

Flávia Vieira ■ Álvaro Gomes ■ Carlos Gomes ■ José Luís Silva
Maria Alfredo Moreira ■ Maria do Céu Melo ■ Pedro Barbas Albuquerque



CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA
UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO MINHO



Relatórios de Investigação

Centro de Estudos em Educação e Psicologia
Universidade do Minho

CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Um estudo na Universidade do Minho

Flávia Vieira (coord.)
Álvaro Gomes
Carlos Gomes
José Luís Silva
Maria Alfredo Moreira
Maria do Céu Melo
Pedro Barbas Albuquerque

Universidade do Minho

BRAGA - 2002

FICHA TÉCNICA

Título

CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA
Um estudo na Universidade do Minho

Autores

Flávia Vieira (coord.)
Álvaro Gomes
Carlos Gomes
José Luís Silva
Maria Alfredo Moreira
Maria do Céu Melo
Pedro Barbas Albuquerque

Capa

Luís Cristovam

Execução Gráfica

Teknodesign

Fotocomposição, Impressão e Acabamentos

Lusografe

Depósito Legal

178462/02

ISBN

972-8746-00-8

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
500 Exemplares
Braga – 2002

Apresentação

Desde o ano de 2000 que o Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP) da Universidade do Minho tem vindo a promover um concurso de Projectos que, anualmente, premeia o Projecto cujos objectivos, equipa interdisciplinar, pertinência de resultados esperados melhor satisfazem o tema proposto.

Nesse primeiro ano o tema apresentado foi "*A Pedagogia na Universidade*".

O projecto premiado apresentou o título "*Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho*" e era constituído por uma equipa interdepartamental do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

A escolha deste tema prende-se com a necessidade que a Universidade sente de repensar os seus objectivos e estruturas. Para lá da educação formal que a Universidade disponibiliza, através da oferta de disciplinas académicas e prática profissional, da investigação que, ora se liga ao comportamento académico ora ao mundo real, a Universidade deve preocupar-se com a oportunidade que dá às gerações de estudantes de se conhecerem a si próprios e de serem capazes de enfrentar as complexidades e mudanças do seu mundo. Neste início do século XXI a Universidade sente-se abalada nos seus alicerces devido aos movimentos globalizantes, à massificação da ciência, aos fenómenos da natureza que abalam certezas, à assunção dos valores e da ética como parceiros de todas as coisas, à necessidade de apelar à qualidade.

Hoje, mais do que nunca, as concepções pedagógicas apelam à transformação dos indivíduos e do mundo e nessa transformação deverá estar sempre presente a qualidade.

Por outro lado, as transformações individuais e colectivas só têm lugar se houver vontade dos intervenientes para que a mudança ocorra e se houver uma consciência e uma reflexão sobre como as mudanças se fazem.

O Projecto que com esta publicação se finaliza foi muito importante pelo reconhecimento da necessidade de pôr em confronto as concepções pedagógicas de professores e alunos, de ressaltar os constrangimentos que a formação na Universidade enfrenta e de reconhecer a necessidade e possibilidade de mudança.

Seria desejável que este Projecto continuasse um caminho de procura de confrontos e reflexões sobre o que a Universidade deve ser para que o saber esteja ao serviço da humanidade, para que estudantes e professores sejam eles próprios aprendizes e autores de mudanças.

A pergunta que hoje devemos fazer em relação à Universidade já não deve ser se ela deve mudar mas sim como é que ela deve mudar e quem são os intervenientes nessa mudança.

Maria de Fátima Sequeira

Directora do CIEd

Índice

Introdução	9
1. Pedagogia ou ... a vida em apoteose	12
2. Importância e significado do projecto <i>Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho</i>	26
3. Da concepção de pedagogia universitária à definição do quadro de análise	31
3.1. Princípios e factores pedagógicos de qualidade da pedagogia	32
3.2. Domínios e factores situacionais de qualidade da pedagogia	34
3.3. Uma visão global do estudo	36
4. Análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho	37
4.1. Metodologia de análise	37
4.2. Resultados	38
4.2.1. Finalidades da avaliação	38
4.2.2. Objectos da avaliação	40
4.2.3. Implicações da avaliação	46
5. Concepções de professores e alunos da Universidade do Minho sobre a qualidade da pedagogia	50
5.1. Caracterização da amostra	50
5.1.1. Professores	50
5.1.2. Alunos	51
5.2. Instrumento: Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia na Universidade	54
5.3. Procedimento	56
5.3.1. Professores	56
5.3.2. Alunos	57
5.4. Resultados	58
5.4.1. Professores	58
5.4.1.1. Princípios e factores pedagógicos de qualidade da pedagogia	58
5.4.1.2. Domínios e factores situacionais de qualidade da pedagogia	63
5.4.2. Alunos	67
5.4.2.1. Princípios e factores pedagógicos de qualidade da pedagogia	67
5.4.2.2. Domínios e factores situacionais de qualidade da pedagogia	70
5.4.3. Comparação dos resultados de professores e alunos	78
6. Conclusões e implicações	85
7. Direcções futuras	93
8. Referências bibliográficas	97
9. Divulgação do projecto	99

10. Alguns projectos nacionais no âmbito da temática	100
11. Bibliografia temática	111
Anexos	120
Anexo 1	121
Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado	
Metodologia de aplicação (Despacho RT-12/92: excertos)	
Síntese das alterações da 1ª versão (1991)	
Anexo 2	126
Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia na Universidade: versões para professores e alunos	

Índice de Quadros

Quadro 1	Princípios e Factores Pedagógicos de Qualidade da Pedagogia	34
Quadro 2	Domínios e Factores Situacionais de Qualidade da Pedagogia	35
Quadro 3	Análise do QAEM (secção A) Factores do Docente/da Disciplina	41
Quadro 4	Análise do QAEM (secção B) Factores do Aluno	44
Quadro 5	Análise do QAEM (secção C) Factores da Instituição do Curso	45
Quadro 6	Factores pedagógicos de maior aproximação da pedagogia realizada à pedagogia idealizada	79
Quadro 7	Factores pedagógicos de maior afastamento da pedagogia realizada à pedagogia idealizada	80
Quadro 8	Factores situacionais de maior aproximação da pedagogia realizada à pedagogia idealizada	81
Quadro 9	Factores situacionais de maior afastamento da pedagogia realizada à pedagogia idealizada	82
Quadro 10	Factores comuns de maior aproximação e afastamento da pedagogia realizada à pedagogia idealizada	83

Índice de Tabelas

Tabela 1	Distribuição dos professores por unidade de pertença	50
Tabela 2	Distribuição dos professores por categoria profissional	51
Tabela 3	Distribuição dos alunos por agrupamentos de cursos, ano, sexo e secção do QQP	52
Tabela 4	Distribuição dos alunos secção A do QQP (factores pedagógicos)	53
Tabela 5	Distribuição dos alunos secção B do QQP (factores situacionais)	53
Tabela 6	Princípios pedagógicos resultados dos professores	59
Tabela 7	Factores pedagógicos resultados dos professores	60
Tabela 8	Princípios pedagógicos resultados dos professores em função da experiência de ensino	62
Tabela 9	Domínios situacionais resultados dos professores	63
Tabela 10	Factores situacionais resultados dos professores	64
Tabela 11	Domínios situacionais resultados dos professores em função da experiência de ensino	66
Tabela 12	Princípios pedagógicos resultados dos alunos	67
Tabela 13	Factores pedagógicos resultados dos alunos	68
Tabela 14	Princípios pedagógicos resultados dos alunos em função do ano de curso	69
Tabela 15	Domínios situacionais resultados dos alunos	70
Tabela 16	Factores situacionais resultados dos alunos	71

Tabela 17	Factores pedagógicos resultados dos alunos em função dos agrupamentos de cursos	73
Tabela 18	Factores situacionais resultados dos alunos em função dos agrupamentos de cursos	74
Tabela 19	Princípios pedagógicos resultados comparativos de professores e alunos	78
Tabela 20	Domínios situacionais resultados comparativos de professores e alunos	81

Introdução

O estudo que constitui objecto do presente relatório - *Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho* - resultou da iniciativa de uma equipa pluridisciplinar constituída por investigadores do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em resposta ao desafio lançado no início de 2000 pela direcção do CEEP – Centro de Estudos em Educação e Psicologia (actualmente dividido em dois Centros, o Centro de Investigação em Educação e o Centro de Investigação em Psicologia) – quando abriu um concurso de projectos sobre Pedagogia Universitária.

Iniciado em Junho de 2000 com a duração prevista de um ano (expandida por mais seis meses), o estudo enquadra-se numa temática que tem vindo a merecer alguma atenção nas instituições de ensino superior, incluindo a Universidade do Minho, na qual começa a ser visível um interesse crescente pelas questões da formação universitária, patente na abertura deste concurso, na realização de reuniões científicas com especialistas nacionais e estrangeiros, na dinamização de iniciativas com um enfoque pedagógico (por exemplo, o projecto *Pedagogia in Campus*, coordenado pelo Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, em 2001), e ainda no desenvolvimento de estudos em áreas como a integração/socialização dos alunos, o seu (in)sucesso académico, as modalidades e vivências dos estágios e a transição para o mundo do trabalho (v., por exemplo, Soares *et al.*, 2000; Caires, 2001; Gonçalves, 2001; Moreira, 2001; Ribeiro, 2001; Santos, 2001; Gonçalves *et al.*, 2001).

O crescente interesse pelas questões da formação universitária tem sido impulsionado por factores de pressão externa (como a avaliação e financiamento das universidades, o processo de acreditação dos cursos de formação de professores pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores – INAFOP – e as orientações da Declaração de Bolonha), mas também por uma consciência alargada da necessidade de encarar um problema cada vez mais evidente: a inadequação das práticas convencionais de formação ao que Canário (2001: 35) caracteriza como “a emergência da incerteza na relação formação-trabalho”, sobretudo decorrente de três fenómenos sociais – a crescente mobilidade profissional, a rápida desactualização da informação e a tendência actual das organizações de trabalho para “uma cultura de interacção e de resolução de problemas – o que apela para capacidades de natureza analítico-simbólicas para equacionar problemas imprevisíveis e não apenas capacidades que permitam

mobilizar as respostas 'certas', aprendidas na formação, para dar resposta a situações estandardizadas" (op. cit.: 37).

Aceitando que a formação universitária pode concorrer para uma melhor preparação dos alunos face a estes desafios, o estudo centra-se na questão da *qualidade da pedagogia*, principalmente definida pelo potencial da acção pedagógica na *transformação* dos sujeitos e dos contextos (i)mediatos da sua actuação. Embora se reconheça que este potencial é frequentemente coarctado por diversos factores nas práticas vivenciadas, acredita-se que só uma pedagogia transformadora e emancipatória poderá promover uma implicação crítica dos professores e dos alunos na construção de saberes e competências académicas e sociais relevantes.

Foi com base nesta convicção, e ainda na necessidade de um conhecimento

outros aspectos que foram igualmente importantes para a equipa no desenvolvimento deste projecto: a construção partilhada de uma visão da pedagogia pela negociação de pontos de vista, a consciência crescente da importância da temática estudada (e também das resistências que pode provocar), as implicações do trabalho realizado nas teorias (e) práticas de cada um, o aprofundamento de laços de colaboração e a criação de laços antes inexistentes, e o sentimento de que as diferenças individuais não impedem a criação de comunidades académicas de reflexão e de aprendizagem, desde que movidas por preocupações comuns e uma firme disposição para a (inter)compreensão.

1. Pedagogia ou... a vida em apoteose¹

A dado momento da sua obra *Del sonido al signo*² afirma Kondrátov o seguinte:

A semiótica é necessária para a pedagogia, pois todo o processo de aprendizagem se reduz a que os homens aprendam a manejar os signos, sejam os da língua materna ou estrangeira, sejam os signos matemáticos, os da física, da química ou de outras ciências. (1973:31)

Esta afirmação de Kondrátov deixa claro que, antes de mais nada, a aprendizagem consiste em «aprender a manejar signos», sejam eles quais forem. Também René La Borderie, por exemplo, começa o seu livro *Aspects de la Communication Éducative* (1979: 9) afirmando:

*... avec ou sans media, traditionnelle ou novatrice, nouvelle ou rétrograde, publique ou privée, classique ou moderne, maternelle ou universitaire, l'école joue des signes en son travail; le travail de l'école est de communication*³.

Esta visão da pedagogia e da *didáctica*, como projecções ou manifestações da problemática semiótica, se é, a nosso ver, necessária ela é insuficiente; de facto, se com Humboldt e com Sapir-Whorf se passou a aceitar que a língua materna *modeliza* a nossa visão de mundo e se com Jurij Lotman, Šjauman e toda a escola semiótica de Tartu passou a falar-se de sistemas *modelizantes* (primário e secundários), o fenómeno pedagógico e didáctico, longe de se acantonar num *género*, como pretendiam os retóricos, constitui uma *mais valia* relativamente a esses sistemas.

A operacionalização de modelos educativos e instrutivos tão distintos quanto os de *processamento de informação*, os *sociais*, os de *aprendizagem individual*, os de *modificação de comportamento*, etc. não pode deixar de produzir efeitos *marcantes* (assinaláveis) nos estudantes e nos docentes que com eles operam. Não se trata, tão só, de apreender as matérias disciplinares que funcionam como *horoi* (ὅροι) – como *horizontes*, como *signos-alvo* ou como macro-signos. Trata-se, essencialmente, de [ab]sorver os mecanismos (os efeitos) dos *processos* (latentes? patentes? explicitados? implicitados?) postos em jogo. É a própria estruturação do ser humano naquilo que ele tem de específico que está em causa.

Sintonizando, de uma outra forma, uma conhecida intuição de Robrieux⁴ (1993: 29), entendemos que o sistema educacional não consubstancia apenas processos lógicos (dedutivos, indutivos ou abduativos) mas um magma indefinido e, porventura, indefinível de todos os processos que envolvem o ser humano, pelo menos nos planos da *aísthesis* (αἴσθησις), do *pathos* (πάθος) e do *logos* (λόγος),

planos em que um de nós, circunstanciadamente e noutros contextos, tem vindo a insistir.

Esta matéria é tanto mais decisiva quanto é verdade que falar destes percursos é, em larga medida, identificar os *princípios lógicos* (que assumimos como *suprema didacticae genera*) como núcleo do sistema. A nosso ver, tais dimensões configuram, enquanto verdadeiro sistema semiótico modelizante, uma *semântica* (εὑρεσις - *inventio*), uma *sintaxe* (τάξις - *dispositio*) e uma *pragmática* (λέξις - *elocutio* e ὑπόκρισις - *actio* - estando a μνήμη - *memoria* presente em todas elas) próprias, corporizando, assim, os principais constituintes de uma *Semiótica* e de uma *Retórica*.

Não cabendo aqui e agora o desenvolvimento de uma tal análise, ocupar-nos-emos de uma questão que lhe é prévia: como é que essa significação foi germinando no campo educativo e escolar? Ou seja: que fios semânticos têm vindo a tecer, *ab initio*, o tecido educacional? É o que nos propomos analisar já de seguida.

Ao encontro das raízes... A Lógica da Vida

As palavras, dissemo-lo já, não são nem inócuas nem estéreis. Têm a sua história e deixam os seus rastros. É por isso pouco prudente que uma análise de conceitos se limite a uma visão contrastiva, de um ponto de vista sincrónico, isolando os seus usos, como se, assim, fosse possível conceptualizá-los com algum rigor. Ora, se, quando nos debruçamos na análise de uma personalidade ou, mesmo, de uma personagem, não é lícito ignorarmos os percursos que lhe dão sentido ("el yo y su circunstancia" — *todas as suas circunstâncias*, numa holografia de intemporalidade), por que razão haveríamos nós de proceder de modo distinto com a abordagem de um *conceito*?

Falar (ou escrever) acerca da *educação*, da *pedagogia*, do *ensino*, da *aprendizagem...*, da *aula*, da *classe*, da *escola...*, do *aluno*, do *estudante*, do *discípulo...*, do *professor*, do *docente*, do *mestre...* deverá implicar que nos detenhamos nos usos semântico-pragmáticos de tais conceitos, em sobrevoos *acrónico* (ou *pancrónico*, que, para o caso, tanto dá), radiografando quer os ensaios de conceptualização mais próximos das nossas sincronias, quer os percursos que, desde a sua génese, tais conceitos, diacronicamente (quais aluviões), foram sedimentando. Nesses rastros⁵ poderemos nós, seguramente, encontrar marcas da sua espessura semântica. Não faz sentido, assim, discutir, num plano sincrónico, franjas de recorte semântico, se não considerarmos (por desconhecimento ou por

distracção) os fios, essencialmente *subtis*⁶, que dão sentido e coesão aos conceitos operacionalizados.

O que nos parece, hoje, muito nítido é que esses conceitos consubstanciam, no seu conjunto, uma esfera semântica estruturada em torno da *galáxia da VIDA*, desde a primigénia

- *explosão vital* do corpo, na sua plenitude (*pedagogia, ciência...*), passando pela garantia da sua
- *manutenção*, pela alimentação (em que se destaca o papel da boca e das mãos - *aprendizagem, ensino, aluno, estudante, professor, educação, saber, sabedoria...*) às
- *condições* para a sua manutenção, pela conquista do território, sua marcação, organização, etc. (*aula, escola, classe...*).

Explosão vital (ou... do corpo na sua plenitude): pedagogia, ciência...

Falar em *pedagogia*, alargando o conceito desde a escola básica aos estudos universitários, parece arrastar uma *contradictio in terminis*. Alguns, pressentindo essa contradição, propuseram, mesmo, numa primeira abordagem, expressões como *andragogia*, pressupondo, assim, o par *pedagogia/andragogia* e, num segundo momento, confrontados com os inconvenientes (ou as limitações) de uma tal solução, têm vindo a avançar o conceito de *antropagogia*, gerando, deste modo, o par *pedagogia/antropagogia*, par, a meu ver, tão problemático quanto o anterior. Trata-se, de resto, de uma *logomaquia*, pois tais antinomias ou paradoxos, a existirem, só se verificam num plano sincrónico, dissolvendo-se facilmente numa análise mais atenta.

O lexema português “pedagogia” foi moldado, como é sabido, por alturas do século XV, a partir do grego *paidagôgia* (παιδαγωγία) e por via latina (*paedagogia* (séc. XIV)); este lexema é, por sua vez, formado a partir da agregação de dois outros conceitos: *paid-* (< *παῖς, παιδός* — *criança*) e *-agôgia* (< *-ἀγωγή, -ἀγωγός* < *ἄγειν* — *conduzir, levar*), associando-se, assim, esse conceito ao do “escravo que conduzia a criança [à escola]”. Fixaram-se, essencialmente, as ideias de *condução* e de *criança*, ignorando-se, por exemplo (e de modo intrigante), a de *escravo* (elemento que, de resto, bem poderá estar na base de certos usos pejorativos do termo)...

De resto, por que razões um conceito como “pedagogo” passou, ao longo dos séculos, de uma dimensão meramente descritiva — “[*escravo*] que conduz a criança [à escola]” —, para uma carga fortemente pejorativa (séculos XVII e XVIII,

por exemplo, e mesmo em certos usos da actualidade), até ser relativamente “recuperada” noutros contextos? Que *rationes* motivarão investigadores de referência a proporem, em sua substituição, como vimos, lexemas como *andragogia* ou, mesmo, *antropagogia*?

Fundamentados no facto de, em várias dimensões do processo pedagógico, estar em causa não a educação de crianças mas de jovens ou, mesmo, de *adultos*, têm alguns vindo a propor que, em vez do lexema “*pedagogia*”, pudéssemos servir-nos de “*andragogia*”⁷ [*< ἀνήρ, ἄνδρoς - macho (aquele que gera), homem*] ou, repensadas algumas das suas limitações, o de “*antropagogia*”⁸ (*< ἄνθρωπος - homem, no sentido de humanidade, incluindo, pois, todos os seres humanos; conceito que, desde logo, inclui as crianças*). Que sentido faria, porém, substituir um lexema tão denso, por conceitos que não se revelam mais fecundos que aquele? O primeiro radica, como facilmente se vê, na pressuposição ou intuição (superada) de que *educar é educar homens* (as mulheres estiveram, de facto, afastadas, durante muito tempo, das preocupações de uma educação institucionalizada). O segundo, pretendendo corrigir o primeiro, assenta na oposição grega *pais/ánthrōpos* (*παίς/ἄνθρωπος*), como se o conceito de “*pedagogia*” tivesse esgotado os seus sentidos nas distantes margens helénicas.

As análises que têm integrado a questão etimológica (e recorde-se que etimologia (*< ἐτυμο-λογία*) é, em rigor, a “busca da verdade”), quando chegam ao grego ou ao latim dão, em geral, por satisfeita a sua curiosidade e avançam para extrapolações conceptuais que projectam nos seus estudos de sincronia. A nosso ver, porém, tal inquietação parece-nos insuficiente, porque quer o grego quer o latim não nasceram *sponte sua*; também eles têm as suas fontes e algo se ganharia em tentar ir um pouco mais além, mesmo com a consciência dos riscos que envolve uma tal (a)ventura. Há, hoje, estudos consolidados que nos dão garantias de segurança e potenciam análises mais finas.

Que conceitos subjazem, então, ao lexema *pais/paidós* (*παίς, παιδός*) e a *agôgía* (*< -ἀγωγή*)? Desde logo, deparamos com duas raízes indo-europeias: as raízes⁹ *IE *Pu-* (var. *Pou-*) e *IE *Ag-*; a primeira (*pu-*) agasalha a ideia de “rebento” (vegetal ou animal), isto é, traduz, dentre outras raízes que orbitam este mesmo espectro semântico, o próprio fenómeno da *gestação*, da *criação* (cf., em português, do lexema *criar > cria > criação e criança*¹⁰), enquanto a segunda (*ag-*) implica a ideia de *arrastar, empurrar* pela força ou, mesmo, pela violência, surgindo-nos em lexemas como *acção, activo, acto, actor, actuante, agente, ágil, agir, agitar, coacção, coagir, transacção, transigir...* numa primeira esfera

semântica; num outro estádio, em lexemas como *pedagogo*, *demagogo*, *estratega* (ou -o) (< στρατ-ηγός — *condutor de massas* e, portanto, *estratega*(ou -o), *general*) e, num outro plano semântico, em lexemas como *redigir*, *redacção*, *transigir*, *prodígio*, *exame* (por *ex-ag-smen*), *examinar*, *exigir* e, mesmo, *agonia*, *agónico*...

Dessas ideias radiciais, projectam-se, na *fitosfera*, lexemas como *pulo*, *pular*, *pulante*...; na *zoosfera*, lexemas como português *potro*, francês *poule*, *poulet*, espanhol e italiano *pollo*... e, na *antroposfera*, vocábulos como *pueril*, *puerícia*, *puericultura*, *pulular*..., *puto* (no sentido de *criança*; cf. italiano *putto*...), cuja origem próxima está, no latim, em lexemas como *puer* (*criança*), *pueritia* (*infância*), *puerilis* (*pueril*), *puella* (*rapariga*), *pusus*, -a (*rapaz*, *rapariga*), *pusillus* (*pequeno*, *frágil*), *pusillanimis* (*pusilânime*), *putus* (*criança*), *pulare* (*brotar* — *sair do tronco*), *pullus* (*cria de animal*, *pint[ainh]o*), *pullulus* (*pequeno*), *pullulare* (*pulular*) e, no grego, em lexemas como *pais/paidós* (παῖς, -δός — *criança*), *paidzô* (παίζω — *jogar*), *paidiá* (παιδιά — *jogo de crianças*), *paideia* (παιδεία — *educação*), *paideuô* (παιδεύω — *instruir*, *educar*), *paidagôgós* (παιδαγωγός — [*escravo*] que conduz as crianças [*à escola*]), *pôlos* (πῶλος — *potro*)... lexemas que, em grande medida, conservando ideias matriciais das raízes indo-europeias, se projectam, num posterior salto semântico, em conceitos como *pedagogo*, *pedagogia*, *pedagógico*, *propedêutico*, *propedêutica*, *enciclopédia*, etc. ...

Observemos a natureza. Os *rebentos*¹¹ (*rebentos* < *rebrantar*) da planta estouram, com vigor, na Primavera; a *cria* irrompe do ventre materno, no meio de uma enorme violência. Uma lei inexorável *empurra* os seres para a Vida. Assim como, após os longos frios hibernais, as *gemas* começam a despontar nos ramos despídos dos salgueiros, parecendo respeitar uma ordem invisível que as “obriga” a reaparecer “à luz” da Primavera, assim a leoa grávida não pode evitar o nascimento da sua cria; lá chegará o momento em que se vê forçada a dar “à luz”. Quem nunca reparou como, mesmo nos velhos troncos carcomidos, a pujança de Perséfone vence os silêncios do Hades?

Densas são as veredas que conduzem à formação de tais conceitos; o lexema “*pedagogia*” agasalha, pois, no seu seio, uma semântica de *explosiva força vital*, de *seiva genesiaca*, de *energia criadora*. Do ponto de vista da sua génese, *pedagogia* é, assim, uma outra forma de dizer “*Vida*”. *Rebento*, *cria*, de um lado; *força* (ou mesmo *violência*), do outro; aí estão duas das grandes linhas de sentido que pulsam no casulo deste lexema. São estas ideias de *violência*, de *incontida força interior*, de acto *genesíaco* de *criação* que estão, afinal, subjacentes ao próprio conceito de “*pedagogia*”.

Ora, não se vê em que é que estes fios semânticos possam sair enriquecidos, quando, ao lexema *pedagogia* são propostos, em sua substituição (como vimos), outros pretensamente mais adequados. O lexema "*pedagogia*" implicaria, pois, a ideia de *força vital*, de *energia criadora*, de *seiva genesíaca*, isto é, o *processo criador* (que é, paradoxal e simultaneamente, *transmissor* [de vida]); *processo dinâmico de inovação e de transmissão* que constitui, do ponto de vista da sua gênese, a matriz fundacional desse conceito.

Nascer implica, no entanto, uma *ruptura*, um *corde*, uma *explosão*, isto é, a vida emerge num processo de força e, mesmo, de violência. A cria que nasce abandona o ventre materno, dele se separando. Ora, nesse processo de *ruptura*, se inscreve, justamente, a ideia de *ciência*, radicando esta no *IE *Skei-* (ideia de *cortar, fender, rachar*) e traduzindo as ideias de *corde*, de *ruptura*, e, portanto, de dois, de *pluralidade*.

Se é certo que Ernout-Meillet (1985), se haviam pronunciado contra esta pluralidade de significações da raiz *IE *Skei-*, aqueles dois ilustres investigadores entram, todavia, em contradição quando, a propósito do verbo latino *scire*, noutros passos da sua monumental obra, afirmam (pp. 602/3): "Le sens de «savoir» est le seul attesté pour *scire*; on trouve parfois, chez les historiens de l'époque impériale, le sens de «décider, décréter», e. g. T.-L. 26, 33,10, *ut tribunus plebis rogationem ferret sciretque plebs uti*. [...]. Ces exemples n'autorisent pas à conclure que le sens premier de *scio* était «décider», encore moins à déduire que ce sens *moral* de «decider» provient d'un plus ancien *sens physique* de «séparer, trancher». Ancien, usuel, classique [...]."

Ponderada esta opinião de Ernout e de Meillet, como compreender, porém, sendo o verbo *scire* assim tão «ancien», tão «usuel», tão «classique», que ele tivesse praticamente desaparecido em detrimento do verbo *sapere*? Uma análise mais atenta ao texto daqueles dois eruditos investigadores (pág. 603), a propósito das bases históricas do próprio verbo latino, permite-nos encontrar aí, como dissemos, uma certa (se bem que ténue) contradição¹², parecendo confirmar-se a suspeita de que, na sua origem, os sentidos de *saber*, *decidir* e *cortar* (separar) andavam associados. O *punhal*, a *faca*, o *cutelo*, a *espada*, ao cortarem, ao apartarem, ao separarem as partes entre si, como que potenciavam a *ciência* e, conseqüentemente, a tomada de *consciência*. Também aqui o dois¹³, isto é, a fragmentação parece constituir a base da *semiótica*, da *ciência* e, por extensão, da própria *condição humana*.

Se, da investigação de Ernout-Meillet, pudesse ficar alguma reserva sobre a ilegitimidade desta extrapolação, o trabalho do Prof. Giacomo Devoto (1989)¹⁴ não deixa quaisquer dúvidas sobre o sentido anterior de «*corte*» que presidia à palavra *scire*.

Manutenção (pela alimentação) ou... das mãos e da boca: aprendizagem, educação, ensino, aluno, discente, professor, saber, sabedoria...

Estando esta ideia de *corte* directamente relacionada com o estágio de homem *caçador/recolector*, a *aprendizagem* surge, do ponto de vista da sua origem, intimamente ligada à ideia da predação, da preensão, do *agarrar* (com as mãos e a boca, primeiro; com a mente, depois). Das raízes indo-europeias *IE *Ghend-*, *Kap-* e *Leg-*, esta ideia de «*agarrar*» projecta-se numa miríade de palavras, muitas das quais directamente implicadas na aprendizagem.

Assim da raiz *IE *Ghend-* (ideia de “*agarrar*”), provêm os conceitos de *aprender*, *apreender*, *aprendiz*, *aprendizagem*, *compreender*, *(in)compreensão*, *compreensivo*, *depreender*, a par de *predador*, *preensão*, *preênsil*, *prender*, *presa*, *presídio*, *presidiário*, *aprisionar*, *presilha*, *prisão*, *prisional*, *prisioneiro*... Da raiz *IE *Kap-* (ideia de “*agarrar*”), resultam conceitos tais como *conceito*, *capacidade*, *conceber*, *perceber*, *percepção*... a par de *captura*, *captar*, *capaz*, *caçar* (<*captiare*), *cativar*, *participar*, *participante*, *receber*, *receptor*..., enquanto na raiz *Europ. *Leg-* (ideia de “*escolher*, *recolher*”), vamos encontrar conceitos tais como *inteligência*, *inteligente*, *leccionar*, *lectivo*, *leitor*, *leitura*, *lente*, *ler*, *léxico*, *lexical*, *lição*, *logaritmo*, *lógica*, *negligente*, *prelecção*, *selecta* ... a par de *colheita*, *colher*, *coligir*, *analogia*, *apologia*, *catálogo*, *colecção*, *colecta*, *colectivo*, *colega*, *dialecto*, *diligência*, *diligente*, *[des]elegante*, *[des]elegância*, *eclético*, *elite*, *eleição*, *elogio*, *epílogo*, *escolher*, *ilegível*, *ilógico*, *intelecto*, *inteligível*, *intelectual*, *legenda*, *legião*, *legível*, *legume*, *silogismo*, *colégio*, *colectânea*, *diálogo*, *eleger*, *elegia*, *lenda*, *predilecção*, *prólogo*, *recolha*, *selecção*...

Quer dizer: nestas três raízes, de matriz sensorial, em que a *mão* constitui o principal fundamento, radicam conceitos tão abstractos como os de *compreensão* ou *aprendizagem*, vindas da primeira daquelas raízes; *capacidade*, *conceito* ou *percepção*, oriundas da segunda; *inteligência*, *lógica*, *leitura*, *lição*... vindas da terceira.

É, pois, a esse gesto primordial do *agarrar* para *subsistir* que estas actividades e fenómenos de aprendizagem vão buscar a sua essência. Nestas raízes, tão fecundas, as *mãos* (*prender*, *apresar*...) e a *boca* (*predador*,

predação...) representam, pois, referências sensoriais fundacionais. A *aprendizagem* é, assim, uma forma de *predação*, de *captura*, de *conquista*.

Se as ideias de *caça*, de *captura*, de *recolha* subjazem não apenas ao conceito mas ao próprio lexema *aprendizagem*, o *nomadismo* e a *alimentação* subsistem, como veremos, nos lexemas *educação* e *semiose*. Do primeiro, radicando no indo-europeu *IE *Deuk-*, *duk-*, com a ideia de «*conduzir, guiar, liderar*»¹⁵, resultam palavras como *abdução*, *dedução*, *dedutivo*, *deduzir*, *educação*, *educador*, *educar*, *educando*, *indução*, *indutivo*... No segundo, vindo da raiz *IE *Sent-* (ideia de “*tomar uma direcção, notar*”) — localizamos palavras como *consenso*, *consensual*, *dissenso*, *sensação*, *sensatez*, *sensível*, *senso*, *sensorial*, *sensual*, *sentença*, *sentido*, *sentimental*, *sentimento*, *sentir*...

