

**A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DO
DESEMPENHO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES NO
ÂMBITO DE UM ESTUDO EM CURSO**

**TEACHING WITHIN THE CONTEXT OF PERFORMANCE APPRAISAL AT HIGHER
EDUCATION: REFLECTIONS FROM ONGOING RESEARCH**

**ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO EN
EDUCACIÓN SUPERIOR: REFLEXIONES SOBRE LAS INVESTIGACIONES EN
CURSO**

Sandra Fernandes y Ma. Assunção Flores

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art6.pdf>

Fecha de recepción: 30 de enero de 2012

Fecha de dictaminación: N/A

Fecha de aceptación: 29 de febrero de 2012

A avaliação do desempenho no Ensino Superior constitui uma temática complexa e controversa, que tem sido objeto de uma reflexão crescente (cf, por exemplo, Braskamp and Ory, 1994; Aylett and Gregory, 1996) a qual, à semelhança de outros contextos, implica a discussão sobre a definição das dimensões do trabalho docente a avaliar, o(s) objetivo(s) da avaliação, o(s) modo(s) de operacionalizar a avaliação em cada uma das dimensões, quem e quando se avalia e, ainda, como utilizar os resultados da avaliação (Flores, 2010).

Assim, o debate sobre a avaliação do desempenho encerra, necessariamente, a reflexão sobre um conjunto de aspetos que a enquadram e definem (Flores, 2009), nomeadamente, a conceção de professor e o modo como se encaram as funções e as dimensões inerentes à profissão docente (Boyer, 1990). Partindo do pressuposto de que a avaliação pressupõe a recolha de informação para julgar o mérito e/ou o valor do professor (Scriven, 1991), a existência de diferentes conceções do trabalho docente implica modos distintos de recolha da informação e diferentes modos de emitir juízos tendo em conta o referente e o referido. Dito de outro modo, a conceção do que é ser professor condiciona, necessariamente, a recolha e o uso da informação para julgar o mérito e/ou o valor e, por isso mesmo, a própria avaliação (Darling-Hammond, Wise and Pease, 1986).

De um modo geral, a avaliação pode ser entendida a partir da tensão entre dois tipos de propósitos: formativos e sumativos. No primeiro caso, a avaliação relaciona-se com o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho do professor, enquanto a avaliação sumativa se encontra orientada para a tomada de decisões e a gestão de carreiras, nomeadamente: contratar, selecionar, remediar, prover, reter ou demitir (Day, 1992; Haefele, 1993; Cousins, 1995; Chow *et al.*, 2002; Avalos and Assael, 2006). Para Andrews e Barnes (1990), a clarificação dos propósitos que presidem a um determinado sistema de avaliação de professores constitui um elemento crucial, na medida em que o uso que se faz dos resultados da avaliação dos professores determina o que se avalia e o modo como se avalia. Natriello (1990) considera três propósitos que aparecem com maior frequência nos programas de avaliação de professores: i) influenciar ou controlar o desempenho dos docentes. Através do enriquecimento profissional dos docentes, procura-se melhorar o seu desempenho e conseguir melhorias contínuas na organização e nas aprendizagens dos alunos; ii) apoiar decisões relacionadas com a movimentação docente no sistema, orientando decisões quanto à entrada, manutenção ou saída de professores no sistema (certificação e recrutamento/seleção, efetivação, retenção, promoção e demissão). Trata-se de um propósito seletivo, com vista à entrada e permanência no sistema de professores competentes; iii) legitimar o próprio sistema de controlo organizacional, persuadindo os professores e a comunidade em geral de que as tarefas inerentes à profissão docente estão a ser desempenhadas de forma aceitável.

Tendo em consideração a diversidade de perspetivas sobre o que é ser professor e o que significa ensinar, e dadas as implicações que esta questão encerra para a problemática da avaliação docente, é pertinente salientar que a falta de consenso nesta matéria constitui um dos entraves ao desenvolvimento e ao impacto da avaliação de professores. A este propósito, Hadji (1995:32) sustenta que a «dificuldade em avaliar os professores deriva mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários [...] O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer porque difícil de definir».

A literatura revela que o trabalho dos professores é melhor descrito e avaliado se forem recolhidos diferentes tipos de evidência a partir de fontes variadas e métodos múltiplos, não sendo recomendada a utilização de uma única fonte. A prática mais generalizada em qualquer sistema de avaliação consiste na utilização de várias linhas de evidência, ou fontes de dados (autoavaliações, observações por outros

professores, desempenho e classificações dos alunos, registos do professor) (Brandt, 1995). Helm (1995) justifica as razões para a utilização de uma multiplicidade de fontes argumentando que a maior parte das tarefas são em si mesmas multifacetadas e que a utilização de múltiplas fontes aumenta a validade e a fidelidade da avaliação e reduz a subjetividade, proporcionando mais oportunidades para avaliar a qualidade e a quantidade de atividades. Segundo Braskamp and Ory (1994), uma avaliação eficaz deve contemplar tanto os objetivos individuais como institucionais, refletir a complexidade do trabalho dos docentes, favorecer a identidade e singularidade de cada docente e promover o desenvolvimento da carreira, comunicar claramente os objetivos institucionais e as expectativas e, por último, promover a colegialidade dos docentes.

1. OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOS DOCENTES

A mudança de paradigma educacional constitui um dos desafios colocados às instituições europeias de Ensino Superior, especialmente à luz do processo de Bolonha, com implicações ao nível do papel e do trabalho dos docentes. Este paradigma pressupõe abandonar a visão do aluno como um “consumidor” passivo e reativo no que diz respeito às práticas de ensino adotadas e às decisões pedagógicas tomadas, passando a ser encarado como indivíduo consciente, responsável e competente, com implicações ao nível das metodologias de ensino que remetem para a necessidade de perspetivar o trabalho dos docentes de outro modo, incluindo, entre outros aspetos, formas de aumentar o apoio e orientação dos estudantes (Flores and Veiga Simão, 2007).

