;
- Promoção, no quadro da avaliação institucional, das modalidades complementares de avaliação interna ou auto-avaliação e da avaliação externa ou hetero-avaliação, incentivando assim as universidades a prepararem-se para enfrentar o desafio da avaliação como um imperativo de melhoria constante de desempenho.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

## Referências Bibliográficas

ABRANTES, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 25-42.

ABREU, M. (1980). Desenvolvimento da personalidade e motivação. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 7, 263-279.

AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, CEEP/IEP.

AFONSO, A. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.

AFONSO, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.

AFONSO, A. (2009). Realidades portuguesas e formação de professores: breve perspectiva diacrónica e outras questões contemporâneas. *Anais do 2º Simpósio de Educação – Políticas Educativas em debate: formação de professores*. Brasil: Universidade Estadual Paulista e Centro Universitário de França [publicação em CR-ROM/ ISSN 2176-2732].

ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Edição dos Autores.

AMARAL, A. & MAGALHÃES, A. (2002). The emergent role of external stakeholders in european higher education governance. In Alberto Amaral, Glen Jones, & Berit Karseth (Orgs.), *Governing higher education: National perspectives and institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

AMARAL, A. (2005). vinculação avaliação/ financiamento na educação superior brasileira. *Revista Impulso*, Piracicaba, (16)40, pp. 84-91, maio/ago.

*Anais*. CD-ROM ANPED, pp. 1-5.

ARRUDA, J. (1997). *Políticas & indicadores da qualidade na educação Superior*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya,.

AZEVEDO, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BLOOM, B., HASTINGS & MADAUS (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company. ( Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- BOAVIDA, J. & BARREIRAS, C. (1993). Nova avaliação: novas exigências. *Inovação*, 6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- BOGDAN, R.& BIKLEN, S. K (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONNIOL, J-J. & VIAL, M. (2001). *Modelos de avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRANDALISE, M. (2007). *Auto-Avaliação de Escolas: Processo construído colectivamente nas instituições escolares*. São Paulo: Tese de Doutorado apresentada à PUC SP sob orientação científica de Prof<sup>a</sup> Doutora Isabel Franchi Cappelletti.
- CANÁRIO, R. (1992). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão dos recursos educativos. In: A. Nóvoa, (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE.
- CARDOSO, S. (2009). *Representações Estudantis da Avaliação das Instituições de Ensino Superior Público*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro - Secção Autónoma das Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro.
- CHAUÍ, M. (2003). Universidade Pública sob Nova Perspectiva. *Revista Brasileira de*
- CHESNAIS, F. (1996). A mundialização do capital. São Paulo: Xamã.
- CLÍMACO, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta, Lisboa.
- CNE (1999). *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa. CNE
- COELHO, I. et. al. (2008). *Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?* Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão. Estudos. Abr/Jun. como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.)
- CONCEIÇÃO, J. (1994). *Avaliação aferida no ensino básico*. Documento policopiado. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia dos professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Sema Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez.

- CUNHA, Maria Isabel da (2003). *O bom professor e sua prática*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus.
- DALE, R. (2001). “Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?” *Educação, Sociedade e Culturas*.16.
- DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- DE KETELE, J.-M. (1 993). L' évaluation conjugue en paradigmes. In *Revue Française de Pedagogie*, 103.
- DIAS SOBRINHO, J. (2002). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2.
- DIAS SOBRINHO, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- DIAS SOBRINHO, J. RISTOFF, D. I. (2000), (orgs.) *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular.
- ERICKSON, F (1986) *Qualitative methods in research on teaching*. In Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>rd</sup> Edition, New York: MacMillan.
- ESTRELA, A (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e Desafios*. Lisboa: Textos Editores.
- FERNANDES, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), 21-50.
- FIRME, T. (1991). Avaliação institucional: pressupostos teóricos, metodológicos, ações e estratégias. *Seminário de Abertura da Avaliação Institucional: A Universidade em Questão*, (1), Feira de Santana. *Anais...* Feira de Santana: UEFS.
- FONSECA, M & OLIVEIRA, J (s/d). (org). *Avaliação Institucional Nas Instituições De Educação Superior: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária*. UnB: Ampae.

- FORRESTER, V. (1997). *O Horror económico* (6ª ed). São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, P. (2000). Entrevista com Paulo Freire. In C. A. Torres et al. *Educação, poder e biografia pessoal. Diálogos com educadores críticos* (pp. 85-96). Porto Alegre: Artes Médicas.
- GADOTTI, M. (1995), Prefácio. In D. Pedro. *Avaliação qualitativa: polémicas do nosso tempo* (5. Ed). Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- GADOTTI, M. et al. (2000). *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- GHIGLIONE, R & MATALON, B (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIANOTTI, S. (2004). *Avaliação Estratégica – Um modelo de avaliação institucional integrada à gestão estratégica de instituição de ensino superior*. Porto Alegre: Tese de Doutorado apresentada à UFRGS- Escola de Engenharia.
- GIMENO SACRISTÁN, J. & GÓMEZ PÉREZ A. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GIROUX, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOMES, N. (2008). *Avaliação da Qualidade na prestação de serviços em secretarias universitárias*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial.
- GONÇALVES, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (coord.), *Vidas de Professores*. (pp. 141-169). Porto: Porto Edicotra.
- GOODSON, I. (1999). A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?* (p.109-126). Petrópolis: Vozes..
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- HILL; M. e HILL; A. (2002). *Investigação Por Questionário*, Lisboa. Edições Sílabo.

- JAMESON, F. (2001). Globalização e estratégia política. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*.
- JESUS, N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JIMÉNEZ, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis.
- KESSLER, Marie-Christine (Org.) (1998). *Evaluation des politiques publiques*, Paris: L'Harmattan.
- LEE, R. (2002). *Métodos não interefentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- LEITE, D.; TUTIKIAN, J. & HOLTZ, N. (2000). *Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em universidades públicas*. Porto Alegre: UFRGS.
- LEITE, T. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores em Relação à Integração dos Alunos Com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino*. Dissertação de Mestrado apresentado á FPCE- UL. Policopiado.
- LEMONS, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/ aprendizagem, em situação de aula*. Porto: Universidade do Porto, FPCE – UP. Tese Doutorado. Policopiado.
- LESSARD-HÉRBERT e outros (2005). *Investigação Qualitativa-fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. & AFONSO, A. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- LOPES, A. & MACEDO, E. (2002). O pensamento curricular no Brasil. In A. Lopes & E. Macedo, *Currículo: debates contemporâneos* (pp. 13-54), 2. São Paulo: Cortez.
- LOPES, A. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 2001, p.1-20.
- MAGALHÃES, A. (2004). [A Identidade do ensino superior: Política, conhecimento e educação numa época de transição](#). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEYER, V. (1993). A busca da qualidade nas instituições universitárias. *Enfoque*, ( 4)10.