Estávamos em pleno processo nómada e transumante; o movimento assegurava a sobrevivência. Uma parte significativa de conceitos e de fenómenos como *dedução*, *indução*, *dedução*, *educação*... ou *senso*, *sentido*, *consenso*, *sentir*... foram, assim, germinando nestas duas raízes de matrizes fundacionalmente sensoriais.

O próprio conceito de *ensino* estaria relacionado com esta característica antropológica da *recollecção* e da passagem do *nomadismo* à *sedentarização* – a tendência para o *corte* dos cereais selvagens e para a *marcação* do terreno, do território, daqueles locais em que os seres humanos iriam instalar-se. Assim como os animais definem a sua zona vital de intervenção através de sinais químicos (as *feromonas*), assim os seres humanos se serviam (e servem) de sinais conceptuais (uma espécie de “feromonas” semiósicas).

Ora essas ideias de corte (e da *marca* resultante desse corte) encontram-se nas raízes indo-europeias *IE *Sek-* (ideia de cortar), onde localizamos, justamente, os conceitos de *ensino*, *ensinar*, *semântica*, *semântico*, *semiologia*, *semiótica*¹⁶, *significar*, *significado*, *significativo*, *signo*, *sina*, *sinal*, *assinar*..., a par de *segar*, *sega*, *segador*, *segadeira*, *secante*, *bissectriz*, *segmento*, *segmentar*, *insecto*, *secção*, *dissecar*, *seccionar*, *sector*..., *desenhar*, *desenho*, *designar*, *designação*, *desígnio*, *insígnia*, *insignificante*, *persignar*, *resenha*, *resignar*, *selo*, *selar*, *senha*, *sigilo*, *sigla*, *signatário*, *sinaleiro*, *sinalética*, *sineta*, *sino*, *semáforo*,... e na raiz *IE *Skei-* (ideia de cortar, fender, rachar), onde, como vimos, localizamos palavras como *ciência*, *científico*, *cientista*, *consciência*, *omnisciência*, *omnisciente*... a par de *cindir*, *cisão*, *cisma*, *cismar*, *césar*, *cesariana*, *cesura*, *concisão*, *decisão*, *imprecisão*, *incisão*, *incisivo*, *precisão*, *prescindir*, *rescisão*, *czar*, *tzar*..., *côncio*, *nécio*, *ciente*, *consciente*, *inconsciente*, *conscientizar*, *esquife*, *esquina*, *esquizofrenia*, *esquizofrénico*...

Se o lexema *aprendizagem* traduz, como acabamos de ver, uma intervenção activa do *sujeito* (que é, paradoxalmente, também o objecto do próprio fenómeno), já o lexema latino *educatio* relacionava-se com dois verbos de conjugações (e de semânticas) distintas: *educō, -as, -are, -avī, -atum* (alimentar, educar); e *educō, -is, -ere, -ixī, -uctum* (extrair, retirar), que parecem configurar as diferenças de perspectiva dos conceitos de *ensino* e de *aprendizagem*. Note-se que continuamos, essencialmente, em ambos os casos, a falar de movimento. Por outro lado, convém lembrar que *Educa* ou *Edusa* era, entre os romanos, a figura tutelar que presidia à *alimentação* das crianças, enquanto *Vaticano* assistia à primeira palavra. Dentre variadíssimos autores, esta diferença semântica pode ser confirmada, por exemplo, em Corominas y Pascual (1987, vol. II: 546).

EDUCAR, tomado del lat. *Edūcare* íd. (emparentado *conducēre* “conducir”) y *edūcēre* ‘sacar afuera’, ‘criar’. [...] Hasta entonces se había dicho siempre criar, que es la voz que emplea todavía Cipr. de Valera en su traducción de la Biblia, a fines del siglo XVI [...].

Educación [1607, Oudín; 1612, Góngora; 1612, Márquez; 1632, citado como neologismo por Lope, *Dorotea* I, viii]; su aparición, anterior a la de *educar*, se adelantó por el carácter más material y limitado de su sinónimo *crianza*.

Como nos admiraríamos nós de o lexema *aluno* se localizar, fundacionalmente, no domínio *alimentar*? Do verbo *alere* (*alimentar, nutrir* — supino: *altum*) o *aluno* mistura-se com lexemas cuja base semântica comum é a de «*alimento, alimentado*», enquanto *estudiante* tem a sua matriz etimológica no verbo *studere*¹⁷ (*ter gosto, ter zelo, sentir motivação para...*) (mais tarde, no latim imperial, *estudar*). É curioso notar que a palavra estudo (do lat. *studere* < *tundo*) radica nas áreas do *desejo* (*studere*) e da *violência* (*tundo*), consubstanciando, assim, numa mesma entidade (o *estudiante*), a *vontade* de aprender e, ao mesmo tempo, a *violência* subjacente a tal esforço — *luta agónica*, como lhe chamou Ribeiro Dias (s/d), na esteira de Octavi Fullat (1986) e da escola grega.

Com a ideia geral de *alimento*, encontramos no indo-europeu *IE °Al - [], onde se localizam conceitos como *aluno, adolescente, adulto...* a par de *alimento, alimentar, alimentação, alimentado, alimentador, alimentício, alto, altura, altaneiro, altitude, alteza, exaltar, altar, abolir, abolição, índole, prole, proletário, altivo, altivez, altímetro, enaltecer, outeiro, realce, realçar...* O *saber* radica no *IE Sap- (ideia de *suco, sabor*) e, portanto, de igual modo, no plano alimentar, onde localizamos lexemas como *saber, sabedor, sabedoria, sapiência, sapiente, sábio, sabido...* a par de *seiva, sabor, saborear, sabido, desenxabido, dissabor, enxabido, insípido, insipidez, ressabiar, ressabiado, ressaibo, saboroso...* verificando-se,

assim, que a *alimentação* e o *corpo* (globalmente assumido) são, nesta constelação semântica, os fundamentos *sensoriais* de referência; ou seja, o *sabor* e o *saber* em fecundo diálogo.

A *digestão* (o *digerir*, o *alimentar-se*) assume, deste modo, uma carga simultaneamente literal e metafórica. Aspectos relacionados com o carácter aí radicam (*índole, altivez...*), bem como as próprias designações etárias, quer directamente (é o caso de *adolescente, adulto...*), quer indirectamente [é o caso de *criança* (< *cria*): *educado e criado, mal-educado e malcriado...*, etc.].

É na esfera do *IE *Dek-, dak-* (traduzindo a ideia de "receber")¹⁸, que localizamos palavras como *condiscípulo, discente, disciplina, discípulo, indisciplina ...*, *docência, docente ...*, *documento ...*, *douto, doutor ...*, *doutrina, doutrinador, ...*, *didáctica, didacta, didascália ...*, *digno, dogma, doxa, dogmático, indignidade, paradoxo, ortodoxo...*

Do ponto de vista desta análise, deparamos com subtis diferenças, com óbvias repercussões no campo da pedagogia e da didáctica, em geral e metodológico, em particular, pois enquanto o *aluno* (em latim, como vimos, *alumnus* era a *cria*, o *animal de leite*) implica a presença de alguém que o sustente, lhe forneça o *alimento* [apesar de frequentemente ser o próprio aluno a reclamar (cf. IE *Kel-* – *clamare* e *classis*) esse alimento], já no que respeita ao *estudante* e ao *discípulo* é suposto serem eles próprios a procurarem «alimentar-se». A palavra *discípulo*, porém, dada a carga semântica que iria ganhar num contexto religioso, rapidamente perderia essa autonomia original e se tornaria num sinónimo de *seguidor* (e, portanto, de "aluno") de um «mestre» que, pelo seu carisma, soubesse criar os seus difusores e, portanto, a sua «escola». Trata-se, pois, de alguém que *incorpora* uma doutrina, "recebe a mensagem" e fica em condições "de a passar".

A palavra *professor*, finalmente, assenta num misto de *luz* e de *voz*; a *voz* (boca e ouvidos) e os *olhos* como referências sensoriais. Com efeito, o *IE *Bha-* [] e [] traduz as ideias de «falar» e de «luz», respectivamente, onde localizamos, dentre muitíssimas outras, palavras como [] *confessar, fábula, falar, fama, infame, infante, infantaria, infantil, prefácio, profecia, professor, profeta, profissão...* [] *ênfase, fantasia, fenotexto...*

Directamente relacionada com esta, encontramos a raiz *IE *Aus-*, traduzindo a ideia de orelha; aí germinaram palavras como *estesia, anestesia, anestésiar, (in)estético, miosótis, otite, sinestesia...*, *audição, (in)audível, audiência, auditório, auditivo, auricular, aurícula, auscultar, escutar, escuta, inaudito, (des)obedecer, (des)obediência, (des)obediente, orelha, ouvir, ouvido, ouvinte...*

Note-se como a *obediência* se situa na esfera do *ouvir*. Eram os tempos do homem de *palavra*. Se era pela *voz* que se mandava e se comandava era pela *voz* que se obedecia: «Obedecer à “voz” de comando», «Dar “voz” de prisão», «Escutar a “voz” do sino», «...a “voz” que brada no deserto»... É por isso natural que um ensino que radique exclusivamente na *voz* (isto é, *expositivo*) possa traduzir mecanismos que conduzam à... *obediência*.

A *voz* começa a impor a *substância* e a *luz* a determinar a *forma*. *Professor* é, assim, outra forma de dizer *profeta*...

Condições para a sua manutenção (pela marcação do território, sua conquista, organização, etc.): aula, escola, classe...

A palavra *aula* (αὐλή) comporta, desde tempos remotos, uma estereologia semântica: *cerca (parque)/repouso – liberdade*, στάσις/ἐνέργεια. Indirectamente relacionada com a *alimentação* (o *pasto*) e, directamente, com a *segurança* e o *abrigo*, a palavra *aula* foi, segundo Corominas y Pascual (1987, vol. 1: 409), tomada ao latim *aula* (pátio, átrio, corte) e esta ao grego *aulê* (αὐλή), com a mesma significação, daí derivando o adjectivo *áulico* (lat. *aulicus* e grego *aulikós* – αὐλικός). A palavra insere-se, de resto, numa das mais pobres famílias da nossa língua, onde, segundo Heckler (1984: 399), apenas descortinamos outras três: *aulicismo*, *áulico*, *aulista*, sendo *áulico* a única que, a par de *aula*, tem uma ocorrência significativa.

Para Ernout-Meillet (1985: 58), *aula* era um «*parc à bestiaux et en particulier “cour du palais royal”*», uso já confirmado em Cícero, frequente em poesia e nos prosadores do Império. P. Chantraine (1984: 139-140) traduz a *aulê* (αὐλή) por «*corte, átrio de um palácio, de uma quinta, de uma casa, de um santuário*» (cf. *adro*); por vezes, como acontece com Homero, «*parque para ovelhas*», isto é, «*estábulo*», mas também «*corte de Zeus*» e, mais tarde, «*corte de um monarca*». A distinção portuguesa entre *corte* (ó) de animais e *corte* (ô) dos reis estava neutralizada, em grego, na mesma palavra (*aulê* – αὐλή), que recobria ambas as significações.

Empenhados na *pastorícia* e no *nomadismo*, os seres humanos tinham necessidade de *abrigos* para si e para os seus animais, de modo a poderem, protegidos, passar a noite (que, naquela época, estava carregada de cargas míticas e de ancestrais medos). Pastores e animais ficavam como que defendidos do mau tempo e dos maus encontros. A *aulê* (αὐλή) surgia, assim, como um espaço de

segurança e de descanso. Deparamos, assim, com dois significados síncronos de «descanso e de repouso, pela noite», isto é, o estado e/ou o processo, por um lado, e de «estábulo, acampamento para animais», ou seja, o *espaço*, o *contexto*, por outro; e verbos como ἀλοστατέω «estabelecer uma quinta» e ἐναυλοστατέω «formar um parque para ovelhas e carneiros» mais não fazem do que confirmar esses percursos semânticos.

Se isto é assim com a palavra *aula*, já o lexema *classe* (lat. *classis*, *-is*) vamos encontrá-lo no foro *militar*:

classe < lat. *classis*: *chamamento, grito, claridade, tropa, classe de cidadãos...*

Baseada na raiz indo-europeia *IE *Kel-* – ideia de «*chamar, gritar*», a *classe* surge como um *chamamento* (literal e/ou metafórico), um *grito* de alarme. Será mera casualidade o facto de muitas das aulas começarem com a (assim designada) «*chamada*»? Atravessada pelos fios semânticos da *luz*, da *nitidez* e da *guerra*, é a presença comum da voz *audível* quem assegura esse fio condutor.

Se as palavras *classe* e *aluno* são prototípicas do foro *bélico* e *alimentar*, já a palavra *escola* (σχολή) surge associada ao campo desportivo, significando recreio, tempo livre (*ludus*, em latim). Outras palavras que gravitam essa galáxia e cujo fio semântico comum é o de repouso/diversão são as seguintes: σχολαῖος (*lento, sem pressa*); σχολῖον (*lugar de repouso*); σχολάζω (*ter tempo livre, cessar o trabalho*); σχόλιον (*explicação, comentário*); σχολή (*dia de festa*); σχολή (*escola, faculdade* (em grego moderno)).

Do *IE *Segh-* – ideia de «*agarrar, manter*» (onde localizamos palavras como *escola, escolar, escolástica, escolaridade, pré-escolar...* a par de *ética, esquema, época...*) *escola* era, em grego, essencialmente *tempo livre, tranquilidade, diversão*, o que parece entrar em conflito semântico com a sua posterior significação de «*escola*», «*aula*», «*faculdade*» e do «*trabalho*» que lhe está associado, como acontece nas línguas modernas (incluindo o próprio grego moderno).

Concluindo...

Percorrido o fio etimológico [aquele que se movimenta na lógica da *verdade* [cf. *étymos* (ἔτυμος = verdadeiro, real)] de lexemas tais como *aula, classe, escola, aluno, estudante, discípulo, educador, pedagogo, professor...* facilmente se compreenderá que tantas e tão distintas possam ter sido as interpretações

educativas que acabaram por consubstanciar-se em teorias e em práticas pedagógico-didáticas. Não constituirá esta pluralidade semântica, diacrónica e sincronicamente consideradas, um primeiro sinal, um sintoma e um incontornável fundamento da *pluralidade* pedagógica e didáctica?

Veja-se, por exemplo, como, sobretudo a partir de Rousseau, se assiste a um crescendo de atenção sobre o papel do *aluno* (do "receptor"), em detrimento do do *professor*, renunciando, assim, no campo da pedagogia e da didáctica, a tendência que estaria na base de correntes voltadas para o pólo da *recepção* (bastaria considerar sistemas e subsistemas tais como o *marxismo*, no terreno sociológico, ou a *teoria da recepção*, no campo estético...).

O espaço educacional tem, pois, como cenário de fundo, uma impressionante pluralidade sémica: *criação, liberdade, repouso, divertimento, alimento* (físico/metafórico), *crescimento, desejo, violência...*

Como é sabido, a *educação e a pedagogia* não se processam, assepticamente, à margem desses fundamentos; as situações comunicativas que se consubstanciam no terreno educacional potenciam (ou mesmo fomentam) o exacerbar das complexidades e das contradições da vida humana. Para lá das ondas de superfície, há movimentos tectónicos de que depende toda a harmonia visível do edifício conceptual. Convém não esquecer que, para que o homem pudesse evoluir da sua condição de *dzōon* (ζῷον) a *polítês* (πολίτης), a membro da cidade, a homem livre, a cidadão, a civilização desenvolveu uma «estratégia»: a «escola», a «aula». De espaço aberto na sua origem, foi-se tornando, progressiva e estranhamente, um espaço fechado; a *aula* foi-se tornando *jaula*. Não será esse, acaso, o mais inesperado dos paradoxos?

Notas

- 1 Uma circunstanciada análise desta questão, assumida sob um outro ângulo, foi por um de nós já desenvolvida num outro contexto.
- 2 Cita-se pela edição castelhana (tradução de Eugenia Fisher), p. 31. Kondrátov destaca, naturalmente, o papel do signo. Defende-se, aqui, que a didáctica não tem o signo apenas como *objecto*; tem-no também como *trajecto*, como ὁδός e, portanto, como *método*.
- 3 Os destaques são da nossa responsabilidade.
A conclusão de René La Borderie é, porém, susceptível de reservas. Com efeito, da afirmação segundo a qual «l'école joue des signes en son travail» não decorre forçosamente que «le travail de l'école est de *communication*», mas de *significação*.
- 4 Distanciamo-nos, por isso, da interpretação, a nosso ver redutora, de Genette, quando (in «Rhétorique et enseignement», *Figures II*) considera que o ensino *antigo* teria uma retórica da *inventio*; o *clássico*, uma retórica da *elocutio*; o *nosso*, uma retórica da *dispositio*.
- 5 Privilegiamos, aqui, uma perspectiva de *base gestacional*.
- 6 *Sub-tilis* < *sub tela* — dizia-se do fio que passava (sem ser visto) debaixo da *tela*, dando coesão ao *tecido*.

- 7 Se, numa primeira fase, o lexema *ἄνθρωπος*, *ἄνδρῶς* tanto se aplicava a homem como a *criança masculina (rapaz)*, opondo-se a *mulher (rapariga)*, numa outra fase, o lexema opunha *homem maduro a jovem*, ficando a *mulher (rapariga)* excluída do conceito. Não se vê, assim, por que razão deveríamos optar pelo conceito de *andragogia*.
- 8 O lexema *ἄνθρωπος* significava *homem*, no sentido de *género humano*, incluindo, pois, *homem e mulher*, mas também *criança*, o que, só por si, fragiliza a opção por tal conceito. Com o significado de *mulher* encontramos-lo, por exemplo, em autores tão diversos como Heródoto, Aristarco, Isócrates...
- 9 Para a raiz *IE *Pu-*, ver uma análise circunstanciada em Gomes (2000).
- 10 Entendendo-se a palavra *criança* no seu sentido radical: "aquelas coisas (ou aqueles seres) que são criados" (cf. Corominas y Pascual (1986: 242): < baixo lat. *criantia* (1105) > it. ant. *creanza*; em português, o lexema aparece atestado pelo menos desde o séc. XIII).
- 11 O lexema *rebento* tem uma origem obscura. Vários investigadores relacionam-no com o lat. vulgar **repentare* (< *repente* < *repens*). Aqui iríamos encontrar, na língua portuguesa, lexemas como *(ar)rebentar*, *(ar)rebenção*, *rebento*, etc. Do lexema lat. *repente*, encontramos, ainda, *repentino*, *repentista*, *repentinamente*, etc.
- 12 Os destaques são da nossa responsabilidade: *On admet d'ordinaire que le sens initial serait «décider», plus anciennement «trancher»; cf. skr. chyāti « il coupe » et irl. scian «couteau». Mais autre chose est «cribler, séparer», qui a fourni cerno, autre chose «couper». [...] Le rapprochement avec le groupe de «couper» est en l'air, tout en étant, semble-t-il, le seul possible. Des mots comme scio, scisco n'ont pas de chance d'être des emprunts. [...]*
- 13 Cf., sobre este assunto, as raízes *IE *Sek-*, *IE *Dwi-*, *IE *Skei-*, *IE *Pel-*, *Plek-* e outras, em Gomes (2000).
- 14 Os destaques são da nossa responsabilidade. Veja-se o seguinte fragmento (p. 347): *scibile*, dal lat. tardo *scibilis*, agg. verb. di *scire* 'sapere'. *Scio parte da un senso primitivo di 'decidere' e anteriormente di 'tagliare', con corrispond. nelle aree celtica e indiana, e, meno strette, con la famiglia del lat. secare. Il passaggio da 'decidere' a 'sapere' è stato favorito in lat. dal mancato svolgim. da 'vedere' a 'sapere' che è uniforme nelle aree indiana, greca, germanica, per i deriv. della rad. WEID (gr. woida, ted. wissen).*
- 15 Listas exaustivas dos lexemas destas galáxias podem ser consultadas em Gomes (2000). Para a análise de cada uma destas raízes, ver *idem*.
- 16 No caso do lexema grego *sema* (σημα), a etimologia é obscura; tem-se vindo a repetir a proposta (pouco credível, como se depreende da análise de Ernout-Meillet, *ob. cit.*, p. 998) feita por Brugmann: o sânscrito *dhyañ-man* («pensar»). A família grega de *sema* (σημα) (signo, marca, augúrio – onde localizamos, como vimos, palavras como *sema*, *semáforo*, *polissemia*, *semântica*, *semiologia*, *semiótica*...) poderia ter-se estruturado independentemente. Sobre esta família grega (σημα, σημειον, σημαινω, σημαντικός, σημασία, σημειω, σημειωσις...) ver, também, Gomes (2000).
- 17 Alguns autores aproximam esta palavra do verbo *tundere* (*bater repetidamente*). Cf., em português, *tundar* (pop.); tenham-se em conta palavras tais como *contusão*, *contudente*... Ver, em Gomes (2000). *IE *Steu-*. (Para o lexema *discipulo* < lat. *discere* (aprender), ver, *idem*, a raiz *Dek-*, *dak-*).
- 18 Para uma lista exaustiva da esfera de *Dek-*, *dak-*, ver Gomes (2000).

2. Importância e significado do projecto *Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho*

In what language can one talk intelligibly and intelligently about higher education? It is not words that we lack; it is grammar. (Goodlad 1995: 11)

O projecto *Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho* pode ser globalmente compreendido como uma tentativa de definir e investigar uma "gramática" da pedagogia universitária, traduzida nalgumas "regras" de qualidade sobre as quais a equipa de investigação encontrou consenso, apesar de reconhecer a sua natureza *ideal*, mas também por isso mesmo.

Não só rareiam os estudos sobre as questões da pedagogia no ensino superior em Portugal, como é evidente o peso ainda marginal que essas questões assumem no quadro das avaliações institucionais e na carreira académica dos professores. Por outro lado, parece existir alguma dificuldade na clarificação de um posicionamento teórico e axiológico quando se fala em *qualidade* do ensino e da aprendizagem, o que não acontece para outros subsistemas da educação formal. Quando esse posicionamento é assumido, como no caso dos padrões de qualidade da formação de professores e dos perfis de desempenho profissional recentemente definidos pelo INAFOP para a acreditação dos cursos de formação de professores, ele tende a gerar controvérsia e resistência na academia, sendo frequentemente encarado como uma ameaça à sua autonomia pedagógica.

Reconhecendo-se o papel das instituições na afirmação dessa autonomia, e admitindo-se a existência de diversas justificações para este tipo de reacção, pode contudo perguntar-se se ela não será também um sinal da fragilidade das questões pedagógicas no ensino superior, face às quais se têm vindo a colocar cada vez mais interrogações à espera de resposta, uma resposta que as comunidades académicas têm de encontrar no seu seio se não quiserem sujeitar-se a pressões externas que não podem ser ignoradas, mas que não devem colocar em causa a sua capacidade de auto-organização.

A consolidação de uma cultura pedagógica de qualidade nas instituições de ensino superior exige algumas mudanças significativas, das quais salientaríamos três, com as quais dificilmente se discordará. Em primeiro lugar, requer o enraizamento de uma *cultura de (auto-)avaliação* no seio das *culturas locais* que as constituem: começando em cada professor e em cada aluno e envolvendo as comunidades de extensão diversa que professores e alunos integram (as turmas, os

órgãos colegiais, as unidades orgânicas, as equipas de formação e de investigação, etc.). Essa cultura integrará a construção de parâmetros de qualidade da acção pedagógica, a identificação de estrangimentos dessa qualidade e uma compreensão do grau de aproximação ou de afastamento da pedagogia realizada à pedagogia idealizada. Por outro lado, é necessário criar condições para uma maior aproximação entre investigação e pedagogia, sobretudo em duas direcções: a *investigação da pedagogia*, tomando-se a investigação como instrumento de conhecimento e/ou transformação dos contextos e práticas pedagógicos, e a *pedagogização da investigação*, conferindo-se a essas práticas uma natureza indagatória que transforme os processos de ensino e de aprendizagem em processos de transformação e emancipação dos sujeitos, com reflexos numa maior racionalidade e justiça dos contextos (i)mediatos da sua actuação. Finalmente, importa reconhecer a necessidade da *formação do professor universitário* (v. Reimão, 2001), uma questão que não é indissociável das anteriores e que supõe, sobretudo, uma valorização da actividade pedagógica na carreira académica dos professores e uma maior articulação de saberes e competências profissionais, duas condições dificilmente compatíveis com a territorialização excessiva dos campos disciplinares e o correspondente isolamento dos docentes-investigadores que os representam.

O presente estudo explora algumas aproximações a estes requisitos: investiga concepções locais sobre a qualidade da pedagogia, possibilitando, em certa medida, uma (auto-)avaliação dessas concepções por referência a uma visão da pedagogia como processo de transformação e emancipação; permite a sinalização de factores de facilitação e de estrangimento à operacionalização dessa visão, promovendo a análise de possibilidades de mudança; pela visão de qualidade que propõe e investiga, contraria o divórcio entre investigação e ensino e defende a valorização da actividade pedagógica do professor universitário, oferecendo resultados que podem fomentar a reflexão sobre os contextos e práticas pedagógicos, num sentido (auto-)formativo. Para além destes aspectos, o estudo gera ainda pontos de partida, conceptuais e metodológicos, para investigações futuras no âmbito de uma temática ainda pouco explorada entre nós, mas cada vez mais reconhecida como fundamental à melhoria da qualidade do ensino superior e da sua relação com o mundo sócio-profissional.

Ao centrar-se em concepções de pedagogia, o estudo aproxima-se apenas indirectamente das práticas, uma opção que decorre de um motivo principal: dada a sua natureza exploratória, quer no âmbito da temática, quer no contexto da sua realização, pareceu-nos mais oportuno e produtivo conhecer o que se *pensa* acerca

da pedagogia, avaliando, em simultâneo, a pertinência da concepção que orienta o quadro de análise proposto. Entendeu-se que as concepções de pedagogia, porque representam interpretações da acção pedagógica que também influenciam essa mesma acção, constituem um enfoque de análise relevante à compreensão do objecto de estudo, embora se reconheça a necessidade de estudos com outros enfoques (e outras metodologias), de modo a obter um conhecimento mais holístico da realidade que nos ocupa.

Para um melhor entendimento do significado do estudo, importa sintetizar os seus pressupostos principais:

- *Investigar a pedagogia contribui para um conhecimento das condições de formação e dos constrangimentos à qualidade dessa formação;*
- *Investigar a pedagogia supõe uma concepção de qualidade da pedagogia, aqui definida como processo de transformação e de emancipação;*
- *As concepções de qualidade da pedagogia, enquanto interpretações subjectivas que influenciam as práticas individuais e colectivas, são um elemento constitutivo e potencialmente reconstitutivo dessas práticas;*
- *A investigação de concepções de qualidade da pedagogia poderá contribuir para a desocultação de alguns vectores (dominantes ou marginais) da(s) cultura(s) pedagógica(s) que caracteriza(m) as instituições;*
- *A investigação de concepções de qualidade da pedagogia em contextos locais pode favorecer movimentos de (auto-) reflexão/avaliação das condições de formação e dos constrangimentos à qualidade dessa formação, com eventuais reflexos nos processos locais de tomada de decisões.*

Tendo em consideração os pressupostos apresentados, foram definidas as seguintes questões de investigação:

- A. *Que concepções de qualidade da pedagogia universitária estão presentes em documentos de regulação das práticas de formação dos cursos de licenciatura da Universidade do Minho?*
- B. *Que concepções de qualidade da pedagogia universitária estão presentes nas perspectivas de professores e alunos dos cursos de licenciatura da Universidade do Minho?*

Para a exploração destas questões por referência a uma concepção da pedagogia como processo de transformação e de emancipação, foram identificados factores pedagógicos e situacionais de qualidade, adiante apresentados (v. ponto 3: Quadros 1 e 2), e tomaram-se dois objectos de análise:

1. O Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado (QAEM, Anexo 1), em uso na Universidade do Minho desde 1991, enquanto instrumento principal de regulação interna dos cursos de licenciatura, procurando-se identificar concepções de qualidade da pedagogia a ele subjacentes, através de uma reflexão acerca das suas finalidades, objectos e implicações (questão A);
2. As opiniões de professores e alunos dos cursos de licenciatura da Universidade do Minho, recolhidas através do Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia na Universidade (QQPU, Anexo 2), procurando-se identificar concepções de qualidade da pedagogia (realizada e idealizada) com base nas suas percepções quanto à presença/ausência de factores de qualidade nas práticas vivenciadas e quanto à influência dessa presença/ausência na qualidade dessas práticas (questão B).

O QQPU integra duas secções, respectivamente incidentes em factores pedagógicos e situacionais de qualidade, num total de 66 itens. O questionário foi enviado a todos os docentes da Universidade do Minho, de modo a obter uma amostra tão alargada quanto possível; quanto aos alunos, optou-se pela administração directa do questionário a alunos dos 1º e 4º anos dos cursos de formação inicial, o que permitiria comparar concepções marcadas por experiências prévias distintas (ensino pré-universitário e ensino universitário, respectivamente), em momentos de aprendizagem também distintos (inicial e final). Dada a extensão do instrumento, cada uma das duas secções foi preenchida por metade de cada uma das turmas inquiridas.

Inicialmente, o projecto previa a possibilidade de análise de outros documentos de regulação (externa ou interna) dos cursos, no âmbito da primeira questão de investigação. Por constrangimentos temporais, optou-se por uma focalização no QAEM por ser aquele que mais intencionalmente marca a avaliação pedagógica no seio da instituição. Previa-se também, relativamente à segunda questão de investigação, a realização de entrevistas a actores-chave (que poderiam ser, por exemplo, Presidentes dos Conselhos de Cursos ou Directores de Curso), como complemento das respostas ao questionário utilizado, o que não foi possível

pelo mesmo motivo. Estando, contudo, planeada a realização de um seminário aberto à comunidade universitária (Abril de 2002), decidiu-se que esses actores seriam convidados a estar presentes, recebendo uma cópia do presente relatório.

Embora a investigação realizada assuma uma dimensão essencialmente *descritiva*, procurando sinais do que a pedagogia universitária é nas representações inferidas da análise do discurso regulador do QAEM e das opiniões expressas por professores e alunos no QQP, a definição do quadro de análise reflecte a adopção de um posicionamento teórico e axiológico face à temática em questão, o que não deixa de conferir ao trabalho uma orientação também *programática*, sobre o que a pedagogia universitária *pode (vir a) ser* e sobre algumas *condições de possibilidade*. Assume-se, portanto, uma implicação crítica dos investigadores face ao seu objecto de investigação, com reflexos inevitáveis nas questões que se colocam e nos modos de recolha, selecção e interpretação da informação.

3. Da concepção de pedagogia universitária à definição do quadro de análise

Education is a participative process. Students are not products, customers, consumers, service users or clients – they are participants. Education is not a service *for* a customer (much less a product to be consumed) but an ongoing process of transformation *of* the participant. (Harvey & Knight, 1996: 7)

É com base nesta noção de educação como *processo participado de transformação dos participantes* que se define a qualidade da pedagogia, no âmbito do estudo realizado, rejeitando-se outras concepções de qualidade centradas em “padrões de excelência”, “adequação ao mercado”, “eficiência económica”, etc.. Harvey e Knight identificam algumas componentes essenciais da aprendizagem numa perspectiva do ensino superior como transformação, onde se procura ir além da “especialização num dado domínio de saber” (op. cit.: 11):

Expertise within a domain	Transformation
<ul style="list-style-type: none"> * Knowledge of structure, principles and procedures in a domain * Ability to use new data to reshape old concepts and form new ones (accommodation) * Skill at general operations (for example, oral communication) * Metacognitive awareness 	<ul style="list-style-type: none"> * Independence as a learner * Commitment to continued learning, especially through reflection, construction and deconstruction * Use of a range of frames of reference or of explanatory apparatus * Recognition that frames of reference empower and limit * Interplay between own values and values in professional settings – continuous refinement of own values and sense of self (reflective practitioner) * Development of critical, dialectical thinking

Esta perspectiva afasta-se, claramente, de uma visão transmissiva da educação, aproximando-se de uma abordagem onde a qualidade da pedagogia pode ser definida como *a finalidade e o processo de transformação dos alunos em participantes críticos e produtores criativos de saberes (saber, saber fazer, saber aprender, saber ser), actores activamente implicados na aprendizagem escolar e ao longo da vida, intervenientes críticos na melhoria da racionalidade e justiça dos contextos em que (inter)agem*. Esta definição, consonante com orientações que actualmente se preconizam para o ensino superior (v., por exemplo, Barnett, 1992 e 1997; Boud *et al.*, 1993; Harvey & Knight, 1996; Brockbank & McGill, 1998; Biggs, 1999; Rowland, 2000, Veiga & Castanho, 2000), pode ser operacionalizada pela identificação de um conjunto de princípios e factores pedagógicos de qualidade da pedagogia, apresentados em seguida, e que integram o quadro de análise orientador do desenho dos instrumentos e dos métodos de investigação.

