

Avaliação das instituições de Ensino Superior angolanas – testemunho de oito docentes e gestores

Lando Emanuel Ludi Pedro¹

Pedro Rodrigues²

Isabel Pimenta Freire³

Resumo

A avaliação do Ensino Superior (ES) foi recentemente consignada na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 17/2016 de 7 de outubro), como uma política imprescindível à promoção da qualidade deste nível de ensino. Neste artigo apresenta-se parte de um estudo de caso de caráter fenomenológico-interpretativo, realizado numa instituição de ensino superior (IES) angolana. Damos conta dos resultados da análise de entrevistas semi-diretivas com oito professores, sendo 4 membros da direção e 4 professores da instituição. Estes resultados levam-nos a inferir que a percepção dos professores acerca do processo de avaliação do ES está marcada pela identificação de problemas de comunicação, *feedback* e circulação da informação, a nível macro e mesossistémico, bem como pela falta de clareza dos critérios de avaliação e de ligação entre a legislação e os contextos institucionais e societais. Estas lacunas projetam-se numa atitude dominada pela preocupação, ceticismo e, ainda assim, alguma expectativa e esperança. Parece existir uma atitude mais positiva da parte dos membros dos órgãos de gestão, refletida num maior comprometimento com a avaliação que estará associado a uma melhor informação acerca das políticas públicas que regulamentam a avaliação no Ensino Superior, o que reforça a importância, a necessidade e a urgência da efetiva circulação da informação em todos os níveis do subsistema do Ensino Superior.

Palavras-chave: ensino superior angolano, políticas de avaliação e regulação do ensino superior, percepções e atitudes acerca da avaliação.

Introdução

¹ Doutorando em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Especialidade em Teoria e Desenvolvimento Curricular e Instigador Colaborador na UIDEF do IE.

² Orientador, Professor no Instituto de Educação, Universidade de Lisboa e Investigador na UIDEF DA Universidade de Lisboa.

³ Orientadora, Professora aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Investigadora na UIDEF da Universidade de Lisboa.

A avaliação do ES foi recentemente consignada na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Art.º 118 da Lei nº 17/2016, de 7 de outubro), em sequência com o disposto no art.º 16º do Decreto Presidencial n.º 90/09, de 15 de dezembro, como uma política imprescindível à promoção da qualidade deste nível de ensino. Desde essa data, começaram a desenvolver-se e implementar-se sistemas de gestão da qualidade que operacionalizam políticas de avaliação e regulação do ES. Esta nova realidade político-administrativa e institucional precisa do envolvimento dos atores para ser passada à prática e produzir os efeitos pretendidos. Isso exige um trabalho de construção e de mudança, sem dúvida atravessado por perplexidades e tensões, que importa compreender e acautelar. Neste texto apresentamos um recorte de um estudo mais amplo, desenvolvido no âmbito de uma tese de doutoramento em Educação, na especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular. Através de um estudo de caso múltiplo de duas IES, que integram cursos de formação inicial de professores, pretende-se responder às seguintes questões de investigação: *Como são interpretadas as políticas de avaliação e regulação estatal do Ensino Superior nas Instituições de Ensino Superior, nomeadamente nas de formação de professores? Quais as implicações dessas políticas no desenvolvimento dos currículos de formação inicial de professores?*

1.1. Natureza, propósitos, princípios e processos da avaliação

A avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza (Fernandes, 2010). De resto, trata-se de uma atividade que ajuda a definir, planear, acompanhar, regular e desenvolver toda e qualquer ação ou intervenção e que incorpora elementos de natureza informal e formal, bem como de auto e heteroavaliação ou de avaliação interna e externa (Rodrigues, 2018).

A avaliação envolve sempre um discernimento e apreciação da qualidade, mérito, valor e significado dos objetos sobre que incide, com base na recolha de informação representativa, válida e fidedigna a respeito desses objetos (Fernandes, 2013). Orientando-se habitualmente por um quadro de referência constituído por critérios e indicadores, que devem ser científica, experencial e socialmente fundamentados, escrutinados, discutidos e consensualizados, a avaliação pode realizar-se com uma ampla multiplicidade de propósitos, entre os quais se contam (com base em Fernandes, 2013): A compreensão das experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social; a compreensão de problemas, no âmbito de um dado projeto, programa ou política, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; servir a prestação pública de contas; examinar os fatores que influenciam os desempenhos educativos, no

contexto da promoção da responsabilização educacional; apoiar a tomada de decisões; ajudar a selecionar ou escolher entre estratégias alternativas de ação educativa; contribuir para garantir a qualidade dos serviços e do sistema educativo; acreditar e reconhecer programas educativos e formativos; certificar serviços e produtos de natureza educativa e formativa; auxiliar na conceção, desenvolvimento, implementação, validação e disseminação de programas, currículos e inovações educativas; melhorar as práticas e procedimentos e, consequentemente, os resultados, de um dado programa ou política e/ou do sistema educativo.