Deste modo, a atitude e a forma de intervenção das equipas docentes neste contexto terão de ser necessariamente diferentes do ensino magistral mais tradicional, exigindo uma preparação prévia dos docentes e níveis de coordenação pedagógica efetivos e eficazes (Simão, Santos and Costa, 2000). O papel do docente já não se centra apenas no ensino numa perspetiva tradicional, mas sobretudo apoiar e orientar os alunos na sua aprendizagem, levantando questões e acompanhando o trabalho dos estudantes de forma contínua e sistematizada, através de processos de tutoria, por exemplo (cf. Zabalza, 2007b; Veiga Simão, Flores, Fernandes and Figueira, 2008; Veiga Simão, Caetano and Freire, 2009). Os docentes tendem a reconhecer novas e maiores exigências na sua atividade pedagógica, «obrigando a um complemento entre formação inicial e contínua, no sentido de otimizar as competências pedagógica, científica e comunicacional (...). É assim que ganha sentido a aposta na sua formação pedagógica» (Flores and Veiga Simão, 2007:3).

A par destes desafios coloca-se a avaliação do desempenho, no quadro de uma política institucional para a qualidade, cujo processo de implementação tem sido discutido.

O Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU), regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto (que procede à sua republicação), alterado pela Lei n.º 8/2010, de 13 de Maio, descreve as categorias e funções dos docentes universitários, nomeadamente:

- a) Realizar atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
- b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;

- c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;
- d) Participar na gestão das respetivas instituições universitárias;
- e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente universitário.

De uma forma geral, estas funções enquadram-se em quatro dimensões essenciais: o ensino, a investigação, a extensão e a gestão universitárias.

Uma das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº25/2009, de 31 de Agosto, que procede à revisão do ECDU, refere que os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho constante de regulamento a aprovar por cada instituição de Ensino Superior (artigo 74º - A). A esta avaliação, estão subordinados os seguintes princípios:

- a) Orientação, visando a melhoria da qualidade do desempenho dos docentes;
- b) Consideração de todas as vertentes da atividade dos docentes enunciadas no artigo 4.º;
- c) Consideração da especificidade de cada área disciplinar;
- d) Consideração dos processos de avaliação conducentes à obtenção pelos docentes de graus e títulos académicos no período em apreciação;
- e) Consideração dos relatórios produzidos no período em apreciação no cumprimento de obrigações do estatuto da carreira e a sua avaliação;
- f) Responsabilização pelo processo de avaliação do dirigente máximo da instituição de ensino superior;
- g) Realização da avaliação pelos órgãos científicos da instituição de ensino superior, através dos meios considerados mais adequados, podendo recorrer à colaboração de peritos externos;
- h) Participação dos órgãos pedagógicos da instituição de ensino superior;
- i) Realização periódica, pelo menos de três em três anos;
- j) Resultados da avaliação do desempenho expressa numa menção reportada a uma escala não inferior a quatro posições que claramente evidencie o mérito demonstrado;
- k) Homologação dos resultados da avaliação do desempenho pelo dirigente máximo da instituição de ensino superior, assegurando um justo equilíbrio da distribuição desses resultados, em obediência ao princípio da diferenciação do desempenho;
- l) Previsão da audiência prévia dos interessados;
- m) Previsão da possibilidade de os interessados impugnarem judicialmente, nos termos gerais, o ato de homologação e a decisão sobre a reclamação.

É neste contexto que nos propomos refletir sobre a implementação da avaliação do desempenho, mais especificamente sobre a componente do ensino, no quadro de um projeto de investigação mais amplo em

curso, no contexto específico da Universidade do Minho, partindo da análise dos documentos que a regulamentam e tendo em conta a literatura existente neste domínio. Neste texto, abordamos sobretudo o modo como a componente do ensino foi enquadrada e definida nos regulamentos de três escolas/institutos, nomeadamente quanto aos parâmetros, indicadores e ponderações estipuladas para a avaliação do desempenho dos docentes nesta vertente. De salientar que as restantes vertentes consideradas na avaliação do desempenho dos docentes universitários, nomeadamente, a investigação, a extensão e a gestão universitárias, embora consideradas na análise e discussão das implicações da avaliação da vertente de ensino (nomeadamente na sua relação com a investigação), não serão objeto de uma análise aprofundada neste artigo, embora se reconheça a sua articulação com o ensino. Aliás, a este respeito, Zabalza (2007a) identifica, a propósito da identidade profissional dos docentes universitários, um conjunto de dilemas que vale a pena referir, destacando-se, entre outros, individualismo/coordenação, ensino/investigação, ensino/aprendizagem.

A este propósito merecem destaque alguns resultados de estudos internacionais que ressaltam as implicações de alguns modelos de avaliação do desempenho dos docentes implementados noutros países. Em alguns casos, o processo de avaliação centra-se na avaliação da qualidade da investigação (de que é exemplo o Reino Unido, através do *Research Assessment Exercise* (RAE)), noutros casos, os processos de avaliação implementados procuram, sobretudo, avaliar a qualidade do ensino. A Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, constitui uma referência internacional a este nível. Para além dos inúmeros recursos (pedagógicos e formativos) disponíveis para os docentes, através do seu *Centre for Teaching and Learning*, a preocupação com a avaliação e a melhoria da qualidade do ensino é, também, visível através dos questionários de avaliação dos cursos (*Online Course Evaluations*¹). De facto, os alunos são considerados uma fonte de informação essencial para a avaliação da qualidade do ensino, do docente e da disciplina. Além disso, são também fornecidas condições adequadas para a melhoria do desempenho dos docentes, de acordo não só com os resultados e o *feedback* obtido pelos alunos², mas também numa lógica de desenvolvimento e de aperfeiçoamento profissional do docente (são sugeridas diversas estratégias, iniciativas e conselhos para melhorar o trabalho dos docentes).