- MOREIRA, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Lisboa: ISCSP – Universidade Técnica de Lisboa.
- MOREIRA, L. (2010). *O desempenho docente e a construção. Da qualidade no ensino superior*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Santiago de Compostela.
- MORGADO, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, J. (2010). O Processo de Bolonha e Políticas de Formação de Professores em Portugal. In L. Santos *et al.* (orgs), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica (pp. 244-266). Textos seleccionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG.
- MORIN, E. (2001). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. 3ª Ed.
- NEAVE, G. (1998) The Evaluative State Reconsidered. In: *European Journal of Education*, vol. 33, no.3. September, pp. 265 - 284.
- NEIVA, C. (1989). A Avaliação como Instrumento de Apoio ao Planeamento e Tomada de Decisões: A Perspectiva da Eficiência Institucional e da Qualidade do Ensino dentro de um Enfoque Político. *Desafios Da Administração Universitária*, (1), Florianópolis.
- NEVO, A. & HENDAL, I. (2002). *Measuring the Implications of Sales and Consumer Stockpiling Behavior*. University of California, Berkeley and NBER.
- OCDE (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review OECD Education Working Paper No. 42*. Paris: OCDE. Sanders, James R., Davidson,
- OZGA, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M.<sup>a</sup>. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.
- PACHECO, J. (2000). *A Educação Para a cidadania: o espaço curricularmente adiado*. TEIAS: (1) 2, 99-133.
- PACHECO, J. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J. (2002a). Notas para uma síntese de uma década dos estudos curriculares. *Investigar em educação*, 1(1), 227-273.
- PACHECO, J. (Org.) (2000b). *Políticas educacionais. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Perafita: Areal Editores.
- PACHECO, J.; MORGADO, J.; & MOREIRA, A. (org.).(2007). *Globalização e (des) igualdades. Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1994). Domínios para a Qualidade de Ensino. *Revista Educação Q*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. (2010). O Processo de Bolonha e a Política de Formação de Educadores e Professores em Portugal. In L. Santos et al. (org), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 228-243. Textos seleccionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG.
- PIÉRON (1963). *Examens e docimologie polítics*. Paris: PUF
- PONCE, M. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Ed. Escuela Espanhola.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, C. (2001). *Avaliação institucional: uma questão de desenvolvimento humano*. *Encontro Goiano de Avaliação Institucional*, 4. Goiânia.
- RISTOFF, D. *Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.
- RODRIGUES, A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua dos Professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento (policopiado).
- RODRIGUES, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ROSA, M. (2003). *Definição de bases estratégicas e de excelência para o desenvolvimento de ensino superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro Tese de Doutoramento (policopiado).

SÁ, Virgínio (2008). *A auto avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”*. (17) 62, pp.87-108.

SÁNCHEZ, Eduardo (2005). *Para un planeamiento estratégico de la educación: elementos conceptuales y metodológicos*. Córdoba: Brujas.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Asa.

SAUL, A (1991). *Avaliação Emancipatória*. São Paulo: Cortez,

SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Stake, *AERA Monograph Series on Curriculum Évaluation*, 1. Chicago: Rand Macnally.

SCRIVEN, M. (1994). Evaluation as discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166.

SCRIVEN, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & Lori A. Wingate, (2003), *International handbook of educational evaluation* (pp.15-30). Chicago: Kluwer Academic Publishers.

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/UICCPSE.

STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.

STAKE, R. E (1994). Case studies. In N.Y. Dezin & Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook qualitative research*, 236-47. Thousand oaks, Ca: Sage.

STIGLITZ, J. (2002). *A globalização e seus malefícios*. São Paulo: Futura.

STUFFLEBEAM, D. L., & LORI A. WINGATE, (Eds.). *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.

STUFFLEBEAM, D. & SHINKFIELD, A. (1988). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

TEODORO, A. (2003). *Globalização e educação*. Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

TERRASÊCA, M. (2010). *Avaliação externa - Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. Lisboa: CNE.

TOFFLER, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

TORRES, M. (1995). *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2 ed. Campinas: Papirus.

TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

VALA, J. (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. Monteiro (coords.), *Psicologia social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. 1990. Análise de conteúdo. In *Metodologia das Ciências Sociais*. Org. Santos Silva, A & J. M. Pinto. Porto: Edições Afrontamento.

VOOS, J. (2004). *O processo de avaliação institucional e a adaptação estratégica na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção. USCF.

YIN, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2ª ed.). Beverly Hills Sage.

#### Webgrafia

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES, 2007). Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de Novembro. <http://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es>. Acesso em 30. 07.11.

BERNZ (1996). *The Complete Social Engineering FAQ!*. Disponível em: <<http://packetstorm.decepticons.org/docs/social-engineering/socialen.txt>>. Acesso em: 08 de outubro de 2011, às 12:30h.

BRANCO, C. (2006). Novo reitor quer UP entre as melhores universidades europeias. *Jornal Porto Net (JPN)*. Acedido a 3 de Agosto de 2011 em <http://jpn.icicom.up.pt>.

PACHANE, G & PEREIRA, E. (2005). de *A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários*. Disponível em [www.campus.oei.org/revista/deloslectores/giust.107](http://www.campus.oei.org/revista/deloslectores/giust.107). Acesso em: 29/09.2010.

(<http://grupo4te.com.sapo.pt/mie2.html> - retirado em 17/04/2011)

PAPNCE (2009). *Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos*. Acedido a 16 de Outubro de 2010, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>.

UE (2002). *Estratégias de Lisboa. Programa de Trabalho Educação e formação 2010*. Acesso em Fevereiro de 2010. <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html>.