Para Fernandes (2010, pp. 17-18),

“a construção teórica no domínio da avaliação tem sido conseguida ao longo do tempo com base no desenvolvimento de abordagens que, no essencial, apresentam um conjunto de elementos que, supostamente, toda a boa avaliação deveria integrar, [...] tais como: a) os principais propósitos da avaliação; b) a perspetiva metodológica adotada e os procedimentos e técnicas que devem ser privilegiados; c) o papel do avaliador ou dos avaliadores; d) o papel de participação de todos aqueles que, de algum modo, possam estar interessados nos resultados da avaliação (os chamados stakeholders); e) a definição da audiência ou das audiências a privilegiar; e f) a natureza e divulgação do relatório de avaliação.”

A objetividade da avaliação, segundo Pacheco (2002, pp.61-62), depende dos dispositivos concebidos em função de “três aspetos fundamentais: modalidades de avaliação; natureza e pertinência dos dados a recolher; instrumentos de avaliação”. Assim, o dispositivo é entendido como “o conjunto de modalidades previstas de levantamento e tratamento de informação”, considerando-se pertinente o estabelecimento de critérios bem precisos, tanto de ordem interna, como de ordem externa, no contexto da escola. Nesta linha, o autor refere, ainda, que, a propósito da objetividade da avaliação, devem ser considerados os seguintes aspetos: a) periodicidade da avaliação; b) intervenientes na recolha de informação (alunos, professores e outros intervenientes no processo educativo); c) natureza da informação (qualitativa, quantitativa); d) função da avaliação (pedagógica, social, de controlo, crítica); e) instrumentos elaborados para a recolha de informação; f) instrumentos de comunicação e publicitação da avaliação.

As políticas de regulação e avaliação estatal serão credíveis, na perspetiva de Pacheco (2002), quando assentarem em critérios e padrões de avaliação pertinentes e precisos que se assumem como um verdadeiro código de conduta e postura ética. De facto, um quadro de referência ou referencial de avaliação, devidamente fundamentado, constitui uma peça chave na tarefa de discernir a qualidade do objeto de avaliação. A informação, os dados, ou as evidências adquirem valor no âmbito do quadro de referência da avaliação. São os critérios e padrões que conferem pertinência avaliativa, isto é, validade, às evidências coligidas. Não basta recolher dados fiáveis, é preciso que eles tenham interesse para a avaliação.

Se os dados forem irrelevantes, apesar de fiáveis, não têm utilidade avaliativa.

Neste contexto, em que se passa da análise da avaliação como discernimento da qualidade, para a discussão da qualidade da avaliação, não pode deixar de se fazer referência a quatro grandes grupos de *standards* ou padrões de avaliação propostos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* [JCSEE] (Fernandes, 2018), que são: i) utilidade – deve ser útil, deve proporcionar atempadamente as informações de que necessitam as audiências legítimas; ii) exequibilidade – deve ser exequível, ou viável, realista, prudente, diplomática e moderada; iii) adequação ética – deve ser clara, transparente, justa e honesta, e deve respeitar a lei, os direitos e a dignidade dos participantes e dos *stakeholders*; iv) rigor – deve ser abrangente, equilibrado, fiável e o mais exata possível, baseando-se em informação válida e precisa. Refira-se aqui que a última edição dos *Standards de Avaliação de Programas* (JCSEE/Yarbrough, Shulha, Hopson, & Caruthers, 2011) salienta um 5º grupo de *standards*, a *accountability* da avaliação, que engloba a documentação do processo de avaliação e a meta-avaliação, o escrutínio do processo de avaliação com base nos quatro grupos de *standards* anteriores.

Nestes termos, será por intermédio de uma avaliação adequada (qualitativa e quantitativa, interna e externa) que as IES poderão construir sentido e (re)definir o seu Plano de Desenvolvimento Institucional. Será nessas condições que a avaliação, enquanto exigência estatal e social, poderá fomentar a qualidade e o progresso.

Na realidade, o conjunto de *standards* (critérios e padrões) de avaliação do JCSEE revela-se incontornável, tanto a propósito de processos singulares e pontuais de avaliação como a respeito de programas de avaliação que se estendem no tempo, com uma projeção cíclica e repetitiva e uma orientação estratégica, configurando verdadeiras políticas de avaliação, que devem originar e associar-se a outras políticas e medidas de intervenção educativa.