No caso do Reino Unido, a qualidade da investigação é avaliada através do RAE, mecanismo já com alguns anos de existência (desde 1986). Diversos estudos dão conta dos efeitos e do impacto dos resultados do RAE no trabalho dos docentes e das suas implicações, sobretudo ao nível da relação (e tensão) existente entre a atividade de investigação e de ensino (Greenbank, 2006; Harley, 2002; Nicholls, 2005; Parker, 2008; Sikes, 2006; Young, 2006). As conclusões destes estudos apontam para o reconhecimento do prestígio associado à investigação, deixando para plano secundário a valorização da qualidade do ensino. Enquanto alguns académicos (Durning and Jenkins, 2005) defendem a necessidade de uma articulação e integração destas duas atividades, Sikes (2006) argumenta que a estrutura do RAE contribui para a existência de uma separação ou divisão profissional entre professores e investigadores. A vertente de investigação tem sido, igualmente, um fator preferencial no que se refere aos critérios utilizados para efeitos de promoção e de progressão na carreira (Parker, 2008), o que tem contribuído

¹ Alguns exemplos dos questionários de avaliação do ensino e do docente utilizados nesta universidade encontram-se disponíveis para download em: <http://studentaffairs.stanford.edu/registrar/students/evals-downloads>.

² A este propósito, veja-se, por exemplo, um documento intitulado "*Interpreting and working with your course evaluations*", disponível em <http://www.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/faculty/interpret.pdf>

ainda para uma maior atenção dedicada a esta atividade, uma vez que também está estreitamente ligada à questão do financiamento da investigação (Young, 2006).

No que se refere à avaliação da qualidade do ensino, a literatura internacional sobre esta temática é bastante vasta e variada, quando se trata de considerar os alunos como fonte de informação (Abrami, d'Apollonia and Cohen, 1990; Berk, 1979; Cashin, 1992; Centra, 1979, 1993; Coffey and Gibbs, 2001; Cohen, 1980; Marsh and Roche, 1993; Marsh, 1987; Mateo and Sanchez, 1993; McKeachi, 1979; Prosser and Trigwell, 1990; Ramsden, 1991). De facto, a avaliação dos alunos tem sido considerado um indicador válido do desempenho, constituindo-se como uma medida de satisfação direta relativamente ao ensino ministrado. Contudo, apesar das suas potencialidades, a literatura neste domínio chama igualmente a atenção para o facto de que a perceções dos alunos não deverem ser o único mecanismo de avaliação da qualidade do ensino (Millman, 1981), ainda que este seja aquele que maior suporte empírico possui.

É possível constatar que as instituições de ensino superior, a nível internacional, têm revelado uma preocupação com as questões da avaliação da qualidade dos docentes e do ensino, ressaltando a importância da utilização de várias fontes de informação e do envolvimento de todos os participantes. Esta realidade também se verifica a nível nacional, onde as preocupações decorrentes, por exemplo, do Processo de Bolonha, do financiamento das Universidades, da garantia e certificação da Qualidade, emergem como novos desafios colocados às instituições de ensino superior.

2. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NUMA INSTITUIÇÃO PORTUGUESA DO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com os padrões europeus para a qualidade no ensino superior³, as instituições devem dispor de uma política e procedimentos para a garantia da qualidade, que deve traduzir-se no desenvolvimento e implementação de uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade.

Partindo deste princípio, a Universidade do Minho procedeu à definição e operacionalização de uma política institucional para a qualidade, através da elaboração de dois documentos que constituem o suporte do *Sistema Interno de Garantia da Qualidade* (o SIGQ-UM), nomeadamente, o Plano da Qualidade⁴ e o Manual da Qualidade⁵. O Plano da Qualidade constitui um documento formal que estabelece os padrões de qualidade para a Universidade do Minho. Trata-se de um plano operacional que desenvolve o programa estratégico de desenvolvimento institucional em planos de ação concretos. O Manual da Qualidade, por sua vez, descreve a conceção global da política institucional para a qualidade e a sua concretização num Sistema Interno de Garantia da Qualidade (o SIGAQ-UM). Em linha com os padrões europeus para a garantia da qualidade e as disposições legais aplicáveis, este documento aborda e desenvolve, entre outros aspetos, as metodologias de monitorização, avaliação e intervenção com vista à melhoria contínua, discriminadas em função das vertentes da missão institucional – o ensino e aprendizagem, a investigação e desenvolvimento, e a interação com a sociedade – e das áreas transversais de recursos humanos e de serviços.

³ Ver o relatório "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area", desenvolvido pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, (ENQA), Helsinki, 2009.

⁴ Disponível para consulta em: <http://www.uminho.pt/docs/qualidade/2011/02/09/plano-da-qualidade-uminho-2010.pdf>.

⁵ Disponível para consulta em: <http://www.uminho.pt/docs/qualidade/2011/02/09/manual-da-qualidade-uminho-1-0-2010.pdf>.