VARELA, B. 2008. *Manual de Administração Educativa*. Praia: Uni-CV versão policopiada também disponível em <http://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela/Papers/378201/>

[/Manual de Administração Educativa.](#)

### **Referências normativas e documentos periodicos**

Boletim Oficial da República de Cabo Verde, I – Série do B.O. nº 36 de 5 de Novembro de 2001. Lei Orgânica do Ministério da Educação, Cultura e Desporto.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 5 de Novembro de 2001, I Série – N.º 36.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 24 de Maio de 2011. I Série N° 18.

Reitoria da Unicv – Deliberação N° 11/2008), Regulamento Orgânico da Universidade de Cabo Verde, BO, [Série I nº 235](#), de 20 de Novembro Decreto-Lei nº 53/2006.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Maré). *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. Brasília: Inep, 2004.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n.º. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2004, seção I, p.3.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria no 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n.º. 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília: MEC, 2004.

ECDP (2009). *Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico*. Lein.º 207/2009. Diário da República, 1.ª série - N.º 168 - 31 de Agosto de 2009.

ECDU (2009). *Estatuto da Carreira Docente Universitária*. Lei n.º 205/2009. Diário da República, 1.ª série - N.º 168 - 31 de Agosto de 2009.

RJAES (2007). *Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior*. Lei n.º 38/2007. Diário da República, 1.ª série - N.º 157 - 16 de Agosto de 2007.

RJIES (2007). *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*. Lei n.º 62/2007. Diário da República, 1.ª série - N.º 174 - 10 de Setembro de 2007.

SNESup (2004). Avaliação Pedagógica. *Ensino Superior – Revista do SNESup*, n.º 12.

## **ANEXOS**

---

## ANEXO I

### SISTEMAS DE TEMAS E CATEGORIAS DE ANÁLISES DE CONTEÚDO

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registro</b>
1.Representações sobre a importância de auto-avaliação institucional	Serve de instrumento de gestão	Avaliação institucional é um instrumento de gestão	<p>“A auto-avaliação é um instrumento de gestão que nós devemos ter sempre em mente e aplicar permanentemente” (E4)</p> <p>“é um mecanismo de importância fundamental com que uma organização pense” (E6)</p> <p>“serve como instrumento regulador de funcionamento mínimo” (E3)</p> <p>“ a autoavaliação é um instrumento de gestão” (E5)</p> <p>“a avaliação facilita o problema de comunicação institucional”(E3)</p> <p>“é um instrumento de aferição capaz de ver a forma como tudo funcionou ou tem estado a funcionar, respondendo às questões essenciais, evitando anquilosamento” (E3)</p> <p>“permite a produção de conhecimento sobre a própria instituição” (E7)</p> <p>“a autoavaliação é um dos pilares na gestão para o desenvolvimento institucional” (E5)</p>
		Capacidade de Monitorar	<p>“...uma instituição educativo por excelência deve ser considerado em função da sua capacidade de monitorar o seu desempenho e (...) o cumprimento dessa missão tendo em vista a promoção da sua eficiência e eficácia” (E2).</p>

			<p>“sem a autoavaliação uma instituição dificilmente toma medidas correctivas ou de reforço” (E6)</p> <p>“a avaliação institucional pode ser um autor de melhoria que permite ver os processos”(E6)</p> <p>“permite ter um melhor desempenho, uma melhor prestação” (E5)</p>
		<p>Audácia de proceder ajustamento e orientação</p>	<p>“é ter coragem de fazer ajustamento que se impõem ,às pessoas crescerem lá onde é necessário” (E3)</p> <p>“tem a função de dar subsídios ou inputs para corrigir desvios de funcionamentos ou metas esperadas” (E5)“A auto- avaliação é fundamental no sentido de permitir que as Instituições ou uma Instituição em particular possa ir reconduzindo e reformulando o seu plano de acção” (E1)</p> <p>“Eu acho que é muito importante porque permite conhecer o que fazemos onde estamos e o que podemos fazer para continuar a melhorar.”(E4)</p> <p>“é importante uma avaliação institucional pois sem ela podemos ficar sem norte” (E3)</p> <p>“A auto avaliação permite corrigir e afinar pontarias”(E3)</p> <p>“induz todos os chamados stakeholders a estarem atentos na instituição”(E2)</p> <p>“mecanismo fundamental para saber dos progressos e dos impasses” (E6)</p>

			<p>“se está a cumprir a sua missão” (E5)</p> <p>“permite a uma instituição ter um rumo definido” (E7)</p>
		Permite actualização	<p>“Permite o crescimento da universidade e sua actualização crítica” (E3)</p> <p>“ter informações viáveis e regulares para saber como ela está a funcionar” (E5)</p>
		Superação das dificuldades	<p>“ a auto-avaliação permite procurar a superação dos pontos fracos e alcançar os níveis mais consideráveis possíveis num dado contexto” (E2)</p> <p>“permite o crescimento da organização e a tomada de consciência das fragilidades e potencialidades da organização” (E8)</p>
		Controlo de qualidade	<p>“a auto-avaliação traduz o excesso de controlo da avaliação no sentido de quem avalia já encontra a entidade avaliada a avaliar a si mesma”(E2)</p> <p>“gestão para a qualidade” (E5)</p> <p>“como está a satisfazer os seus clientes”(E5)</p>
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
2.Representações sobre a importância de avaliação externa	2.1. Eficácia da avaliação externa	Indução à auto-avaliação	<p>“Se houver um sistema de avaliação externa credível ela induz as IES a autoavaliar”(E2)</p> <p>“é fundamental (...) se a entidade avaliadora poder suportar os dados credíveis de uma autoavaliação”(E2)</p> <p>“permite o conhecimento exhaustivo dum</p>