De facto, a avaliação não é uma panaceia nem uma solução mágica. Por si só não resolve os problemas, mas pode constituir uma importante alavanca de melhoria. Neste contexto, como sublinham os *standards* de avaliação do JCSEE, não podem descurar-se os processos de *feedback* e de acompanhamento da utilização dos resultados de avaliação. Associado a esses processos estará também a apropriação e adoção, ou, pelo menos, a compreensão e consideração, pelos destinatários e utilizadores, dos critérios e do quadro de referência de avaliação empregue no processo de avaliação (Moreira & Rodrigues, 2016). Assim, para além das questões de validade e de fundamentação dos critérios e indicadores de avaliação, e para além das questões de rigor e de exequibilidade da avaliação, para que a avaliação possa tornar-se útil e ser utilizada, nomeadamente para melhorar a qualidade da educação, importa considerar aspectos que se relacionam com a

informação, comunicação e esclarecimento acerca dos critérios, indicadores, processos e resultados da avaliação.

Os processos de informação, esclarecimento e *feedback* constituem mecanismos essenciais de qualquer sistema de avaliação, por maioria de razão se incluir entre os seus desígnios a melhoria da realidade educativa. Derivando da investigação sobre a avaliação, estes processos, e a sua conceptualização, incorporam as teorias da avaliação, em especial aquelas que explicam o modo como a avaliação atua e produz efeitos. A prática e a investigação e avaliação de uma política de avaliação não deverá, por conseguinte, deixar de ter em conta estes processos. Claro que, além dos processos de informação, esclarecimento, discussão, *feedback* e apoio à utilização da avaliação, a aceitação da avaliação por parte de diferentes intervenientes, destinatários e partes interessadas, pode depender também de outros fatores, entre os quais se contarão as consequências da avaliação e a apreciação da respetiva justiça e razoabilidade.

De qualquer modo, os processos de informação, comunicação e *feedback* associados à avaliação, constituirão analisadores importantes das práticas e políticas de avaliação. Neste contexto, o testemunho de grupos envolvidos no processo de avaliação e, inclusivamente, de grupos destinatários da avaliação, pode ser revelador acerca do modo como a avaliação está a ser efetivada e se rodeia das condições favoráveis à sua compreensão, aceitação, apropriação e adoção. Sem dúvida que as decisões tomadas e as ações e mudanças empreendidas com base na avaliação, que **configuram e produzem o “impacto da avaliação”**, assentarão numa adequada compreensão e interpretação da avaliação. Faz, assim, sentido indagar como as políticas de avaliação são compreendidas e interpretadas no interior dos sistemas que são alvo da avaliação, antes de inquirir sobre mudanças dela derivada.

1.2. Políticas públicas e avaliação no ES angolano

O Ensino Superior foi implementado em Angola em 1962 e até 2008 apenas existia uma universidade em todo o país, a Universidade Agostinho Neto. Atualmente a rede de IES conta com 17 universidades (10 das quais privadas), 19 institutos superiores (sendo 12 privados) e 2 escolas superiores autónomas (ambas estatais). A existência de um crescimento e expansão recente destas instituições coloca a questão de saber se foi acompanhada pela necessária atenção à qualidade do ensino, interrogação levantada por diversos autores, nomeadamente Carvalho (2012). No entendimento deste autor, a qualidade do ES angolano é “baixa”, **uma vez que existem vários** indicadores que apontam para a ausência de aposta em investigação científica, para além da possibilidade de obtenção de diplomas sem a indispensável competência académica e profissional.

Segundo Silva (2016), historicamente, a universidade estatal angolana tem estado ao serviço de sucessivas causas: 1) emancipação

socioeconómica da então colónia Angola, dotando-a de uma élite capaz de dar sequência à obra colonizadora; 2) formação dos quadros de que o socialismo necessitava; 3) instalação de uma economia de mercado e de uma sociedade democrática; 4) motor da sociedade, operando atualmente num contexto marcado pelas lógicas do multipartidarismo, mercado, empregabilidade e competitividade.