QUADRO 1. PROCEDIMENTOS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NA UNIVERSIDADE DO MINHO

| | |
|---|---|
| Periodicidade | De três em três anos |
| Vertentes da Atividade Docente e Parâmetros da Avaliação | <p>a) <i>Investigação</i>: produção científica, cultural ou tecnológica; reconhecimento pela comunidade e sociedade em geral; coordenação e participação em projetos científicos, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico; coordenação, liderança e dinamização da atividade de investigação; desenvolvimento de meios e infra-estruturas de investigação.</p> <p>b) <i>Ensino</i>: atividades letivas; desempenho pedagógico; inovação e valorização pedagógicas; produção de material pedagógico; coordenação e participação em projetos pedagógicos; acompanhamento e orientação de estudantes de licenciatura, de mestrado e de doutoramento.</p> <p>c) <i>Extensão Universitária</i>: prestação de serviços à comunidade científica e educacional, bem como ao tecido económico -produtivo e à sociedade em geral; ações de divulgação científica, cultural ou tecnológica; publicações de divulgação científica, cultural ou tecnológica; ações de formação profissional dirigidas para o exterior; valorização e transferência de conhecimento.</p> <p>d) <i>Gestão Universitária</i>: cargos em órgãos da Universidade, das unidades e das subunidades orgânicas; coordenação e gestão de cursos; atividades de avaliação de natureza académica, designadamente no âmbito de provas e concursos; outros cargos e tarefas temporárias atribuídos pelos órgãos de gestão competentes.</p> |
| Ponderações | <p>Os fatores máximos de ponderação a aplicar por todas as unidades orgânicas em cada uma das vertentes de atividade são os seguintes:</p> <p>a) Vertente Investigação: até 60 %;</p> <p>b) Vertente Ensino: até 60 %;</p> <p>c) Vertente Extensão Universitária: até 30 %;</p> <p>d) Vertente Gestão Universitária: até 30 %.</p> |
| Classificação Final do Triénio (CF) | <p>A classificação final do triénio (CF), obtida em conformidade com o n.º 2, é expressa em quatro menções qualitativas, nos seguintes termos:</p> <p>a) Desempenho Excelente, se $CF \geq 80$;</p> <p>b) Desempenho Relevante, se $60 \leq CF \leq 79$;</p> <p>c) Desempenho Regular, se $35 \leq CF \leq 59$;</p> <p>d) Desempenho Insuficiente, se $CF < 35$.</p> |
| Intervenientes no Processo de Avaliação | <p>Intervêm no processo de avaliação do desempenho:</p> <p>a) O avaliado;</p> <p>b) O(s) avaliador(es);</p> <p>c) O conselho científico ou Técnico -Científico e o Conselho Pedagógico de cada unidade orgânica, através da Comissão Coordenadora de Avaliação da unidade;</p> <p>d) O Conselho Coordenador de Avaliação da Universidade;</p> <p>e) O Reitor.</p> |
| Fases do Processo de Avaliação | <p>O processo de avaliação dos docentes compreende as seguintes fases:</p> <p>a) Auto -avaliação;</p> <p>b) Avaliação;</p> <p>c) Harmonização;</p> <p>d) Audiência prévia;</p> <p>e) Homologação;</p> <p>f) Notificação da avaliação.</p> |
| Efeitos da Avaliação de Desempenho | <p>A <i>avaliação do desempenho positiva</i> (expressa pelas três menções qualitativas mais elevadas) é uma das condições que deve ser satisfeita para a contratação por tempo indeterminado dos professores auxiliares e dos professores adjuntos, respetivamente, bem como para a renovação dos contratos a termo certo dos docentes não integrados nas referidas carreiras.</p> <p>Para efeitos de <i>alteração do posicionamento remuneratório</i>, às menções qualitativas resultantes da avaliação final do triénio, corresponde a atribuição de uma pontuação nos seguintes termos:</p> <p>a) Excelente, corresponde a uma atribuição de nove pontos no final do triénio;</p> <p>b) Relevante, corresponde a uma atribuição de seis pontos no final do triénio;</p> <p>c) Regular, corresponde a uma atribuição de três pontos no final do triénio;</p> <p>d) Insuficiente, corresponde a uma atribuição de um ponto negativo no final do triénio.</p> |

Este texto centra-se no que este documento refere relativamente à avaliação do desempenho dos docentes. Encontramos no vetor 4 deste plano da qualidade o enquadramento para a avaliação do desempenho dos docentes cujo objetivo é "reforçar os sistemas de avaliação e de gestão da qualidade e

promover a ética académica", sendo uma das ações previstas (ação AV4.4) regulamentar e implementar o modelo de avaliação do desempenho dos docentes.

Assim, considerando o disposto no nº1 do artigo 74º - A do ECDU e a conseqüente necessidade de proceder à elaboração e aprovação do regulamento de avaliação do desempenho dos docentes, foi publicado em Diário da República, a 18 de Junho de 2010, por Despacho nº 10281/2010, o Regulamento de Avaliação do Desempenho dos Docentes da Universidade do Minho (RAD-UM).

O RAD-UM tem como principal objetivo a valorização do desempenho dos docentes e a melhoria contínua da sua atividade, em cumprimento da missão e objetivos da Universidade. Esta avaliação baseia-se nos seguintes princípios orientadores:

- a) *Universalidade*, visando a aplicação do regime de avaliação do desempenho a todos os docentes de todas as unidades orgânicas da Universidade;
- b) *Flexibilidade*, prevendo as estratégias e especificidades das áreas científicas de cada unidade orgânica em regulamento próprio de avaliação do desempenho dos seus docentes;
- c) *Transparência*, assegurando designadamente a utilização de parâmetros e instrumentos de avaliação do desempenho atempadamente conhecidos por avaliadores e avaliados;
- d) *Objetividade*, promovendo uma avaliação baseada em parâmetros, sempre que possível mensuráveis;
- e) *Imparcialidade*, assegurando a aplicação de garantias de isenção no processo de avaliação;
- f) *Obrigatoriedade*, garantindo que avaliadores e avaliados se envolvam ativamente e se responsabilizem pela execução do processo de avaliação;
- g) *Previsibilidade*, assegurando que a revisão das regras de avaliação só pode ocorrer ordinariamente dentro dos prazos previamente estabelecidos.

De uma forma geral, procuramos resumir, no quadro 1, os principais procedimentos e processos subjacentes ao RAD-UM, nomeadamente: a periodicidade, as vertentes e parâmetros da atividade docente, as ponderações, a classificação final do triénio, os intervenientes e as fases do processo e, por último, os efeitos da avaliação do desempenho docente.

2.1. A vertente Ensino na Avaliação de Desempenho

Centrando a análise na avaliação da vertente de Ensino, procuramos analisar de que modo é que ela surge contemplada no modelo de avaliação de desempenho dos docentes adotado em três escolas/institutos da Universidade do Minho, que se procura sistematizar no quadro 2.

A escolha destas três escolas é meramente aleatória, servindo o propósito de exemplificar diferentes modos de operacionalizar a vertente do ensino, quanto aos parâmetros e critérios a ter em conta na avaliação.