3.1. Princípios e factores pedagógicos de qualidade da pedagogia

Os oito princípios pedagógicos abaixo enunciados procuram explicitar algumas “regras” de uma “gramática” da pedagogia universitária, assente numa visão de qualidade como transformação e emancipação:

Intencionalidade: a acção pedagógica desenvolve-se numa direcção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direccionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social.

Transparência: a acção pedagógica integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adoptados.

Coerência: a acção pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades de formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adoptados.

Relevância: a acção pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contacto com a realidade sócio-profissional e perspectiva o currículo de forma articulada.

Reflexividade: a acção pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional.

Democraticidade: a acção pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática - sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e inter-ajuda.

Autodirecção: a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem - definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e autoconfiança.

Criatividade/Inovação: a acção pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e resolução de problemas,

desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Considera-se que estes princípios assumem funções complementares. Saliente-se, contudo, que os princípios da Intencionalidade, Transparência e Coerência não garantem a orientação proposta e que o seu impacto formativo depende do grau de concretização dos restantes princípios, ou seja, é sobretudo destes que depende o potencial transformador das práticas pedagógicas. Esta ideia compreende-se facilmente se pensarmos que uma abordagem transmissiva pode ser intencional, transparente e coerente, embora essencialmente reprodutora. Os princípios da Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/Inovação, pela sua maior carga axiológica e porque implicam mais directamente os alunos na construção das aprendizagens, são, portanto, os que mais fortemente potenciam a direcção transformadora e emancipatória da pedagogia.

Dos princípios enunciados decorre um conjunto de factores *pedagógicos* de qualidade, apresentados no quadro 1, que orientaram parcialmente a análise de conteúdo do QAEM (v. secção 4.) e a construção da secção A do questionário de recolha de opinião de professores e alunos (Anexo 2).

Quadro 1: Princípios e Factores Pedagógicos de Qualidade da Pedagogia

Princípios	Factores
INT	formação de âmbito científico
INT	formação de âmbito técnico/profissionalizante
INT	formação de âmbito cultural
INT	formação de âmbito pessoal e social
TRA	explicitação dos pressupostos e finalidades das actividades realizadas
TRA	explicitação dos métodos e critérios de avaliação adoptados
COE	coerência entre as actividades e os pressupostos e finalidades da formação
COE	coerência entre as actividades e a natureza dos conteúdos disciplinares
COE	coerência entre as actividades e os métodos e critérios de avaliação adoptados
REL	adequação das actividades à diversidade dos alunos
REL	integração da experiência anterior dos alunos na construção de novas aprendizagens
REL	construção de uma visão integrada das diferentes disciplinas do currículo
REF	reflexão crítica sobre os pressupostos e finalidades das actividades realizadas
REF	reflexão crítica sobre os conteúdos disciplinares
REF	reflexão crítica sobre métodos e critérios de avaliação
REF	reflexão crítica sobre a importância das disciplinas no currículo
REF	reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e os contextos profissionais
REF	avaliação formativa e contínua das aprendizagens
DEM	sentido de justiça
DEM	respeito pela diferença
DEM	liberdade de pensamento e expressão
DEM	debate de ideias
DEM	desenvolvimento de comportamentos de cooperação
AD	intervenção dos alunos na definição de objectivos e planos de trabalho
AD	desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação
AD	incentivo à vontade de aprender
AD	desenvolvimento da auto-estima
C/I	construção de interpretações pessoais do conhecimento e da realidade
C/I	construção de uma visão aberta do conhecimento e da realidade
C/I	desenvolvimento de capacidades de pesquisa e resolução de problemas
C/I	desenvolvimento de capacidades de compreensão dos contextos profissionais
C/I	desenvolvimento de capacidades de intervenção nos contextos profissionais
C/I	desenvolvimento de uma atitude de abertura à inovação

Legenda: INT – Intencionalidade; TRA – Transparência; COE – Coerência; REL – Relevância; REF – Reflexividade; DEM – Democraticidade; AD – Autodirecção; C/I – Criatividade/Inovação

3.2. Domínios e factores situacionais de qualidade da pedagogia

Para além dos princípios e factores pedagógicos de qualidade da pedagogia, a equipa entendeu ser necessário considerar um segundo conjunto de factores *situacionais*, cuja relação com os primeiros não é linear, agrupados em três domínios do contexto dos processos de ensino/aprendizagem: *o professor, o aluno e a instituição/o curso*. Estes factores, apresentados no quadro 2, orientaram principalmente a construção da secção B do questionário de recolha de opinião (Anexo 2) e integram aspectos relativos a competências (atitudes, capacidades, conhecimentos) dos professores e dos alunos ou à organização e funcionamento da instituição e dos cursos, os quais podem facilitar ou não a operacionalização de uma pedagogia transformadora.

Quadro 2: Domínios e Factores Situacionais de Qualidade da Pedagogia

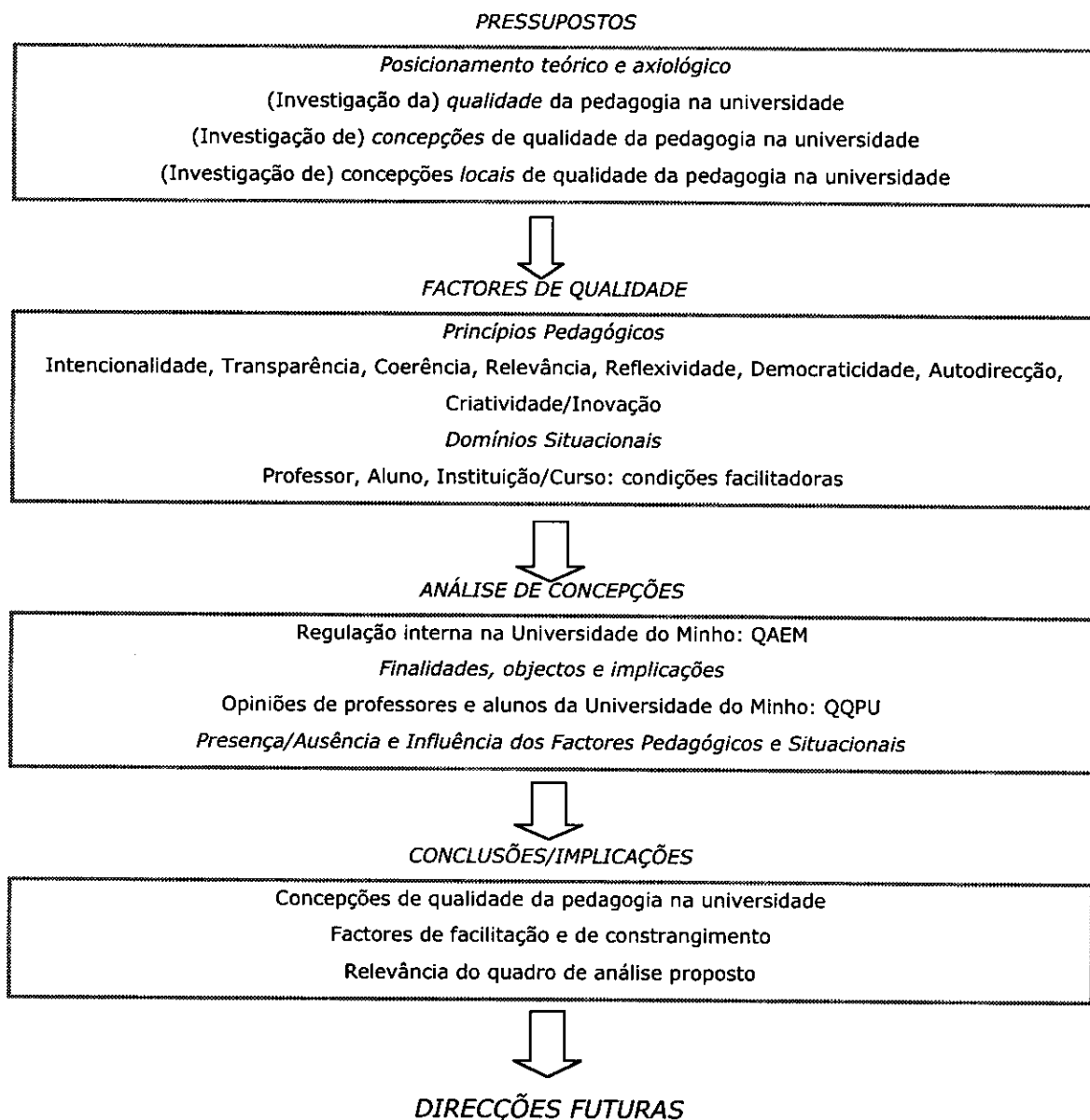
Domínios	Factores
P	integração dos professores na instituição (Universidade do Minho)
P	motivação dos professores face às aulas
P	conhecimento científico dos professores na sua área disciplinar
P	competência pedagógica dos professores
P	conhecimento dos professores relativamente aos alunos (expectativas, necessidades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc.)
P	conhecimento dos professores sobre os contextos profissionais
P	capacidade de relacionamento dos professores com os alunos
P	apoio dos professores aos alunos (trabalhos, dúvidas, remediação de dificuldades, etc.)
P	coordenação entre os professores do curso
P	coordenação entre os professores da mesma disciplina ou disciplinas afins
P	capacidade de expressão/comunicação dos professores
P	abertura, flexibilidade e espírito crítico dos professores
P	assiduidade dos professores
A	integração dos alunos na instituição (Universidade do Minho)
A	motivação dos alunos face às aulas
A	motivação dos alunos face à futura profissão
A	conhecimento anterior dos alunos necessário a novas aprendizagens
A	capacidade de relacionamento dos alunos com os professores
A	espírito colaborativo entre os alunos
A	capacidade de expressão/comunicação dos alunos
A	capacidade de organização eficaz da aprendizagem pelos alunos (definição de objectivos e estratégias, uso de recursos, resolução de dificuldades, etc.)
A	capacidade de pesquisa/desenvolvimento de projectos por parte dos alunos
A	abertura, flexibilidade e espírito crítico dos alunos
A	assiduidade dos alunos
I/C	adequação do plano de estudos às finalidades do curso
I/C	articulação entre as disciplinas do plano de estudos
I/C	ajustamento da carga lectiva das disciplinas (total de horas por semestre/ano) à extensão dos programas
I/C	ajustamento da carga horária semanal às necessidades de estudo extra-aula
I/C	ajustamento do número de alunos (por turma) face às necessidades de formação
I/C	formação extracurricular adequada às necessidades de formação (cursos livres, conferências, oficinas de formação, visitas de estudo, actividades culturais, etc.)
I/C	conjunto de infra-estruturas/recursos adequados às necessidades de formação (salas de aula/estudo, bibliotecas, laboratórios, apoio informático, etc.)
I/C	funcionamento eficaz dos órgãos de gestão pedagógica do curso (Conselho de Cursos, Comissão de Curso, etc.)
I/C	valorização da actividade pedagógica dos professores na sua progressão profissional

Legenda: P – Domínio relativo ao Professor; A – Domínio relativo ao Aluno; I/C – Domínio relativo à Instituição/ao Curso

A análise da presença/ausência dos factores pedagógicos no conteúdo do QAEM e a análise da percepção dos sujeitos inquiridos sobre a presença/ausência dos factores pedagógicos e situacionais nas práticas de ensino/aprendizagem, e, ainda, a análise da sua percepção acerca da influência dessa presença/ausência na qualidade da pedagogia, permitiram identificar concepções de pedagogia (realizada e idealizada), concluir sobre a aproximação ou afastamento dessas concepções face à concepção de qualidade defendida e discutir algumas implicações principais das concepções identificadas e dos constrangimentos percebidos.

3.3. Uma visão global do estudo

Antes de passarmos à apresentação das análises efectuadas e dos resultados obtidos, podemos esquematizar o estudo do seguinte modo:



4. Análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho

A análise do QAEM procurou dar resposta à primeira questão de investigação: *Que concepções de qualidade da pedagogia universitária estão presentes em documentos de regulação das práticas de formação dos cursos de licenciatura da Universidade do Minho?*

O QAEM (Anexo 1), utilizado na Universidade do Minho desde 1991, é um questionário de opinião (concordância/discordância) dos alunos face a diversos aspectos do "ensino ministrado", dividido em três partes que incidem, respectivamente, sobre a "actividade docente", a "atitude dos estudantes perante as actividades lectivas" e a "adequação dos aspectos organizativos e infra-estruturais de suporte ao ensino". A primeira e segunda secções são preenchidas para cada par docente/disciplina. O preenchimento é anónimo e realizado em tempo lectivo, no final da leccionação de cada disciplina, antes das épocas de exame. Os dados são tratados estatisticamente em termos de percentagens, médias e percentis. Os resultados relativos à primeira secção são confidenciais e enviados directamente a cada docente; os resultados totais da amostra, e parciais por escola/departamento/curso, são compilados em relatórios e enviados às escolas e órgãos de gestão pedagógica dos cursos. Note-se que a sua divulgação tem sido extremamente demorada, com grandes desfasamentos temporais face aos momentos de aplicação do QAEM.

4.1. Metodologia de análise

Sendo a avaliação um acto intencional que pressupõe a existência de um referencial e um sentido prospectivo definidor da sua "utilidade", a análise do QAEM procurou clarificar as suas finalidades, objectos e implicações - avalia-se por quê, o quê e para quê? - no sentido de compreender que concepção de pedagogia emerge deste documento, enquanto instrumento de regulação de práticas, no contexto particular em que é utilizado.

A análise centrou-se na interpretação do conteúdo do questionário, apoiada nos documentos oficiais que o enquadram, em confronto com uma concepção de pedagogia que valoriza intencionalmente os oito princípios reguladores da acção pedagógica já explicitados na secção 3.1.: Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/Inovação. Embora o QAEM se centre principalmente em factores do

tipo situacional, procurámos algumas articulações implícitas entre aqueles princípios e a secção A do questionário (“actividade docente”), a única que incide mais directamente sobre dimensões da acção pedagógica.

Adoptou-se uma metodologia de interpretação que concilia uma abordagem ascendente (emergente do texto) com uma abordagem descendente (emergente dos princípios pedagógicos definidos *a priori*). Como fonte secundária de informação, recolheram-se opiniões dos docentes da Universidade do Minho, mediante um pedido informal de opinião livre sobre o questionário, emitido por correio electrónico, ao qual responderam 17 docentes.

Embora não tenha sido nosso objectivo investigar o efeito do QAEM sobre as práticas, não podemos deixar de o questionar, considerando que o instrumento apresenta critérios supostamente definidores da *qualidade do ensino*, cuja concretização é entendida como desejável e cuja ausência remeterá para a identificação de factores de constrangimento.

Da natureza inferencial da análise decorre a sua principal limitação, mas entende-se que é exactamente no campo da inferência que se têm situado as interpretações que professores e alunos terão vindo a fazer do QAEM e dos seus resultados. Esta análise poderá contribuir para uma discussão mais alargada de um documento que, integrando uma acção de regulação do ensino que é transversal a todos os cursos de licenciatura da Universidade do Minho, corre o risco de perder sentido se não se clarificarem os seus propósitos.

4.2. Resultados

A análise organiza-se em três momentos, segundo as questões acima enunciadas: avalia-se por quê, o quê e para quê?

4.2.1. Finalidades da avaliação

A questão *avalia-se por quê?* encontra resposta no Despacho RT-38/91, onde a Reitoria determina, ouvido o Conselho Académico, a instituição de “um processo de avaliação do ensino ministrado na Universidade do Minho, baseado em questionário a ser respondido pelos alunos”. O Despacho apresenta, em anexo, a primeira versão do QAEM e as normas a seguir na sua aplicação. Refere-se que esta iniciativa se enquadra na previsão de publicação de legislação sobre o regime de avaliação e acompanhamento da actividade no ensino superior, o que viria a

acontecer em 1994, com a Lei nº 38/94, de 21 de Novembro. Neste Despacho definem-se quatro grandes finalidades para a aplicação do questionário:

1. *"(...) a dignificação da função docente, assumida como uma das missões mais nobres da Universidade"*
2. *"(...) contribuir, antes de mais, para que alunos e docentes tenham uma melhor consciência de factores que são determinantes para a qualidade e o sucesso do ensino"*
3. *"(...) promover uma atitude mais participativa e responsabilizada dos estudantes"*
3. *"(...) proporcionar aos docentes, com a confidencialidade devida, elementos que lhes facilitem o reajuste de conteúdos e métodos de ensino, numa indispensável atitude de permanente reflexão e auto-crítica"*

A primeira finalidade reitera uma condição primaz à existência da Universidade, que não encontra tradução directa nos requisitos de progressão na carreira docente, onde se valoriza sobretudo a investigação e produção científicas, nomeadamente direccionadas à aquisição de graus académicos. Embora a existência de um questionário sobre o ensino ministrado revele uma preocupação com a qualidade da pedagogia universitária, podemos perguntar em que medida a dignificação da função docente passa pela sua avaliação nos moldes em que é proposta, uma questão para a qual este trabalho pode fornecer algumas pistas de resposta.

A segunda finalidade refere-se à consciencialização de professores e alunos relativamente a factores de qualidade do ensino, que no QAEM se reportam a três grandes áreas de avaliação: a "actividade docente" (factores do docente/disciplina), a "atitude dos estudantes perante as actividades lectivas" (factores do aluno) e a "adequação dos aspectos organizativos e infra-estruturais de suporte ao ensino" (factores da instituição). A análise de conteúdo dos itens do questionário permitirá concretizar a noção de "qualidade" presente no instrumento, em contraponto com os princípios pedagógicos atrás apresentados, permitindo avaliar de que modo esta finalidade é perseguida.

Quanto à terceira e quarta finalidades, a sua consecução depende do impacto das avaliações na melhoria das condições do ensino e da aprendizagem, o qual não tem sido objecto de monitorização.

Os documentos oficiais que enquadram o QAEM não fazem referência a pressupostos ou princípios que clarifiquem a concepção de pedagogia subjacente à

identificação das áreas e critérios de qualidade presentes. Desde 1991, foram introduzidas algumas alterações aos itens (v. quadro de alterações no Anexo 1) e ajustes à metodologia de aplicação, mas mantêm-se as suas finalidades e, no essencial, o seu conteúdo. O único documento de reflexão a que tivemos acesso na elaboração deste trabalho, procedente da Reitoria e distribuído para discussão aos elementos da Comissão Pedagógica em 1993 (reunião extraordinária nº 3 – 1992/1993) e enviado aos Presidentes das Escolas, apresenta uma síntese de reuniões efectuadas com representantes das Escolas, sobre a “Organização Pedagógica na Universidade do Minho”. Este documento integra uma reflexão sobre a avaliação do ensino em 1990/1991 e 1991/1992 (ponto 3.2. do documento), apontando áreas de preocupação e medidas a desenvolver, embora nem sempre decorrentes directamente dos dados do QAEM. A este propósito, afirma-se: “A reflexão sobre os dados já disponíveis da avaliação do ensino parece ter-se centrado mais a nível individual do que a nível institucional. Não se identificou a existência de relatórios que traduzissem um trabalho em profundidade sobre esta matéria a nível dos Departamentos, mesmo naqueles onde se verificam casos extremos de insucesso escolar” (p. 4).

Quadro 3: Análise do QAEM (Secção A) - Factores do Docente/da Disciplina

Secção A - Itens do QAEM	Objectos	Crítérios de Qualidade	Princípios Implícitos
A1- O docente expõe com clareza as matérias	Estratégias de ensino (exposição)	Inteligibilidade (clareza)	(Relevância)
A2- O docente estimula o interesse dos alunos pelas matérias	Estratégias de ensino (papel do aluno)	Motivação (interesse)	Relevância
A3- O docente incentiva a participação dos alunos nas aulas	Estratégias de ensino (papel do aluno)	Comunicação (participação)	Democraticidade
A4- O docente apela ao espírito crítico dos alunos	Estratégias de ensino (papel do aluno)	Criticidade (espírito crítico)	Reflexividade
A5- O docente desenvolve uma atmosfera de respeito mútuo na sala de aula	Estratégias de ensino (clima)	Relação (respeito)	Democraticidade
A6- O docente proporciona elementos de estudo em tempo oportuno	Estratégias de ensino (elementos de estudo)	Colaboração (apoio)	(Democraticidade)
A7- O docente aconselha bibliografia ajustada às necessidades da disciplina	Estratégias de ensino (bibliografia)	Colaboração/Coerência (apoio)	(Democraticidade) Coerência
A8- O docente apoia a realização de trabalhos práticos no âmbito da disciplina	Estratégias de ensino (trabalhos práticos)	Colaboração (apoio)	(Democraticidade)
A9- O docente está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos	Estratégias de ensino (esclarecimento)	Colaboração (disponibilidade)	(Democraticidade)
A10- O docente respeita os horários de atendimento	Responsabilidade (tempo de atendimento)	Cumprimento de regras (assiduidade/pontual)	_____
A11- A avaliação foi definida de forma clara	Estratégias de ensino (avaliação)	Explicitação (clareza)	Transparência
A12- A avaliação foi definida em tempo oportuno	Estratégias de ensino (avaliação)	Explicitação (oportunidade)	Transparência
A13- O regime de avaliação é adequado	Estratégias de ensino (avaliação)	Coerência (adequação)	Coerência
A14- Os trabalhos práticos são adequados aos objectivos da disciplina	Estratégias de ensino (trabalhos práticos)	Coerência (adequação)	Coerência
A15- O docente é assíduo	Responsabilidade (tempo lectivo)	Cumprimento de regras (assiduidade)	_____
A16- O docente é pontual	Responsabilidade (tempo lectivo)	Cumprimento de regras (pontualidade)	_____
A17- O docente tem preparação científica adequada	Conhecimento (competência científica)	Rigor (adequação)	(Relevância)
A18- Esta disciplina é importante para o perfil do curso	Disciplina (integração no curso)	Relevância (papel)	Relevância
A19- Esta disciplina articula-se com as demais disciplinas do curso	Disciplina (integração no curso)	Relevância (articulação)	Relevância
A20- Globalmente, esta disciplina tem qualidade	Disciplina (em geral)	Qualidade (global)	_____

Uma primeira análise do quadro permite constatar que o principal objecto de avaliação são as estratégias de ensino do professor e que nenhum dos itens remete

situacionais, neste caso relativos aos professor, que caracterizam apenas muito superficialmente a sua prática pedagógica.

No âmbito do princípio da Relevância, enquadrámos cinco itens, três dos quais se reportam ao docente (A1, A2 e A17) e dois à disciplina (A18 e A19). Quanto ao primeiro grupo, apenas a promoção do interesse dos alunos se integra directamente no princípio em causa. Saliente-se a ambiguidade semântica do termo "clareza" (de exposição das matérias), onde cabem aspectos tão diversos como o rigor conceptual e terminológico, a estruturação lógica das ideias, o poder de argumentação, a adequação do discurso a saberes anteriores, a apresentação de exemplos, etc.. Quanto ao item relativo ao conhecimento disciplinar do professor, não só o adjectivo "adequada" é impreciso, como a expressão "preparação científica" poderá induzir os alunos a dissociar o conhecimento "científico" dos processos da sua transmissão em contexto pedagógico, reforçando uma visão redutora e ultrapassada do conceito de "conhecimento profissional". Relativamente aos dois itens que se reportam à integração da disciplina no curso, cremos que dificilmente se obterá informação útil e fundamentada por parte dos alunos, sobretudo em anos iniciais dos cursos.

Os itens que relacionámos com o princípio da Democraticidade reportam-se a três dimensões: comunicação (A3), respeito pela diferença (A5) e colaboração/apoio (A6, A7, A8 e A9). Importa salientar que a última dimensão é concebida de uma forma bastante "conduzida" pelo professor, a quem cabe fornecer elementos de estudo/bibliografia, esclarecer dúvidas e apoiar trabalhos práticos, mas não necessariamente criar condições para que os alunos desenvolvam atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem, por exemplo na procura autónoma de fontes para a compreensão das matérias em estudo ou no desenho de planos de trabalho autodeterminados. A ausência generalizada da negociação de decisões como critério da Democraticidade reduz claramente o potencial deste princípio.

O princípio da Reflexividade está presente apenas num item (A4), relativo à promoção do espírito crítico dos alunos, ficando contudo por esclarecer o objecto da reflexão pretendida, e portanto a qualidade do processo reflexivo, já que pode incidir sobre vertentes tão diversas da disciplina como os seus pressupostos, finalidades, conteúdos, metodologias, avaliação e processos de aprendizagem, ou ainda sobre o papel da disciplina face ao currículo e à realidade sócio-profissional.

O princípio da Coerência reflecte-se em três itens relativos à adequação da bibliografia recomendada (A7), do regime de avaliação (A13) e dos trabalhos práticos (A14), não se tornando claro o sentido da "adequação" pretendida.

Relativamente à adequação do regime de avaliação, considerando que o QAEM é preenchido antes das épocas de exame, torna-se impossível aos alunos apreciar este aspecto em disciplinas onde são avaliados exclusivamente por exame, e sobretudo no caso das disciplinas semestrais (o que explica a elevada percentagem de alunos que não se pronuncia sobre esta questão).

Os itens que traduzem o princípio da Transparência (A11 e A12) referem-se também às práticas de avaliação, avaliando apenas o cumprimento de normas definidas pela instituição (explicitação clara e atempada do regime de avaliação).

Quanto aos itens A10, A15 e A16, que não se enquadram em nenhum dos princípios pedagógicos definidos e onde o critério de qualidade do sentido de responsabilidade do docente se reduz ao cumprimento de regras de assiduidade e pontualidade, cremos que são inadequados enquanto objecto de concordância/discordância. A assumir a necessidade de os controlar, não é certamente este o meio mais eficaz, ou até fiável, a adoptar.

Finalmente, o item A20, ao pretender uma avaliação da "qualidade global" de cada disciplina, perde informatividade pela elevada abrangência e imprecisão da noção de "qualidade". Julgamos tratar-se de um juízo que deveria decorrer da análise dos dados relativos aos restantes itens do questionário, e não de um item em particular.

Da análise efectuada ressalta uma indefinição quanto à direcção e natureza das práticas pedagógicas, associada a uma concepção simplista e vaga do perfil do professor. Tomaríamos as palavras de um colega nosso, Elías Blanco, que em 1995, num editorial do Boletim da Universidade do Minho, afirmava: "Se não se parte de uma clara concepção do professor universitário e das suas funções, não tem sentido especular acerca da sua avaliação".

Análise da Secção B do QAEM: factores do Aluno

No quadro 4, apresentam-se os 10 itens da Secção B do QAEM, os respectivos objectos de avaliação e critérios de qualidade.

Quadro 4: Análise do QAEM (Secção B)- Factores do Aluno

Secção B - Itens do QAEM	Objectos	Crítérios de Qualidade
B1- O curso que frequento corresponde efectivamente à minha escolha vocacional	Integração no curso	Escolha vocacional
B2- A minha preparação anterior é adequada para frequentar esta disciplina	Pré-requisitos	Conhecimento anterior
B3- Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são adequados para consultar a bibliografia recomendada nesta disciplina	Pré-requisitos	Conhecimento de línguas
B4- Assisto regularmente às aulas teóricas da disciplina	Assistência às aulas	Assiduidade
B5- Assisto regularmente às aulas práticas/teórico-práticas da disciplina	Assistência às aulas	Assiduidade
B6- Preparo-me para as aulas, acompanhando a matéria ao longo do período lectivo	Estratégias de aprendizagem	Acompanhamento da matéria
B7- Mantenho uma atitude atenta nas aulas	Estratégias de aprendizagem	Atenção
B8- Após as aulas procuro consolidar a compreensão da matéria leccionada	Estratégias de aprendizagem	Consolidação da matéria
B9- Procuro esclarecer as dúvidas junto do(s) docente(s) da disciplina	Estratégias de aprendizagem	Clarificação da matéria
B10- Consulto regularmente a bibliografia recomendada pelo(s) docente(s) da disciplina	Estratégias de aprendizagem	Leituras recomendadas

Esta secção do questionário incide em factores situacionais relativos ao aluno que podem determinar a qualidade da sua aprendizagem – vocação, conhecimento anterior, assiduidade e capacidade de autogestão da aprendizagem. Embora fosse possível associar alguns dos itens aos princípios da Relevância (B2) e da Autodirecção (B6 a B10), não nos pareceu adequado fazê-lo, por estarem apresentados como factores exclusivamente dependentes do aluno e não da intencionalidade da acção pedagógica do professor, essencial à definição dos princípios pedagógicos propostos.

Da leitura dos critérios de qualidade identificados podemos concluir que a aprendizagem é sobretudo associada à aquisição dos conteúdos, a qual requer um aluno motivado (B1), preparado (B2 e B3), assíduo (B4 e B5), atento (B7) e estudioso (B6, B8, B9 e B10). Sem discordar da importância destas condições, importa referir que configuram uma representação bastante simplista do acto de aprender, e que a sua concretização não depende exclusivamente do aluno, mas também, e talvez sobretudo, das estratégias de ensino, para as quais o QAEM não prevê uma orientação emancipatória.

Embora, aparentemente, possamos dizer que a resposta dos alunos a esta secção supõe e promove uma atitude de auto-avaliação face à aprendizagem, mais

uma vez se pode ler, nas entrelinhas dos enunciados dos itens, a ideia de um processo “conduzido” pelo professor, a que os alunos devem corresponder de forma “reactiva” e não “pró-activa”. Por outro lado, uma responsabilização pela aprendizagem só pode ocorrer no contexto em que esta aprendizagem se faz, mediante formas de regulação autónoma e colaborativa, e relativamente a aspectos mais directamente relacionados com a natureza específica dos saberes disciplinares e dos processos da sua aquisição. No contexto do QAEM, a prática da auto-avaliação tenderá a ser inconsequente.

Análise da Secção C do QAEM: factores da Instituição/do Curso

No quadro 5, apresentam-se os 9 itens da Secção C do QAEM, os respectivos objectos de avaliação e critérios de qualidade.

Quadro 5: Análise do QAEM (Secção C) - Factores da Instituição/do Curso

Secção C - Itens do QAEM	Objectos	Crítérios de Qualidade
C1- O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento escolar	Condições de aprendizagem (nº de disciplinas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C2- A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento escolar	Condições de aprendizagem (nº de horas lectivas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C3- O número de provas de avaliação nas diferentes disciplinas não prejudica o meu rendimento escolar	Condições de aprendizagem (nº de provas de avaliação)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C4- O número de alunos nas salas de aulas não prejudica o meu rendimento escolar	Condições de aprendizagem (nº de alunos/turma)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C5- As infra-estruturas de apoio bibliográfico, designadamente as bibliotecas, são de qualidade adequada	Condições de aprendizagem (infra-estruturas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C6- As infra-estruturas de apoio laboratorial, designadamente em equipamentos e espaços, são de qualidade adequada	Condições de aprendizagem (infra-estruturas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C7- As infra-estruturas de apoio informático são adequadas às necessidades	Condições de aprendizagem (infra-estruturas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C8- Em geral, estou satisfeito com o meu curso	Condições de aprendizagem (qualidade do curso)	Facilitação de condições (satisfação pessoal)
C9- Em geral, estou satisfeito por frequentar a Universidade do Minho	Condições de aprendizagem (qualidade da instituição)	Facilitação de condições (satisfação pessoal)

A terceira e última secção do questionário centra-se nalgumas condições institucionais facilitadoras da aprendizagem dos alunos, integrando aspectos da organização curricular (C1 a C4) e recursos (C5 a C7), e incluindo ainda dois itens relativos à satisfação pessoal face ao curso e à instituição (C8 e C9).

Alguns dos comentários efectuados na análise das secções anteriores são também aplicáveis aqui: a ambiguidade e/ou generalidade de alguns conceitos

("rendimento escolar", "qualidade adequada", "satisfeito", "curso", "Universidade do Minho"); o baixo grau de informatividade de alguns itens (por ex., o item C3, onde a quantidade das provas pode ser menos relevante do que a sua natureza, ou o item C4, onde a influência do número de alunos sobre o rendimento escolar dependerá necessariamente do tipo de metodologias e de métodos de avaliação adoptados, sobre as quais não se obtém informação significativa); finalmente, a possibilidade de encontrar outros meios mais eficazes de recolha de informação (por ex., a avaliação da qualidade das infra-estruturas – itens C5 a C7 - faria mais sentido se fosse realizada pelos seus reais utilizadores, nos locais que as proporcionam). Note-se que este tipo de críticas se justifica sobretudo pela finalidade do QAEM, a avaliação do ensino, e pelo impacto desejado. É para estas questões que voltaremos agora a nossa atenção.