			<p>modelo de gestão da instituição” (E1)</p> <p>“ajuda no desenvolvimento institucional”(E3)</p> <p>“permita ter uma perspectiva objectiva” (E5)</p> <p>“permite-nos confrontar as nossas perspectivas” (E5)</p>
		Necessidade de tratamentos diferenciados	<p>“a tendência é colocar «tudo no mesmo saco»” (E4) “ há situações completamente diferentes que deveriam ser tratadas de formas diferentes” (E4)</p> <p>“ajuda a reforçar aquilo que nós percebemos sobre pontos fortes e os pontos fracos” (E5)</p>
		Permite tomada de decisões	<p>“ser um elemento na tomada de decisões” (E5)</p> <p>“ permite ver se a IES está a cumprir a sua missão ou não”(E6)</p>
		Algumas vantagens	<p>“é um olhar de fora que permite um distanciamento relativamente ao objecto que a autoavaliação não dá”(E6)</p> <p>“permite um olhar externo (mais imparcial)” (E8)</p>
		Credibilização da instituição	<p>“Considero que sim. A triangulação dos dados permite credibilizar a avaliação interna” (E7)</p>
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
3.Representações sobre a utilidade de auto-avaliação	3.1 Reguladora	Regula o funcionamento	<p>“é fundamental para a planificação, para gestão e boa governação e tudo o que está em funcionamento”(E1)</p> <p>“é necessário conhecer as regras do jogo para</p>

institucional			<p>poder atingir padrões definido” (E2)</p> <p>“uma autoavaliação institucional tem aspectos de orientação” (E5)</p> <p>“é importante que os avaliadores não tenham laços com os avaliados” (E6)</p> <p>“tem mais a ver com a função reguladora” (E5)</p> <p>“é importante que a avaliação seja o mais isenta possível” (E6)</p> <p>“é importante que a avaliação externa permita a melhoria dos normativos” (E6)</p> <p>“ajuda a tomar decisão para o desenvolvimento da própria instituição” (E5)</p> <p>“considero a avaliação importante para a tomada de decisão” (E7)</p> <p>“ ajuda a verificar o grau de consecução dos objectivos preconizados” (E8)</p> <p>“ permite fazer o cruzamento com a planificação” (E8)</p>
		Acumular da experiência	<p>“ a auto-avaliação permite construir o património acumulado da experiência, da gestão da flexibilidade, da eficácia e a da eficiência” (E3)</p> <p>“depende dos quadros que a instituição tem” (E3)</p>
	3.2 Formativa	Prepara a superação	<p>“toda a avaliação tem de ser necessariamente formativa” (E2)</p> <p>“permite ajudar-nos a perceber um conjunto</p>

			<p>de dimensões e preparar a sua superação” (E4)</p> <p>“induz o melhoramento do seu trabalho” (E2)</p> <p>“permite ver como se está atingindo os seus objectivos” (E5)</p> <p>“considero importante a questão formativa associada à melhoria contínua” (E7)</p> <p>“é útil porque permite a melhoria da qualidade dos produtos/serviços prestados” (E8)</p>
	3.3 Sumativa	Balanco final	<p>“permite separar o trigo do joio” (E2)</p> <p>“ajuda-nos a perceber quem é quem” (E4)</p> <p>“é importante que a sociedade, a partir da avaliação saiba quem é quem” (E6)</p> <p>“ ajuda as pessoas a fazer as opções mais conscientes” (E4)</p> <p>“eu não atribuiria tanta importância à função sumativa” (E5)</p> <p>“ a vertente sumativa tem a ver mais com a sala de aula” (E7)</p>
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
4. Existência de obrigatoriedade e de avaliação institucional	4.1. Aquiescência	Realizada por peritos	<p>“para que seja credível tem ser feita por gente especializada” (E2),</p> <p>“pessoas com formação adequada” (E2) “</p>
		Com recursos a técnicas específicas	<p>“é necessário que tenham um conjunto de normas comumente aceites” (E2)</p> <p>“tem de obedecer a técnicas e procedimentos próprios” (E2)</p>

		<p>Respeito pelo princípio da homogeneidade e</p>	<p>“ser de conhecimentos de todos para ser transparente”(E2)</p> <p>“deve haver o princípio de que tudo e todos tem que ser avaliados” (E3)</p> <p>“tem de levar em consideração o princípio da igualdade para as diversas instituições” (E2)</p> <p>“quando se tem, tem que ser um bom ensino superior” (E3)</p> <p>“ é preciso ter a institucionalização da prática da avaliação institucional a todos os níveis” (E3)</p> <p>“pode ser o caminho para depois de institucionalizar”</p> <p>“introduziria alguma equidade no tratamento já que estamos todos a trabalhar na mesma área com mesmos princípios e objectivos”(E4)</p> <p>“ eu acredito que sim introduziria algum elemento de obrigatoriedade”(E4)</p> <p>“eu acho que sim, sem generalizar em absoluto na nossa conjuntura” (E6)</p>
		<p>Induz a uma cultura de avaliação</p>	<p>“ não há muito cultura de as pessoas participarem, convidar, solicitar a fazer avaliação externa” (E4)</p> <p>“havendo uma obrigação as pessoas depois passam a ter o hábito” (E4)</p> <p>“deve haver uma avaliação externa periódica, que permita reflectir a instituição” (E5)</p> <p>“a avaliação interna quando é obrigatória</p>

			tende a ser um ritual de conformidade (...) que pode ser o fraco resultado” (E7)
		Carácter obrigatório	<p>“eu penso que sim, mas deve ser obrigatória” (E1)</p> <p>“deve ser obrigatória” (E6)</p> <p>“ a prática de avaliação (externa) deve ser obrigatória no âmbito do accountability, transparência e prestação de contas” (E7)</p> <p>“pelos frutos que a avaliação apresenta, a externa deve ser obrigatória” (E7)</p> <p>“acho que deve ser, tem que ser obrigatória” (E3)</p> <p>“avaliação deve ser obrigatória para as instituições de ensino superior públicas e privadas em Cabo Verde”(E8)</p>
		“Efeito de lampedusa”	<p>“ não se pode avaliar para que tudo fique na mesma” (E7)</p> <p>“Não. A experiência nos ensina que normas e regras impostas de cima para baixo não são tão eficazes do que quando se sensibiliza as bases para as suas necessidades” (E8)</p>
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
5. Existência de um regulador de avaliação	5.1. Por um órgão independente	Tendência anti-governo	<p>“há toda a vantagem em ter um órgão externo e independente” (E1)</p> <p>É necessário haver um instituto, talvez uma fundação” (E1)</p> <p>“deve haver um órgão independente do</p>