QUADRO 2. AVALIAÇÃO DA VERTENTE ENSINO EM DIFERENTES ESCOLAS DA UNIVERSIDADE DO MINHO

| Escolas / Institutos | Escola A | Escola B | Escola C |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Parâmetros de Avaliação do Ensino | Unidades Curriculares (40%-60%) | Atividades letivas (30%-60%) | Atividades letivas e Orientação de estudantes (50%) |
| | Orientação de Estudantes (20%-40%) | Resultados de Inquéritos Pedagógicos (10%-30%) | Desempenho e Valorização Pedagógicos (50%) |
| | Produção de Material Pedagógico (20%-40%) | Acompanhamento e Orientação de Estudantes (5%-30%) | |
| | Formação Pedagógica (0%-20%) | Produção de Material Pedagógico (5%-15%) | |
| | | Valorização Pedagógica (5%-15%) | |

No caso das escolas A e B, a vertente de ensino tem um peso que varia dos 20%/30% até ao máximo de 60%. Já no caso da Escola C, o peso máximo da vertente de ensino é ligeiramente menor, variando de 30% a 45% na avaliação do desempenho do docente.

Na **Escola A**, foram estabelecidos parâmetros de natureza qualitativa e quantitativa para a avaliação da vertente de ensino da atividade do docente. No caso dos parâmetros de natureza quantitativa, foi definido um conjunto de indicadores, que se sintetizam no quadro 3.

QUADRO 3. PARÂMETROS E INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA A

| Parâmetros de Avaliação do Ensino | Instrumentos |
|--|--|
| Unidades Curriculares (40%-60%) | i. nº de horas lecionadas em unidades curriculares ii. resultados dos inquéritos pedagógicos iii. nº de unidades curriculares, tendo em consideração o nº de alunos. |
| Orientação de Estudantes (20%-40%) | i. nº de orientações de dissertações (ciclos de estudos integrados e 2º ciclo de estudos), teses (3º ciclo de estudos) e supervisão de investigadores de pós-doutoramento, em curso ou concluídas no período em avaliação. |
| Produção de Material Pedagógico (20%-40%) | i. nº e tipo de publicações formais de âmbito pedagógico, tais como livros, manuais e outras, tendo em consideração a sua natureza, extensão e divulgação. |
| Formação Pedagógica (0%-20%) | i. nº de horas de participação em ações de formação, <i>workshops</i> , seminários ou cursos formais de formação pedagógica, de didática, de competências de comunicação ou de utilização de tecnologias de informação no apoio ao ensino e à aprendizagem como, por exemplo, ferramentas de "e-learning". |

No caso da avaliação qualitativa, esta vertente é avaliada tendo em consideração os seguintes parâmetros:

- Inovação pedagógica e curricular (como por exemplo: i) criação ou reestruturação de unidades curriculares ou de planos de estudos; ii) criação ou reforço de infraestruturas laboratoriais de natureza experimental e/ou computacional de apoio ao ensino; iii)

diversidade científica de unidades curriculares; iv) experiências formais de novos modelos e práticas pedagógicas e outras iniciativas destinadas a melhorar a prática pedagógica).

- Coordenação e participação em redes de ensino;
- Aplicações informáticas e protótipos experimentais de âmbito pedagógico;
- Impacto, originalidade, profundidade, maturidade, rigor científico, rigor pedagógico, sofisticação técnica, diversidade de conteúdos, documentação de suporte e prémios ou distinções associados aos conteúdos pedagógicos;
- Originalidade, sofisticação e profundidade científico/tecnológicas, relevância formativa, transdisciplinaridade, prémios ou distinções resultantes das dissertações de mestrado e das atividades extracurriculares orientadas.

No modelo adotado nesta escola, é de salientar a importância atribuída à formação pedagógica dos docentes, com uma ponderação de até 20% na avaliação da vertente de ensino. Este pressuposto é congruente com algumas práticas e iniciativas que se têm verificado nesta escola, nomeadamente, no sentido de incentivar, apoiar e melhorar a formação pedagógica dos seus docentes. Diversos trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito da formação docente no contexto do ensino superior têm dado conta que uma parte significativa dos docentes do Ensino Superior não possui preparação em pedagogia (Flores, Carvalho, Arriaga, Aguiar, Alves, Viseu, Morgado, Costa, Morais, 2007; Ribeiro, Torres, Vasconcelos and van Hattum-Janssen, 2002), embora se reconheça a sua necessidade e pertinência.

Na **Escola B**, por sua vez, a avaliação da vertente de ensino da atividade docente também se concretiza em indicadores de natureza quantitativa e qualitativa.

No caso da avaliação da vertente quantitativa, o quadro 4 apresenta os parâmetros e indicadores a utilizar.

QUADRO 4. PARÂMETROS E INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA B

| Parâmetros de Avaliação do Ensino | Instrumentos |
|--|--|
| Atividades letivas (30%-60%) | i. nº de horas lecionadas ii. tipo de participação (na coordenação da UC ou de módulo) |
| Resultados de Inquéritos Pedagógicos (10%-30%) | i. apreciação anual dos alunos sobre o desempenho pedagógico do docente em cada UC ii. apreciação anual dos alunos sobre a(s) UC(s) na qual(ais) o docente esteve envolvido. |
| Acompanhamento e Orientação de Estudantes (5%-30%) | i. nº de supervisões no período em avaliação ii. tipo de orientação (orientador ou coorientador) iii. ciclo de estudos em que decorre a supervisão iv. nº de meses em que decorreu a orientação no período em avaliação corrigido para a % de tempo correspondente ao regime de inscrição do aluno (tempo integral ou parcial). |
| Produção de Material Pedagógico (5%-15%) | i. nº e valor atribuído a materiais inovadores de natureza pedagógica produzidos com impacto no processo de aprendizagem, tais como auxiliares de aprendizagem dos alunos, aplicações informáticas e outras. |
| Valorização Pedagógica (5%-15%) | i. nº e horas de participação em ações de formação pedagógica, workshops, etc. |

De uma forma geral, podemos destacar que, no modelo de avaliação desta escola, a componente de atividade letiva, juntamente com os resultados de inquéritos pedagógicos, assumem um peso

significativo na ponderação da avaliação da vertente de ensino. O peso atribuído ao parâmetro relativo aos resultados dos inquéritos por questionário possui uma ponderação bastante elevada (10% a 30%), quando comparado com as outras escolas analisadas. No modelo desta escola, esta dimensão constitui um parâmetro em si mesmo, ao contrário das outras escolas, em que esta dimensão surge integrada na avaliação dos parâmetros "unidades curriculares", no caso da Escola A (peso entre 40% e 60%), e no parâmetro "desempenho e valorização pedagógicos" (peso de 50%), no caso da Escola C, como veremos de seguida.