4.2.3. Implicações da avaliação

Para a discussão da questão *avalia-se para quê?*, retomaremos as finalidades da aplicação do QAEM, expressas no Despacho RT-38/91 e já atrás enunciadas: promover a "dignificação da função docente", contribuir para que "alunos e docentes tenham uma melhor consciência de factores que são determinantes para a qualidade e o sucesso do ensino", "promover uma atitude mais participativa e responsabilizada dos estudantes" e proporcionar dados aos docentes que facilitem "o reajuste de conteúdos e métodos de ensino, numa indispensável atitude de permanente reflexão e auto-crítica". Relativamente à consecução destas finalidades, poderemos tecer algumas considerações.

Em primeiro lugar, podemos perguntar até que ponto os objectos e critérios de avaliação que se incluem no QAEM promovem realmente a "dignificação da função docente" e são "determinantes para a qualidade e o sucesso do ensino", sobretudo tendo em consideração que não configuram uma visão transformadora da educação. A análise da secção A do questionário, por referência aos princípios pedagógicos que orientam esta visão, revelou que estão bastante ausentes da concepção de pedagogia pretendida. Vimos que a presença de alguns deles se faz num grau básico (como é o caso da Relevância), ou então de forma ambígua (como é o caso da Reflexividade), e que a ausência de uns afecta a importância potencial da presença de outros, mesmo dos mais evidentes, como é o caso da Democraticidade. Vimos, também, que as avaliações da Secção B são relativamente inconsequentes e que a Secção C incide em factores que afectam não só as aprendizagens dos alunos como também as opções e práticas dos professores,

ficando ambas apenas “esqueleticamente” caracterizadas neste questionário, que na globalidade fornece uma visão bastante simplista e fragmentada da “qualidade do ensino ministrado”.

Assim, e embora reconhecendo algum interesse nos dados recolhidos pelo QAEM, podemos afirmar que o seu conteúdo reduz, desde logo, a sua utilidade quanto às primeiras finalidades acima expressas. Alguns dos colegas que responderam ao pedido de opinião emitido por correio electrónico assinalam a sua insuficiência, sugerindo, por exemplo, a inclusão de enunciados sobre o papel da Direcção de Curso como fonte de esclarecimento/orientação e como elemento de ligação da Universidade com o mundo do trabalho, assim como sobre o papel das actividades extracurriculares na formação dos alunos, claramente relacionadas com intenções pedagógicas não estritamente “disciplinares”.

Quanto às finalidades relativas a uma participação responsável dos alunos e à reestruturação das práticas pelos docentes, podemos perguntar se não ficam seriamente comprometidas pelo tipo de avaliação em causa - reacção positiva/negativa dos alunos face aos factores apontados - e pela metodologia de recolha e divulgação de dados.

Uma avaliação de tipo reactivo, de natureza inferencial e portanto subjectiva, não fornece informação sobre os processos que estão na origem dos julgamentos efectuados, o que condiciona a credibilidade das respostas. Várias das mensagens recebidas por correio electrónico referem este problema, também associado ao desinteresse de muitos dos alunos face a um acto que se tornou uma rotina, ou à falta de responsabilidade de outros que, aproveitando o anonimato das opiniões, podem fornecer respostas pouco fiáveis. Por outro lado, o QAEM recolhe opiniões dos alunos, mas estas não são confrontadas com dados de outras fontes de evidência, nomeadamente com as percepções dos professores. Será que estes estão dispostos a realizar alterações nas suas práticas nestas condições?

O atraso na divulgação dos resultados, que impossibilita, na maioria dos casos, um diálogo dos professores com os alunos sobre as avaliações realizadas, outro aspecto referido por alguns dos colegas, pode contribuir para a desvalorização deste tipo de avaliação. Mesmo supondo que a distribuição atempada dos dados fosse exequível, cremos que esse diálogo seria pouco produtivo, não só pela ausência de uma focalização do QAEM em características específicas de cada disciplina, mas ainda pela ausência de uma tradição de reflexão crítica entre alunos e docentes sobre a pedagogia, condição que importaria incrementar para uma regulação e negociação colaborativas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, e embora reconhecendo que cada professor é responsável pelo uso que faz das apreciações que recebe, os resultados compilados em relatórios serão mais úteis numa reflexão mais alargada, no âmbito dos departamentos e órgãos de gestão pedagógica dos cursos, no segundo caso com a participação dos representantes dos alunos. Nalgumas das mensagens recebidas por correio electrónico, questiona-se a utilidade desses relatórios, pelo excesso de informação e falta de espaços para discussão entre pares, possivelmente facilitadora da partilha de experiências positivas e negativas, o que nos remete para a necessidade de valorizar a formação pedagógica dos docentes através de iniciativas concretas, uma preocupação que começa a tornar-se visível entre a comunidade académica, sem dúvida reforçada pelos processos de auto-avaliação e avaliação externa dos cursos de formação. Quanto aos alunos, cremos que são bastante alheios aos resultados das avaliações efectuadas, o que tende a reduzir o seu papel a meros "respondentes" a uma exigência institucional.

Curiosamente, as finalidades expressas para o QAEM no Despacho RT-38/91 não incluem explicitamente a questão dos efeitos da secção C do questionário, embora os dados aí obtidos possam mostrar-se relevantes à correcção de eventuais insuficiências, verificadas ao nível das infra-estruturas de apoio existentes. Dado tratar-se de efeitos que não podem concretizar-se regularmente e em prazos curtos, talvez se justifique, neste caso, uma avaliação mais espaçada no tempo do que a que presentemente se realiza.

Para terminar, poder-se-á dizer que a generalidade da comunidade de professores e alunos desconhece os efeitos práticos do QAEM, embora se admita que, ao nível dos órgãos de gestão da universidade, se possam ter tomado medidas decorrentes dos dados obtidos, uma informação que seria útil a um maior reconhecimento da utilidade desta avaliação. Consideramos que é necessário repensar o conteúdo do questionário e os canais de comunicação relativos à divulgação e discussão de resultados, assim como equacionar modos de traduzir esses resultados em acções concretas, sob pena de estarmos perante uma gigantesco desperdício de tempo e de recursos. Acreditamos que a valorização do papel da avaliação na regulação participada das práticas pedagógicas, com vista à sua compreensão e renovação, representa uma condição essencial à definição de um *sentido* para a pedagogia universitária e à dignificação da função docente, assumida como uma das missões mais nobres da Universidade.

Em função das análises anteriores, podemos, enunciar algumas conclusões principais acerca das concepções de qualidade subjacentes ao QAEM.

Valoriza-se a percepção dos alunos sobre a qualidade do "ensino ministrado", o que faz supor uma concepção emancipatória da formação, mas esta concepção não encontra uma tradução clara nos objectos e critérios de avaliação identificados, verificando-se uma presença fraca de princípios pedagógicos essenciais à sua operacionalização.

Por outro lado, pressupõe-se a valorização do papel dos alunos na reestruturação das práticas do professor, mas este pressuposto também não encontra correspondência na visão do papel do aluno que releva do questionário, onde aspectos como a negociação de decisões, a autodeterminação e a construção colaborativa do currículo estão ausentes.

Assim sendo, parece verificar-se uma contradição entre alguns pressupostos implícitos na utilização do QAEM e a visão de pedagogia que ele próprio parece veicular, o que, no nosso entender, coloca em causa a sua credibilidade.

Embora reconhecendo a importância das avaliações dos alunos na compreensão e renovação das práticas, pensamos que o QAEM apresenta uma visão fragmentada e simplista da pedagogia, onde não se assume uma intencionalidade clara e consistente para a mesma, assente em pressupostos sobre o que deve significar ensinar e aprender na universidade. A intenção de abranger todos os cursos de licenciatura da Universidade do Minho e de contemplar aspectos muito diversos e genéricos do "ensino ministrado" pode explicar, parcialmente, este facto, mas reduz claramente a informatividade das avaliações e, portanto, o interesse e a utilidade dos seus resultados, principalmente ao nível das disciplinas.

Finalmente, é problemática a inexistência de mecanismos que favoreçam a divulgação e discussão da informação recolhida através da avaliação institucional, assim como a sua tradução em acções concretas que visem a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem.

Considerando os aspectos referidos, poderemos terminar com algumas questões que se nos afiguram inevitáveis: a quem serve e para que serve, afinal, esta avaliação? Do ponto de vista estritamente pedagógico, que regulação realizam professores e alunos das suas práticas, com base no QAEM?

5. Concepções de professores e alunos da Universidade do Minho sobre a qualidade da pedagogia

Passamos à apresentação da segunda componente do estudo, onde se procura dar resposta à segunda questão de investigação: *Que concepções de qualidade da pedagogia estão presentes nas perspectivas de professores e alunos dos cursos de licenciatura da Universidade do Minho?*

5.1. Caracterização da amostra

5.1.1. Professores

Participaram neste estudo 165 professores da Universidade do Minho, com idades compreendidas entre os 22 e os 65 anos (média de 36,2 anos), sendo 89 do sexo masculino e 73 do sexo feminino (3 professores não responderam à variável sexo).

A sua experiência de ensino superior varia entre 1 e 31 anos (média de 9,4 anos) e a sua experiência de ensino na Universidade do Minho varia entre 1 e 26 anos (média de 8,3 anos).

Nas tabelas 1 e 2, apresenta-se, respectivamente, a distribuição da amostra por unidade de pertença (Escola, Instituto ou Departamento Autónomo) e por categoria profissional.

Tabela 1: Distribuição dos professores por unidade de pertença (N = 165)

<i>Escola/Instituto/Departamento</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Engenharia	45	27,3
Educação e Psicologia	36	21,8
Ciências Sociais	18	10,9
Ciências	16	9,7
Letras e Ciências Humanas	15	9,1
Economia e Gestão	15	9,1
Direito	9	5,5
Estudos da Criança	6	3,6
Autónomo de Arquitectura	1	0,6
Sem indicação	3	1,8

Tabela 2: Distribuição dos professores por categoria profissional (N = 165)

Categoria	f	%
Professor Catedrático	8	4,8
Professor Associado	17	10,3
Professor Auxiliar	50	30,3
Assistente	50	30,3
Leitor	6	3,6
Assistente Estagiário	19	11,5
Monitor	8	4,8
Sem indicação	7	4,2

Os 165 professores que responderam ao questionário leccionavam em 40 cursos de licenciatura da Universidade do Minho, o que corresponde à quase totalidade dos cursos de licenciatura desta Universidade.

5.1.2. Alunos

Foram inquiridos 1356 alunos de idades compreendidas entre os 17 e os 65 anos (média de 20,6), sendo 464 homens e 891 mulheres (1 aluno não respondeu à variável sexo). A amostra distribui-se por 32 cursos, nos quais 786 alunos frequentavam o 1º ano e 561 o 4º ano (9 alunos não indicaram ano de curso). Na tabela 3 apresentam-se alguns dados relativos ao total da amostra de alunos estudada, incluindo a sua distribuição na resposta às duas secções do QQP (factores pedagógicos e factores situacionais).

Tabela 3: Distribuição dos alunos por agrupamentos de cursos, ano, sexo e secção do QPQU (N = 1356)

Agrupamentos e Cursos de licenciatura	Ano de curso				Sexo				QPQU			
	1º ano		4º ano		Masc.		Fem.		Pedag.		Situac.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ciências												
Física	0	0,0	1	0,1	0	0,0	1	0,1	0	0,0	1	0,1
Inf. de Gestão	51	3,8	39	2,9	52	3,8	39	2,9	44	3,2	47	3,5
Mat. e Ciências da Computação	10	0,7	4	0,3	2	0,1	12	0,9	7	0,5	7	0,5
Total do Agrupamento	61	4,5	44	3,2	54	4,0	52	3,8	51	3,8	55	4,1
Engenharia												
Eng. Civil	23	1,7	27	2,0	37	2,7	13	1,0	29	2,1	22	1,6
Eng. Electrónica Industrial	27	2,0	4	0,3	31	2,3	2	0,1	19	1,4	14	1,0
Eng. Materiais	20	1,5	14	1,0	19	1,4	15	1,1	14	1,0	20	1,5
Eng. Mecânica	0	0,0	51	3,8	50	3,7	5	0,4	29	2,1	26	1,9
Eng. Polímeros	31	2,3	0	0,0	16	1,2	15	1,1	14	1,0	17	1,3
Eng. Produção	35	2,6	7	0,5	28	2,1	15	1,1	22	1,6	21	1,5
Eng. Sistemas e Informática	12	0,9	9	0,7	8	0,6	13	1,0	11	0,8	10	0,7
Eng. Têxtil	30	2,2	25	1,8	17	1,3	38	2,8	25	1,8	30	2,2
Eng. Vestuário	1	0,1	3	0,2	0	0,0	4	0,3	2	0,1	2	0,1
Total do Agrupamento	179	13,2	140	10,3	206	15,2	120	8,8	165	12,2	162	11,9
Ensino												
Educ. de Infância	43	3,2	3	0,2	0	0,0	46	3,4	22	1,6	24	1,8
Ens. Básico: 1º Ciclo	36	2,7	12	0,9	3	0,2	45	3,3	24	1,8	24	1,8
Ens. Biologia e Geologia	24	1,8	44	3,2	18	1,3	51	3,8	33	2,4	36	2,7
Ens. Física e Quím.	11	0,8	16	1,2	3	0,2	24	1,8	13	1,0	14	1,0
Ens. Matemática	36	2,7	22	1,6	10	0,7	48	3,5	29	2,1	29	2,1
Ens. História	10	0,7	18	1,3	10	0,7	18	1,3	15	1,1	14	1,0
Ens. Português	21	1,5	21	1,5	5	0,4	37	2,7	21	1,5	21	1,5
Ens. Port.-Francês	17	1,3	22	1,6	6	0,4	33	2,4	18	1,3	21	1,5
Ens. Port.-Inglês	24	1,8	34	2,5	4	0,3	54	4,0	28	2,1	30	2,2
Ens. Port.-Alemão	10	0,7	15	1,1	0	0,0	25	1,8	11	0,8	14	1,0
Ens. Ing.-Alemão	13	1,0	22	1,6	2	0,1	33	2,4	20	1,5	15	1,1
Total do Agrupamento	245	18,1	229	16,9	61	4,5	414	30,5	234	17,3	242	17,8
Humanidades												
Educação	52	3,8	44	3,2	16	1,2	80	5,9	53	3,9	43	3,2
Psicologia	13	1,0	12	0,9	6	0,4	19	1,4	13	1,0	12	0,9
Com. Social	53	3,9	20	1,5	9	0,7	64	4,7	36	2,7	37	2,7
Relações Internacionais	28	2,1	25	1,8	29	2,1	24	1,8	27	2,0	26	1,9
Geografia e Planeamento	38	2,8	11	0,8	17	1,3	32	2,4	23	1,7	26	1,9
Arquitectura	54	4,0	23	1,7	33	2,4	44	3,2	38	2,8	39	2,9
História - Ramo Científico	13	1,0	7	0,5	11	0,8	9	0,7	9	0,7	11	0,8
História - Variante em Arqueologia	12	0,9	6	0,4	8	0,6	10	0,7	13	1,0	5	0,4
Economia	36	2,7	0	0,0	13	1,0	23	1,7	22	1,6	14	1,0
Total do Agrupamento	299	22,1	148	10,9	142	10,5	305	22,5	234	17,3	213	15,7
TOTAL	786	57,8	561	41,4	463	34,1	891	65,7	684	50,4	672	49,6

Como já foi referido, cada aluno respondeu apenas a uma das secções do questionário. A seguir apresentamos as características das duas sub-amostras analisadas.

Foram 684 os alunos que se pronunciaram acerca dos factores pedagógicos de qualidade (secção A do QQP). Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos (média de 20,7 anos), sendo 233 do sexo masculino e 451 do sexo feminino. A amostra distribui-se por 32 cursos (cf. tabela 3), agrupados em 4 áreas que designamos por Humanidades, Ciências, Engenharia e Ensino. Na tabela 4 apresenta-se uma distribuição dos alunos por ano de curso e sexo em função dos quatro agrupamentos de cursos consideradas. Refira-se que três alunos não indicaram o ano de curso que frequentam.

Tabela 4: Distribuição dos alunos - Secção A do QQP (factores pedagógicos)

Agrupamentos	N=684		Ano de Curso				Sexo			
			1º ano		4º ano		Masculino		Feminino	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ciências	51	7,5	31	4,5	20	2,9	28	4,1	23	3,4
Engenharia	165	24,1	90	13,2	72	10,5	102	14,9	63	9,2
Ensino	234	34,2	119	17,4	115	16,8	31	4,5	203	29,7
Humanidades	234	34,2	154	22,5	80	11,7	72	10,5	162	23,7
Total	684	100	394	57,6	287	42,0	233	34,1	451	65,9

À secção do questionário relativa aos factores situacionais (secção B do QQP) responderam 672 alunos. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 17 e os 48 anos (média de 20,6 anos), sendo 231 do sexo masculino e 440 do sexo feminino (1 aluno não respondeu à variável sexo e 6 não referiram o ano de curso). A amostra distribui-se por 32 cursos (cf. tabela 3). Na tabela 5 apresenta-se uma distribuição dos alunos por ano de curso e sexo em função dos quatro agrupamentos de cursos considerados.

Tabela 5: Distribuição dos alunos - Secção B do QQP (factores situacionais)

Agrupamentos	N=672		Ano de Curso				Sexo			
			1º ano		4º ano		Masculino		Feminino	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ciências	55	8,2	31	4,6	23	3,4	26	3,9	28	4,2
Engenharia	162	24,1	90	13,4	68	10,1	105	15,6	57	8,5
Ensino	242	36,0	126	18,8	115	17,1	30	4,5	212	31,5
Humanidades	213	31,7	145	21,6	68	10,1	70	10,4	143	21,3
Total	672	100	392	58,3	274	40,8	231	34,4	440	65,5

5.2. Instrumento: Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia na Universidade (QQPU)

Na recolha de opinião, foi utilizado o QQPU (Anexo 2), um instrumento construído pela equipa de investigação em duas versões paralelas, uma para os alunos e outra para os professores. Integrando os mesmos itens e formato de resposta, estas versões diferem apenas no campo de referência das opiniões expressas (experiência do aluno na Universidade do Minho, no contexto do curso que frequenta *versus* experiência de professor na Universidade do Minho, no contexto dos cursos em que lecciona).

O QQPU integra duas secções, respectivamente centradas nos factores pedagógicos (secção A) e situacionais (secção B) da qualidade da pedagogia apresentados na secção 3.1. do relatório (quadros 1 e 2). Na primeira secção, enunciam-se 33 itens decorrentes dos oito princípios pedagógicos definidos: *Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/Inovação*. A segunda secção do questionário integra os factores situacionais considerados, num conjunto de 33 itens relativos aos *professores, aos alunos e à instituição/ao curso*.

Para cada uma das secções e relativamente a cada um dos itens do questionário, solicita-se aos respondentes que considerando a sua experiência de docência/alunos na Universidade do Minho e no contexto dos cursos de licenciatura em que leccionam/que frequentam, expressem a sua opinião em duas escalas de resposta. Na primeira escala, avaliam a presença ou ausência globais do factor em causa ("globalmente presente"/"globalmente ausente"), podendo ainda expressar ausência de opinião; na segunda escala, avaliam o tipo de influência (positiva, negativa ou nula) que a presença ou ausência do factor exerce sobre a qualidade das práticas de ensino/aprendizagem, podendo igualmente expressar ausência de opinião. A ausência de opinião na primeira escala implica o mesmo tipo de resposta na segunda.

Embora a primeira escala de resposta ao questionário, relativa à percepção de alunos ou professores quanto à presença/ausência globais dos factores apresentados, nos permita uma caracterização das suas concepções acerca da pedagogia realizada, é no cruzamento das duas escalas que podemos inferir a valorização atribuída a esses factores enquanto *factores de qualidade* da pedagogia, independentemente da sua realização. Assim, pressupõe-se que a resposta de tipo "globalmente presente com influência positiva" constitui a resposta ideal, ou seja, a que remete para uma concepção da pedagogia (realizada e

idealizada) aproximada a uma visão da educação como espaço de transformação e emancipação. No entanto, a combinação "globalmente ausente com influência negativa" também indicia, embora de modo diferente, uma valorização do factor em causa na qualidade da pedagogia (idealizada). As restantes combinações possíveis (por exemplo, uma resposta que associe a presença ou ausência de um dado factor a uma influência nula do mesmo) indicariam uma desvalorização dos factores em causa.

A análise das respostas ao QQPUI possibilita:

- (a) *caracterizar as concepções dos professores quanto à presença ou ausência globais dos factores pedagógicos e situacionais na pedagogia realizada;*
- (b) *inferir a valorização atribuída a esses factores para a qualidade da pedagogia (realizada e idealizada);*
- (c) *identificar os factores de facilitação e de constrangimento percebidos, com base em (a) e (b).*

Pelos dados biográficos solicitados, o QQPUI permite ainda analisar o papel das seguintes variáveis, embora a relevância dessa análise dependa fortemente da quantidade e natureza dos dados obtidos:

Professores: unidade de pertença, área de docência, categoria profissional, tempo de serviço, idade e sexo.

Alunos: ano, curso, idade e sexo.

No estudo foram considerados apenas o tempo de serviço dos professores (experiência de ensino) e o ano e agrupamento de cursos dos alunos (experiência de aprendizagem e área de estudos).

Das opções metodológicas - sobretudo relativas ao recurso ao inquérito por questionário, à natureza do instrumento e ao procedimento usado na sua administração-, decorrem algumas limitações do estudo que importa apontar.

A opção pela técnica do inquérito por questionário, justificada pela intenção de recolher a opinião de uma amostra significativa (e representativa) de um universo extenso, implicou um elevado grau de estruturação do instrumento, o que levanta questões acerca da profundidade da análise efectuada. O facto de se tratar de um questionário de resposta fechada coloca limites à interpretação dos resultados, reconhecendo-se que as opiniões expressas resultam de interpretações subjectivas, quer dos enunciados dos itens quer dos contextos a que essas

respostas se reportam. Refira-se, contudo, que era exactamente essa subjectividade que se pretendia conhecer, no sentido de identificar concepções marginais e dominantes relativamente aos factores em análise, e portanto avaliar em que medida as concepções pessoais expressam ou não concepções colectivas, o que nos pareceu essencial à compreensão da(s) cultura(s) pedagógica(s) da instituição.

A intenção de abranger cursos diversificados implicou uma definição transdisciplinar dos factores de qualidade considerados, o que limita a análise relativamente a dimensões mais centradas na natureza específica dos cursos. Embora tenhamos considerado a área de estudos dos alunos (em função dos agrupamentos de cursos) como variável de análise, as conclusões são apenas exploratórias, apontando a necessidade de avaliações mais focalizadas.

Dado o modo de administração do instrumento, a análise de variáveis relativas à experiência de ensino dos professores e à experiência de aprendizagem dos alunos fica limitada pela natureza não longitudinal do estudo. Por outro lado, o facto de não se controlar a relação entre os professores e os alunos que responderam e de se trabalhar com duas sub-amostras de alunos para as duas secções do questionário, embora não impeça análises comparativas (inter/intragrupos), coloca-lhe algumas limitações. Finalmente, gostaríamos de referir a dificuldade de obtenção de respostas dos professores, o que cria um forte desequilíbrio na extensão das duas amostras, apesar de se verificar que o grupo de professores é bastante diversificado nas características biográficas consideradas.

5.3. Procedimento

5.3.1. Professores

Foi nossa preocupação, desde o início, auscultar a opinião do maior número possível de professores, pelo que enviámos, no final de Abril de 2001, o questionário e respectiva folha de instruções, acompanhado de um texto explicativo dos objectivos do projecto (v. anexo 2), em envelope fechado, a 1124 professores que, de acordo com uma lista de docentes fornecida pela Divisão de Recursos Humanos da Universidade do Minho, constituíam a totalidade da população visada no momento da administração do QQP. Os professores deveriam responder anonimamente ao questionário, devolvendo-o também em envelope fechado. Os 165 professores que responderam representam 14,7% dos professores a quem foi distribuído o questionário. Embora esta percentagem de retorno de resposta seja

baixa, devemos ter em conta que o número de professores que não possuíam todas as condições para responder (por exemplo, docentes sem carga docente atribuída nas licenciaturas, em dispensa de serviço, etc.) tornou consideravelmente mais baixo, embora não calculável, o número de sujeitos elegíveis para o estudo.

Recolhidos os questionários, e após tratamento estatístico dos dados, procedeu-se à sua análise, tendo em conta a realização das tarefas (a), (b) e (c) anteriormente enunciadas.

Tomámos como variável dependente a percentagem de respostas em cada um dos itens das duas secções do QQPU, considerando as categorias de respostas apresentadas anteriormente.

5.3.2. Alunos

No que diz respeito aos alunos, a nossa maior preocupação foi a de abarcar o máximo de alunos representativos dos vários cursos de licenciatura da Universidade do Minho. Para além deste requisito de natureza metodológica, procurámos também contrastar a opinião de alunos do 1º e 4º anos desses mesmos cursos, entendendo que a visão diferenciada de pedagogia universitária por parte destes grupos de alunos estaria maximizada em termos da sua representação subjectiva. O questionário foi aplicado aos alunos presentes em determinadas aulas dos 1º e 4º anos em 32 cursos de licenciatura da Universidade do Minho, entre Março e Abril de 2001, tendo sido previamente testado com um grupo de nove alunos que não faziam parte da amostra. Alguns dos cursos não abrangidos foram intencionalmente excluídos por não terem alunos de 1º ano e/ou 4º ano inscritos (por ex., cursos em extinção ou recentemente criados). A ausência dos restantes ficou a dever-se a dificuldades de aplicação no limite temporal definido.

O procedimento de recolha de dados consistiu na administração de cada secção do questionário a grupos de alunos diferentes. Entendemos que a extensão do questionário poderia ser fonte de menor envolvimento na tarefa de resposta ao QQPU pelo que, em cada turma, cerca de metade dos alunos responderam a uma das secções e a outra metade respondeu a outra. Os alunos foram informados, oralmente, dos objectivos gerais do estudo em curso. As respostas dos alunos foram voluntárias, não havendo tempo limite para o preenchimento do questionário (em média, demorou 15 minutos).

5.4. Resultados

Atendendo a que o questionário integra duas secções diferenciadas, apresentaremos os resultados tendo por base essa divisão. Para cada uma das amostras consideramos, num primeiro momento, os resultados referentes aos factores pedagógicos de qualidade das práticas de ensino/aprendizagem, para num segundo momento nos determos sobre os factores situacionais. Adoptaremos uma perspectiva comparativa sempre que esta se mostrar relevante, nomeadamente num momento final de análise dos resultados principais obtidos (secção 5.4.3.). Como já referimos, as variáveis biográficas consideradas foram as seguintes:

- Professores: experiência de ensino (em função do tempo de serviço);
- Alunos: experiência de aprendizagem (1º ano vs. 4º ano) e área de estudo (em função dos agrupamentos de cursos considerados).

Dado o valor pouco significativo de professores e alunos que responderam "sem opinião", não apresentaremos estes dados percentuais nas tabelas seguintes. Por outro lado, uma vez que as respostas se concentraram significativamente em duas das possibilidades de resposta - "globalmente presente com influência positiva" (GPIP) e "globalmente ausente com influência negativa" (GAIN) - faremos incidir a nossa análise nos valores aí obtidos. A maioria das tabelas inclui, ainda, o valor total de respostas "globalmente presente" (TGP) e de "globalmente ausente" (TGA), independentemente da influência atribuída à presença ou ausência dos factores, o que permite confirmar as duas opções preferenciais referidas (a diferença entre TGP e GPIP e entre TGA e GAIN corresponde à percentagem de sujeitos que escolheu outras possibilidades de resposta, por exemplo, "globalmente presente com influência negativa", "globalmente ausente com influência nula", etc.)

5.4.1. Professores

5.4.1.1. Princípios e factores pedagógicos de qualidade da pedagogia

A tabela 6 apresenta os resultados globais obtidos para os conjuntos de factores que integram os oito princípios pedagógicos considerados (por ordem decrescente na coluna TGP).

Tabela 6: Princípios pedagógicos - resultados dos professores (N = 165)

Princípios	GPIP	TGP	GAIN	TGA
Transparência	74,3	82,7	8,4	11,2
Coerência	69,5	74,6	12,3	14,0
Democrática	61,7	67,1	17,7	24,1
Intencionalidade	54,2	57,0	23,3	31,7
Criativ/Inovação	52,8	56,3	23,9	28,3
Reflexividade	50,5	54,7	28,7	34,2
Relevância	42,6	44,9	34,9	41,1
Autodirecção	38,5	42,0	29,2	42,2

Legenda: GPIP - "globalmente presente com influência positiva"; TGP - total de respostas "globalmente presente"; GAIN - "globalmente ausente com influência negativa"; TGA - total de respostas "globalmente ausente"

Constata-se uma percepção relativamente elevada da presença global da maioria dos princípios, sendo a sua ausência percebida como fonte de constrangimento, o que significa que os professores valorizam os factores apresentados como factores de qualidade da pedagogia na universidade, independentemente da sua presença ou ausência.

Contudo, os princípios percebidos como menos presentes tendem a ser os que mais envolvem a participação directa dos alunos na construção das práticas de ensino/aprendizagem, como a Criatividade/Inovação, a Reflexividade, a Relevância e a Autodirecção. Uma presença menos acentuada destes princípios, que entendemos como estruturantes de uma orientação transformadora e emancipatória da pedagogia, faz-nos supor, como será confirmado noutros resultados, que a sua qualidade se alicerça em princípios que dependem principalmente dos professores e que, por si só, não garantem aquela orientação, como é o caso da Transparência, Coerência e Intencionalidade.

Na tabela 7, especificam-se, relativamente a cada um dos factores, as percentagens de resposta nas quatro categorias consideradas (por ordem decrescente na coluna TGP). A negrito, destacam-se os factores com valores acima de 60% na coluna GPIP e os factores com valores acima de 30% na coluna GAIN.

Tabela 7: Factores pedagógicos - resultados dos professores (N = 165)

Nº		Factores	GPIP	TGP	GAIN	TGA
1	INT	Formação de âmbito científico	88,9	90,8	2,4	4,2
31	TRA	Explicitação dos métodos e critérios de avaliação	80,9	87,7	5,6	7,4
16	DEM	Liberdade de pensamento e expressão	73,6	84,1	6,7	7,9
13	COE	Coerência entre actividades e a natureza dos conteúdos disciplinares	76,5	80,9	6,8	8,0
5	TRA	Explicitação dos pressupostos e finalidades das actividades realizadas	67,7	77,7	11,2	14,9
3	DEM	Sentido de justiça	69,8	74,1	8,0	25,9
7	COE	Coerência entre as actividades e os pressupostos e finalidades da formação	69,6	72,7	14,3	15,5
2	REF	Reflexão crítica sobre os pressupostos e finalidades das actividades realizadas	68,7	71,1	20,2	22,0
27	C/I	Desenvolvimento de uma atitude de abertura à inovação	63,9	70,3	15,8	17,7
25	COE	Coerência entre actividades e os métodos e critérios de avaliação	62,4	70,1	15,9	18,4
26	AD	Incentivo à vontade de aprender	59,4	67,0	16,3	17,5
21	DEM	Debate de ideias	62,3	64,1	22,8	27,2
12	C/I	Desenvolvimento das capacidades de pesquisa e resolução de problemas	60,9	64,0	29,2	31,0
8	REF	Reflexão crítica sobre os conteúdos disciplinares	54,9	59,2	29,6	33,9
30	DEM	Desenvolvimento de comportamentos de cooperação	52,5	56,9	27,8	32,3
10	DEM	Respeito pela diferença	50,3	56,5	23,0	27,3
17	REL	Integração da experiência anterior dos alunos em novas aprendizagens	52,8	53,4	22,4	28,6
18	C/I	Desenvolvimento de capacidades de compreensão dos contextos profissionais	49,7	52,8	23,0	28,5
22	C/I	Construção de uma visão aberta do conhecimento e da realidade	49,7	52,2	26,7	30,4
23	C/I	Desenvolvimento de capacidades de intervenção nos contextos profissionais	47,5	51,9	24,4	30,0
24	REF	Reflexão crítica sobre a importância das disciplinas no currículo	46,2	51,9	25,9	32,2
20	REF	Reflexão crítica sobre métodos e critérios de avaliação	45,4	51,5	31,3	39,8
19	INT	Formação de âmbito técnico/profissionalizante	47,5	50,6	20,6	34,4
33	REF	Avaliação formativa e contínua das aprendizagens	46,8	50,6	34,2	39,3
28	AD	Desenvolvimento da auto-estima	46,2	48,1	19,9	25,0
11	INT	Formação de âmbito cultural	44,9	47,4	36,1	43,1
9	C/I	Construção de interpretações pessoais do conhecimento e da realidade	44,9	46,8	24,1	32,3
32	REF	Reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e os contextos profissionais	40,9	44,0	30,8	37,7
4	REL	Adequação das actividades à diversidade dos alunos	39,5	41,9	36,4	46,2
14	REL	Construção de uma visão integrada das diferentes disciplinas do currículo	35,6	39,3	46,0	48,4
29	INT	Formação de âmbito pessoal e social	35,3	39,1	34,0	44,9
15	AD	Desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação	28,8	32,0	45,0	54,4
6	AD	Intervenção dos alunos na definição de objectivos e planos de trabalho	19,4	20,7	35,6	71,8

Legenda 1: INT – Intencionalidade; TRA – Transparência; COE – Coerência; REL – Relevância; REF – Reflexividade; DEM – Democraticidade; AD – Autodirecção; C/I – Criatividade/Inovação

Legenda 2: GPIP – "globalmente presente com influência positiva"; TGP – total de respostas "globalmente presente"; GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"; TGA – total de respostas "globalmente ausente"

Reforça-se a ideia anteriormente expressa, relativamente à menor presença de factores centrados nos alunos. A maioria dos factores percebidos como mais presentes são relativamente "convencionais": a necessidade de formar cientificamente, a explicitação das actividades e das formas de avaliação, a coerência entre as actividades propostas e os pressupostos, finalidades, conteúdos, métodos e critérios de avaliação, a promoção da liberdade de pensamento e expressão, e o sentido de justiça. Note-se que os princípios da Reflexividade e da Criatividade/Inovação apenas se fazem representar de forma marcante em dois factores, sendo que os restantes factores destes princípios apresentam valores relativamente significativos de ausência nas práticas (valores de TGA entre 22% e 39,8% no primeiro caso, e entre 17,7% e 32,3% no segundo), com destaque para a reflexão sobre métodos e critérios de avaliação, a avaliação formativa e contínua das aprendizagens e a construção de interpretações pessoais do conhecimento.