		<p>Estado” (E2)</p> <p>“um órgão que tenha estatuto de independência em relação aos poderes públicos” (E2)</p> <p>“é necessário um órgão independente para que possa fazer uma avaliação credível” (E2)</p> <p>“por auditores externos” (E3)</p>
	Tendência pró-governo	<p>“tem de ser o governo, quem tem competências legais, neste momento para o fazer” (E4)</p> <p>“até onde sei caberia ao governo através das IES fazer esta avaliação” (E4)</p> <p>“o governo não deve deixar a avaliação exclusivo nas mãos das instituições” (E6)</p> <p>“a avaliação deve ser um imperativo do governo”</p> <p>“deve haver uma regulamentação ou regulamento do governo” (E6)</p> <p>“cabe ao governo que tem compromisso político de garantir os investimentos e as expectativas das famílias” (E6)</p> <p>“há que ter um marco geral e válido para todos, neste caso o governo, que dê orientações e directrizes e balizas a ser seguidos por todos” (E5)</p> <p>“quem deve regular é o governo” (E6)</p> <p>“deve haver, ao nível do governo, uma instância de avaliação externa das</p>

			<p>universidades”(E7)</p> <p>“deve ser o Ministério de Tutela através de um Órgão autónomo e imparcial que responde directamente ao Ministro” (E8)</p>
		Feita por uma agência reguladora independente	<p>“deve haver uma agência de qualidade para os sistemas educativos” (E1)</p> <p>“tenho convicção de que o caminho melhor é ter uma agência de qualidade” (E1)</p> <p>“deve haver um organismo independente que possa emitir pareceres, realizar estudos e assumir critérios próprios”(E2)</p> <p>“pelos próprios docentes, com a avaliação do seu desempenho” (E3)</p> <p>“no futuro prevejo ser uma agencia autónoma e independente a fazer isso” (E4)</p>
	<b>5.2.</b> Por um órgão interno	Necessidade de um avaliador interno	<p>“cada universidade deve fazer a sua auto-avaliação” (E2)</p> <p>“tem de haver um sistema de avaliação institucional” (E2)</p> <p>“não há uma instituição que não tenha a ideia de si mesma” (E2)</p>
	<b>5.3.</b> Por todos os sectores da esfera social	Pautar pelo princípio democrático	<p>“ a universidade te quem respeitar a democracia” (E3) “todos os sectores da sociedade devem participar na vida da universidade” (E3)</p> <p>“tem que ter voz e leituras diferentes” (E3)</p> <p>“diversos sectores tem que exercitar a democracia” (E3)</p>

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>6.</b> Relação entre avaliação institucional e missão	<b>6.1.</b> Missão da universidade	(Des) conhecimento da missão	<p>“temos muita gente que não conhece a nossa missão” (E4)</p> <p>“um instrumento importante de qualquer avaliação institucional é conhecer a missão” (E6)</p> <p>“a auto-avaliação pode ajudar as pessoas a perceberem melhor qual é a missão da universidade” (E4)</p> <p>“viabiliza a interiorização dessa missão pelos stakeholders”(E8)</p>
		Permite dar segurança	<p>“a avaliação é importante para dar a segurança ao utilizador, ao utente, ao público na perspectiva do aluno pais e encarregado de educação” (E1)</p>
		Permite ver a eficiência e eficácia da missão	<p>“a avaliação institucional é propende para ver se a instituição em função da sua missão é eficiente e eficaz. Se é, então a instituição está a cumprir a sua missão” (E2)</p> <p>“ ver como a instituição em si funciona, os seus órgãos e como é que cumprem as suas funções, qual é o desempenho de todos os membros” (E2)</p> <p>“ qual é a qualidade do serviço prestado” (E2)</p> <p>“permite ver como a instituição está a funcionar e o que deve fazer para melhorar” (E5)</p> <p>“a instituição tem qualidade ou não em relação</p>

			à missão que se pretende” (E6)
	<b>6.2. Prática da universidade</b>	Investigação e extensão	<p>“a universidade tem que ser capaz de ir buscar as indagações e os grandes problemas da sociedade” (E3)</p> <p>“através do ensino, da investigação e da extensão prestar serviço à comunidade”</p>
		Acompanhamento por parte da universidade	<p>“ o diplomado não deve nunca perder o vínculo com a universidade” (E3)</p> <p>“ a universidade deve poder acompanhá-lo através do seu desempenho e ver se aquilo que está a prestar à comunidade está a condizer” (E3)</p>
		Prática alinhada com a missão	<p>“a avaliação nos diz se a prática da universidade está alinhada com a missão da instituição” (E6)</p> <p>“se os objectivos são esses vamos ver se os métodos estão adequados ou não” (E6)</p> <p>“as organizações devem dispuser-se de instrumentos que lhe permitam conhecer-se, saber o que são e para onde vão” (E7)</p> <p>“a universidade poderá convidar um membro da comunidade de reconhecido mérito e com competências no domínio do Ensino Superior”(E8)</p>
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>7. Interacção entre universidade e</b>	<b>7.1. Impacto da missão</b>	Grau de cumprimento	“os objectivos, a metodologia, o tempo, o cronograma dependem das expectativas e das interacções com a comunidade e com os

comunidade		de objectivos	<p>potenciais deste mesmo projecto, ou seja, a missão da UNI-CV tem que ser aferida pela própria sociedade” (E3)</p> <p>“ Avaliação tem vários elementos e um deles é o grau de satisfação, de cumprimentos de objectivos” (E5)</p> <p>“é uma forma de saber como os empregadores e comunidade estão a ver os serviços prestados pelos ex-estudantes e a instituição” (E5)</p> <p>“Essa interacção é necessária como desejável, uma vez que permite a retro alimentação”(E4)</p> <p>“ É fundamental ver o que se faz como se faz como as pessoas estão a perceber isso e a receber este feedback” (E4)</p> <p>“ Instrumento de gestão que nos permita melhorar a relação instituição comunidade quer em termos de ensino mas também em termos de investigação-extensão”(E4)</p> <p>“Uma das vertentes da avaliação da instituição consiste conhecer a sua imagem externa” (E7)</p>
		Permite dinâmica social	<p>“as avaliações têm que ser feitas para que os decisores possam chegar à conclusão ou não de parar para fazer uma nova planificação estratégica” (E3)</p> <p>“a Uni-cv só faz sentido se for capaz de elencar e resolver os grandes problemas que a sociedade cabo-verdiana enfrenta do ponto de vista de desenvolvimento” (E3)</p>