No que respeita à avaliação dos parâmetros de natureza qualitativa, o nº 3 do artigo 11º do RAD desta escola refere que «a avaliação qualitativa tem em conta os seguintes parâmetros: coordenação, liderança e dinamização de experiências formais de modelos de inovação e valorização pedagógica; coordenação e participação em projetos pedagógicos».

O modelo de avaliação da terceira e última escola (**Escola C**) analisada apresenta, apenas dois parâmetros para a avaliação da vertente de ensino, sintetizando nestas duas dimensões os restantes parâmetros considerados pelas outras escolas. Estes parâmetros são: "atividades letivas e orientação dos estudantes" e "desempenho e valorização pedagógicos", com um peso de 50% na pontuação final de cada docente (quadro 5).

QUADRO 5. PARÂMETROS E INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA C

| Parâmetros de Avaliação do Ensino | Instrumentos |
|--|---|
| Atividades letivas e Orientação de estudantes (50%) | <ul style="list-style-type: none"> i. Docência de UCs ii. Cursos breves, seminários em programa de pós-graduação iii. Orientação de relatórios ou projetos de mestrado profissionalizante iv. Orientações de mestrado académico em curso v. Orientação de teses de doutoramento em curso vi. Orientação de estágios científicos avançados e programas de pós-doutoramento |
| Desempenho e Valorização Pedagógicos (50%) | <ul style="list-style-type: none"> i. Avaliação do ensino ministrado ii. Projetos e experiências de inovação pedagógica* iii. Materiais, recursos e publicações pedagógicos iv. Atividades de auto-formação científico-pedagógica v. Eventos pedagógicos / outras atividades |
| *A avaliação de Projetos e experiências de inovação pedagógica implica a apresentação de um relato em ficha de registo pré-definida. | |

O modelo de avaliação desta escola agrupa as atividades letivas com a orientação dos estudantes, mas, curiosamente, não inclui neste parâmetro os resultados do questionário de avaliação do ensino ministrado, como acontece, por exemplo, numa das outras escolas. Além disso, refere ainda que, na avaliação do parâmetro relativo aos resultados da avaliação do ensino ministrado, apenas se considera a média das pontuações no item de 'apreciação global do desempenho docente' tomando as várias UCs lecionadas no triénio.

No regulamento apresentado por esta escola, não é feita qualquer distinção em termos de natureza (quantitativa ou qualitativa) da avaliação efetuada, sendo que a grelha de avaliação anexa ao RAD desta escola sugere que se trata de uma avaliação maioritariamente quantitativa. São apresentados, no entanto, alguns elementos para uma avaliação de natureza mais qualitativa, nomeadamente, uma ficha para a avaliação de projetos e experiências de inovação pedagógica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da avaliação do desempenho, o ensino constitui uma componente importante mas também complexo dado tratar-se de um conceito multifacetado, difícil de definir, o que por si só constitui um entrave à definição de qualquer modelo ou dispositivo de avaliação, eficaz e eficiente, para dar conta da totalidade das dimensões que ele comporta (Pratt, 1997). Zabalza (2007b) identifica um conjunto de dimensões para um ensino de qualidade, nomeadamente a condição curricular - o desenho e planificação do ensino com sentido de projeto formativo; a organização das condições e do ambiente de trabalho; a seleção dos conteúdos e a forma de apresentação; os materiais de apoio aos estudantes; a metodologia didática; a inclusão das novas tecnologias e outros recursos; a atenção e os sistemas de apoio aos estudantes; as estratégias de coordenação com os colegas; os sistemas de avaliação utilizados e mecanismos de revisão do processo.

Como pudemos constatar, através da leitura e análise do modelo de avaliação de desempenho adotado em diferentes escolas da Universidade do Minho, a avaliação da vertente de ensino pode assumir diferentes lógicas e significados. Se analisarmos, por exemplo, o parâmetro relativo ao questionário de avaliação do ensino ministrado, é possível constatar que este é contemplado nas três escolas, tendo em conta a forma como é considerado na avaliação da vertente de ensino e, ainda, o peso diferenciado que lhe é atribuído. Veja-se, por exemplo, o caso de uma das escolas aqui analisada, em que os resultados do questionário constituem um parâmetro de avaliação em si mesmo, com um peso bastante significativo quando comparado com outras escolas. Já no caso de outra escola, este parâmetro dilui-se no conjunto de restantes instrumentos de avaliação da vertente do desempenho pedagógico do docente.

Com base nestas perspetivas, é possível dar conta de um conjunto diversificado de sentidos que são atribuídos pelos diferentes atores, de diferentes contextos, ao próprio modelo de avaliação do ensino ministrado (Melo, Silva, Gomes and Vieira, 2000). Para algumas escolas, este mecanismo parece revelar-se como um instrumento eficaz e válido, revelador da qualidade do ensino prestado, enquanto, noutros contextos, parece ser questionável a sua capacidade para traduzir a qualidade do docente e do ensino. A este propósito, Peterson and Comeaux (1990) referem a importância de se ter em consideração, não só o conteúdo de um determinado sistema de avaliação, mas também o próprio contexto em que este vai ser implementado. Deste modo, é fundamental conhecer as perspetivas e sentidos atribuídos pelos atores envolvidos no processo de implementação da avaliação. Vaillant (2008) confirma esta realidade, destacando um conjunto de marcos referenciais para a avaliação do desempenho docente, nomeadamente, fatores de natureza política, conceptual e operacional, que podem facilitar ou dificultar os processos, destacando, sobretudo, a importância de ter em consideração as variáveis associadas ao contexto e aos atores nele envolvidos.