Quanto aos factores de maior ausência apresentados a negrito na tabela 7, representam dimensões da formação centradas nos alunos, incluindo a sua formação cultural e pessoal/social. Sendo o princípio da Intencionalidade globalmente valorizado pelos professores, fica agora claro que o é sobretudo na vertente da formação científica. Por outro lado, também é importante notar que dos 71,8% dos professores que consideram que a intervenção dos alunos na definição de planos de trabalho está globalmente ausente, apenas 35,6% atribuem a essa ausência uma influência negativa sobre a qualidade das práticas. Este é o único item onde uma percentagem relativamente significativa de sujeitos (24,4%) associa a ausência do factor a uma influência nula dessa ausência sobre a qualidade da pedagogia, o que poderá ser interpretado como uma valorização menor do mesmo relativamente a outros factores no âmbito do princípio da Autodirecção, como por exemplo o desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação, cuja ausência é associada a uma influência negativa.

Estes resultados parecem revelar, na sua globalidade, alguma falta de prioridade pedagógica no que diz respeito à promoção de uma formação integral do aluno e ao desenvolvimento das suas competências de construção do conhecimento e de regulação da aprendizagem.

Na tabela 8, apresentamos os resultados percentuais relativos à resposta dos professores a esta secção do questionário, em função da sua experiência de ensino superior: de 1 a 5 anos (64 professores), de 6 a 10 anos (37 professores) e com mais de 10 anos de experiência (61 professores).

Tabela 8: Princípios pedagógicos - resultados dos professores em função da experiência de ensino (N = 165)

Princípios	GPIP			GAIN		
	1 - 5	6 - 10	+ 10	1 - 5	6 - 10	+ 10
Autodirecção	43,2	34,4	34,6	28,1	31,4	22,1
Coerência	72,6	68,8	51,4	10,6	11,0	14,6
Criatividade	48,8	51,9	56,1	27,1	23,6	21,3
Democraticidade	54,9	51,7	47,4	21,9	22,0	19,3
Intencionalidade	47,4	51,2	62,2	23,1	24,8	22,5
Reflexividade	46,7	49,0	53,6	29,8	31,7	26,4
Relevância	39,7	39,2	47,2	32,5	39,8	34,5
Transparência	52,7	73,9	73,8	9,5	11,1	5,1

Legenda: GPIP - "globalmente presente com influência positiva"; GAIN - "globalmente ausente com influência negativa"

Globalmente, a maior experiência de ensino parece estar relacionada com uma avaliação mais positiva da presença dos princípios pedagógicos avaliados pelo QQPU. Nos factores analisados, as maiores diferenças entre os grupos com menor e maior experiência (menos de 5 e mais de 10 anos), de valor igual ou superior a 15% das respostas, referem-se à intervenção dos alunos na definição de objectivos e planos de trabalho (Autodirecção), ao desenvolvimento das capacidades de compreensão de, e intervenção sobre, contextos profissionais (Criatividade/ Inovação), à formação de âmbito cultural e técnico/profissionalizante (Intencionalidade) e à reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e os contextos profissionais (Reflexividade).

Constata-se que os princípios da Autodirecção, Coerência e Democraticidade têm um padrão tendencialmente oposto, isto é, os professores com mais experiência avaliam a presença destas dimensões de forma menos marcada. Aqui, as maiores diferenças entre os dois grupos extremos de professores reportam-se ao incentivo à vontade de aprender (Autodirecção) e à coerência entre as actividades e os métodos e critérios de avaliação (Coerência).

A análise dos resultados relativos à ausência dos factores mostra-nos um padrão mais difuso dos resultados, verificando-se que a incidência de respostas de "ausência com influência negativa" é ligeiramente superior no grupo de professores com uma experiência de 6 a 10 anos de ensino.

Uma vez que as diferenças encontradas não são muito acentuadas, não se apresentam resultados mais detalhados relativamente à variável considerada. Talvez seja importante salientar que a relativa homogeneidade dos resultados pode indiciar uma persistência das concepções dos sujeitos em diferentes momentos da sua experiência profissional, embora só um estudo longitudinal pudesse confirmar esta hipótese.

5.4.1.2. Domínios e factores situacionais de qualidade da pedagogia

Tal como na secção anterior do questionário, também nesta a resposta aos itens tem sempre um sentido congruente com a concepção de qualidade proposta. Assim, face a um item do tipo "motivação dos alunos face às aulas", uma avaliação do tipo "globalmente presente e com influência positiva" significa que a motivação dos alunos é um factor protector da qualidade das práticas. Pelo contrário, a percepção da ausência dos factores associada a uma influência negativa sobre aquelas permite identificar áreas de constrangimento.

Os resultados globais são apresentados na tabela 9.

Tabela 9: Domínios situacionais - resultados dos professores (N = 165)

Domínios	GPIP	TGP	GAIN	TGA
Professor	62,8	66,4	19,3	20,4
Aluno	50,4	52,8	33,1	34,5
Instituição/Curso	43,9	46,9	37,8	39,5

Legenda: GPIP – "globalmente presente com influência positiva"; TGP – total de respostas "globalmente presente"; GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"; TGA – total de respostas "globalmente ausente"

Os inquiridos parecem entender que os factores que podem conduzir a constrangimentos do ensino/aprendizagem estão mais associados à instituição e aos alunos do que aos próprios professores. Estes resultados são visíveis tanto na presença de condições que influenciam positivamente as práticas, como na ausência de condições que, por este facto, as influenciam negativamente.

Na tabela 10, apresentam-se os factores situacionais em função dos quatro tipos de respostas que temos vindo a considerar, por ordem decrescente na coluna TGP. Na tabela estão destacados, a negrito, os factores cujos valores de GPIP são superiores a 60%, bem como aqueles que têm valores percentuais de GAIN superiores a 30%.

Tabela 10: Factores situacionais - resultados dos professores (N = 165)

Nº		Factores	GPIP	TGP	GAIN	TGA
6	P	Conhecimento científico dos professores na sua área disciplinar	88,3	92,0	1,9	1,9
28	P	Assiduidade dos professores	81,5	88,3	1,2	1,2
25	P	Apoio dos professores aos alunos (trabalhos, dúvidas,...)	83,2	86,3	5,0	5,0
18	A	Capacidade de relacionamento dos alunos com os professores	74,2	79,1	10,4	11,0
16	P	Capacidade de relacionamento dos professores com os alunos	77,2	79,0	5,6	7,5
31	I/C	Conjunto de infra-estruturas adequados às necessidades de formação	71,9	74,5	21,3	21,3
20	P	Capacidade de expressão/comunicação dos professores	66,9	72,5	8,1	8,1
4	P	Motivação dos professores face às aulas	68,3	72,0	13,8	15,0
5	I/C	Adequação do plano de estudos às finalidades do curso	68,4	71,0	14,6	14,6
27	A	Integração dos alunos na instituição	64,8	69,2	6,9	8,2
8	P	Competência pedagógica dos professores	64,8	69,1	13,6	14,8
22	P	Abertura, flexibilidade e espírito crítico dos professores	61,0	67,3	15,7	15,7
21	P	Coordenação entre professores da mesma disciplina ou disciplinas afins	65,4	66,7	27,0	27,6
14	I/C	Ajustamento da carga lectiva das disciplinas à extensão dos programas	52,8	58,4	28,0	28,6
24	A	Motivação dos alunos para a profissão	53,8	57,6	20,6	23,1
11	A	Assiduidade dos alunos	54,7	57,2	36,0	37,9
13	P	Conhecimento dos professores sobre contextos profissionais	50,9	55,8	21,1	24,2
32	I/C	Funcionamento eficaz dos órgãos de gestão pedagógica	50,6	55,6	19,4	21,9
2	A	Motivação dos alunos face às aulas	55,3	55,3	36,0	36,0
23	A	Espírito colaborativo entre alunos	52,5	53,8	18,8	21,9
1	P	Integração dos professores na instituição	51,3	53,8	25,9	26,5
7	I/C	Articulação entre disciplinas do mesmo curso	47,2	47,8	36,2	37,4
30	A	Abertura, flexibilidade e espírito crítico dos alunos	43,8	46,4	43,1	43,7
3	A	Conhecimento anterior dos alunos necessário a novas aprendizagens	44,4	46,3	44,4	46,9
29	A	Capacidade de expressão/comunicação dos alunos	44,0	45,9	44,0	45,3
26	I/C	Formação extra-curricular adequada às necessidades de formação	36,3	39,4	41,9	46,9
12	A	Capacidade de pesquisa/desenvolvimento de projectos por parte dos alunos	38,1	39,3	50,0	51,9
19	P	Coordenação entre professores do curso	31,7	32,3	54,0	57,1
15	I/C	Ajustamento da carga horária semanal às necessidades de estudo extra-aula	26,9	31,9	45,6	47,5
17	I/C	Ajustam. do número de alunos por turma face às necessidades de formação	30,2	31,4	62,3	62,9
9	A	Capacidade de organização eficaz da aprendizagem pelos alunos	28,8	30,6	54,0	54,0
10	P	Conhecimento dos professores relativamente aos alunos	26,5	28,4	58,0	61,1
33	I/C	Valorização da act. pedag. dos professores na sua progressão profissional	10,6	11,8	70,6	74,4

Legenda 1: GPIP - "globalmente presente com influência positiva"; TGP - total de respostas "globalmente presente"; GAIN - "globalmente ausente com influência negativa"; TGA - total de respostas "globalmente ausente"

Legenda 2: P - Professor; A - Aluno; I/C - Instituição/Curso.

Como se pode verificar, das condições de qualidade das práticas de ensino/aprendizagem que os professores percebem como mais presentes no contexto dos cursos em que leccionam, nove dizem respeito a factores do professor: conhecimento científico, motivação, assiduidade, apoio aos alunos, capacidade de relação interpessoal e capacidade de expressão ou comunicação, competência pedagógica, abertura, flexibilidade, espírito crítico e coordenação entre professores da mesma disciplina ou disciplinas afins. Por outro lado, uma larga maioria dos docentes sente que a instituição proporciona infra-estruturas adequadas às necessidades de formação dos alunos e que estes demonstram capacidade de relacionamento interpessoal. Note-se que relativamente à competência pedagógica dos professores, apenas 69,1% dos professores assinalam a sua presença global, um valor bastante inferior ao valor obtido no item relativo ao conhecimento científico, de 92%.

Quando se analisam os factores mais ausentes, ficamos com uma ideia mais clara das condições que se constituem como os principais constrangimentos sentidos pelos professores. A desvalorização da actividade pedagógica dos professores na sua progressão profissional surge como o mais forte constrangimento à qualidade da pedagogia. Por outro lado, a falta de articulação entre as disciplinas dos cursos, o excesso de alunos por turma, o desajuste da carga horária às necessidades dos alunos e a inexistência de formação extra-curricular adequada são também percebidos como fonte de problema. Quanto a factores relativos ao professor, o seu baixo conhecimento dos alunos e a falta de coordenação entre professores surgem como condições particularmente constrangedoras. Relativamente aos alunos, são identificadas cinco áreas de potencial constrangimento, referentes à ausência de conhecimentos, capacidades e atitudes, com destaque para as capacidades de organização eficaz de aprendizagem e de desenvolvimento de projectos. Lembremos que na primeira secção do questionário se assinalava alguma falta de prioridade pedagógica relativamente à promoção das competências de construção do conhecimento e de regulação da aprendizagem dos alunos, o que não deixa de ser contraditório face às percepções aqui apresentadas, embora as possa explicar.

Apresenta-se, na tabela 11, a distribuição das respostas em função da experiência de ensino dos professores inquiridos, nos três domínios situacionais já anteriormente considerados.

Tabela 11: Domínios situacionais - resultados do professores em função da experiência de ensino (N = 165)

<i>Domínios situacionais</i>	<i>GPIP</i>			<i>GAIN</i>		
	<i>1-5</i>	<i>6-10</i>	<i>+10</i>	<i>1-5</i>	<i>6-10</i>	<i>+10</i>
Professor	67,2	73,8	74,2	12,2	12,4	10,1
Aluno	48,4	46,5	37,3	46,0	37,0	45,0
Instituição/Curso	40,9	41,8	43,9	37,5	45,5	34,4

Legenda: GPIP – "globalmente presente com influência positiva"; GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"

Como se pode verificar, à medida que a experiência de ensino aumenta, eleva-se ligeiramente a percepção da presença de factores protectores dos professores como fonte de qualidade. Pelo contrário, ocorre algum decréscimo nos valores de presença relativos aos factores dos alunos, o que aponta no sentido de os professores com menos experiência de ensino atribuírem menor peso aos constrangimentos gerados pelos alunos do que os professores com mais experiência. Nos factores de constrangimento associados à instituição, os valores são mais próximos entre si, embora haja um ligeiro aumento no sentido da experiência de ensino. Quando se analisam as respostas de "ausência", constata-se que os professores com experiências de ensino mais diferenciadas são os que mais assinalam os factores relativos aos alunos como desencadeadores de constrangimentos às práticas de ensino/aprendizagem. Por outro lado, os docentes com experiência de ensino entre 6 e 10 anos indicam sobretudo os factores relacionados com a instituição ou o curso.

Tomando o conjunto de factores, as maiores diferenças de opinião (iguais ou superiores a 15% das respostas) entre os grupos com menos e mais experiência de ensino ocorrem no sentido ascendente de presença e referem-se ao conhecimento dos professores relativamente aos contextos profissionais, à adequação dos planos de estudo às finalidades dos cursos, à adequação das infra-estruturas às necessidades de formação e ao funcionamento eficaz dos órgãos de gestão pedagógica.

Tal como na secção anterior, também aqui as diferenças de opinião são pouco acentuadas, o que pode indiciar a existência de representações relativamente persistentes em diferentes momentos da experiência docente.

5.4.2. Alunos

5.4.2.1. Princípios e factores pedagógicos de qualidade da pedagogia

A tabela 12 apresenta os resultados globais obtidos com os alunos para os conjuntos de factores que integram os oito princípios considerados (por ordem decrescente na coluna TGP).

Constata-se uma percepção relativamente elevada da presença global da maioria dos princípios, mas não tão marcada como nos professores, verificando-se o valor máximo de 58,5% no caso da Intencionalidade. A análise da importância atribuída a cada um dos princípios (GPIP+GAIN) revela que também os alunos tendem a considerar que estes princípios concorrem para a qualidade da pedagogia.

Tabela 12: Princípios pedagógicos - resultados dos alunos (N = 684)

Princípios	GPIP	TGP	GAIN	TGA
Intencionalidade	55,3	58,5	24,0	26,6
Transparência	50,6	56,2	25,5	28,5
Democraticidade	50,6	53,7	30,3	32,7
Coerência	47,4	51,8	24,1	26,2
Criatividade/Inovação	47,4	49,9	30,0	32,9
Relevância	38,7	42,0	36,5	40,7
Reflexividade	35,3	38,9	41,0	45,2
Autodirecção	32,3	34,9	45,6	50,9

Legenda: GPIP – "globalmente presente com influência positiva"; TGP – total de respostas "globalmente presente"; GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"; TGA – total de respostas "globalmente ausente"

À semelhança dos professores (cf. Tabela 6), mas de forma mais crítica, os alunos percebem como menos presentes os princípios que mais envolvem a sua participação directa na construção das práticas. Enquanto para os professores apenas a Relevância tem percentagens de resposta "globalmente ausente e com influência negativa" superior a 30%, nos alunos são cinco os princípios em que isto acontece - Relevância, Reflexividade, Autodirecção, Democraticidade e Criatividade/Inovação -, com valores entre 30% e 45,6%. Estes resultados indicam concepções diferentes da pedagogia realizada, indiciando, no caso dos alunos, uma visão mais afastada da concepção idealizada, em dimensões da formação associadas à criticidade, à autonomia e à capacidade interventiva.

Na tabela 13, apresentam-se os resultados relativos aos factores desta secção do questionário, dispostos por ordem decrescente em função do valor percentual de respostas TGP. As percentagens a negrito indicam os factores cujo valor é superior a 60% na coluna GPIP e superior a 30% na coluna GAIN.

Tabela 13: Factores pedagógicos - resultados dos alunos (N = 684)

Nº		Factores	GPIP	TGP	GAIN	TGA
1	INT	Formação de âmbito científico	78,8	83,4	4,7	5,4
12	C/I	Desenvolvimento das capacidades de pesquisa e resolução de problemas	64,2	66,7	21,9	23,6
16	DEM	Liberdade de pensamento e expressão	62,2	66,6	25,8	26,9
13	COE	Coerência entre actividades e a natureza dos conteúdos disciplinares	56,2	59,7	20,6	21,9
11	INT	Formação de âmbito cultural	55,0	58,8	24,7	28,7
21	DEM	Debate de ideias	56,2	58,3	31,8	35,5
5	TRA	Explicitação dos pressupostos e finalidades das actividades realizadas	52,6	57,3	22,4	26,3
2	REF	Reflexão crítica sobre os pressupostos e finalidades das actividades realizadas	53,5	56,5	24,9	29,3
27	C/I	Desenvolvimento de uma atitude de abertura à inovação	52,9	55,6	25,5	27,9
31	TRA	Explicitação dos métodos e critérios de avaliação	48,5	55,1	28,5	30,6
10	DEM	Respeito pela diferença	49,6	54,8	26,7	29,7
29	INT	Formação de âmbito pessoal e social	50,7	53,0	26,0	28,9
30	DEM	Desenvolvimento de comportamentos de cooperação	51,1	52,9	30,3	32,4
22	C/I	Construção de uma visão aberta do conhecimento e da realidade	49,6	51,7	29,9	32,7
7	COE	Coerência entre as actividades e os pressupostos e finalidades da formação	47,2	51,2	23,0	25,8
17	REL	Integração da experiência anterior dos alunos em novas aprendizagens	44,7	47,7	32,7	36,5
26	AD	Incentivo à vontade de aprender	43,7	46,2	39,7	42,3
9	C/I	Construção de interpretações pessoais do conhecimento e da realidade	41,2	45,8	31,1	36,6
25	COE	Coerência entre actividades e os métodos e critérios de avaliação	38,8	44,5	28,6	30,9
14	REL	Construção de uma visão integrada das diferentes disciplinas do currículo	40,0	44,1	31,8	34,9
18	C/I	Desenvolvimento de capacidades de compreensão dos contextos profissionais	41,4	43,5	34,3	36,6
33	REF	Avaliação formativa e contínua das aprendizagens	37,6	41,9	41,2	43,2
19	INT	Formação de âmbito técnico/profissionalizante	36,8	38,8	40,6	43,4
23	C/I	Desenvolvimento de capacidades de intervenção nos contextos profissionais	35,1	35,9	37,1	39,9
3	DEM	Sentido de justiça	33,9	35,8	37,1	39,2
28	AD	Desenvolvimento da auto-estima	33,8	35,7	38,6	42,7
8	REF	Reflexão crítica sobre os conteúdos disciplinares	32,4	34,8	43,6	49,5
20	REF	Reflexão crítica sobre métodos e critérios de avaliação	29,2	34,7	47,0	50,3
4	REL	Adequação das actividades à diversidade dos alunos	31,4	34,3	44,9	50,8
32	REF	Reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e os contextos profissionais	30,7	33,0	41,6	45,8
15	AD	Desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação	28,9	32,7	45,2	52,9
24	REF	Reflexão crítica sobre a importância das disciplinas no currículo	28,6	32,7	47,5	53,1
6	AD	Intervenção dos alunos na definição de objectivos e planos de trabalho	22,7	25,0	58,8	65,7

Legenda 1: INT – Intencionalidade; TRA – Transparência; COE – Coerência; REL – Relevância; REF – Reflexividade; DEM – Democraticidade; AD – Autodirecção; C/I – Criatividade/Inovação

Legenda 2: GPIP – "globalmente presente com influência positiva"; TGP – total de respostas "globalmente presente"; GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"; TGA – total de respostas "globalmente ausente"

Uma primeira conclusão a retirar diz respeito à diferença percentual nas respostas de alunos e professores. Para os alunos, apenas a formação de âmbito científico tem uma presença forte (TGP = 83,4%), comparável à que se verifica nas opiniões dos professores (cf. tabela 12). Uma segunda observação importante é que, apesar dessa diferença, as maiores presenças indicadas pelas duas amostras de sujeitos incidem em factores muito semelhantes.

Na globalidade, os alunos apresentam uma concepção de pedagogia realizada bastante afastada do seu ideal de qualidade, o que se comprova no elevado número de factores percebidos como ausentes por mais de 30% dos sujeitos (v. itens a negrito na coluna GAIN), principalmente no âmbito dos princípios de Relevância, Reflexividade, Criatividade, Inovação e Autodirecção.

Apresentamos na tabela 14 os resultados percentuais relativos à resposta a esta secção do questionário, em função do ano de curso em que os alunos se encontravam (por ordem decrescente na coluna GPIIP).

Tabela 14: Princípios pedagógicos - resultados dos alunos em função do ano de curso (N = 684)

<i>Princípios</i>	<i>1º ano</i>		<i>Princípios</i>	<i>4º ano</i>	
	<i>GPIIP</i>	<i>GAIN</i>		<i>GPIIP</i>	<i>GAIN</i>
Intencionalidade	58,4	20,4	Intencionalidade	51,1	28,3
Democraticidade	53,1	26,4	Transparência	49,7	26,4
Transparência	51,1	24,6	Democraticidade	47,2	35,2
Coerência	50,0	19,5	Criatividade/Inovação	45,6	35,5
Criatividade/Inovação	48,9	25,5	Coerência	43,8	29,9
Relevância	41,6	31,4	Relevância	34,7	43,0
Reflexividade	37,7	35,3	Reflexividade	31,9	48,1
Autodirecção	35,1	42,5	Autodirecção	29,5	49,8

Legenda: GPIIP – "globalmente presente com influência positiva"; GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"

Estes resultados permitem-nos dizer que a percepção dos alunos dos 1º e 4º anos relativamente à presença e influência relativas dos princípios é muito semelhante, embora os alunos do 1º ano apresentem uma percepção ligeiramente mais elevada da presença dos factores.

Quando se analisam os resultados relativos à ausência dos princípios e à influência negativa que essa ausência pode comportar, os resultados apontam no seguinte sentido: embora a importância atribuída a cada princípio não pareça depender do ano de curso dos respondentes, os alunos do 4º ano encontram maiores ausências, sobretudo na Coerência, na Criatividade/Inovação, na Reflexividade e na Relevância, onde as diferenças percentuais entre alunos do 1º e 4º anos superam os 10%. Considerando que as diferenças verificadas entre os dois grupos não é muito acentuada, talvez seja mais legítimo afirmar que as suas

concepções são bastante próximas, o que pode ser indício de alguma homogeneidade global nas suas experiências de aprendizagem.

5.4.2.2. Domínios e factores situacionais de qualidade da pedagogia

Vamos agora centrar-nos sobre as respostas dos alunos à secção do questionário sobre os factores situacionais que, como foi referido anteriormente, se organizam em torno dos seguintes domínios: factores relativos aos professores, aos alunos e à instituição/ao curso. Estes factores referem-se a variáveis pessoais e institucionais que podem afectar o processo pedagógico.

A tabela 15 apresenta as percepções dos alunos relativamente à presença e influência dos três domínios nos seus contextos de aprendizagem.

Tabela 15: Domínios situacionais - resultados dos alunos (N = 672)

Domínios situacionais	GPIP	TGP	GAIN	TGA
Professor	51,2	55,2	22,4	24,7
Aluno	49,3	52,8	29,3	33,2
Instituição/Curso	38,0	42,2	34,2	36,4

Legenda: GPIP – “globalmente presente com influência positiva”; TGP – total de respostas “globalmente presente”; GAIN – “globalmente ausente com influência negativa”; TGA – total de respostas “globalmente ausente”

Para os alunos, tal como para os professores, os factores relativos aos professores parecem ser os menos problemáticos, ocorrendo o inverso com os factores institucionais. Na tabela 16, apresentamos os resultados das respostas dos alunos para esta secção do questionário, por ordem decrescente na coluna TGP. Na tabela estão destacados a negrito os factores cujos valores de GPIP são superiores a 60%, bem como aqueles que têm valores de GAIN superiores a 30%. Dado que, nesta secção do questionário, uma percentagem significativa de alunos manifestou ausência de opinião em cinco factores, estes factores são assinalados com asterisco, seguido da percentagem de respostas de tipo “sem opinião” nas duas escalas usadas.

Tabela 16: Factores situacionais - resultados dos alunos (N = 672)

Nº		Factores	GPIP	TGP	GAIN	TGA
28	P	Assiduidade dos professores	81,4	87,1	4,5	5,9
6	P	Conhecimento científico dos professores na sua área disciplinar	79,2	85,1	3,5	3,9
27	A	Integração dos alunos na instituição * (SO=33,4)	68,9	73,1	11,0	13,3
20	P	Capacidade de expressão/comunicação dos professores	61,9	65,9	19,2	20,1
31	I/C	Conjunto de infra-estruturas adequados às necessidades de formação	62,8	64,4	28,7	29,5
25	P	Apoio dos professores aos alunos (trabalhos, dúvidas,...)	60,1	63,0	20,9	22,6
1	P	Integração dos professores na instituição	55,5	59,5	6,3	7,1
23	A	Espírito colaborativo entre alunos	57,3	59,5	29,0	31,1
29	A	Capacidade de expressão/comunicação dos alunos	54,6	58,1	21,9	25,5
8	P	Competência pedagógica dos professores	54,3	58,0	23,2	24,7
30	A	Abertura, flexibilidade e espírito crítico dos alunos	52,5	56,7	23,8	27,1
4	P	Motivação dos professores face às aulas	53,9	56,7	21,9	22,9
13	P	Conhecimento dos professores sobre contextos profissionais *(SO=25,7)	48,1	55,5	15,7	18,8
5	I/C	Adequação do plano de estudos às finalidades do curso	51,8	55,2	25,9	26,9
24	A	Motivação dos alunos para a profissão	50,3	54,2	28,5	31,8
2	A	Motivação dos alunos face às aulas	50,9	52,1	33,8	36,3
12	A	Capacidade de pesquisa/desenvolvimento de projectos por parte dos alunos	50,0	51,9	30,0	34,4
7	A	Articulação entre disciplinas do plano de estudos	46,3	50,9	26,8	30,6
11	A	Assiduidade dos alunos	41,8	48,8	29,5	37,1
22	P	Abertura, flexibilidade e espírito crítico dos professores	43,5	48,2	30,9	33,2
18	A	Capacidade de relacionamento dos alunos com os professores	44,2	48,2	33,1	40,6
16	P	Capacidade de relacionamento dos professores com os alunos	44,3	46,9	35,3	40,8
3	A	Conhecimento anterior dos alunos necessário a novas aprendizagens	41,4	44,3	35,3	39,7
21	P	Coordenação entre professores da mesma disciplina ou disc. afins *(SO=35,0)	38,5	41,2	20,3	23,8
17	I/C	Ajust. do número de alunos por turma face às necessidades de formação	36,5	40,8	43,8	46,3
14	I/C	Ajustamento da carga lectiva das disciplinas à extensão dos programas	28,6	36,8	44,8	46,7
26	I/C	Formação extra-curricular adequada às necessidades de formação	34,2	36,6	42,3	46,2
19	P	Coordenação entre professores do mesmo curso *(SO=40,0)	31,7	34,2	23,3	25,8
32	I/C	Funcionamento eficaz dos órgãos de gestão pedagógica	30,2	34,2	17,5	19,8
9	A	Capacidade de organização eficaz da aprendizagem pelos alunos	30,5	33,1	46,7	49,3
33	I/C	Valoriz. da act. pedag. dos professores na sua progressão profissional*(SO=46,3)	29,2	33,0	18,2	20,7
15	I/C	Ajustamento da carga horária semanal às necessidades de estudo extra-aula	22,5	27,5	59,6	61,6
10	P	Conhecimento dos professores relativamente aos alunos	13,8	15,2	65,8	72,0

Legenda 1: P – Professor; A – Aluno; I/C – Instituição/Curso

Legenda 2: GPIP – “globalmente presente com influência positiva”; TGP – total de respostas “globalmente presente”; GAIN – “globalmente ausente com influência negativa”; TGA – total de respostas “globalmente ausente”

Como se pode constatar, a maior parte dos factores percebidos como mais presentes ou ausentes pelos alunos são idênticos aos dos professores (cf. tabela 10). Contudo, alguns dos factores apontados por estes como mais presentes não o foram tanto pelos alunos, como é o caso da abertura, flexibilidade e espírito crítico dos professores, havendo mesmo casos de resultados opostos, nomeadamente quanto à capacidade de relacionamento mútuo, muito presente para os professores e bastante ausente para os alunos.

Verifica-se, à semelhança dos professores, uma percepção significativa de ausência de alguns factores relativos a capacidades e conhecimentos dos alunos, tal como da falta de conhecimento dos professores acerca dos mesmos.

Também como os professores, os alunos sentem alguns constrangimentos situacionais relacionados com a instituição/o curso como, por exemplo, o excesso de alunos nas turmas, a pesada carga horária lectiva e a falta de actividades extra-curriculares adequadas. Estas inadequações, especialmente as duas primeiras, são frequentemente vistas como causas de insucesso académico, sendo o tamanho das turmas frequentemente apontado como razão para as aulas assumirem um carácter transmissivo, o que se relacionará com o facto de uma percentagem elevada de professores e alunos considerar que um dos factores globalmente ausente é o conhecimento dos primeiros acerca dos segundos (expectativas, interesses, necessidades, etc).

As tabelas 17 e 18 apresentam a distribuição das respostas dos alunos em função dos quatro agrupamentos de cursos considerados (cf. tabelas 4 e 5) – Ciências, Engenharia, Ensino e Humanidades –, relativamente aos factores pedagógicos e situacionais do QQPU. Apresenta-se, para cada agrupamento, a percentagem de respostas de tipo GPIP (“globalmente presente com influência positiva”) e GAIN (globalmente ausente com influência negativa”), assinalando a negrito, para cada factor, o valor mais elevado em cada tipo de resposta. Os factores de cada tabela estão agrupados, respectivamente, segundo os oito princípios pedagógicos e os três domínios situacionais do estudo, pela ordem dos resultados obtidos na totalidade dos alunos (cf. tabelas 12 e 15), ou seja, dos princípios e domínios que são percebidos como mais presentes para os que são percebidos como mais ausentes.