São marcas da evolução do ensino superior angolano que espelham as ideologias que atravessaram os últimos 50 anos de um país que passou de colónia a país independente e viveu uma guerra civil onde se digladiaram movimentos ideológicos antagónicos. Nos anos de independência a universidade tem passado por processos de mudança no seu papel social, **desde “baluarte da revolução”**, nas palavras de Agostinho Neto, primeiro Reitor da Universidade de Angola, até à tendência atual para ser considerada uma instituição que se define num contexto multipartidário e de mercado, como indica a proliferação de instituições privadas de ES, hoje maioritárias no subsistema de ES. Contudo, esta expansão e atual supremacia numérica das IES privadas conflita com a tendência de universalização e gratuitidade da educação, aos mais diversos níveis, como preconiza a Constituição da República de Angola.

A ampliação do número de IES está prevista na legislação em vigor, que estabelece a obrigatoriedade de elaboração de planos de desenvolvimento institucional, bem como dos projetos pedagógicos de cada curso em funcionamento. Para iniciarem a atividade, as IES carecem de decreto de criação, da avaliação das grelhas curriculares e da aprovação por parte do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos de Ensino Superior (INAARES), a entidade estatal que superintende o ES em Angola, criado em 2013, à luz do Decreto Presidencial n.º 172/13, de 29 de outubro. Não obstante o crescimento e a expansão das IES nacionais, ou mesmo por isso, questiona-se a qualidade do ensino, das aprendizagens, das infraestruturas, dos programas de extensão, dos currículos, dos planos de estudo e dos docentes. É impossível responder perentoriamente a este questionamento, porque, segundo Carvalho (2012), não há (até esta data) qualquer avaliação das IES em Angola. Refira-se que a Universidade Agostinho Neto foi fundada em 1976 e funcionou até 2008 como única IES do país, mas nunca se publicou informação sobre a avaliação do serviço prestado.

Em termos legislativos, a questão da avaliação da qualidade do ES, como atribuição do Estado, é assumida nas designadas Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior (Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro), onde se afirma que o Estado deve assegurar condições para garantir **“um elevado nível de qualidade nos domínios pedagógico, científico, tecnológico e cultural das instituições de ensino superior”** (nº do art.º 2, alínea f.). A utilização de instrumentos de avaliação diversificados é recomendada no Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro, diploma que instituiu a obrigatoriedade de as IES se submeterem aos procedimentos de

avaliação (Artigo 99.º, número 2), que pode ser interna, obrigatória e permanente, realizada pelos órgãos da instituição (Artigo 100.º, números 2 e 3), ou externa. De acordo com o Artigo 100.º, número 4, a avaliação externa pode ser feita por especialistas do órgão de tutela, ou por uma entidade por si contratada para o efeito, e assenta na aferição quer da conformidade normativa e legal das atuações pedagógicas e de administração e gestão quer das respetivas eficiência e eficácia.

Este novo cenário implica adesão às práticas de avaliação institucionalizada, que, nos termos do regulamento, é um processo de autoanálise e autoconhecimento, que se rege por um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos promovidos pelas IES para avaliarem a qualidade do seu desempenho. Este propósito do Estado objetiva aferir a qualidade de desempenho das IES, de cursos e de programas, tendo por referência a sua missão e os padrões de qualidade legalmente estabelecidos.

No articulado do Decreto-Lei n.º 26/11, de 23 de fevereiro, o Estado manifesta uma preocupação com a regulação dos cursos existentes e com a formação de novos cursos, pondo a tónica na avaliação e seguindo um quadro de referência e indicadores de qualidade do ES, organizando um sistema nacional de avaliação e acreditação dos estudos e um banco nacional de avaliadores, com o respetivo código de conduta e manual de procedimentos (considerando as orientações constantes na Circular 003/GSEESS/MES/2015, do dia 28 de agosto, do Gabinete do Secretário de Estado para a Supervisão). Segundo a mesma circular (ponto 3), as IES devem compilar e remeter ao INAAREES os processos de cada curso lecionado para efeitos de legalização, acompanhados dos seguintes elementos: (a) caracterização do curso, incluindo a designação, objetivos, grau científico que outorga, requisitos de curso, área científica predominante; (b) estrutura curricular e plano de estudo, incluindo a grelha das disciplinas anuais ou semestrais, bem como a carga horária teórica e prática; (c) programa completo de cada disciplina, de carácter temático ou analítico; (d) plano de precedências e outras informações julgadas pertinentes. Contudo, não são considerados indicadores da qualidade científica e pedagógica dos docentes.