Em suma, a avaliação do desempenho deve constituir-se como um mecanismo de reconhecimento e valorização do desempenho pedagógico dos docentes, sendo, para isso, necessário criar e assegurar condições adequadas para o seu desenvolvimento profissional.

Uma outra questão que emerge no âmbito da discussão sobre a problemática da avaliação do desempenho docente no Ensino Superior prende-se com a tensão existente entre o ensino e a investigação. A revisão da literatura nesta área revela um conjunto de preocupações que têm sido objeto de debate, nomeadamente, a relação (e a tensão) existente entre o ensino e a investigação (Rowland, 1996; Brew, 1999; Hattie and Marsh, 1996; Elton, 2001; Coate, Barnett and Williams, 2001; Robertson and Bond, 2005; Robertson, 2007), o reconhecimento e o prestígio conferidos a cada uma destas

atividades, bem como os fatores de "recompensa" associados a cada uma delas (Young, 2006), os modelos e critérios de avaliação privilegiados para efeitos de promoção e de progressão na carreira docente (Ramsden and Martin, 1996; Court, 1999; Parker, 2008), entre outras questões. Neste sentido, é fundamental continuar a desenvolver e a aprofundar a investigação nesta área, de modo a conhecer não só os resultados e efeitos da avaliação do desempenho, mas também compreender o impacto desta avaliação nos docentes e nas instituições.

Na verdade, os sistemas de recompensa e de progressão na carreira docente têm favorecido as atividades de investigação deixando, para segundo plano, as preocupações com inovações pedagógicas ou o investimento em atividades que promovam a qualidade do ensino. Face a este cenário de conflito entre as atividades de investigação e de ensino do docente universitário, torna-se urgente a definição de uma estratégia global de formação, que atenda às expectativas e preferências de formação dos docentes e que se organize e operacionalize tendo em conta esse enquadramento diagnóstico (Flores *et al.*, 2007). Por outro lado, e situando-nos numa perspetiva de indagação da prática, à luz do que internacionalmente se tem designado de *scholarship of teaching and learning*, a articulação entre ensino e investigação reveste-se de uma importância crucial para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria das práticas pedagógicas através de processos colaborativos no ensino, na aprendizagem, no desenvolvimento dos cursos e no envolvimento em projetos de investigação (MacKenzie and Meyers, 2012). A transformação e indagação da pedagogia universitária, como refere Vieira (2009), apresenta-se, assim, como estratégia para a transformação da pedagogia no contexto académico. Vieira, Silva and Almeida (2010) sustentam que articulando ensino, investigação e desenvolvimento profissional, os professores clarificam o seu referencial pedagógico, procuram compreender os contextos em que trabalham, interrogam e inovam a sua prática, e disseminam o conhecimento que produzem.

É o que pretendemos desenvolver em fases posteriores do projeto de investigação em curso, particularmente no que concerne ao modo como o ensino e a investigação são enquadrados no contexto da avaliação do desempenho em três países e respetivas implicações. O projeto visa, a partir da análise de estudos de caso internacionais, nomeadamente, em Portugal, no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, investigar os modelos e práticas existentes a nível da avaliação do desempenho e os seus efeitos e implicações no trabalho e desenvolvimento profissional dos docentes. O trabalho desenvolver-se-á em três fases de investigação, que incluem a revisão do estado da arte, a recolha de dados junto de instituições dos três países e, por último, a apresentação de um conjunto de orientações, recomendações e sugestões para a melhoria das práticas de avaliação do desempenho no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P. C. d'Apollonia, S. and Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), pp.219-231.
- Andrews, T. and Barnes, S. (1990). Assessment of Teaching. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teaching Education*. (pp. 569-598). London: Collier Macmillan Publishers.
- Avalos, B and Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Evaluation Research*, 45, pp. 254-266.
- Aylett, R. and Gregory, K. (Eds.), (1996). *Evaluating teacher quality in higher education*. London: The Falmer Press.

- Berk, R. A. (1979). The construction of rating instruments for faculty evaluation: a review of methodological issues. *Journal of Higher Education*, 50, pp. 650-669.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brandt, R. (1995). Teacher Evaluation for Career ladder and incentive pay programs. In D. Duke (Ed), *Teacher Evaluation Policy: From Accountability to Professional Development*, pp.13-34. Albany: State University of New York Press.
- Braskamp, L.A. and Ory, J.C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brew, A. (1999). Research and teaching: changing relationships in a changing context, *Studies in Higher Education*. 24(3), pp. 291–300.
- Cashin, W. E. (1992). Student ratings: The need for comparative data. *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 12(2), pp. 1-6.
- Centra, J. A. (1979). *Determining faculty effectiveness*. San Francisco, C. A: Jossey Bass.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, C. A: Jossey Bass.
- Chow, A. P. Y., Wong, E. K. P., Yeung, A. S. and Mo, K. W. (2002). Teachers perceptions of appraiser-appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2), pp. 85-101.
- Coate, K., Barnett, R. and Williams, G. (2001) Relationships between teaching and research in higher education in England, *Higher Education Quarterly*, 55(2), pp.158–174.
- Coffey, M. and Gibbs, G. (2001).The evaluation of student evaluation of educational quality questionnaire (SEEQ) in UK higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1), pp.89-93.
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student rating feedback for improving college instruction. A metaanalysis of multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 13(4), pp. 321-341.
- Court, S. (1999) Negotiating the research imperative: the views of UK academics on their career opportunities. *Higher Education Quarterly*, 53(1), pp. 65–87.
- Cousins, J. (1995). Using Collaborative Performance Appraisal to Enhance Teacher’s Professional Growth: a review and test of what we know. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 9(3), pp.199-222.
- Darling-hammond, L., Wise, A. E. and Pease, S. R. (1986). Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature. In E. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*. London: Falmer Press. pp. 203-253.
- Day, C. (1992). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela and A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa. pp.89-104.
- Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto, Estatuto da Carreira Docente Universitária.
- Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro, Estatuto da Carreira Docente Universitária.
- Decreto-Lei n.º 8/2010, de 13 de Maio, Estatuto da Carreira Docente Universitária.