Tabela 17: Factores pedagógicos - resultados dos alunos em função dos agrupamentos de cursos (N = 684)

Nº		Factores	GPIP				GAIN			
			C	Eng.	E	H	C	Eng.	E	H
1	INT	Formação de âmbito científico	90,2	71,3	77,6	82,8	5,9	9,1	2,6	3,4
19	INT	Formação de âmbito técnico/profissionalizante	54,9	35,2	30,6	39,9	25,5	41,2	48,3	35,2
11	INT	Formação de âmbito cultural	35,3	39,9	54,3	70,5	37,3	31,3	30,2	11,1
29	INT	Formação de âmbito pessoal e social	52,0	45,4	45,1	59,7	16,0	27,0	36,9	15,9
5	TRA	Explicitação dos pressupostos e finalidades das actividades realizadas	54,9	41,7	54,5	57,8	17,6	19,0	26,0	22,4
31	TRA	Explicitação dos métodos e critérios de avaliação	52,9	43,9	47,4	51,7	21,6	28,7	31,9	26,3
3	DEM	Sentido de justiça	27,5	32,5	28,8	41,7	39,2	41,3	42,9	27,6
10	DEM	Respeito pela diferença	58,0	47,3	45,3	53,6	12,0	23,0	35,9	22,3
16	DEM	Liberdade de pensamento e expressão	78,4	56,7	52,4	72,4	13,7	24,8	36,9	17,2
21	DEM	Debate de ideias	49,0	43,6	48,5	73,4	33,3	39,4	54,7	15,5
30	DEM	Desenvolvimento de comportamentos de cooperação	68,6	48,2	42,1	58,4	11,8	28,7	43,3	21,2
7	COE	Coerência entre as actividades e os pressupostos e finalidades da formação	45,1	44,5	42,4	53,9	15,7	22,6	31,6	16,4
13	COE	Coerência entre actividades e a natureza dos conteúdos disciplinares	66,0	44,5	55,1	63,2	10,0	29,3	22,2	14,5
25	COE	Coerência entre actividades e os métodos e critérios de avaliação	49,0	37,7	33,2	42,9	25,5	30,2	38,4	18,2
9	C/I	Construção de interpretações pessoais do conhecimento e da realidade	45,1	35,4	30,4	54,7	33,3	26,2	47,1	17,9
22	C/I	Construção de uma visão aberta do conhecimento e da realidade	47,1	41,5	39,2	66,2	19,6	31,7	41,8	18,8
12	C/I	Desenvolvimento das capacidades de pesquisa e resolução de problemas	72,0	59,1	53,8	76,5	12,0	22,0	32,1	13,2
18	C/I	Desenvolvimento de capacidades de compreensão dos contextos profissionais	48,0	39,4	38,4	44,4	20,0	37,0	40,9	28,4
23	C/I	Desenvolvimento de capacidades de intervenção nos contextos profissionais	51,0	38,3	29,6	34,9	23,5	36,4	44,2	32,3
27	C/I	Desenvolvimento de uma atitude de abertura à inovação	62,7	45,7	42,9	65,9	11,8	25,6	37,3	15,5
4	REL	Adequação das actividades à diversidade dos alunos	25,5	33,7	29,5	32,9	54,9	33,7	54,7	40,7
17	REL	Integração da experiência anterior dos alunos em novas aprendizagens	43,1	42,4	43,8	47,6	35,3	30,9	36,9	28,8
14	REL	Construção de uma visão integrada das diferentes disciplinas do currículo	38,0	47,0	33,8	41,8	28,0	23,8	40,7	28,9
2	REF	Reflexão crítica sobre os pressupostos e finalidades das actividades realizadas	56,9	49,7	48,9	59,9	21,6	20,6	32,3	20,3
8	REF	Reflexão crítica sobre os conteúdos disciplinares	37,3	30,9	27,5	37,2	39,2	43,6	52,8	35,5
20	REF	Reflexão crítica sobre métodos e critérios de avaliação	33,3	32,1	28,0	27,4	39,2	40,0	54,7	45,7
24	REF	Reflexão crítica sobre a importância das disciplinas no currículo	37,3	37,3	21,9	27,3	37,3	41,6	60,5	40,3
32	REF	Reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e os contextos profissionais	51,0	31,7	21,6	34,5	21,6	37,2	55,8	34,5
33	REF	Avaliação formativa e contínua das aprendizagens	51,0	40,9	28,8	41,4	29,4	36,0	53,6	34,1
6	AD	Intervenção dos alunos na definição de objectivos e planos de trabalho	21,6	31,7	15,5	23,6	60,8	42,7	73,3	54,1
15	AD	Desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação	28,0	34,5	22,1	31,8	44,0	37,6	54,1	42,1
26	AD	Incentivo à vontade de aprender	43,1	44,4	33,3	53,6	33,3	38,3	50,4	31,3
28	AD	Desenvolvimento da auto-estima	39,2	37,8	28,3	35,2	33,3	29,9	53,2	31,3

Legenda 1: INT - Intencionalidade; TRA - Transparência; COE - Coerência; REL - Relevância; REF - Reflexividade; DEM - Democraticidade; AD - Autodirecção; C/I - Criatividade/Inovação

Legenda 2: GPIP - "globalmente presente com influência positiva"; GAIN - "globalmente ausente com influência negativa"

Legenda 3: E - Ensino; Eng. - Engenharia; H - Humanidades; C - Ciências

Tabela 18: Factores situacionais - resultados dos alunos em função dos agrupamentos de cursos (N = 672)

Nº	Factores	GPIP				GAIN				
		C	Eng	E	H	C	Eng	E	H	
1	P	Integração dos professores na UM	59,3	54,9	57,2	52,6	5,6	11,1	4,5	4,7
4	P	Motivação dos professores face às aulas	55,6	51,9	50,6	58,7	24,1	20,4	30,9	11,7
6	P	Conhecimento científico dos professores na sua área disciplinar	77,8	71,0	79,0	85,9	1,9	4,9	3,7	1,9
8	P	Competência pedagógica dos professores	63,0	44,4	49,4	65,3	13,0	22,8	35,4	11,3
10	P	Conhecimento dos professores relativamente aos alunos	7,4	13,6	9,5	20,7	68,5	63,6	74,1	56,3
13	P	Conhecimento dos professores sobre contextos profissionais	51,9	50,0	39,1	55,9	14,8	13,6	16,5	16,0
16	P	Capacidade de relacionamento dos prof. com os alunos	35,2	43,7	35,0	57,7	40,7	29,6	51,9	18,8
25	P	Apoio dos professores aos alunos (trabalhos, dúvidas,...)	55,6	53,7	63,4	62,4	33,3	20,4	21,8	16,9
19	P	Coordenação entre professores do mesmo curso	25,9	35,2	27,7	35,2	25,9	23,5	26,9	18,3
21	P	Coordenação entre professores da mesma disciplina/disciplinas afins	35,2	40,1	36,4	40,8	22,2	23,5	24,0	12,7
20	P	Capacidade de expressão/comunicação dos professores	61,1	57,4	63,0	64,3	16,7	17,6	21,4	17,8
22	P	Abertura, flexibilidade e espírito crítico dos professores	50,0	35,2	41,8	50,2	24,1	32,1	37,0	24,4
28	P	Assiduidade dos professores	68,5	74,7	87,7	82,6	11,1	5,6	1,6	4,7
27	A	Integração dos alunos na UM	66,7	71,0	69,1	67,6	7,4	11,7	14,0	8,0
2	A	Motivação dos alunos face às aulas	55,6	45,7	47,3	57,7	29,6	35,2	42,0	24,4
24	A	Motivação dos alunos para a profissão	75,9	48,8	37,4	59,6	7,4	22,2	48,1	16,0
3	A	Conhecimento anterior dos alunos necessário a novas aprendizagens	33,3	29,6	45,7	47,4	40,7	42,0	36,6	26,8
18	A	Capacidade de relacionamento dos alunos com os prof.	37,0	43,2	35,0	57,3	38,9	29,6	46,1	19,2
23	A	Espírito colaborativo entre alunos	61,1	58,0	50,6	63,4	29,6	25,9	35,8	23,5
29	A	Capacidade de expressão/comunicação dos alunos	51,9	47,5	55,1	60,1	25,9	23,5	25,1	16,0
9	A	Capacidade de organização eficaz da aprendizagem pelos alunos	35,2	23,5	31,3	33,8	51,9	50,6	46,5	42,7
12	A	Capacidade de pesquisa/desenvolvimento de projectos por parte dos alunos	63,0	44,4	43,2	58,7	20,4	35,2	35,0	22,1
30	A	Abertura, flexibilidade e espírito crítico dos alunos	42,6	46,3	49,4	63,4	27,8	25,3	29,2	15,5
11	A	Assiduidade dos alunos	42,6	34,0	45,3	43,7	33,3	35,9	24,3	29,1
5	I/C	Adequação do plano de estudos à finalidade do curso	63,0	48,1	50,6	53,1	16,7	20,4	34,6	21,6
7	I/C	Articulação entre as disciplinas do plano de estudos	35,2	46,9	48,1	48,5	22,2	26,5	30,0	24,4
14	I/C	Ajustamento da carga lectiva das disciplinas à extensão dos programas	40,7	25,3	26,7	30,0	31,5	42,6	51,4	41,8
15	I/C	Ajustamento da carga horária semanal às necessidades de estudo extra-aula	35,2	21,0	19,8	23,5	38,9	5,8	68,3	58,7
17	I/C	Ajust. do número de alunos por turma face às necessidades de formação	24,1	29,0	33,7	48,4	40,7	47,5	51,4	32,9
26	I/C	Formação extracurricular adequada às necessidades de formação	33,3	23,5	33,3	43,7	40,7	50,0	44,9	33,8
31	I/C	Conjunto de infra-estruturas adequados às necessidades de formação	40,7	45,1	75,7	67,1	46,3	41,4	18,9	25,4
32	I/C	Funcionamento eficaz dos órgãos de gestão pedagógica	38,9	27,2	25,9	35,2	16,7	25,9	18,1	10,3
33	I/C	Valorização da actividade pedagógica dos professores na sua progressão profissional	40,7	35,2	25,9	25,4	11,1	16,7	27,2	10,8

Legenda 1: P - Professor; A - Aluno; I/C - Instituição/Curso

Legenda 2: GPIP - "globalmente presente com influência positiva"; GAIN - "globalmente ausente com influência negativa"

Legenda 3: E - Ensino; Eng. - Engenharia; H - Humanidades; C - Ciências

Relativamente aos factores pedagógicos de qualidade (v. tabela 17), constata-se que existem diferenças nos valores obtidos para os diferentes agrupamentos considerados (com um valor máximo de 35,2% em GPIIP no item 11 e de 34,2% em GAIN no item 32). Verifica-se um padrão de resposta caracterizado por uma visão mais crítica dos alunos de Ensino, onde os valores de ausência são os mais elevados em 30 dos 33 itens (v. itens a negrito na coluna GAIN), uma visão mais positiva dos alunos de Humanidades e de Ciências, onde se distribuem os valores mais elevados de percepção de presença na generalidade dos factores (v. itens a negrito na coluna GPIIP), e uma visão intermédia dos alunos de Engenharia, que tendem a posicionar-se entre os dois extremos.

Considerando o padrão de resposta encontrado, assinalaremos algumas diferenças e semelhanças mais significativas nos itens que foram considerados como presentes e com influência positiva na pedagogia por mais de 60% da totalidade dos alunos, ou ausentes e com influência negativa na pedagogia por mais de 30% da totalidade dos alunos, ou seja, os factores que, na percepção dos inquiridos, mais aproximam e afastam a pedagogia realizada da pedagogia idealizada (v. tabela 13, secção 5.4.2.)

Relativamente aos três factores de maior aproximação à pedagogia idealizada - formação de âmbito científico, desenvolvimento de capacidades de pesquisa e de resolução de problemas e liberdade de pensamento e de expressão -, é no primeiro que se encontram mais semelhanças entre os agrupamentos, verificando-se nos dois restantes uma percepção mais positiva dos alunos de Humanidades e Ciências, principalmente face aos de Ensino.

Nos onze factores percebidos como constrangimentos para mais de 30% da totalidade dos alunos, as principais diferenças entre os agrupamentos verificam-se em duas dimensões de qualidade, uma vez mais com os alunos de Ensino a assinalar um maior grau de insatisfação: intervenção dos alunos na definição de objectivos e planos de trabalho e reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e os contextos profissionais. De salientar, também, a percepção mais positiva dos alunos de Ciências em dimensões relativas à orientação profissional dos cursos. Por outro lado, as dimensões onde são mais esbatidas as diferenças de percepção referem-se à reflexão crítica sobre os conteúdos disciplinares e sobre os métodos e critérios de avaliação, e ao desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação.

Talvez importe salientar que, entre os factores que não foram assinalados como os mais facilitadores ou constrangedores da qualidade da pedagogia por um número significativo de alunos, também encontramos diferenças entre agrupamentos no que diz respeito à formação de âmbito cultural, ao debate de

ideias, à construção de uma visão aberta do conhecimento e da realidade e ao desenvolvimento de comportamentos de cooperação, sendo a percepção de presença dos três primeiros factores mais marcada nos alunos de Humanidades e a presença do último mais evidente nos alunos de Ciências.

Se atendermos aos princípios pedagógicos, podemos constatar que, nalguns dos factores correspondentes, os valores obtidos nos grupos de Humanidades e/ou Ciências se afastam positivamente das percentagens obtidas para a totalidade dos alunos em cada um desses princípios (cf. tabela 12), principalmente no caso da Democraticidade (valor médio geral: 50,6%), Criatividade/Inovação (valor médio geral: 47,4%) e Reflexividade (valor médio geral 35,3). Este dado parece indicar que as concepções experienciais dos alunos destes dois agrupamentos são ligeiramente mais favoráveis em dimensões pedagógicas que apontam para uma centração dos processos de ensino/aprendizagem nos alunos.

Tomando agora os resultados nos factores situacionais (tabela 18), não são tão visíveis as diferenças perceptuais inter-agrupamentos, com a excepção das dimensões relativas ao relacionamento entre professores e alunos, ao número de alunos por turma e à abertura, flexibilidade e espírito crítico dos alunos, cuja presença é mais elevada para os alunos de Humanidades, e ainda à motivação dos alunos para a profissão, mais fortemente sentida pelos alunos de Ciências, os quais, como vimos acima, também manifestam uma percepção mais favorável do que os colegas em factores pedagógicos relativos à orientação profissionalizante dos cursos.

O padrão de resposta encontrado para os factores pedagógicos tende a repetir-se nos factores situacionais, embora de forma menos marcada, com os alunos de Ensino a assinalar maior insatisfação na maioria das dimensões consideradas (v. itens a negrito na coluna GAIN) e os alunos de Humanidades com valores de presença ligeiramente superiores aos restantes agrupamentos em cerca de metade dos factores (v. itens a negrito na coluna GPII).

Tal como fizemos para os factores pedagógicos, assinalaremos algumas diferenças e semelhanças nos itens cuja presença com influência positiva na pedagogia foi assinalada por mais de 60% da totalidade dos alunos, ou cuja ausência com influência negativa foi indicada por mais de 30% dos alunos, ou seja, os factores que, na percepção dos inquiridos, mais aproximam e afastam a pedagogia realizada da pedagogia idealizada (v. tabela 16, secção 5.4.2.).

Relativamente aos factores de maior presença - conhecimento científico, capacidade de expressão/comunicação e assiduidade dos professores, integração dos alunos na instituição e adequação de infra-estruturas/recursos - apenas no

último se verifica uma diferença significativa nas respostas dos alunos de Ensino, que não o percebem como particularmente ausente, ao contrário dos restantes alunos, principalmente os de Engenharia e Ciências, o que poderá relacionar-se com as necessidades específicas dos cursos em causa.

Quanto aos oito factores percebidos pela globalidade dos alunos como mais constrangedores da qualidade da pedagogia, as diferenças situam-se apenas em duas dimensões, onde os alunos de Humanidades têm uma percepção mais positiva do que os restantes: capacidade de relacionamento dos professores com os alunos e ajustamento do número de alunos da turma às necessidades de formação.

Considerando os três domínios situacionais - Professor, Aluno e Instituição/Curso - podemos ver que os alunos de Humanidades revelam concepções tendencialmente menos críticas em relação aos dois primeiros, onde muitos dos valores de presença se afastam positivamente dos valores gerais médios obtidos para o universo de alunos inquiridos (Professor: 51,2%; Aluno: 49,3%). No entanto, e no domínio relativo ao Professor, salienta-se, pela negativa e nos quatro agrupamentos, o factor relativo ao conhecimento dos professores sobre os alunos, onde a percepção de presença é muito mais baixa do que nos restantes factores do mesmo domínio.

O facto de os alunos de Ensino serem os que mais fortemente assinalam constrangimentos pedagógicos e situacionais à qualidade da pedagogia realizada pode ficar a dever-se à natureza dos cursos, que desde o início integram conteúdos de âmbito educacional, tornando os alunos mais conscientes de eventuais desfasamentos entre os discursos e as práticas/condições da sua formação. Esta interpretação encontra eco na insatisfação que estes alunos frequentemente manifestam quanto à orientação teorizante das disciplinas e à falta de consistência entre o que se ensina e o modo como se ensina/aprende, principalmente nas disciplinas de Educação, onde essa inconsistência se pode tornar mais visível pela natureza dos conteúdos abordados. Nesta perspectiva, poderíamos dizer que os alunos dos restantes cursos não estarão tão "alertados" para algumas questões da qualidade da pedagogia, o que explicaria parcialmente a existência de concepções menos problemáticas, não necessariamente decorrentes da existência de melhores condições de formação. Por outro lado, não deixa de ser curioso que os alunos de Humanidades percebam, mais positivamente do que os outros, a presença de factores pedagógicos que dizem respeito à construção de uma visão pessoal e aberta do conhecimento e à formação de âmbito cultural, pessoal e social, ou que os alunos dos cursos de Ciências percebam como mais presentes factores que parecem indiciar uma maior orientação dos cursos face ao mundo sócio-

profissional, relativos à formação de âmbito técnico/profissionalizante, ao desenvolvimento de capacidades de intervenção nos contextos profissionais, à reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e esses contextos e à motivação dos alunos face à profissão. No âmbito dos factores situacionais, uma maior protecção dos alunos de Humanidades face aos domínios Professor e Aluno pode também não ser alheia ao teor da sua formação. Finalmente, o maior consenso inter-agrupamentos quanto aos constrangimentos relativos ao domínio Instituição/Curso pode dever-se à natureza dos factores em causa e aponta para problemas que, não dependendo directamente da natureza dos cursos nem dos actores pedagógicos envolvidos, podem afectar negativamente a qualidade da pedagogia realizada.

Embora de modo muito incipiente, os resultados comparativos dos agrupamentos de cursos apontam no sentido de visões diferenciadas, indicando que as metodologias de avaliação da qualidade da pedagogia poderão também ser diferenciadas em função dos domínios disciplinares sobre os quais se incide.

5.4.3. Comparação dos resultados de professores e alunos

Até aqui, apresentámos os resultados obtidos no QQP em cada uma das amostras consideradas, de modo a caracterizar as concepções que professores e alunos têm acerca da pedagogia universitária. Vamos agora sintetizar e comparar os principais resultados obtidos.

Na tabela 19, apresentam-se os resultados de professores e alunos na secção do QQP relativa aos princípios pedagógicos, por ordem decrescente de GPIIP para cada uma das amostras.

Tabela 19: Princípios pedagógicos - resultados comparativos de professores e alunos

Professores (N=165)			Alunos (N=684)		
Princípios	GPIIP	GAIN	Princípios	GPIIP	GAIN
Transparência	74,3	8,4	Intencionalidade	55,3	24,0
Coerência	69,5	12,3	Transparência	50,6	25,5
Democraticidade	61,7	17,7	Democraticidade	50,6	30,3
Intencionalidade	54,2	23,3	Coerência	47,4	24,1
Criatividade/Inovação	52,8	23,9	Criatividade/Inovação	47,4	30,0
Reflexividade	50,5	28,7	Relevância	38,7	36,5
Relevância	42,6	34,9	Reflexividade	35,3	41,0
Autodirecção	38,5	29,2	Autodirecção	32,3	45,6

Legenda: GPIIP – "globalmente presente com influência positiva"; GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"

Como se pode constatar não há diferenças na forma como alunos e professores percebem globalmente a presença relativa dos princípios e a sua importância na qualidade da pedagogia. Contudo, enquanto os professores avaliam de forma mais robusta a presença dos factores, os alunos evidenciam mais a sua ausência. Pensamos que aqui se encontra uma das principais diferenças nas concepções experienciais de alunos e professores relativamente à pedagogia realizada.

No quadro 6, construído a partir de tabelas anteriores, apresentamos os factores pedagógicos identificados por alunos e/ou professores como estando mais presentes. Nestes factores, a percentagem de respostas "globalmente presente com influência positiva" é superior a 60% em ambos os grupos. Os factores que são comuns a alunos e professores quando utilizado este critério estão na parte inferior do quadro.

Em termos gerais, podemos considerar que estes factores são os que mais aproximam as concepções experienciais dos sujeitos à sua (e nossa) concepção idealizada de pedagogia universitária.

Quadro 6: Factores pedagógicos de maior aproximação da pedagogia realizada à pedagogia idealizada (GPIP > 60%)

<i>Professores</i>		<i>Alunos</i>	
TRA	Explicitação dos métodos e critérios de avaliação	C/I	Desenvolvimento de capacidades de pesquisa e resolução de problemas
TRA	Explicitação dos pressupostos e finalidades das actividades		
COE	Coerência: actividades e a natureza dos conteúdos		
COE	Coerência: actividades, pressupostos e finalidades da formação		
COE	Coerência: actividades e métodos/critérios de avaliação		
DEM	Sentido de justiça		
REF	Reflexão crítica: pressupostos e finalidades das actividades		
C/I	Desenvolvimento de uma atitude de abertura à inovação		
Professores e Alunos			
INT - Formação científica			
DEM - Liberdade de pensamento e expressão			

Legenda 1: GPIP - "globalmente presente com influência positiva"

Legenda 2: INT - Intencionalidade; TRA - Transparência; COE - Coerência; REL - Relevância; REF - Reflexividade; DEM - Democraticidade; AD - Autodirecção; C/I - Criatividade/Inovação

A análise deste quadro evidencia a valoração atribuída pelos professores à presença de dez factores e respectiva influência positiva na pedagogia universitária (dois comuns e oito não comuns aos alunos), por oposição aos três factores identificados pelos alunos. Por outro lado, professores e alunos estão de acordo

quanto à presença e importância de uma "formação científica" adequada e da "liberdade de pensamento e expressão" na consecução de um ideal de pedagogia universitária.

No quadro 7, apresentamos a comparação dos resultados de alunos e/ou professores relativamente aos factores pedagógicos que consideram mais ausentes. Consideramos como critério de selecção a ocorrência de valor GAIN superior a 30%. Os factores que são comuns a alunos e professores quando utilizado este critério estão na parte inferior do quadro.

Quadro 7: Factores pedagógicos de maior afastamento da pedagogia realizada à pedagogia idealizada (GAIN > 30%)

Professores		Alunos	
INT	Formação cultural	INT	Formação técnica/profissionalizante
REL	Construção de uma visão integrada das disciplinas do currículo	REF	Avaliação contínua e formativa da aprendizagem
		REF	Reflexão crítica: conteúdos
		REF	Reflexão crítica: currículo e contextos
		REF	Reflexão crítica: avaliação
		REF	Reflexão crítica: papel das disciplinas no currículo
		AD	Incentivo à vontade de aprender
		AD	Desenvolvimento da auto-estima
Professores e Alunos			
	REL	Adequação das actividades à diversidade dos alunos	
	AD	Desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação	
	AD	Intervenção dos alunos na definição de objectivos e planos de trabalho	

Legenda 1: GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"

Legenda 2: INT – Intencionalidade; TRA – Transparência; COE – Coerência; REL – Relevância; REF – Reflexividade; DEM – Democraticidade; AD – Autodirecção; C/I – Criatividade/Inovação

O quadro revela-nos que os alunos identificam um maior número de factores ausentes do que os professores, principalmente relativos aos princípios da Autodirecção e da Reflexividade. Os factores assinalados pelos alunos (três dos quais são comuns aos professores) são cruciais ao desenvolvimento de uma pedagogia transformadora e emancipatória. Não poderemos defender a autonomia como valor fundamental de um ensino superior de qualidade, se os alunos continuam a perceber como ausentes o estímulo à reflexão, ao auto-conhecimento e ao envolvimento pessoal no processo de aprendizagem.

Na tabela 20, apresentamos os resultados de alunos e professores quanto aos domínios situacionais do QQPU, por ordem decrescente nas colunas GPIIP.

Tabela 20: Domínios situacionais - resultados comparativos de professores e alunos

Professores (N=165)			Alunos (N=672)		
Domínios	GPIP	GAIN	Domínios	GPIP	GAIN
Professor	62,8	19,3	Professor	51,2	22,4
Aluno	50,4	33,1	Aluno	49,3	29,3
Instituição/Curso	43,9	37,8	Instituição/Curso	38,0	34,2

Legenda: GPIP – "globalmente presente com influência positiva"; GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"

Como já havíamos visto, alunos e professores entendem que os factores que colocam maiores constrangimentos à pedagogia universitária são relativos à instituição ou ao curso.

Por outro lado, constata-se também que alunos e professores entendem que os factores protectores de qualidade estão mais presentes nos professores do que nos alunos, ainda que as diferenças percentuais entre uns e outros se esbatam quando se observam as respostas dos alunos.

No quadro 8, apresentamos os factores situacionais identificados por alunos e/ou

quais são relativos ao domínio Professor. É curioso notar que o único factor do domínio Aluno que é positivamente salientado por mais de 60% dos alunos seja a sua integração na instituição, o que revela uma concepção bastante crítica dos inquiridos sobre os seus colegas de curso.

O quadro 9 apresenta os factores situacionais identificados como mais ausentes por alunos e/ou professores, usando-se como critério de selecção os valores de GAIN superiores a 30% em ambos os grupos. Os factores que são comuns a alunos e professores quando utilizado este critério estão na parte inferior do quadro.

Quadro 9: Factores situacionais de maior afastamento da pedagogia realizada à pedagogia idealizada (GAIN > 30%)

Professores		Alunos	
P	Coordenação entre os professores do curso	P	Capacidade de relacionamento com os alunos
A	Motivação face às aulas	I/C	Ajustamento da carga lectiva à extensão dos programas
A	Assiduidade		
A	Abertura, flexibilidade, espírito crítico		
A	Capacidade de expressão/comunicação		
A	Capacidade de pesquisa/desenvolvimento de projectos		
I/C	Articulação entre as disciplinas do plano de estudos		
I/C	Valorização da actividade pedagógica na carreira		
Professores e Alunos			
	P		Conhecimento dos alunos
	A		Conhecimento anterior necessário a novas aprendizagens
	A		Capacidade de organização eficaz da aprendizagem
	I/C		Ajustamento do número de alunos por turma face às necessidades de formação
	I/C		Ajustamento da carga horária semanal às necessidades de estudo extra-aula
	I/C		Formação extracurricular adequada às necessidades de formação

Legenda 1: GAIN – "globalmente ausente com influência negativa"

Legenda 2: P – Professor; A – Aluno; I/C – Instituição/Curso

Uma análise deste quadro faz emergir duas ideias fundamentais. A primeira é que os professores entendem que os factores que estão mais ausentes e que, por isso, são fonte de constrangimento, são relativos aos alunos e à instituição ou ao curso. Esta atribuição externa dos factores de constrangimento poderá constituir uma fonte de resistência à mudança, impeditiva de uma reflexão activa e desencadeadora de alterações nas práticas. Por outro lado, os alunos centram os constrangimentos em factores institucionais ou do curso. Se tivermos em conta que três destes factores são comuns aos professores, incluindo o número de alunos por turma e a carga horária semanal, encontramos razões para realçar a necessidade de se efectuarem mudanças no funcionamento dos cursos, e não apenas nas práticas dos professores.

Na globalidade, as opiniões de alunos e professores acerca da presença e influência dos factores pedagógicos e situacionais revelam que ambos têm uma concepção idealizada de pedagogia que está de acordo com uma concepção de educação como processo transformador e emancipatório. Contudo, como vimos, as percepções das práticas desviam-se deste ideal em aspectos que são cruciais e que não são coincidentes nos alunos e nos professores. Sem negar a importância da existência de diferentes visões, cremos que as interpretações consensuais poderão estar mais próximas da realidade, representando um ponto de partida intersubjectivo para uma reflexão dialogante entre professores, e entre professores e alunos, acerca das razões e implicações da presença e ausência de factores de qualidade na acção pedagógica.

Podemos assim, com base nos resultados apresentados anteriormente, seleccionar os factores que, de acordo com os dois grupos, mais aproximam as práticas percebidas do seu ideal de pedagogia, ou, por outro lado, mais as afastam do mesmo. O quadro 10 apresenta uma síntese desses factores.

Quadro 10: Factores comuns de maior aproximação e afastamento da pedagogia realizada à pedagogia idealizada

<i>Factores de maior aproximações à visão ideal de pedagogia dos professores e dos alunos (GPIP > 60%)</i>	<i>Factores de maior afastamento à visão ideal de pedagogia dos professores e dos alunos (GAIN > 30%)</i>
<i>Factores Pedagógicos de maior Presença</i>	<i>Factores Pedagógicos de maior Ausência</i>
INT Formação de âmbito científico	REI Adequação das actividades à diversidade dos alunos

da coluna da esquerda, e dos modos de colmatar a ausência dos factores indicados na coluna da direita.

A coluna da direita do quadro 10 indica os maiores constrangimentos pedagógicos e situacionais percebidos por um número significativo de alunos e professores (valores percentuais entre 35,3% e 65,8%). Não é difícil colocar a hipótese da existência de algum grau de relação entre os dois tipos de factores. Por exemplo, podemos relacionar o deficiente desenvolvimento de competências de autodirecção com factores institucionais como o tamanho das turmas e horários muito sobrecarregados; a ausência do desenvolvimento intencional de capacidades de auto-avaliação afecta a capacidade de organização eficaz da aprendizagem; a falta de adequação das actividades à diversidade dos alunos pode ser parcialmente explicada pela falta de conhecimento dos professores acerca dos alunos; etc..

Por outro lado, podemos tentar estabelecer relações entre estes factores comuns e outros percebidos como mais ausentes para cada uma das amostras, apresentados anteriormente. Por exemplo, a promoção de factores que se incluem no princípio da Reflexividade, bastante ausentes na opinião dos alunos, pode ter influência decisiva no incremento de factores relacionados com a Autodirecção, ajudando-os a gerir a sua aprendizagem de modo mais efectivo; uma eficaz coordenação entre professores, bastante ausente na sua opinião, pode melhorar o seu conhecimento acerca dos alunos, bem como facilitar a organização de actividades extracurriculares mais relevantes; a avaliação contínua e formativa, ausente do ponto de vista dos alunos, pode ter um efeito positivo nas suas capacidades de gestão da aprendizagem e na sua participação na definição de objectivos e planos de trabalho; etc..

A identificação de constrangimentos é o primeiro, mas decisivo, passo para nos tornarmos conscientes das potencialidades e limites da acção pedagógica, para podermos olhar criticamente para os contextos, mas também para encontrarmos zonas de trabalho e de reflexão. Alguns dos constrangimentos apresentados não são permeáveis à acção individual dos professores, outros podem ser vistos como pontos de partida para a reflexão (individual ou colectiva) e para a configuração de possibilidades de acção. A análise dos resultados em função da experiência de ensino dos professores e da experiência de aprendizagem dos alunos não revela diferenças significativas, o que pode sinalizar alguma resistência das concepções à experiência, possivelmente porque esta muda pouco ao longo dos anos. Por outro lado, as diferenças verificadas nos agrupamentos de cursos indicia o papel da sua natureza na determinação de expectativas, necessidades e prioridades, uma questão a considerar na análise de constrangimentos e construção de soluções.

6. Conclusões e implicações

O estudo conduziu a algumas conclusões principais sobre:

- *concepções de qualidade da pedagogia na Universidade do Minho*
- *factores de facilitação e de constrangimento*
- *relevância do quadro de análise proposto*

Abordá-las-emos de seguida, apontando implicações que delas decorrem.