Apesar de alguns avanços em termos legislativos, ainda não parece fazer-se sentir o desenvolvimento e consolidação de avaliações fiáveis e robustas do sistema, por forma a alterar radicalmente o panorama retratado por Zassala, em 2009, que indiciava uma qualidade de ensino globalmente baixa nas IES angolanas. Os elementos que fundamentavam essa percepção eram os seguintes: a) pelo terceiro ano consecutivo, as universidades angolanas tinham ficado fora do ranking das cem melhores do continente africano por falta de qualidade; b) o país não tinha aderido à Convenção de Arusha, decorrida em 1981, na Tanzânia e responsável pela definição de balizas para o ensino universitário no continente africano, determinando o quadro de referências para os planos curriculares mínimos, a estrutura dos

cursos, as cargas horárias teóricas e práticas, entre outros aspetos importantes do ES (Zassala, 2009).

Na prática, a avaliação no ES é um processo recente no País, associado à criação do INAAREES, que tem a missão de promover e monitorizar a qualidade das condições técnico-pedagógicas e científicas criadas e dos serviços prestados pelas IES, bem como homologar a certificação de estudos superiores feitos no País, e reconhecer e emitir equivalências de graus e título académicos obtidos no exterior. Não obstante a construção do seu objeto social ainda se encontrar em desenvolvimento, o instituto atuará sobre a criação de cursos e no domínio da inspeção, que se confundia com a avaliação. Como referiam Buza e Canga (2012), o país, através de todos os seus órgãos Legislativos e Executivos, encontra-se numa fase de dinamização deste processo, que certamente culminará com a criação de diferentes instrumentos para proceder à respetiva avaliação.

2. Metodologia

Neste texto apresenta-se um recorte de um estudo mais amplo, no qual foi utilizada a estratégia metodológica de estudo de caso múltiplo, de caráter fenomenológico-interpretativa (Amado & Freire, 2014). Este artigo, em termos empíricos baseia-se na análise de conteúdo de entrevistas semi-diretivas com oito professores de uma IES pública angolana, quatro dos quais (E1 a E4) eram também membros dos órgãos de gestão. O discurso dos professores foi áudio-gravado e, depois de transscrito fielmente, foi sujeito a análise de conteúdo indutiva, temática e categorial (Amado, Costa & Crusoé, 2014), no sentido de descortinar as percepções e também as atitudes destes professores face à política de avaliação no ES, nomeadamente na IES em que trabalham. Os resultados que a seguir se apresentam, incorporam, como é próprio dos estudos interpretativos, algumas falas ilustrativas dos professores participantes.

3. Resultados

3.1. Contornos da política de avaliação das IES percebidos pelos professores

Os professores entrevistados refletem uma imagem do estado atual da avaliação pontuada por elementos problemáticos, uma vez que a maior parte dos indicadores da análise apontam problemas de comunicação e informação, a nível macrosistémico e mesossistémico: i) lentidão na difusão ou divulgação da informação; ii) falta de clareza nos critérios de avaliação das IES; iii) falta de feedback às instituições; iv) falta de informação aos professores pelas IES; v) centralização do processo e vi) falta de ligação aos contextos. Além disso, a avaliação é vista principalmente como um mero

instrumento de fiscalização e controlo externo, fracamente apreendida e com poucos resultados positivos.

No que diz respeito à primeira grande categoria de análise – circulação da comunicação e de informação – os entrevistados consideram que há carência de informação e lentidão na difusão da informação.

“Em relação aos processos de avaliação do ES em curso... deveria ser mais difundido. O processo ainda está muito lento e pouco ou nada se sabe. Essas políticas não são suficientemente difundidas (...) ainda estamos em projetos (...) ainda estamos em regulamentos (...) os regulamentos que existem são pouco difundidos nas atividades docentes... pois as políticas ainda não são evidenciadas, elas ainda não foram geridas ... ainda não foram assumidas estas mudanças que ocorrem no órgão de tutela” (E2).

“O processo é pouco divulgado na comunidade universitária e carece de um comprometimento de todos: docentes, não docentes, discentes, do topo à base. Até ao momento, parece mais um assunto fechado, reservado a um grupo de pessoas que, muitas vezes, gostamos de chamá-lo por “comissão” (E4).

“Tenho sentido muita falta de divulgação destes projetos e discussões em torno destes regulamentos ou processo, o que se assiste é a publicação ou implementação, sem antes consultarem elementos que poderiam vir a contribuir na melhoria do referido projeto e, quiçá, para a sua implementação de melhor maneira possível (E7).

Como se vê, o défice de informação/esclarecimento acerca da política de avaliação parece repercutir-se no baixo aproveitamento e utilização da avaliação para alterar e melhorar as práticas e situações educativas. Sem dúvida que a isso também não será alheia a falta de clareza nos critérios de avaliação das IES.