- Diário da República, de 18 de Junho de 2010, Despacho nº 10281/2010, Regulamento de Avaliação do Desempenho dos Docentes da Universidade do Minho (RAD-UM).
- Durning, B. and Jenkins, A. (2005). Teaching/research relations in departments: the perspectives of build environment academics. *Studies in Higher Education*, 76 (4), pp. 407-426.
- Elton, L. (2001) Research and teaching: conditions for a positive link, *Teaching in Higher Education*, 6 (1), pp. 43-56.
- Flores, M. A. (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A. (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões sobre o caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), pp. 240-256.
- Flores, M. A., Carvalho, A. A., Arriaga, A., Aguiar, C., Alves, F. F., Viseu, F., Morgado, J. C., Costa, M. J., Morais, N. (2007). *Perspectivas e Estratégias de formação de docentes do Ensino Superior*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.gaqe.uminho.pt>.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M. (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspectiva dos diplomados. In *Actas das V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidade de Alicante, Espanha.
- Greenbank, P. (2006). The Academic's role: the need for re-evaluation? *Teaching in Higher Education*, 11(1), pp.107-112.
- Hadji, C. (1995). A Avaliação dos Professores. Linhas Directivas para uma Metodologia Pertinente. In A. Estrela and P. Rogrigues (Coord.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*, pp.27-36. Lisboa: Edições Colibri.
- Haefele, D. (1993). Evaluating Teachers: A Call for Change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 7(1), pp. 21-31.
- Harley, S. (2002). The impact of research selectivity on academic work and identity in UK universities. *Studies in Higher Education*. 27(2), pp. 187-205.
- Hattie, J. and Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 507-542.
- Helm, V. (1995). Evaluating Professional Support Personnel: a conceptual framework. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 9(2), pp. 105-121.
- MacKenzie, J. and Meyers, R. A. (2012) International collaboration in SoTL: Current status and future direction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (1), pp. 1-8 , ISSN 1931-4744.
- Marsh, H. W. and Roche, L. A. (1993). The use of student's evaluation and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, pp. 217-251.
- Mateo, M. A. and Sanchez, J. F. (1993). Dimensiones de la calidad de la enseñanza universitaria. *Psicothema*, 5 (2), pp. 265-275.
- McKeachie, W. J. (1979). Student ratings of faculty: A reprise. *Academe*, pp. 384-397.

- Melo, M. C., Silva, J. L., Gomes, A. and Vieira, F. (2000). Concepções de Pedagogia Universitária: Uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), pp. 125-156.
- Millman, J. (Ed.), (1981). *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Natrielo, G. (1990). Intended and Unintended consequences: Purposes and Effects of Teacher Evaluation. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. pp.35-45. Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- Nicholls, G. (2005). New Lecturers' constructions of learning, teaching and research in higher education. *Studies in Higher Education*. 30(5), pp. 611-625.
- Parker, J. (2008) Comparing research and teaching in university promotion criteria, *Higher Education Quarterly*, 62(3), pp. 237–251.
- Peterson, P. and Comeaux, M. A. (1990). Evaluating the systems. Teacher's perspectives on Teacher Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(1), pp. 3-24.
- Pratt, D. (1997). Reconceptualising the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*. 34, pp. 23-33.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1990). Student evaluations of teaching and courses. Student study strategies as a criterion of validity. *Higher Education*, 20(2), pp. 135-142.
- Ramsden, P. and Martin, E. (1996). Recognition of good university teaching: Policies from an Australian study. *Studies in Higher Education*, 21(3), pp. 299-315.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), pp. 33-52.
- Ribeiro, S., Torres, L. Vasconcelos, R. and van Hattum-Janssen, N. (2002). Formação Pedagógica (contínua) no contexto da escola de Engenharia da Universidade do Minho: Esboço de uma proposta. In A. Pouzada, L. Almeida and R. Vasconcelos (Eds). *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Robertson, J. and Bond, C. (2005). The research/teaching relation: a view from the 'edge', *Higher Education* 50(3), pp. 509–535.
- Robertson, J. (2007) Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience, *Studies in Higher Education*, 32(5), pp. 541-556.
- Rowland, S. (1996) Relationships between teaching and research, *Teaching in Higher Education* 1(1), pp. 7–20.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4th ed . Newbury Park: Sage.
- Sikes, P. (2006). Working in a 'new' university in the shadow of the Research Assessment Exercise, *Studies in Higher Education*. 31(5), pp. 555-568.
- Simão, J. V., Santos, S. M. and Costa, A. A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2009). 3rd Edition. European Association for Quality Assurance in Higher Education, (ENQA), Helsinki, Finland.

- Vaillant, D. (2008). Alguns marcos referenciales en el evaluacion del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), pp. 7-22.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M.A., Fernandes, S. and Figueira, C. (2008). Tutoria no Ensino Superior. Concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, pp. 75-88. retirado em Janeiro 12, 2009 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Vieira, I. F. (2009). Developing the scholarship of pedagogy – pathfinding in adverse settigs, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning (JoSoTL)* 9(2), pp. 10-21.
- Vieira, I. F., Almeida, M. J. and Silva, J. L. (2010). Transformar a pedagogia : um percurso de indagação pedagógica na Universidade do Minho. In J. Silva, F. Vieira, A. Carvalho, A. Flores, I. Viana, J. C. Morgado, L. Oliveira, M. A. Moreira, M. S. Silva, N. van Hattum-Janssen, P. Alves (Orgs.) *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: tensões e possibilidades*. Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. pp. 1-12. ISBN: 978-972-8746-80-3.
- Young, P. (2006) Out of balance: lecturers' perceptions of differential status and rewards in relation to teaching and research, *Teaching in Higher Education*, 11(2), pp. 191-202.
- Zabalza, M. A. (2007a) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007b) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.