Concepções de qualidade da pedagogia na Universidade do Minho

A análise do QAEM como instrumento de regulação interna das práticas de ensino na Universidade do Minho revelou uma concepção fragmentada e simplista da qualidade da pedagogia, afastada da concepção proposta no presente estudo, uma afirmação que se apoia nos seguintes indicadores:

- Os objectos e critérios de avaliação que o documento integra não indiciam a definição prévia de uma concepção de pedagogia como processo de transformação e emancipação, denotando alguma falta de clareza e de intencionalidade quanto à orientação das práticas pedagógicas preconizadas;
- O documento avalia características (do docente/da disciplina, do aluno e da instituição) que apenas indirecta ou marginalmente podem conduzir a uma caracterização da(s) cultura(s) pedagógica(s) da instituição;
- Existe alguma contradição entre a intenção de envolver os alunos na avaliação do ensino e a concepção do papel do aluno que releva do documento, onde aspectos como a negociação de decisões, a autodirecção e a participação na construção do currículo estão ausentes;
- O papel do professor é também concebido de forma redutora no que diz respeito à qualidade da sua actuação pedagógica, explicitada mediante critérios pouco comprometidos com uma visão consistente e transformadora da educação;
- Na globalidade, o documento parece apontar uma concepção teórica e axiologicamente "neutra" da qualidade do ensino, o que pode reforçar e legitimar práticas com uma orientação essencialmente reprodutora.

A estes indicadores, podemos acrescentar outros aspectos problemáticos do uso do QAEM, como a demora no tratamento e divulgação dos seus resultados

anuais, a fraca visibilidade e a aparente subvalorização dos mesmos no seio da comunidade académica, e a inexistência de mecanismos de tradução dos resultados em acções concretas, das quais podemos destacar o desenvolvimento de iniciativas de formação de professores que apoiem a melhoria das suas práticas.

Assim, uma primeira implicação do estudo diz respeito à necessidade de questionar os instrumentos de avaliação do ensino, no sentido de compreender por que se avalia, o quê e para quê, qual a concepção de qualidade que se advoga, qual o impacto esperado nas práticas e como o viabilizar no quadro de uma cultura de reflexão e inovação pedagógica. Sem uma definição minimamente clara, consistente e articulada destas questões, a avaliação do ensino pode reduzir-se ao que Harvey (2001) caracteriza como "um exercício cosmético". Relativamente à questão das implicações e impacto das avaliações realizadas pelos alunos, transcrevemos algumas condições que, na perspectiva deste autor, devem ser cumpridas (op. cit: 15):

- If collecting student views only collect what can be made use of.
- It is counterproductive to ask students for information then not use it; students become cynical and uncooperative if they think noone really cares about what they think.
- It is important to heed, examine and make use of student views.
- If data from surveys of students is going to be useful then it needs to be transformed into meaningful information.
- The information needs to be clearly reported, fed into systems of accountability and linked to a process of continuous quality improvement. The whole process must be accountable and part of a culture of improvement.
- It is important to ensure that action takes place on the basis of student views and that *action is seen to take place*.
- This requires clear lines of communication, so that the impact of student views are fed back to students. In short, there needs to be a line of accountability back to the students to close the circle. It is not sufficient that students find out indirectly, if at all, that they have had a role in institutional policy.

Por outro lado, talvez seja importante relativizar o potencial deste tipo de avaliações no desenvolvimento de uma cultura de (auto-)avaliação nas instituições, e sobretudo na renovação das práticas pedagógicas ao nível dos cursos e disciplinas. Avaliações mais contextualizadas, integradoras das teorias (e) práticas dos professores e dos alunos em situações concretas, com objectivos colaborativamente definidos, são igualmente necessárias, na medida em que poderão focalizar-se nos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados, tornando-se por isso mais relevantes para os sujeitos que as determinam, mais ideologicamente marcadas pelas suas convicções e prioridades, mais transparentes

e intencionais por referência aos pressupostos e finalidades que as orientam. Por outras palavras, e embora se reconheça o papel que instrumentos como o QAEM podem desempenhar na regulação da qualidade pedagógica das instituições, não podemos esperar que sejam suficientes para uma melhoria dos processos de ensino/aprendizagem. Se quisermos que a qualidade da pedagogia constitua uma preocupação diária dos professores e dos alunos, com implicações imediatas nas suas práticas, terão de ser eles, no seu quotidiano, a tomar nas suas mãos a regulação da sua acção, uma regulação que se integra na visão de pedagogia defendida neste trabalho e que constitui uma condição potenciadora do papel transformador e emancipatório da formação universitária.

Passando agora às concepções dos professores e alunos inquiridos, os resultados apontam para um elevado grau de concordância dos sujeitos face à concepção de pedagogia que orienta o QQPU, o que pode inferir-se dos seguintes indicadores:

- A presença dos factores de qualidade é associada a um impacto positivo sobre a qualidade da pedagogia;
- A ausência dos factores de qualidade é associada a um impacto negativo sobre a qualidade da pedagogia.

Podemos então concluir que os professores e alunos possuem uma concepção idealizada da pedagogia universitária como processo de transformação e de emancipação, que se afasta em menor ou maior grau das suas concepções experienciais, analisadas por referência às suas percepções quanto à presença/ausência dos factores pedagógicos e situacionais de qualidade na pedagogia vivenciada:

- Quanto aos factores pedagógicos, os professores têm uma percepção mais positiva do que os alunos, reconhecendo uma forte presença de dimensões associadas aos princípios da Intencionalidade, Transparência e Coerência; os alunos são concordantes apenas no primeiro, embora, tal como os professores, esse destaque se reporte sobretudo à dimensão da formação científica, e parecem ter uma posição mais crítica do que os professores quanto a factores associados aos princípios da Reflexividade, Autodirecção e Criatividade/Inovação que, para uma percentagem relativamente elevada, estão globalmente ausentes das práticas dos seus professores;
- Relativamente aos factores situacionais, os professores tendem a perceber como mais presentes os que se reportam a competências

do professor e como mais ausentes alguns dos que se reportam a competências do aluno, partilhando com estes a percepção de ausência de alguns factores relativos à instituição e aos cursos; contrariamente ao que acontece relativamente aos factores pedagógicos, os professores são mais críticos do que os alunos quanto à ausência dos factores situacionais;

- Na globalidade, os professores deixam transparecer uma concepção experiencial da pedagogia que se centra nas decisões do professor e que situa os principais constrangimentos no aluno e na instituição; por seu lado, os alunos reforçam a visão dos professores, embora de modo distinto, quando assinalam uma pedagogia que não promove a sua autonomia, com reflexos evidentes na sua capacidade de autodirecção na aprendizagem; ambos estão de acordo quanto ao efeito redutor destas orientações.

Uma das principais implicações destes resultados reside no reconhecimento da necessidade de confrontar as opiniões de professores e alunos, não só sobre as realidades experienciadas, mas ainda sobre as realidades idealizadas. Neste estudo em particular, são identificados pontos de convergência e de divergência de opinião dos dois grupos sobre a pedagogia realizada, mas existe um elevado grau de consenso acerca da pedagogia idealizada, o que permite apontar algumas direcções de melhoria colectivamente aceites, sobretudo a partir da identificação de constrangimentos percebidos por ambas as partes.

A análise dos resultados em função da experiência de ensino e de aprendizagem dos inquiridos não revelou diferenças significativas, o que parece indicar alguma persistência das concepções ao longo do tempo, uma hipótese apenas exploratória que o estudo não permite confirmar, mas que não deixa de nos interrogar acerca dos possíveis efeitos “fossilizantes” da relativa homogeneização das práticas de ensino universitário, da ausência de condições de formação pedagógica dos professores e da desvalorização da sua actividade pedagógica na carreira académica. Este último aspecto, assinalado pela maioria dos professores inquiridos, representa um dos principais obstáculos à renovação da pedagogia universitária.

Finalmente, o estudo permitiu encontrar indícios de que as concepções dos alunos sobre a qualidade da pedagogia variam em função da sua área de estudos, o que nos remete para a necessidade de promover avaliações com uma focalização

disciplinar mais acentuada e, portanto, mais adequada às especificidades dos contextos de formação.

Factores de facilitação e de constrangimento de uma pedagogia com qualidade

Tomando como referência as concepções idealizadas de qualidade da pedagogia na universidade, vimos que tanto os professores como os alunos se posicionam favoravelmente a uma orientação transformadora e emancipatória, traduzida neste estudo por um conjunto de factores pedagógicos e situacionais. Deste ponto de vista, podemos dizer que o QAEM não reforça a direcção que os inquiridos gostariam de ver traçada para as práticas pedagógicas da instituição.

Tomando como referência as concepções experienciais sobre a qualidade das práticas vivenciadas, pudemos constatar que existe maior concordância entre alunos e professores quanto aos factores situacionais de qualidade e que é sobretudo neste tipo de factores que se situam as percepções comuns aos dois grupos sobre os principais constrangimentos à qualidade da pedagogia. No entanto, verificou-se também, relativamente aos factores pedagógicos, que os inquiridos reconhecem a insuficiência das práticas em diversas das dimensões de qualidade consideradas, nomeadamente as que se reportam ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos alunos. Embora os professores tendam a manifestar padrões de resposta menos críticos do que os alunos, as dimensões que salientam como mais presentes, como a Transparência e a Coerência, ou mesmo a Intencionalidade relativa à formação científica dos alunos, não garantem, por si só, uma orientação transformadora da pedagogia.

Os desfasamentos ou conflitos entre concepções idealizadas e experienciais de qualidade da pedagogia constituem um ponto de partida importante para a problematização de alguns constrangimentos principais, o que pode ser um passo importante para repensar as condições da formação nesta universidade e procurar encontrar eventuais estratégias de resolução. Existindo um elevado grau de consenso entre professores e alunos acerca da pedagogia idealizada, podemos identificar algumas direcções de melhoria colectivamente aceites, essencialmente traduzidas numa maior visibilidade dos factores pedagógicos e situacionais considerados mais ausentes, alguns dos quais implicam alterações na estrutura e funcionamento dos cursos. Importará, ainda, questionar o apagamento dos princípios pedagógicos entre os factores de maior presença, nomeadamente dos que são apontados pelos alunos como particularmente ausentes e que são

essenciais à operacionalização de uma pedagogia transformadora e emancipatória: a Reflexividade, a Autodirecção e a Criatividade/Inovação.

Evidentemente, as mudanças nas práticas são lentas e difíceis de operar, exigindo predisposição e capacidade para questionar rotinas, experimentar alternativas, enfrentar o imprevisível. Reconhecer a necessidade e a possibilidade da mudança é uma condição importante neste sentido. No estudo realizado, pensamos poder afirmar que existe o reconhecimento da necessidade da mudança, embora não necessariamente o da sua possibilidade. Sabemos que existem insatisfações, traduzidas no desfasamento entre concepções idealizadas e experienciais das práticas, mas não sabemos se essas insatisfações configuram representações estáticas ou dinâmicas da pedagogia. Por outras palavras, não sabemos se as concepções encontradas representam posicionamentos de conformismo ou de resistência face aos constrangimentos apontados, de desilusão ou de esperança face ao que a pedagogia pode (vir a) ser.

Relevância do quadro de análise proposto

Faremos, aqui, alguma reflexão acerca das potencialidades e limitações do quadro de análise do estudo, com implicações na definição de linhas de trabalho futuro no âmbito desta temática.

Das conclusões até aqui apontadas, podemos afirmar que os pressupostos em que o estudo se apoiou são validados pelos sujeitos inquiridos, ou seja, a concepção de qualidade como transformação e emancipação encontra forte ressonância nas suas representações acerca das práticas idealizadas. Pelo contrário, e como já afirmámos, o QAEM não reflecte essa concepção de qualidade, o que poderá colocar em questão a sua relevância para quem avalia ou é avaliado.

Importa, contudo, sublinhar que isto não significa que o QQPU possa constituir um bom instrumento de avaliação das práticas pedagógicas na Universidade do Minho. Duas razões principais justificam esta afirmação:

- O QQPU foi concebido como instrumento de investigação e não de avaliação, com o objectivo principal de conhecer as concepções de professores e alunos sobre a qualidade da pedagogia na universidade;
- O QQPU pressupõe um posicionamento teórico e axiológico acerca da qualidade da pedagogia que não pode transformar-se numa “gramática” institucional se a instituição não a reconhecer como legítima.

A consideração do primeiro aspecto conduz a uma implicação principal do estudo quanto à utilidade do quadro de análise proposto: os resultados obtidos indicam que ele poderá ser reutilizado noutras circunstâncias, como instrumento de reflexão ou de investigação acerca da qualidade da pedagogia, uma ideia a concretizar no ponto seguinte do relatório, sobre direcções de trabalho futuro neste campo.

Quanto ao segundo aspecto, também dele releva uma implicação principal, que constitui um dilema das avaliações institucionais: quaisquer que sejam as "regras" da "gramática" implícita nessas avaliações, serão sempre apenas parcialmente coincidentes com as culturas pedagógicas locais (restritas ou alargadas) da comunidade académica, o que reduz potencialmente o seu efeito renovador ao nível das práticas pedagógicas; conhecer essas "regras" representa, nesse sentido, uma condição fundamental a um posicionamento crítico face às avaliações realizadas e à compreensão das suas potencialidades e limitações.

Este dilema prende-se com a tensão, sempre latente, entre as intenções descritiva e programática das avaliações, uma tensão que, no presente estudo, também se faz sentir, mas que não é tão problemática por ocorrer num contexto de investigação. O mesmo não se passa no contexto das avaliações institucionais, onde é difícil conciliar diferentes interesses e necessidades, e onde as definições de qualidade não servem propósitos exclusivamente pedagógicos. Por isso se salienta o papel de avaliações mais circunscritas e situadas, com efeitos mais imediatos nas práticas de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que as determinam e realizam. Os factores de qualidade definidos no estudo, ou parte deles, poderão constituir um ponto de partida neste tipo de avaliações, se os sujeitos avaliadores os aceitarem como relevantes na sua situação de trabalho.

A liberdade inerente aos processos investigativos confere-lhes condições favoráveis à exploração de possibilidades que, noutros contextos, são bem mais constrangidas. Foi este o sentimento da equipa no desenvolvimento deste projecto, porventura também aí encontrando alguma razão de insatisfação, pela consciência da impossibilidade de traduzir os resultados obtidos em acções concretas para a melhoria das práticas, ou mesmo para a avaliação das mesmas. A relação entre investigação, avaliação e pedagogia fica frequentemente coarctada pelas diferentes configurações dos contextos de realização destas actividades, o que nos leva a ressaltar a importância de investigar a pedagogia em contexto pedagógico, numa modalidade próxima da investigação-acção, criando assim condições mais favoráveis, se bem que mais localizadas, à investigação, avaliação e renovação das teorias (e) práticas profissionais. Esta é também uma das questões a retomar no

ponto que se segue, onde apontaremos algumas linhas de trabalho futuro na sequência do estudo realizado.

Em conclusão, o quadro de análise apresenta algumas virtualidades mas também algumas limitações na exploração das questões da *qualidade da pedagogia universitária*, representando, principalmente, um contributo para a compreensão do sentido desta expressão. Tomando as palavras de Harvey & Knight sobre "aprendizagem transformadora" (1996: 11), diríamos que elas se podem aplicar também à aprendizagem que as comunidades académicas realizam quando indagam criticamente as suas práticas:

Critical transformative action involves getting to the heart of an issue while simultaneously setting it in its wider context. It is a matter of conceptually shuttling backwards and forwards between what the learner already knows and what the learner is finding out, between the specific detail and its broader significance, and between practice and reflection.

Transformative learning involves a process of deconstruction and reconstruction. Abstract concepts need to be made concrete and a core or essential concept identified as a pivot for deconstructive activity. Deconstruction gets beneath surface appearances; be they traditional modes of working, taken-for-granted attitudes, embedded values, prevailing myths, ideology or 'well-known' facts. The core concept is used to 'lever open' the area of investigation. That is, the relationship between the core concept and the area of enquiry is investigated at both an abstract and a concrete level to explore whether underlying abstract presuppositions conflict with concrete reality.

Tal como o presente estudo implicou, para a equipa de investigação, um trabalho de desconstrução e reconstrução do conceito de qualidade da pedagogia, espera-se que outros estudos possam orientar-se no mesmo sentido, tornando o conceito cada vez mais tangível e, conseqüentemente, mais passível de ser operacionalizado e legitimado nas práticas de ensino e de aprendizagem das instituições, pelos actores que as determinam e avaliam.

7. Direcções futuras

Na secção prévia deste texto já foram sendo sugeridas algumas linhas possíveis de trabalho futuro, decorrentes das conclusões do estudo realizado. Retomámo-las agora, para a definição de *condições de possibilidade* da transformação/inação da pedagogia universitária.

Organizámos esta secção à volta da conjugação de três verbos transitivos, essenciais à actualização das “regras” de qualidade da “gramática” da pedagogia que propomos: *avaliar, investigar e formar*.

Avaliar a pedagogia que desenvolvemos constitui uma primeira implicação decorrente de tudo o que foi abordado anteriormente. Falamos da função reguladora da avaliação, ou seja, a avaliação enquanto processo de recolha de informação relevante para o processo de tomada de decisão, a fim de introduzir reajustes à acção educativa. Contudo, tal como para os outros verbos, podemos conjugar este na 1ª ou na 3ª pessoas. No primeiro caso, avaliar a pedagogia serve para introduzir reajustes circunscritos à prática individual ou a um grupo reduzido de professores. No segundo caso, a avaliação institucional, da iniciativa dos órgãos pedagógicos/directivos da universidade, por abranger, idealmente, todo o universo de professores e alunos, poderá conferir aos processos de mudança/inação um impacto mais alargado, logo uma maior continuidade. Contudo, esta segunda possibilidade também acarreta problemas; vimos, a propósito da análise do QAEM, que nem sempre são transparentes os pressupostos e finalidades avaliativos, que nem sempre a informação recolhida é relevante, e que o impacto das avaliações é frequentemente invisível. Por outro lado, só quando o discurso da autoridade pedagógica (neste caso, o discurso da avaliação) é apropriado por professores e alunos se poderá dizer que estão reunidas as condições preparatórias da mudança.

Tanto no primeiro como no segundo casos, o QQPU poderá funcionar como instrumento-base para avaliar as condições do ensino e da aprendizagem; voltamos a afirmar que este instrumento não foi concebido para uma utilização com finalidades semelhantes à do QAEM, que desvirtuaria as possibilidades que ele encerra; no entanto, poderá constituir um ponto de partida, a partir do qual se podem construir outros instrumentos, de auto/hetero-avaliação das práticas de ensino/aprendizagem: por exemplo, usar a secção A do questionário (com ou sem alterações) a fim de auscultar as opiniões dos alunos, para depois as confrontar com as dos professores, procurando chegar a um entendimento partilhado do que pode (vir a) ser a pedagogia. Basta, para tal, que professores e alunos e responsáveis institucionais se identifiquem com os pressupostos e concepções que

subjazem ao QQPU, designadamente, que conheçam e estejam preparados para assumir as implicações decorrentes da adopção de uma visão que pretende transformar a pedagogia universitária, numa direcção libertadora e emancipatória para os que nela participam.

Investigar a pedagogia na Universidade do Minho constitui uma segunda direcção de trabalho: tomar como objecto de estudo, sistemático e rigoroso, os contextos e práticas pedagógicos, a fim de melhor os conhecer e assim poder intervir de modo mais informado e mais ajustado às situações, surge como um passo essencial à transformação da pedagogia. Nesta linha, o conceito de “scholarship of teaching”, definido por Gibbs (1995: 34) enquanto “attempt to bring to the improvement of teaching some of the individualistic creativity and rigour which academics bring to the scholarship involved in their research”, pode constituir um marco conceptual orientador das tentativas de mudança. Procura-se aproximar investigação e pedagogia, integrando as tarefas de ensino/aprendizagem com as tarefas de investigação, fazendo da prática pedagógica objecto de indagação e transformação.

Dentro desta orientação, projectos de investigação-acção, desenvolvidos em colaboração com outros colegas, (inter)disciplinares, centrados na compreensão de/intervenção sobre os contextos de ensino/aprendizagem (macro, meso e micro) pode facilitar o desenvolvimento de processos e práticas formativos mais participados. Conceitos como autonomia, democracia, justiça, participação, colaboração, questionamento, reflexão, criticidade, autodirecção, responsabilidade, criatividade e inovação, enquanto indicadores de qualidade da acção educativa, não são estranhos ao processo de desenvolvimento da investigação-acção (ou movimento do professor-investigador), modalidade de investigação que tem vindo, gradualmente, a conquistar um estatuto de maioria na investigação actual em educação.

Todavia, também podemos conjugar este verbo na 3ª pessoa: o estudo de casos exemplares de ensino na Universidade do Minho, permite identificar “aquilo que está por detrás” de um ensino ajustado e de uma aprendizagem significativa. O estudo de práticas pedagógicas em desenvolvimento, focalizadas na acção de professores, considerados modelares pelos seus alunos e/ou pares, na vertente das concepções (teorias) e das práticas, poderá ser uma alternativa viável para o desenho de rumos possíveis para a mudança.

Avaliar e investigar a pedagogia podem ser vistos, metaforicamente, como uma das faces de uma moeda, que ostenta, na outra face, o terceiro verbo – *formar*:

Teaching is about learning; research is about learning; all work requires learning; staff development is about learning. (...) Staff development must be at the heart of the creative and responsive institutions which we need, in order to ensure the health and vitality of higher education. (Boud, 1995: 213)

Ensinamos, avaliamos e investigamos para aprendermos: aprender mais e melhor sobre nós mesmos (e as nossas práticas profissionais) e sobre a realidade física e social que nos rodeia. A melhoria das condições de trabalho de professores e alunos é necessária a um maior profissionalismo docente; por outro lado, e como diz Boud, instituições adaptativas, que atendem às necessidades laborais e formativas dos sujeitos que as constituem, são condição para que os canais da mudança estejam sempre abertos e para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade.

A formação dos professores pode começar pela auscultação das suas necessidades de formação, após a qual são realizadas iniciativas que vão ao encontro das mesmas (à semelhança do que já é feito na Escola de Engenharia da Universidade do Minho), mas também pode ser desenvolvida autonomamente pelos professores, individualmente ou em equipas. Poderá revestir o formato de cursos, seminários e oficinas de pedagogia/didáctica no ensino superior (dinamizadas por especialistas nacionais ou estrangeiros; envolvendo a análise e auto-avaliação da prática docente; presenciais ou à distância; com estratégias formativas variadas e adequadas às finalidades e necessidades dos professores...); poderá envolver a constituição e grupos de trabalho no desenvolvimento de projectos de investigação das práticas, numa modalidade de auto-formação em colaboração; poderá passar pela criação de uma página *web* (dedicada a questões da pedagogia universitária, com *links* temáticos, textos e materiais de ensino/aprendizagem disponíveis para *download*, *chatroom* dedicada a actividades/projectos que deram frutos... ou simplesmente, para a troca de ideias e impressões); ou, ainda, envolver a criação de linhas de publicações para disseminação de projectos, materiais e textos pedagógico-didácticos relacionados com a pedagogia no ensino superior.

Estas duas últimas propostas conjugam ainda um quarto verbo, não menos relevante que os anteriores: *divulgar* aquilo que fazemos, as experiências que obtiveram bons (ou menos bons) resultados, é essencial ao estabelecimento e manutenção de redes de sustentação da mudança. Quando partilhamos o que aprendemos (pelo sucesso ou pelo erro) estamos a abrir as portas a uma cultura de colaboração na instituição, por oposição a uma cultura de isolamento em territórios, ainda muito presente, e que, em nosso entender, cria fortes obstáculos à concretização de uma pedagogia ideal(izada), próxima das legítimas aspirações de cidadãos responsáveis e intervenientes numa sociedade democrática.

8. Referências bibliográficas

- BARNETT, Ronald (1992). *Improving higher education. Total quality care*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BARNETT, Ronald (1997). *Higher education: a critical business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BIGGS, John (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BLANCO, Elías (1995). Avaliação dos professores universitários. Editorial do *Boletim da Universidade do Minho*, 22 (7). Braga: Reitoria da Universidade do Minho.
- BOUD, David (1995). Meeting the challenges. In A. Brew (ed.). *Directions in staff development*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp. 203-213.
- BOUD, David; COHEN, Ruth & WALKER, David (orgs.) (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BROCKBANK, Anne & MCGILL, Ian (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- CAIRES, Susana (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Apontamentos UM, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, Universidade do Minho.
- CANÁRIO, Rui (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Cadernos de Formação de Professores 1. INAFOP. Porto: Porto Editora, pp. 31-45.
- CHANTRAINE, P. (1984). *Dictionnaire étymologique de la langue Grecque*. Paris: Éditions Klincksieck. p. 139-140.
- COROMINAS Y PASCUAL (1987). *Diccionario Crítico-Etimológico Castellano y Hispánico*. Madrid: Gaedos. Vol. II, p. 546.
- DEVOTO, Giacomo (1989). *Avviamento alla etimologia italiana. Dizionario Etimologico*. Firenze: Felice le Monnier.
- DIAS, J. Ribeiro (s/d). «A Educação como Luta Agónica». Lição apresentada, na Universidade do Minho, para provas de Agregação.
- Documentos da Reitoria da Universidade do Minho*: Despacho RT-38/91; Despacho RT-12/92; Despacho RT-4/99
- ERNMOUT-MEILLET (1985). *Dictionnaire étymologique de la langue Latine. Histoire des mots*. Paris: Éditions Klincksieck.
- GIBBS, Graham (1985). Changing lecturers' conceptions of teaching and learning through action research. In A. Brew (ed.). *Directions in staff development*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp. 21-35.
- GOMES, Álvaro (2000). *Heúresis. Por uma Genealogia/Arqueologia das Ciências da Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- GONÇALVES, Albertino (2001). *As asas do diploma*. Braga: Apontamentos UM, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, Universidade do Minho.
- GONÇALVES, Albertino; ALMEIDA, Leandro S.; VASCONCELOS, Rosa M. & CAIRES, Susana M. (2001). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Conselho Académico da Universidade do Minho.

- GOODLAD, Sinclair (1995). *The quest for quality - sixteen forms of heresy in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- HARVEY, Lee & KNIGHT, Peter (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- HARVEY, Lee (2001). Student feedback - a report to the Higher Education Funding Council for England. (texto consultado em Janeiro de 2002, em <http://uce.ac.uk/crq/leeharvey.htm>)
- HECKLER, Evaldo; BACK, Sebald e MASSING, Egon (1984). *Dicionário Morfológico da Língua Portuguesa*. Unisinos. Vol. I.
- KONDRÁTOV, A. M. (1973). *Del sonido al signo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- LA BORDERIE, René (1979). *Aspects de la communication éducative*. Casterman.
- MOREIRA, Maria Alfredo (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês* (dissertação de mestrado, 1996, com alterações). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Col. Ciências da Educação).
- OCTAVI FULLAT (1986). *La Agonía Escolar*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- REIMÃO, Cassiano (org.) (2001). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- RIBEIRO, Rita (2001). *As lições dos aprendizes*. Braga: Apontamentos UM, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, Universidade do Minho.
- ROBRIEUX, Jean-Jacques (1993). *Éléments de Rhétorique et d'Argumentation*. Paris: Dunod.
- ROWLAND, Stephen (2000). *The enquiring university teacher*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- SANTOS, Luísa (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar*. Braga: Apontamentos UM, Grupo de

9. Divulgação do projecto

Para além da divulgação efectuada em duas edições do Boletim do CEEP e na rubrica "Projectos" da *Revista Portuguesa de Educação*, foram ainda realizadas as seguintes iniciativas de divulgação:

Acções de divulgação/formação realizadas ou a realizar (à data de redacção do relatório)

VIEIRA, Flávia & ALONSO, Luisa (2001). *Pedagogia universitária: que princípios para a acção?*. "Workshop" no âmbito do projecto *Pedagogia em Campus* (dinamizado pelo Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino-Aprendizagem da Universidade do Minho), Universidade do Minho, 28 de Março.

MOREIRA, Maria Alfredo (2001). *Princípios reguladores da pedagogia no ensino superior*. Comunicação apresentada no "Forum da Física - Física na Engenharia: novos rumos, novas ideias", Instituto Superior de Engenharia do Porto, 5 de Junho.

VIEIRA, Flávia (2001). *Concepções de pedagogia universitária: um estudo na Universidade do Minho*. Apresentação no Seminário "Pedagogia: Ideias e Projectos", organizado no âmbito do projecto *Pedagogia em Campus*, para divulgação de experiências/estudos pedagógicos (dinamizado pelo Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino-Aprendizagem da Universidade do Minho), Universidade do Minho, 9 de Julho.

VIEIRA, Flávia (2001) "Pedagogy at university - what teachers and students think". Comunicação apresentada na *Annual Conference of The Society for Research into Higher Education - Excellence, Enterprise and Equity: competing challenges for higher education*, Cambridge, 12-14 de Dezembro (a aguardar aceitação para publicação na revista *Quality in Higher Education*).

ALBUQUERQUE, Pedro (2002). *Concepções de pedagogia universitária: um estudo na Universidade do Minho*. Apresentação no seminário "Qualidade da Pedagogia na Universidade" (em preparação pela equipa, a realizar a 5 de Abril de 2002).

Textos publicados ou em publicação (à data de redacção do relatório)

MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luís; GOMES, Álvaro & VIEIRA, Flávia (2000). Concepções de pedagogia universitária - uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, nº 2, pp. 125-156.

ALBUQUERQUE, Pedro B., VIEIRA, Flávia & GOMES, Carlos (2001). Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho. In B. D. Silva & L. S. Almeida (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (Vol. II)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 911-927.

MOREIRA, Maria Alfredo & VIEIRA, Flávia (2001). Princípios reguladores da pedagogia universitária. In B. D. Silva & L. S. Almeida (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (Vol. II)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 989-997.

ALBUQUERQUE, Pedro B.; VIEIRA, Flávia; GOMES, Carlos & SILVA, José Luís (2001). Sobre a qualidade da pedagogia universitária - o que pensam professores e alunos. (em publicação nas Actas do *IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação*, Évora, 26-28 de Setembro).

VIEIRA, Flávia; GOMES, Álvaro; MOREIRA, Maria Alfredo; MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luís; GOMES, Carlos & ALBUQUERQUE; Pedro B. (2002). *Concepções de Pedagogia Universitária - Um Estudo na Universidade do Minho: um projecto de investigação sobre concepções de qualidade da pedagogia* (em publicação na série *Apontamentos UM*, editada pelo Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino-Aprendizagem da Universidade do Minho).

10. Alguns projectos nacionais no âmbito da temática

Para a elaboração desta secção, foi efectuada uma pesquisa *online* na base de dados das *Unidades de I&D do Programa de Financiamento Plurianual da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério de Ciência e Tecnologia*, que decorreu entre os dias 30 de Novembro e 4 de Dezembro de 2001. A consulta foi feita na base de 2000 (www.fct.mct.pt/unidades/unidades2000), tendo sido seleccionada a opção "Área Científica - Ciências da Educação". Em resultado desta consulta, aparecem as 10 unidades seguintes:

CENTRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA

Coordenador Científico: Maria Graça Ferreira Simões Carvalho
UNIVERSIDADE DO MINHO
email: acristina@iec.uminho.pt URL: www.iec.uminho.pt/cesc/index.html

CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Coordenador Científico: Maria de Fátima Neves Guerreiro Sequeira
UNIVERSIDADE DO MINHO
email: ceep@iep.uminho.pt URL: www.iep.uminho.pt/ceep/

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS

Coordenador Científico: Stephen Ronald Stoer
UNIVERSIDADE DO PORTO - FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
email: ciie@psi.up.pt URL: www.fpce.up.pt/ciie/index.htm

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador Científico: Maria Odete T. Alberto Tereno Valente
UNIVERSIDADE DE LISBOA - FACULDADE DE CIÊNCIAS
email: cie@fc.ul.pt URL: www.educ.fc.ul.pt/cie

CENTRO DE PSICOPEDAGOGIA

Coordenador Científico: António Simões
Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
email: cpicop@fpce.uc.pt URL: www.uc.pt/psicop

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS EDUCACIONAIS

Coordenador Científico: Amália Conceição Garrido Barrios
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
email: cied@mail.eselx.ipl.pt URL: www.eselx.ipl.pt/cied

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO

Coordenador Científico: José Pereira Costa Tavares
UNIVERSIDADE DE AVEIRO
URL: www.ii.ua.pt/uiccpfs

DIDÁCTICA E TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DE FORMADORES

Coordenador Científico: António Francisco Carrelhas Cachapuz
UNIVERSIDADE DE AVEIRO
email: uidtff@dte.ua.pt URL: www.dte.ua.pt/actcie.html

UIED - UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Coordenador Científico: Maria Teresa Vieira Bastos R Ambrósio
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
email: uied@mail.fct.unl.pt URL: phoenix.sce.fct.unl.pt/uied/

UNIDADE DE I&D DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Coordenador Científico: Albano Cordeiro Estrela
UNIVERSIDADE DE LISBOA - FUNDAÇÃO
URL: <http://www.fpce.ul.pt/unidadce>

Tendo sido todas consultadas nas opções de consulta relevantes – áreas de investigação e projectos de investigação –, seleccionaram-se os projectos que remetem mais directamente para o estudo da temática da pedagogia no ensino superior em Portugal. Quase todas as unidades contemplam áreas e projectos no âmbito da formação inicial de professores e dos processos de ensino/aprendizagem (prioritariamente ao nível dos ensinos básico e secundário). Algumas apresentam projectos centrados no estudo/avaliação dos currículos no ensino superior e sobre a inserção profissional dos diplomados ou, ainda, sobre a formação contínua de professores. Contudo, devido ao critério de pesquisa, foram seleccionados aqueles cujo enfoque nos pareceu mais pertinente para o estudo da temática em causa. Apresentam-se, em primeiro lugar, aqueles sobre os quais existia mais informação. Referem-se, no final, outros projectos que nos pareceram relevantes, embora com muito pouca informação.