“Os rankings, que são muitas vezes apresentados no nosso país, não são explícitos (...) nem tão pouco claros em relação aos parâmetros ou critérios de avaliação, ou aos indicadores que têm tido em conta para classificação das IES” (E2).

“(...) parece-me que do ponto de vista de sua conceção... tende a indicar uma certa superficialidade, partindo do pressuposto de que os seus resultados, que geralmente são positivos ou mesmo “muito bons”, não condizem com aquilo que os estudantes são realmente quanto às competências verdadeiramente adquiridas” (E1).

“Eu não pude ver nada da realidade que sustentou esta avaliação, eu não sei exatamente os critérios que tiveram em conta na classificação e se foram em correlação ao quê?” (E8).

Para além da falta de clareza nos critérios, alega-se falta de feedback às instituições por parte da tutela: “Pois o trabalho que é exercido ao nível

das IES... não é suficientemente divulgado, os resultados da avaliação..., para que as pessoas estejam por dentro e possam perceber onde falharam e quais os mecanismos para melhorar as suas atividades” (E2). Por outro lado, emerge no discurso dos entrevistados a imagem de uma avaliação centralista e/ou descontextualizada, com falta de ligação aos contextos.

“(...) penso que ela deverá ser mais transparente e adequada à nossa realidade, pois muitos dos indicadores que apresenta para a avaliação são descontextualizados da nossa realidade, ou seja, da realidade concreta das IES. Faltou um pouco mais de abertura e transparência, maior diálogo entre as diferentes propostas e aceitação ou inclusão de consensos nas diferentes abordagens” (E6).

“E, para se ter um resultado de avaliação aproximado à realidade das IES, é importante que se invista nos dois tipos de avaliação em causa, ou seja, quanto mais diversificado for o caminho para a melhoria das IES, melhor para todos os envolventes neste desafio sublime” (E1).

O caráter centralista, descontextualizado, externo, porventura reforçado pelas lacunas de informação e comunicação, pode, por outro lado, acalentar a percepção da avaliação essencialmente como um instrumento de fiscalização e de controlo da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o que não parece necessariamente mal visto, como indica o seguinte comentário: “**É um instrumento necessário e que permitirá maior fiscalização e controlo das ações e atuações das IES em Angola**” (E6).

No entanto, essa avaliação de controlo da qualidade, eventualmente também devido aos problemas de comunicação e *feedback*, afigura-se ainda insuficientemente implantada e consolidada, produzindo efeitos pouco significativos:

“Na sua maioria imprecisos e outros ainda por concluir, com poucos resultados positivos” (E3).

“Sobre o processo de avaliação do ES em curso, acho que apresenta algumas deficiências, mas sobretudo na avaliação externa, a gente não vê nada, parece estagnada” (E4).

O fraco esclarecimento acerca da política de avaliação (incluindo critérios, indicadores, instrumentos e processos) e a sua incipiente implantação e consolidação ajudarão a explicar que alguns professores possam vê-la, como pouco transparente, o que pode alimentar suspeitas de parcialidade e tendenciosidade.

“Porque essas avaliações, muitas das vezes, não apenas com as IES, mesmo na promoção dos professores, são políticas de avaliação, aliás a promoção de um docente do ES deve respeitar determinados requisitos, mas nós vimos nas políticas criadas pelo MESCTI, que eu chamo políticas de favoritismo, nós

vimos algumas pessoas a serem favorecidas e outras não. Algumas instituições têm sido favorecidas e as outras não, como é o caso da (...), que é sempre favorecida, porque dirigida por homens que estão diretamente ligados ao regime e que manejam a política toda do ES (E8).

Assim, a percepção dos professores entrevistados devolve-nos uma imagem do estado atual da avaliação do ES angolano marcada por muitas fragilidades. Sobressaem os problemas de informação, comunicação e feedback, a falta de clareza dos critérios e indicadores e de consideração dos contextos, bem como a incipiente implantação e apropriação pelos docentes, aspectos que culminam na fraca contribuição para a mudança e melhoria da qualidade da educação e que também podem originar desconfiança e atitudes negativas face à avaliação.

3.2. Atitudes face às políticas de avaliação e regulação estatal do ES

Os entrevistados distinguem, nos seus depoimentos, as atitudes dos professores em geral e as atitudes dos membros dos órgãos de gestão. Estes últimos parecem ter uma atitude mais positiva do que os docentes que apenas desempenham a função de professores.

Com efeito, na análise do discurso dos professores foram identificadas as seguintes atitudes: i) ceticismo; ii) preocupação/receio iii) resistência; iv) expectativa/esperança e v) comprometimento. De acordo com o seu testemunho, os membros dos órgãos de gestão, embora partilhem preocupações e até receios, como os outros professores, evidenciam mais que eles duas atitudes positivas face às novas políticas de avaliação e sua implementação: esperança e comprometimento.