			<p>“prever os questionamentos existenciais do povo cabo-verdiano aos desafios estratégicos da sociedade” (E3)</p> <p>“a avaliação deve ter indicadores para aferir se as actividades de extensão tem impacto ou não na sociedade” (E6)</p> <p>“o fazer da universidade qualifica um público maior do que os alunos e professores inscritos” (E6)</p> <p>“permite entender parte da dinâmica na unicv à sociedade” (E6)</p> <p>“possibilita saber como a sociedade vê a universidade” (E7)</p> <p>“ a universidade tem vários <i>stakeholders</i> (pais, professores, alunos, governo e sociedade civil) que acabam por sentirem mais perto da instituição quando esta se avalia” (E7)</p> <p>“Após a elaboração do relatório da avaliação, a universidade deve divulgar em fórum os resultados” (E8)</p>
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>8.</b> Aspectos pertinentes na AI	<b>8.1</b> Aspectos práticos	Necessidade de uma abordagem sistémica	<p>“gestão da comunicação dentro da instituição” (E1)</p> <p>“pode ser também a qualificação dos professores, permitindo um referente” (E1)</p> <p>“a avaliação determina qual é a constituição e a configuração do quadro institucional” (E1)</p> <p>“ver o que temos em termos infra-estrutural,</p>

		<p>corpo docente e das aulas” (E3)</p> <p>“deve haver uma abordagem sistêmica que permita fazer uma análise do contexto inputs processos e resultados” (E5)</p> <p>“permite ver como é que os professores leccionam”(E4)</p> <p>“nos processos de tomada de decisão” (E5)</p> <p>“ver o que se passa na sala de aula” (E5)</p> <p>“ver se há condições para funcionar em todos os sentidos: espaço, parte lectiva, recreativa” (E3)</p> <p>“a sustentabilidade pedagógica e da gestão dos cursos” (E5)</p> <p>“ter algum elemento financeiro” (E5)</p> <p>“ ajudar-nos a perceber quem está a fazer o quê, mas sobretudo como está a fazer o quê(E4)</p> <p>“melhoria em matéria de infraestrutura e condições materiais”(E4)</p> <p>“uma avaliação regular do desempenho dos docentes” (E5)</p> <p>“ Há uma equipa que está a trabalhar no sentido de perceber como os docentes estão dar uma aula”(E4)</p> <p>“ o funcionamento das aulas” (E5)</p>
	Existência de algumas experiências	<p>“ acho que tivemos no ano passado uma avaliação de cursos, feita aos estudantes, através da reitoria, a partir de um grupo <i>ah</i></p>

		de avaliação interna	<p><i>doc</i>” (E5)</p> <p>“temos estado a trabalhar mais num regime <i>ah doc</i> que na minha opinião o mais rápido que seja possível vamos ter que instituir e criar condições para ter tais recursos”(E4)</p> <p>“a univ tem feito um esforço notável em matéria de infra-estruturação, recursos bibliográficos” (E6)</p>
		Possibilidade de opção	<p>“ em termos práticos, essas informações seriam de todo úteis aos alunos no momento de escolha” (E7)</p> <p>“a escolha pode garantir, a priori, maiores chances de empregabilidade” (E7)</p>
	<b>8.2. Aspectos negativos</b>	Necessidades de pôr órgãos a funcionar	<p>“uma universidade que se preze tem que ter um gabinete de avaliação e um planeamento estratégico” (E3)</p> <p>“ temos um gabinete de avaliação e auditoria de qualidade que ainda não foi provido de competências a nível de recursos humanos”(E4)</p> <p>“ o desafio maior é a qualificação do corpo docente” (E3)</p> <p>“ há um conselho para a qualidade e um gabinete de auditoria e avaliação de qualidade na Uni-CV, mas que não funciona” (E5)</p> <p>“é necessário redefinir missão, visão, mandato, objectivos e metodologias” (E3)</p> <p>“a emergência acaba por sobrepor ao que é</p>

			<p>urgente” (E5)</p> <p>“criar condições para que os nossos docentes em termos académicos pudessem evoluir”(E4)</p> <p>“ permitir que sociedade cabo-verdiana tivesse oportunidade de desenvolver conhecimento e participar na sua produção e divulgação”(E4)</p> <p>“ a investigação deve ser alavancada” (E6)</p> <p>“ o corpo docente, a investigação e a estrutura laboratorial” (E6)</p> <p>“ é necessário haver reforço e treinamento dos professores nos aspectos pedagógicos” (E6)</p> <p>“ a questão da avaliação das aulas e dos aspectos pedagógicos” (E6)</p> <p>“ o professor tem de estar preparado para lidar com o novo perfil do aluno” (E6)</p> <p>“muitos professores não tem formação pedagógica” (E6)</p> <p>“ o professor tem de ter novas estratégias pedagógicas e novas técnicas” (E6)</p> <p>“Organização e gestão; recursos materiais e equipamentos (sala de informática, biblioteca...), recursos financeiros, recursos humanos, docente [docência, investigação, extensão e actividades de gestão], não docente e avaliação das aprendizagens /desempenho” (E8)</p>
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>9.</b>		Bianual ou	“eu diria que deveria ser feito de dois em dois

Periodicidade de avaliação		tetranual	anos para introspecção, ou de 4 em 4 anos para, de uma forma exaustiva, ter uma avaliação de cursos em todos os seus aspectos, sobretudo a nível de gestão e funcionamento ” (E5)  “eu acho que avaliação deveria ser feito com alguma frequência, provavelmente anual ou de dois em dois anos”(E4)  “para uma autoavaliação de 2 em 2 anos” (E6)  “para uma avaliação externa de 4 em 4 anos” (E6)
		Semestral e anual	“se for uma avaliação interna poderá ser semestralmente” (E7)  “para uma avaliação externa defendo uma periodicidade anual” (E7)  “Anualmente” (E8)
		Processo de institucionalização	“eu prefiro avaliação como um processo sistémico que acompanha e que vai regulando continuamente a instituição” (E1)  “o nosso processo de entrosamento está aliado ao do desenvolvimento porque somos novos e estamos a crescer e a criar vícios, criando necessidade de monitorização dos avanços” (E3)
<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>	<b><i>Indicadores</i></b>	<b><i>Unidade de Registo</i></b>
<b>10.</b> Modelos de avaliação institucional	<b>10.1.</b> Um único modelo	Adaptação de Modelo	“cada vez mais eu acredito na externalização (...) cujos processo absorve boas práticas e nos levam a ter determinados modelos” (E1)