O ceticismo parece decorrer da falta de informação e conhecimento sobre a avaliação, seus critérios e sua relação com o auxílio ao trabalho educativo e aos processos de melhoria, provavelmente porque a prática ainda não o evidenciou.

“Ainda há um certo ceticismo no âmbito dos professores em relação às políticas recentes da avaliação e regulação estatal do ES (...). Os professores reagem ainda de forma cética, porque não estão ainda por dentro dos meandros daquilo que são essas políticas, e não sabem ao concreto quais serão as bases e elementos viáveis que vão direcionar as políticas de regulação estatal de ES em Angola” (E2).

“Vejo um certo ceticismo por parte de muitos dos professores. Até hoje, vejo as IES numa letargia total, pois não há dinâmicas, e essas políticas, mais do que ajudar, tendem a atrapalhar o funcionamento das IES, que tentam fazer-se passar por aquilo que não são. Não responde às expectativas de seu funcionamento” (E6).

A falta de informação sobre a avaliação pode conduzir a um ceticismo paralisante, mas pode, por outro lado, levar a confundir a avaliação das IES com a avaliação do desempenho docente, o que, pelas

repercussões mais diretas que esta tem sobre os professores, contribuirá para elevar a carga de stress e de preocupação.

“A maior parte dos professores estão preocupados apenas com avaliação docente, ou seja, concernente àquilo que ele produz ou faz, e essa avaliação era feita, até então, pelos estudantes” (E2).

“Tenho estado a fazer um grande esforço, porque entendo que a minha promoção está diretamente ligada ao meu trabalho” (E8).

O receio, por seu lado, surge ligado à incerteza relativa à contextualização dos critérios e à consideração das condições concretas das instituições, frequentemente assoladas por escassez de recursos, quando as novas políticas acarretam exigências e necessidades acrescidas, como sugere o comentário seguinte: “**fazer muito com pouco recurso, então, esta situação** aflige muito aqueles que são os gestores que querem dar mais e querem fazer muito, mas não podem porque não têm recurso suficiente” (E2).

Assim, no depoimento destes participantes, o receio aparece associado ao confronto com uma situação paradoxal e impossível de resolver, ou seja, de impasse. O ceticismo parece levar ao desinvestimento ou à tentativa de mascarar a realidade, contornando e iludindo a avaliação, mas a preocupação pode conduzir alguns a maior esforço e empenho profissional.

De facto, pode registar-se igualmente um reforço do compromisso para com o trabalho docente, como testemunha o seguinte comentário: “**Aumenta também a nossa seriedade no trabalho docente, partindo do pressuposto de que o nosso órgão de tutela assim quer que seja. Entre a melhoria de condições do trabalho docente..., o combate à corrupção nas IES**” (E1). O discurso deste professor gestor revela que é algo mais exógeno que endógeno, encarável como controlo e pressão externa, mas com efeitos benéficos. Neste sentido, denota também aceitação e comprometimento com a avaliação.

Em contraponto com esta atitude, também se assinala a presença de uma atitude de resistência à avaliação, aceitável como normal e explicável pela inércia do sistema face a qualquer inovação ou esforço de mudança. Neste sentido, a resistência à avaliação não tem nada de especial e é entendida como a “natural” e habitual “resistência à mudança”.

“Tudo o que é recente implica sempre um processo de mudança. O processo de mudança tem como uma das características a resistência. Isto faz com que se dê o benefício da dúvida ao processo de “reformas” no ES, e o momento atual tem este mérito” (E1).

“Até certo ponto existe uma tendência de mudança de paradigma e uma resistência à mudança. (...) Por exemplo, se houver um professor com novas tendências, esse professor é conotado..., são vistos como professores que têm a tendência de prejudicar os estudantes e isso faz que haja algum receio e abrandamento. Existem outros que resistem e uns desistem.

Por outro lado, há determinados docentes que julgam que o conhecimento só está na sala de aula... é grave pensar desta maneira, precisamos sair deste comodismo da sala de aula, temos que (...) sair e construir seu próprio raciocínio, atribuindo-lhe responsabilidades na pesquisa” (E7).

Apesar da resistência à mudança, a alteração introduzida no sistema pela avaliação pode também ser pressentida como uma oportunidade, um desequilíbrio que pode estimular a modificação do *status quo* em direção ao desenvolvimento e à melhoria, acompanhando-se, por isso, de expectativa e de esperança, tanto mais quanto a situação presente não se afigure famosa e se informar e esclarecer acerca das virtualidades dos processos de avaliação que se orientam, de facto, para ajudar a melhorar a qualidade da educação.