			<p>“eu vejo um modelo mas depois tem que ter adaptação” (E5)</p> <p>“era desejável que todos as IES fossem avaliados da mesma forma” (E4)</p> <p>“com a externalização absorvemos um modelo próprio sempre com a perspectiva de não ficarmos fechados e nos irmos evoluicionando as nossas referenciais” (E1)</p> <p>“seria necessário que alguns critérios fossem aplicados da mesma forma”(E4)</p> <p>“era importante que fosse critérios uniformes para IES idênticos” (E4)</p>
		Práticas diferenciadas	<p>“deve haver grelhas de avaliação muito próprias com dimensões de comparabilidade, recomendando exactamente um modelo aceitável para as instituições” (E6)</p> <p>“ a fidelização de modelos leva-nos a ter que ficar, muitas vezes, fechados a modelos que escolhemos” (E1)</p> <p>“deve haver dimensões de especificidades de cada instituição”(E6)</p>
		Harmonização de critérios	<p>“ para avaliação externa pode haver uma harmonização de critérios e normas para poder comparar” (E7)</p> <p>“no caso de avaliação interna a escolha dos critérios do avaliador externo criaria efeitos nefastos” (E7)</p> <p>“nunca um avaliação interna deve partir da</p>

			avaliação externa” (E7) “Sim, porque permite análise comparativa das instituições, e questões de uniformização”(E8)
	<b>10.2.</b> Modelo misto		“eu acho um modelo mais perfeito de avaliação é um modelo experimentado, ensaiado adaptado à realidade das circunstâncias que permitam que na avaliação todos os intervenientes devem contribuir” (E3) “temos que ver as necessidades, os problemas, os desfasamento entre aquilo que é esperado e aquilo que está a acontecer”(E5) “ não tenho percepção quem vamos ter um modelo ideal, original, mas sim experimentar e depois teorizar”(E5) “Há necessidade de um modelo híbrido, nenhum modelo satisfaz totalmente”(E5) “ um modelo que ofereça aos cabo-verdianos um leque alternativos de escolhas feitas com base em informações credíveis” (E6)
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>11.</b> Perfis dos avaliadores	<b>11.1.</b> Avaliadores internos	Pessoal interno à instituição	“ (risos)... uma agencia especializada (competente) em avaliação para estar no terreno” (E1) “ pode-se recorrer ao outsourcing para pontualmente realizar determinadas tarefas, neste caso avaliação” (E1) “Os avaliadores internos deveriam ser os professores, os próprios administradores,

			<p>“pessoal técnico, conselho das unidades orgânicas.” (E5)</p> <p>“Numa avaliação interna deve ser criado uma comissão composta por elementos representativos de vários sectores da universidade, coadjuvado por um <i>expert</i> ou ‘amigo crítico’” (E7)</p> <p>“Auto avaliação: Coordenadores de cursos (%), docentes, Presidente do Conselho Científico, Presidente do Conselho Pedagógico” (E8)</p>
		Especialistas na área	<p>“pessoa com experiência com grande domínio no processo”(E4)</p> <p>“deveria ter uma comissão formada por gente de universidade (docentes investigadores) que tem papéis diferentes, que estão na área de administração” (E6)</p> <p>“ é indispensável que sejam os técnicos a conceber os aspectos teóricos da avaliação” (E3)</p>
	<b>11.2</b> Avaliadores externos	Pessoal externa à instituição/entidade estrangeira	<p>“em relação aos avaliadores externos, as agências especializadas, o próprio governo através da DGESC que supervisiona o cumprimento e aplicação dos normativos (E5)</p> <p>“uma agência autónoma” (E5)</p> <p>“na minha sociedade reconheço que alguém de fora é sempre melhor”(E4)</p> <p>“para avaliadores externos deve ser uma equipa formada maioritariamente por</p>

			<p>especialistas estrangeiros” (E6)</p> <p>“para avaliação externa devem ser os especialistas com provas dadas” (E7)</p> <p>“uma agencia internacional que não tem laços com ninguém” (E6)</p> <p>“ uma avaliação que permita a comparabilidade internacional, sistema avaliado pelo OCDE, conferindo uma internacionalização do nosso ensino superior” (E6)</p> <p>“uma avaliação feita por entidade estrangeira é mais credível e tem mais visibilidade” (E6)</p> <p>“a nível mundial há instâncias com credibilidade para a fazer” (E7)</p> <p>“Avaliação externa: Órgão criado para o efeito e instituições homólogas com reconhecido mérito” (E8).</p>
		Níveis diferenciados de participação	<p>“eu creio que deve ser feita em níveis diferentes” (E3)</p> <p>“há um nível técnico, pois há um nível de gestores, académicos, políticos, todos devem intervir, pois todos tem olhar diferentes” (E3)</p> <p>“um dos pressupostos para que possa ter uma boa universidade é a transparência e a democracia, aceitando a participação de todos os sectores com vozes e leituras diferentes” (E3)</p>
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>

<p><b>12.</b> Instrumentos de recolha de dados</p>	<p><b>12.1.</b>Combinação de instrumentos</p>	<p>Perguntas abertas e fechadas</p>	<p>“todos os instrumentos” (E1)</p> <p>“deve haver não só fichas de inquérito mas também entrevistas, visitas, e cruzamentos de dados”(E4)</p> <p>“instrumentos que nos poderão dar respostas a todas as partes de infraestrura, currículo, cursos etc” (E1)</p> <p>“entrevistas aos alunos e funcionários, visitas às instalação” (E6)</p> <p>“devemos ter um sistema estatístico montado que responda com qualidade a quantificação das instituições de uma forma geral” (E1)</p> <p>“Há três elementos importantes que devem ser utilizados na avaliação: entrevistas, questionários e relatórios” (E5)</p> <p>“estudos de opinião, inquéritos” (E3)</p> <p>“Entrevistas, questionários, observação, recolha de imagens” (E8)</p>
		<p>Recursos a técnicas e métodos diversificados</p>	<p>“pensando num sistema de A.I obviamente que nós temos que ter os bancos de dados actualizados” (E1)</p> <p>“eu diria uma combinação de vários instrumentos” (E5).</p> <p>“aconselha-se o uso de instrumentos diversificados consoante a matéria a recolher” (E7)</p> <p>“todos os métodos que dão imagem mais fidedigna possível” (E6)</p>