“São muitas as mudanças, sobretudo no que concerne a atitude. Uma mudança é feita partindo do pressuposto de que algo deve ser melhorado. Num ambiente em que é unânime que muitas coisas estão mal, uma reforma, num momento como este, provoca a mudança da nossa atitude: vive-se agora um momento de esperança e vontade reforçada de participar num movimento de reforma como este” (E1).

“Acho que é porque nós já tivemos alguma informação em relação a essas políticas, acreditamos que, se elas forem verdadeiramente implementadas, poderão mudar o padrão atual da realização das atividades das IES em Angola” (E2).

Em síntese, é de assinalar uma atitude de receio e de preocupação com o processo em curso, embora se registem igualmente atitudes ambivalentes, de ceticismo e esperança, e de resistência e comprometimento, tensões que a informação e o esclarecimento, a participação, a formação e a capacitação avaliativas, podem, sem dúvida, ajudar a atenuar e a resolver.

Conclusão

É bastante evidente a existência de problemas de comunicação a vários níveis (circulação da informação, falta de clareza de critérios, falta de feedback), que parecem alimentar atitudes de receio, preocupação, ceticismo, resistência e fraco comprometimento entre os professores. Mas, observam-se também atitudes de expectativa e de esperança, sobretudo entre aqueles que estão melhor informados acerca da avaliação, ou seja, os membros dos órgãos de gestão. De resto, os entrevistados manifestam desejos de aperfeiçoamento das práticas em apreço e, além da melhoria da comunicação, circulação de informação, feedback, conhecimento e transparência, apontam para um alargamento da participação democrática, da contextualização do processo de avaliação e do reconhecimento, promoção e distinção do mérito.

Reconhecemos algumas limitações do estudo aqui apresentado, pois trata-se de um estudo com oito participantes, se bem que alguns deles com uma posição relevante no ES, pois são professores com experiência neste nível de ensino e também membros da direção da respetiva IES. Optou-se pela realização de entrevistas em profundidade que nos permitissem

reconhecer o vivido e sentido por aqueles que estão no terreno. Apesar da prudência em termos de conclusões que se impõe, a riqueza de dados obtidos permite-nos inferir que as percepções e atitudes testemunhadas sugerem que há ainda um longo caminho a percorrer para implementar efetiva e adequadamente o processo de avaliação e regulação do ES angolano. Será importante alargar a pesquisa a mais docentes e tentar aprofundar, com recurso a outras fontes e dados, a análise dos processos de avaliação em curso nas instituições, trabalho que continuamos a realizar.

É imperativo fundamentar científica, experiencial e socialmente os critérios e indicadores. Mas, a avaliação não se reduz ao quadro de referência. A avaliação tem de ser rigorosa, exequível, eticamente adequada e útil. Se o referencial for rigoroso, mas a avaliação não for útil, não se cumpre como tal e converte-se num formalismo burocrático (ou em algo pior ainda). Ora a utilidade, e por maioria de razão a utilidade educativa, exige um conjunto de condições de envolvimento, comunicação, interação e apoio, que não devem ser descuradas.

Referências bibliográficas

- Amado, J., & Freire, I. P. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2^a ed., pp. 121-142). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2^a ed., pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Buza, A. G., & Canga, J. L. (2012). Por um ensino superior de qualidade nos países e regiões de língua portuguesa. 2^a Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola, *Revista Angolana de Sociologia*, 9, 51-58.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban & A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>.
- Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 19-36. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3932>.Joint Committee

- on Standards for Educational Evaluation / Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards. A guide for evaluators and evaluation users* (3d ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Moreira, J., & Rodrigues, P. (2016). A perspetiva dos Diretores de Agrupamento acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: Um estudo por questionário. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 83-128). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas* (pp. 55-64). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Rodrigues, P. (2018, setembro). *Avaliação e desenvolvimento do currículo* [Comunicação]. IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares/IX Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/XIII Colóquio sobre Questões Curriculares – Decisões curriculares: ensinar e aprender na escola e na sociedade, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Silva, E. A. (2016). *Gestão do ensino superior em Angola: realidades, tendências e desafios rumo à qualidade*. Luanda: Mayamba Editora.
- Zassala, C. (2009). Convenção de Arusha ajuda Ensino Superior. *Jornal de Angola*. [online].
http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/convencao_de_arusha_ajuda_ensino_superior.