			<p>“ é importante o princípio da triangulação da informação” (E7)</p> <p>“cada um tem a sua vantagem e desvantagem” (E5)</p> <p>“os instrumentos devem ser válidos e fiáveis no sentido de garantirem a seriedade do processo de avaliação” (E7)</p> <p>“é necessário criar indicadores referentes” (E3)</p> <p>“eu acredito que deveria considerar instrumentos mistos”(E4)</p> <p>“deve ser utilizados diversos métodos”(E6)</p> <p>“abordagens interpessoais, é uma forma de funcionar actividades de comunicação com as pessoas” (E3)</p>
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<p><b>13.</b> Relação entre a existência de A.I e cultura de avaliação</p>	<p><b>13.1</b> Efeito de legitimidade social</p>	<p>Possibilite um olhar crítico e responsável</p>	<p>“avaliação permite um confronto cognitivo, provocando uma nova percepção quando somos confrontados aos factos”(E5)</p> <p>“avaliação vai permitir mudar as ideias e criar o sentido de responsabilização”(E5)</p> <p>“ a avaliação deve ser um imperativo legal e além disso legítimo”(E6)</p> <p>“ na avaliação deve haver boa relação entre avaliado e avaliador”(E6)</p> <p>“ o avaliado deve consentir a avaliação, evitando tensões” (E6)</p> <p>“a avaliação espontânea interpela directa ou</p>

			<p>indirectamente as IES no sentido de institucionalizar, adoptar e estabelecer as suas práticas” (E3)</p> <p>“ uma avaliação questiona aspectos da sua existência e responsabiliza os mal feitores ”(E3)</p> <p>“ a prática de avaliação é fruto de escrutínio cada vez mais atento e exigente da sociedade, pelo que a responsabilização tende a ser a palavra –chave” (E7)</p> <p>“ a avaliação coloca a introspecção e reflexão em acção”(E3)</p> <p>“uma das formas de avaliação institucional se estabelecer é a criação de uma cultura de avaliação através de um hábito de avaliar o seu próprio papel”(E2)</p> <p>“ há que haver abertura e pré-disposição para a sua aceitação e todo um ambiente para que avaliação aconteça”(E2)</p> <p>“permite julgar que a culpa não morra solteira e o elogio em caso de bom desempenho seja público” (E7)</p> <p>“um sistema que permita formar e levar toda a sociedade a mudar, preparando-a para os desafios” (E4).</p> <p>“a institucionalização da cultura de avaliação como prática corrente, e importante dentro da uma instituição, leva o seu tempo e progressivamente aumenta a responsabilidade dos actores” (E7)</p>
--	--	--	---

	<p><b>13.2</b> efeito de censura social</p>	<p>Existência de preconceitos</p>	<p>“e temos a nível social preconceitos e falta de conhecimentos que a avaliação é mau” (E1)</p> <p>“ Temos um conjunto de preconceitos vindos do colonialismo... avaliação como um fantasma”(E1)</p> <p>“ numa base muito burocrática que afugenta pessoas temos uma cultura de avaliação num ambiente de medo e de receio cujo potencial não é bem aceite e nem aproveitado para melhorar a si mesmo” (E2)</p> <p>“é urgente institucionalizar a avaliação na Unicv e reduzir o nível do medo” (E3) “ que as pessoas não temam quem está a avaliar” (E3)</p> <p>“ a avaliação externa tem o poder de responsabilização dado que pode originar sanções e afastamento” (E7)</p> <p>“no caso de exercício doloso de coisa pública pode originar afastamento” (E7)</p>
--	---	-----------------------------------	--

## **ANEXO II**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

A entrevista enquadra-se no estudo empírico sobre avaliação institucional, que é realizado no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em avaliação, tendo os seguintes objetivos gerais:

- Analisar as perspectivas teórico-conceituais sobre avaliação institucional.
- Analisar a realidade cabo-verdiana ao nível dos normativos sobre avaliação institucional no ensino superior.
- Analisar as perspectivas de actores da Uni-CV e do Ministério do Ensino Superior sobre avaliação institucional.

O guião da entrevista inclui, numa primeira fase, a explicitação dos objectivos e a procura da sua adesão ao estudo. Esta entrevista tem como objectivo a análise das perspectivas dos entrevistados, sobre questões que consideram pertinentes no campo da avaliação institucional. Numa segunda fase, busca-se a procura de respostas a itens previamente elaboradas, de acordo com as seguintes dimensões:

#### **Tipos de avaliação institucional**

1. Que importância tem, na sua perspectiva, a realização de uma auto-avaliação institucional?
2. Considera pertinente a avaliação externa numa avaliação institucional?

#### **Funções da avaliação institucional**

3. No seu entendimento, qual a utilidade da avaliação institucional?
4. Concorda com a existência de uma avaliação institucional obrigatória?
5. Quem deve regular a avaliação institucional? (governou ou universidades)
6. Em que situação se encontra o regime jurídico sobre o ensino superior? (só dirigente M.Ensino Superior)

#### **C) Missão da instituição**

- A avaliação institucional, na sua opinião, contribui para o conhecimento da missão da própria instituição?

- De que modo a avaliação institucional pode contribuir para a interação entre a universidade e a comunidade?

#### **D) Dimensões da avaliação institucional**

- Na sua opinião, que aspectos pertinentes deveriam ser inseridos numa avaliação institucional? (instalações, investigação, docência, interação).

- Atendendo ao conhecimento que tem da universidade, pode dar alguns exemplos práticos de como a avaliação institucional poderia contribuir para a melhoria de algum aspecto concreto?

#### **E) Práticas da avaliação institucional**

- Com que periodicidade deveria ser realizada a avaliação institucional no ensino superior?

- Concorda com a existência de um único modelo de avaliação institucional, tendo os mesmos parâmetros e critérios, para as instituições de ensino superior?

- Quem deveriam ser os avaliadores numa avaliação institucional? (avaliação interna e avaliação externa).

- A avaliação deve ser obrigatória para as instituições de ensino superior públicas e privadas em Cabo Verde?

- Que instrumentos de recolha de dados devem ser utilizados numa avaliação institucional? (questionário aberto e anónimo, relatórios, grelhas de satisfação, entrevistas, documentos..)

- De que modo, tendo em conta a sua experiência, a avaliação institucional poderá reforçar uma cultura de avaliação? (responsabilização).