Reconhecemos algumas limitações na pesquisa efectuada, decorrentes das opções feitas e que terão, eventualmente, excluído projectos relacionados com a temática em estudo:

- A consulta das unidades de I&D financiadas pela FCT exclui outras unidades financiadas por outras instituições, nomeadamente, pela própria universidade onde se localizam;
- os diferentes graus de informação constante nos *sites* consultados ocasionou alguns desequilíbrios na apresentação dos projectos seleccionados;
- a falta de actualização periódica das páginas (há páginas que não são actualizadas há mais de um ano) poderá ter originado a exclusão de projectos mais recentes.

Procurámos manter o conteúdo das páginas, tendo seleccionado, para maior uniformização da apresentação, informação relativa ao *título*, à *equipa* (e responsável) e à *descrição* do projecto (mais ou menos detalhada, consoante a informação disponível). Apresentam-se, seguidamente, os 4 projectos sobre os quais existia mais informação, desenvolvidos em 3 unidades de investigação.

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências)

Esta unidade contempla uma área de investigação intitulada “Ensino Superior”, aparecendo listados 4 projectos, 2 dos quais se apresentam de seguida (os outros são apresentados no final, pela escassa informação disponível).

Título: Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho (3/1998-2000).

Responsável/Equipa: Maria Odete Valente (coord.), Jorge Pinto, Leonor Cunha Leal, António José Almeida, Maria Amélia Marques, Maria Joaquina Prazeres, e cooperação interinstitucional entre a FCUL, a ESE de Setúbal e a Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal.

Descrição: O objectivo central deste projecto prende-se com a criação dos instrumentos necessários à avaliação dos desempenhos através da construção de um quadro de referência que tenha em conta os objectivos organizacionais e as dimensões da função docente que lhe estão associadas. A própria avaliação de desempenho encerra em si mesma objectivos concretos, tais como a qualidade pedagógica, a relação com os alunos, a produção científica, a polivalência, a participação nos órgãos da escola, a participação em acções com a comunidade e a progressão na carreira.

Entende-se que a metodologia adequada ao objectivo central do estudo, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho dos docentes do ensino superior, deve assentar na triangulação metodológica que passa pela combinação de métodos intensivos de natureza mais qualitativa com métodos extensivos de natureza mais quantitativa, por forma a tirar partido das suas potencialidades. Tal metodologia triangular passa por conceber uma metodologia assente na participação e negociação entre os diferentes actores, organizada em forma de painel presencial, e na validação estatística dos instrumentos desenvolvidos. O painel de actores, o que deverá ter em conta não só as diferentes categorias profissionais mas também as interrelações e a diversidade organizacional que caracterizam o sistema, assume neste contexto uma importância fundamental para a construção do quadro de referência através da definição e negociação de objectivos relevantes para o processo de avaliação.

Este projecto estrutura-se segundo quatro fases distintas com procedimentos metodológicos específicos de modo a realizar os objectivos de cada fase:

A primeira fase inclui a análise documental com vista à caracterização das experiências internacionais no campo da avaliação dos docentes do ensino superior, e estudos de casos das experiências mais significativas em termos internacionais;

Na segunda fase, cujo objectivo é o desenvolvimento de um conjunto de instrumentos de avaliação, os resultados da primeira fase são discutidos e uma primeira versão dos instrumentos de avaliação são elaborados, após o que são apresentados em reunião do painel de actores e a responsáveis do Ministério de Educação e discutidos;

Na terceira fase, os instrumentos de avaliação obtidos na 2ª fase são validados mediante a sua aplicação a uma amostra significativa de docentes do ensino universitário e politécnico público (n= 500).

Na última fase, organiza-se um seminário para apresentação dos instrumentos elaborados, do manual de aplicação e dos resultados obtidos.

Título: A Universidade de Lisboa: da ideia de universidade às práticas institucionais (Iniciado em Janeiro de 1998)

Responsável/Equipa: Nuno Nabais (Faculdade de Letras), Eduarda Cruzeiro (Instituto de Ciências Sociais), Maria Odete Valente, Fátima Chorão, Maria Manuel Vieira e Olga Pombo (Faculdade de Ciências)

Descrição: Este projecto tem por objectivo estudar a Universidade de Lisboa nos seus percursos e lógicas internas relativamente à sua missão institucional na sociedade portuguesa, bem como as representações dos vários corpos que a compõem sobre os critérios de qualidade que a devem orientar. Entre o ideal e as práticas, que percursos a percorrer e desafios a vencer?

A diversidade de aspectos que se pretende contemplar na análise — históricos e filosóficos, sociológicos, e educacionais — reclamam e justificam a participação das três instituições proponentes, Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de Letras e Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa. Na ausência de estudos históricos com carácter sistemático sobre a Universidade de Lisboa e num momento de especiais desafios colocados às instituições de Ensino Superior, este estudo poderá constituir um espaço para um melhor conhecimento da nossa universidade, estabelecendo bases para a sua reinvenção.

O projecto desenvolve-se em várias fases. A primeira inicia-se com a recolha de informação teórica e revisão da literatura e com a realização de um seminário e

círculos de estudo. Na segunda, procede-se à construção e aplicação dos instrumentos sobre as aspirações, atitudes e representações de qualidade das diversas populações da universidade. A terceira respeita à análise e interpretação dos dados. A última fase corresponde à escrita final dos textos produzidos ao longo do projecto.

Os processos metodológicos são diversificados, de tipo qualitativo e quantitativo, abrangendo tradução e análise de textos teóricos, documentação de vária ordem, construção de instrumentos para recolha de dados empíricos, etc.. Os participantes do estudo são representativos das várias populações da universidade: docentes, alunos e funcionários. Descrevem-se em seguida os processos principais a seguir.

1. Revisão da literatura sobre a evolução das Universidades nas duas últimas décadas e sobre as respostas institucionais resultantes das diversas interpretações da sua missão nas sociedades democráticas.
2. Revisão dos estudos nacionais e internacionais sobre a qualidade das Instituições Universitárias.
3. Leitura da história da Universidade de Lisboa em termos da sua missão, através da análise dos discursos visíveis: decisões de órgãos institucionais, discursos de reitores, artigos publicados pelo corpo docente e associações de estudantes sobre a Universidade, etc..
4. Constituição de um *corpus* de critérios de qualidade para análise da Universidade. Neste sentido, serão realizadas entrevistas e inquéritos a figuras significativas da vida universitária. Será ainda considerada a perspectiva dos alunos que deixaram a universidade há cerca de dez anos e são hoje profissionais.
5. Recolha de dados sobre as representações da qualidade da Universidade Lisboa, obtidos através de um inquérito a amostras representativas das populações discente, docente e da administração.
6. O estudo referente à condição do corpo discente terá em conta os seguintes factores: origens sócio-culturais, proveniências geográficas, percursos e condições de vida. Neste sentido, recolher-se-ão dados através dos serviços académicos das várias instituições (se estas aceitarem colaborar), das estatísticas oficiais do Ministério da Educação e, ainda, através de um questionário a entregar no acto da inscrição.
7. O diálogo com a comunidade universitária faz-se através do círculos de estudos, seminário e das publicações.

8. Elaboração de um relatório final das actividades e apresentação dos resultados do projecto.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO

(Universidade de Aveiro)

Na consulta do *site* desta unidade, seleccionámos o seguinte projecto:

Título: Factores de Sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia no Ensino Superior

Responsável/Equipa: José Tavares (coord.), Luís Ventura de Pinho, Rui Santiago (responsável pela linha da Universidade de Aveiro), Luís António Pardal, Ana Allen Gomes, José Augusto Bessa, Maria Fernanda Ferraz e Anabela de Sousa Pereira (Universidade de Aveiro); Fernando Gonçalves (responsável pela linha da Universidade do Algarve), Carolina Sousa, Helena Ralha Simões, Carlos Marques Simões e Maria de Lurdes de Sousa (Universidade do Algarve); Isabel Soares (responsável pela linha da Universidade do Minho), Maria do Céu Taveira e Ana Paula Soares (Universidade do Minho); Leonor Lencastre (responsável pela linha da Universidade do Porto), Marina Serra de Lemos, Marina Natália Guerra e Duarte da Costa Pereira (Universidade do Porto).

Descrição: Sendo um estudo encomendado pela Reitoria da Universidade de Aveiro, assenta nos pressupostos da necessidade de desenvolver a qualidade científica, pedagógica, de gestão e de apoio social e psicológico aos alunos do ensino superior para atingir dois grandes objectivos:

1. Identificação e caracterização dos factores responsáveis pelos níveis de sucesso nos processos e nos resultados de ensino-aprendizagem, na formação dos alunos do 1º ano dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia nas instituições do ensino superior, nas Universidades de Aveiro, Algarve, Minho e Porto;
2. Desenvolvimento de programas psico-pedagógicos de acções concertadas e sistematizadas junto dos professores e dos alunos (fase de intervenção).

Estas duas fases não se desenrolam num processo linear mas espiralado, co-existindo em níveis, momentos e acentuações distintas. A razão de o projecto se ter iniciado na Universidade deve-se ao facto de existir um 1º ano comum para as licenciaturas em Ciências e Tecnologias que colocava problemas específicos que era preciso estudar, diagnosticar, para, depois, poder intervir e avaliar.

Quanto à metodologia, a investigação processa-se em contextos naturais, não laboratoriais, com base, sobretudo, na utilização de questionários, entrevistas semi-estruturadas e outros sistemas de observação para a recolha dos dados. No seu tratamento são seguidos os métodos paramétricos e não paramétricos normais, de acordo com a natureza dos dados e o tipo de amostra.

Nas linhas das Universidades do Porto e Algarve irá ainda incentivar-se a fase de diagnóstico, enquanto que na linha de Aveiro e Minho está já em andamento a fase de intervenção com base nos resultados disponíveis de estudos já efectuados. Neste momento, na Universidade de Aveiro, estão a ser implementados módulos de formação para os alunos do 1º ano das licenciaturas de Ciências e Engenharias, por iniciativa da Vice-Reitoria para a educação e formação graduada e pós-graduada, com a colaboração dos Serviços de Documentação, de um grupo de Mestrandos bolsiros de Estudos Chineses, da Associação de Estudantes, com a participação de elementos deste projecto e coordenados pelo seu responsável.

CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA (Universidade do Minho)

A metodologia adoptada para a pesquisa foi alterada para a consulta dos projectos desta unidade, uma vez que existe um conhecimento directo dos investigadores relativamente à actividade do Centro. A informação sobre o único projecto apresentado foi retirada de uma síntese do projecto, publicada na *Revista Portuguesa de Educação* (2001, vol. 14, nº 1, pp. 340-341).

Título: Adaptação, sucesso e desenvolvimento no Ensino Superior

Responsável/Equipa: Leandro S. Almeida (coord.), Ana Paula Soares, Susana Caires, Luísa Santos e Susana Castro, (Universidade do Minho); Joaquim Armando Ferreira (Universidade de Coimbra); Heldemerinda Samutelela Pires (Universidade de Évora); António Dinis (Universidade Lusófona de Ciência e Tecnologia); Maria do Rosário Dias (Instituto Sup. de Ciências da Saúde – Sul); Fátima Simões e Manuel Loureiro (Universidade da Beira Interior) e Ricardo Primi (Universidade de São Francisco, São Paulo).

Descrição: Os estudos sobre os estudantes que frequentam o Ensino Superior e, mais particularmente, sobre os processos de adaptação, sucesso e desenvolvimento de jovens em contexto universitário, têm assumido uma importância crescente na literatura psicológica, quer em termos teóricos, quer em termos de investigação (...).

Em Portugal, a massificação deste nível de ensino por um número cada vez maior e mais diversificado de jovens que concluem o Ensino Secundário, associada à escassez de programas e de serviços de apoio à transição, a uma política de ingresso de *numerus clausus* e aos elevados custos pessoais, familiares e sociais que a frequência deste nível de ensino acarreta têm aumentado, significativamente, a pressão que estes jovens sofrem relativamente à obtenção de sucesso neste novo contexto educativo; tem gerado também um interesse crescente pelo desenvolvimento de estudos que procurem, não só compreender a natureza deste fenómeno, mas também os seus resultados e os factores que os facilitam/inibem. Acresça-se, a tudo isto, o incentivo do Ministério da Educação para a criação de programas e de medidas de apoio de combate ao insucesso académico persistente.

Neste contexto, os principais objectivos que se procura alcançar prendem-se com a caracterização do processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e deste para o Mundo Profissional, descrevendo algumas variáveis cognitivas e psicossociais com impacto na promoção/inibição da adaptação, sucesso e desenvolvimento dos estudantes. Mais especificamente, procura-se descrever as variáveis pessoais (associadas ao estudante), curriculares (associadas ao curso) e institucionais (associadas à universidade frequentada) que mais contribuem – em diferentes subgrupos de estudantes – para a satisfação, o desenvolvimento e o rendimento académicos. Por outro lado, e já numa lógica de intervenção, importa também identificar as variáveis susceptíveis de predizer a qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes ao longo da sua frequência no Ensino Superior, de forma a planear/organizar mecanismos de intervenção capazes de potenciar a adaptação, o rendimento e o desenvolvimento dos estudantes, tornando a experiência universitária significativa e relevante, e com impacto significativo na configuração dos seus estilos de vidas. Por último, procura-se ainda construir e validar instrumentos de avaliação psicológica ora dirigidos às variáveis do sujeito, ora às do contexto, tendo em vista a promoção de estudos neste domínio.

Indicam-se, de seguida, mais 6 projectos desenvolvidos em 4 unidades de investigação, sobre os quais encontrámos pouca informação, mas que não queremos deixar de referir.

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências)

Título: Desenvolvimento Psicossocial de Estudantes Universitários e Professores (3/1997-2001)

Responsável/Equipa: Feliciano H. Veiga

Descrição: O objectivo do Projecto é: (a) estudar as qualidades psicométricas do instrumento utilizado, Inventory of Psycho-Social Balance, desenvolvido por Domino & Affonso (1990), e a sua comparação internacional; (b) analisar os resultados em função de variáveis pessoais, escolares e familiares. Os sujeitos do estudo são alunos universitários e professores já em serviço.

Título: Eu, aluno, poucos meses depois de entrar na FCUL /Eu, aluno, poucos meses antes de sair da FCUL (Iniciado em Outubro de 1999)

Responsável/ Equipa: Ester Luísa Rodrigues Dias

Descrição: Este é um projecto sobre sucesso e insucesso na FCUL. Procura dar alguma resposta às seguintes questões:

- a. Que expectativas tinham os alunos quando entraram na Faculdade?
- b. Qual o grau de satisfação dos alunos nos primeiros meses de vida universitária?
- d. Como correspondeu a Faculdade às expectativas dos alunos, segundo a opinião destes, quatro anos mais tarde?

A metodologia inclui:

1. Selecção das questões que, nos anos referidos, foram propostas aos alunos e por eles respondidas e que se presume que satisfaçam o nosso objectivo.
2. Análise das respostas e tratamento adequado.
3. Reflexão sobre os resultados obtidos e considerações consequentes.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO

(Universidade de Aveiro)

Título: Teachers self-monitoring tools for preventing desertion and attrition in Higher Education

Responsável/Equipa: (sem referência)

Descrição: Este projecto desenvolveu-se com três objectivos: encontrar a estrutura dos modelos de tomada de decisão em acção por parte do professor; estudar as relações de associação entre as variáveis inscritas no modelo acima e a motivação dos alunos; estudar as relações de associação entre a motivação e a tendência para a deserção académica prematura por parte dos alunos.

UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

(Universidade Nova de Lisboa)

Este *site* apresenta um sub-programa específico para o estudo da formação a este nível, embora o sub-programa intitulado "Políticas de Educação e Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida" (Coord.: Profs. Doutoradas Teresa Ambrósio e Maria do Loreto Paiva Couceiro) refira projectos cujo título remete para o estudo de problemáticas relacionadas.

Título: Monitorização do Regime de acompanhamento dos alunos de primeira inscrição na FCT/UNL e análise da evolução do sucesso/insucesso destes alunos.

Responsável/Equipa: Maria da Graça Figueiredo Dias

Descrição: (sem referência)

Título: Avaliação das Oficinas de Promoção de Competências para o Sucesso Académico

Responsável/Equipa: Maria da Graça Figueiredo Dias

Descrição: (sem referência)

UNIDADE DE I&D DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

(Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação)

Título: Ser caloiro na Universidade de Lisboa (1998-1999)

Responsável/Equipa: (sem referência)

Descrição: O ano de entrada na universidade é, reconhecidamente, um ano crucial que marca o grau de adaptação do estudante, influenciando, em grande parte, aquilo que irá caracterizar a sua carreira escolar e profissional. De entre as inúmeras questões suscitadas pela problemática da adaptação do estudante à vida universitária, o estudo limitou-se a algumas que pareceram particularmente [sic]: que continuidade e descontinuidades encontra o estudante em relação às suas vivências territoriais anteriores; que nível de saúde e necessidades neste domínio apresenta e como se relacionam estas com as características psicossociais; que competências cognitivas manifestam os estudantes de modo a serem capazes de auto-regular a sua aplicação na aprendizagem e no estudo e que representações cognitivas de si próprios desenvolvem que propiciem estados afectivos e motivacionais favoráveis ao sucesso académico.

11. Bibliografia temática

Nesta bibliografia incluem-se obras de autores portugueses e estrangeiros que poderão ser úteis na pesquisa da temática da pedagogia no ensino superior, embora com enfoques diferenciados, uns mais próximos, outros mais afastados das práticas de ensino/aprendizagem. No caso dos livros editados por autores nacionais, discriminam-se os respectivos artigos. Excluem-se os textos produzidos no âmbito do projecto, referidos na secção 9.

Autores Portugueses

- ABREU, João (2001). Formação para aprender a empreender. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 257-263.
- ALARCÃO, Isabel (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (orgs.). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 11-23.
- ALMEIDA, Leandro; SOARES, Ana Paula; ARAÚJO, Salvador & VILA-CHÃ, Maria do Carmo (2000). Questionário de vivências académicas: precisão das subescalas. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos, & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 81-90.
- ALMEIDA, Leandro; SOARES, Ana; VASCONCELOS, Rosa; CAPELA, José Viriato; VASCONCELOS, José; CORAIS, Jorge & FERNANDES, Álvaro (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 167-187.
- ALMEIDA, Leandro; VASCONCELOS, Rosa; MORAIS, Natércia; PINTO, Luís; SMITH, Paula; CONSENTINO, Salvatore; PAULO, Jorge Bentes; REBOUTA, Luís; PASSOS, Mário & PINTO, Ana (2001). Sessões de complemento curricular: uma experiência junto de alunos de Matemática e Ciências da Computação e de Engenharia de Materiais da Universidade do Minho. In B. Silva & L. Almeida (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (vol. II) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 973-988.
- ALVES, Mariana (2001). A inserção profissional de diplomados da FCT/UNL: abordagens teóricas e representações de empregadores e recém-licenciados. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 149-164.
- ALVES, Natália (2001). Da universidade para o mundo do trabalho: uma inserção rápida mas na precaridade. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 107-129.
- AMARAL, Alberto (2000). Diversidade: importância para o ensino superior. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 15-27.

- AMBRÓSIO, Teresa (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 93-100.
- ARAÚJO, Domingues (2001). Programas de apoio à inserção profissional dos diplomados do ensino superior promovidos pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 247-255.
- ARROTEIA, Jorge (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães.
- BARROS, Manuel (2001). Do empreendedorismo: por uma cultura da iniciativa. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 141-148.
- BESSA, José & TAVARES, José (2000). Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes do 1º ano (comum) de Ciências e Engenharias da Universidade de Aveiro. In J. Tavares & R. Santiago (orgs.). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 107-132.
- BRITO, Ana; LIMA, Carla; SOEIRO, Dina; OLIVEIRA, Francisca; SANTOS, José & VALE, Vera (2001). Adaptação/integração dos estudantes dos PALOP's e de Timor Lorosae na Universidade de Coimbra: da compreensão à intervenção. In B. Silva & L. Almeida (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (vol. II) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 887-898.
- CACHAPUZ, António (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 55-61.
- CAIRES, Susana & ALMEIDA, Leandro (2001). Inventário de vivências e percepções de estágio (I.V.P.E.): versão adaptada às licenciaturas em ensino. In B. Silva & L. Almeida (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (vol. II) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 999-1014.
- CAIRES, Susana (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, Universidade do Minho.
- CAIRES; Susana & ALMEIDA, Leandro (2001). O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: o papel da supervisão. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 227-246.
- CARVALHO, José (2000). Saber escrever: uma via para o sucesso académico. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 147-160.
- CONCEIÇÃO, Pedro; DURÃO, Diamantino; HEITOR, Manuel & SANTOS, Filipe (1998). *Novas ideias para a universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- COSTA, António (2000). Os cursos tecnológicos do ensino secundário e o acesso ao ensino superior. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 43-52.
- COSTA, Cláudia (2000). Criação do serviço de apoio ao estudante (SAE) do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG). In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 129-132.

- DIAS, José Ribeiro (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-72.
- ESTANQUE, Elísio & NUNES, Arriscado (2001). A universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: o caso da Universidade de Coimbra. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 297-323.
- FERREIRA, Joaquim & NETO, Maria de Lurdes (2000). Inventário de relações interpessoais (IRI): procedimentos de construção e de validação. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 91-98.
- GOMES, Ana Allen & TAVARES, José (2000). Pesquisa e gestão da informação e sucesso académico no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (orgs.). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 147-176.
- GONÇALVES, Albertino (2001). *As asas do diploma*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, Universidade do Minho.
- GONÇALVES, Albertino (2001). Avaliação da universidade pelos licenciados: resultados de um inquérito. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 189-203.
- GONÇALVES, Albertino; ALMEIDA, Leandro; VASCONCELOS, Rosa & CAIRES, Susana (eds.) (2001). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- GONÇALVES, Fernando & VALADAS, Sandra (2001). A educação e formação contínuas nas universidades: protótipo de um instrumento de diagnóstico. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 271-279.
- GONÇALVES, Fernando (2000). Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na universidade. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 111-117.
- GONÇALVES, Fernando (2000). Sucesso académico no ensino superior: a pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In J. Tavares & R. Santiago (orgs.). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 25-47.
- HATTUM, Natascha van; VAZ, Estelita & VASCONCELOS, Rosa (2000). Melhorar o sucesso no ensino de Análise Matemática nos cursos de Engenharia: o caso de Engenharia de Polímeros. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 231-238.
- LEITÃO, Lúcia; PAIXÃO, Maria Paula; SILVA, José Tomás & MIGUEL, José (2000). Viagem ao futuro: programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição Ensino Secundário-Ensino Superior. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 215-222.
- LENCASTRE, Leonor; GUERRA, Marina; LEMOS, Marina & PEREIRA, Duarte Costa (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In

- J. Tavares & R. Santiago (orgs.). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 73-106.
- LIMA, L. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In V. Sguissardi & J. R. Silva Jr. (orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. São Paulo: Editora UNIMEP, pp. 23-62.
- MACHADO, Constança & ALMEIDA, Leandro (2000). Vivências académicas: análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (orgs.). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 133-145.
- MARTINS, António (2001). Trajectórias profissionais dos diplomados pela Universidade de Aveiro. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 89-106.
- MATEUS, Maria Helena Mira; SANTOS, Leonel & FARIA, Luisa (coords.) (1999). *A Faculdade de Letras em debate*. Lisboa: Edições Colibri e Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MORGADO, Renato (2001). Formação universitária e empregabilidade. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 69-85.
- NICO, José (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 161-166.
- NUNES, A. S. (1970) *O problema político da universidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PATRÍCIO, Manuel (2001). Formação de professores no ensino superior: urgências, problemas e perspectivas - Da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 73-80.
- PIRES, Heldemerina; ALMEIDA, Leandro & FERREIRA, Joaquim (2000). Adaptação do questionário de vivências académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 119-127.
- REBELO, Helder & LOPES, Helena (2001). Oficina de formação em comunicação: relato de uma experiência. In B. Silva & L. Almeida (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (vol. II) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 963-972.
- REIMÃO, Cassiano (org.) (2001). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- RIBEIRO, Rita (2001). *As lições dos aprendizes*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, Universidade do Minho.
- ROSÁRIO, Pedro; ALMEIDA, Leandro; GUIMARÃES, Carina; FARIA, Ana; PRATA, Lúcia; DIAS, Mónica & NUÑEZ, Carlos (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: uma investigação na Universidade do Minho. In A. Soares; A. Osório, António; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 133-145.
- SANTIAGO, Rui (2000). Aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (orgs.). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 177-206.
- SANTOS, Luísa & ALMEIDA, Leandro (2000). Vivências e rendimentos académicos: estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos

- & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 99-110.
- SANTOS, Luísa (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, Universidade do Minho.
- SANTOS, Sérgio Machado (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. Soares; A. Osório; J. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 69-78.
- SANTOS, Sérgio Machado (2001). As responsabilidades da universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 13-39.
- SILVA, Bento Duarte & MARQUES, Maria Fátima (2001). Trajectórias de inserção profissional dos licenciados em Educação pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 205-226.
- SILVA, Maria Emília (2001). Da universidade para o mundo do trabalho: a experiência na FEUP. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 183-188.
- SIMÃO, José Veiga (2001). À procura da qualidade e da excelência no ensino superior. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 105-109.
- SOARES, Ana & ALMEIDA, Leandro (2001). Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). In B. Silva & L. Almeida (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (vol. II) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 899-909.
- SOARES, Ana; OSÓRIO, António; CAPELA, José Viriato; ALMEIDA, Leandro; VASCONCELOS, Rosa & CAIRES, Susana (eds.) (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- SOUTA, Luís (1995). *Escolas superiores de educação, ensino politécnico e formação de professores: uma década de debates, algumas polémicas e crítica que baste*. Setúbal: Profedições.
- TAVARES, José & SANTIAGO, Rui (Orgs.) (2000). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, José (2001). Pedagogia universitária e inovação. In B. Silva & L. Almeida (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (vol. II) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 879-886.
- TAVARES, José; SANTIAGO, Rui & LENCASTRE, Leonor (1998). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos da Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Unidade de Investigação - Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- TAVARES, José; SANTIAGO, Rui; TAVEIRA, Maria do Céu; LENCASTRE, Leonor & GONÇALVES, Fernandes (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia do ensino superior. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 189-214.

- TAVEIRA, Maria do Céu (2000). Sucesso no ensino superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. Santiago (orgs.). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 49-72.
- TAVEIRA, Maria do Céu (2001). Preparação para a inserção sócio-profissional: análise do observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 281-296.
- TAVEIRA, Maria do Céu; MAIA, Ângela; SANTOS, Luísa; CASTRO, Susana; COUTO, Susana; AMORIM, Patrícia; ROSÁRIO, Pedro; ARAÚJO, Sara; SOARES, Ana; OLIVEIRA, Helena & GUIMARÃES, Carina (2000). Apoio psicossocial na transição para o ensino superior. Um modelo integrado de serviços. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 223-230.
- TAVEIRA, Maria do Céu; ROSÁRIO, Pedro; ARAÚJO, Sara; OLIVEIRA, Helena; GOMES, Daniela; GUIMARÃES, Carina & MIMOSO, Joana (2001). Amor e trabalho: leituras do desenvolvimento vocacional no jovem adulto. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 165-181.
- TEIXEIRA, Maria Manuela (2001). Jovens licenciados no mundo do trabalho: expectativas e problemas. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 131-139.
- VASCONCELOS, Rosa & COSTA, Domingos (2001). Competências dos licenciados em Engenharia: ponto de vista dos empregadores. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 265-270.

Autores Estrangeiros

- ARENDT, Hanna *et al.* (2000). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d' Água.
- ASHCROFT, Kate & PALACIO, David (1996). *Researching into assessment and evaluation in colleges and universities*. London: Kogan Page.
- ASSITER, Alison (ed.) (1995). *Transferable skills in higher education*. London: Kogan Page.
- BARNETT, Ronald (1990). *The idea of higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BARNETT, Ronald (1992). *Improving higher education: total quality care*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BARNETT, Ronald (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BARNETT, Ronald (1997). *Higher education: a critical business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BARNETT, Ronald (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BECHER, Tony (1989). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BENEDITO, V. *et al.* (1988). *Innovación en el aprendizaje universitario*. Barcelona: PPU.

- BENEDITO, V. et al. (1991). *Formacion del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- BERGER, G. & BRUNSWIC, E. (1976). *L'éducateur et l'approche systémique*. Paris: Presses de l'UNESCO.
- BIGGS, Jonh (1995). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BIREAUD, Annie (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- BLOOM, Alan (1988). *A cultura inculta*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- BOUD, David; COHEN, Ruth & WALKER, David (eds.) (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BOUD, David; COHEN, Ruth & WARKER, David (orgs.) (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BOURNER, Tom; KATZ, Tim & WATSON, David (eds.) (2000). *New directions in professional higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BRANDÃO, Z. et al. (1992). *Universidade e educação*. Campinas: Papirus Editora.
- BRAUN, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Paris: les Éditions d'Organisation.
- BRENNAN, John & SHAH, Tarla (2000). *Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: Organisation for Economic Co-operation and Development, The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BREW, Angela (ed.) (1995). *Directions in staff development*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BROCKBANK, Anne & MCGILL, Ian (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BROWN, Sally & GLASNER, Angela (eds.) (1999). *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- BROWN, Sally & RACE, Phil (1995). *Assess your own teaching*. London: Kogan Page.
- BROWN, Sally. & KNIGHT, Peter (eds.) (1995). *Assessment in higher education*. London: Kogan Page.
- BUARQUE, C. (1986). *Uma idéia de universidade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- BUVE, Raymond (2000). Insucesso e abandono no 1º ano: A experiência da Universidade de Leyden. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. V. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 53-68.
- COWAN, John (1998). *On becoming an innovative university teacher*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- CUNHA, M. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- De KETELE, Jean Marie et al. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles: De Boeck Université.
- DONCKELE, Jean-Paul (2001). Tornar eficaz o curso magistral. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 83-89.
- DORIA, F. (coord.). (1998). *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan.
- DUKE, Chris (1992). *The learning university: towards a new paradigm?*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- DUPONT, Pol & OSSANDON, Marcelo (1998). *A pedagogia universitária*. Coimbra: Coimbra Editora.
- FAIRBAIRN, Gavin & FAIRBAIN, Susan (2001). *Reading at university: a guide for students*. Buckingham: Open University Press.
- FERRER CERVERÓ, Virgínia (1994). *La metodologia didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

- FORQUIN, J. & GUYOT, Y. (1980). *Recherche sur la transmission des connaissances dans l'enseignement supérieur*. ENS Saint-Cloud.
- GOODLAD, Sinclair (1995). *The quest for quality: sixteen forms of heresy in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- HANNAN, Andrew & SILVER, Harold (2000). *Innovating in higher education: teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- HARVEY, Lee & KNIGHT, Peter (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- HEINSCHELD, Jean (2000). The university student first-year experience: building an exciting future on an inspiring past. In A. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires, Susana (eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 29-41.
- HORNILLA, Txema (coord.). (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- JACKSON, Norman & LUND, Helen (eds.) (2000). *Benchmarking for higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- JACOB, Merle & HELLSTRÖM, Tomas (eds.) (2000). *The future of knowledge production in the academy*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- JENKINS, Alan & WALKER, Laurie (eds.) (1994). *Developing student capability through modular course*. London: Kogan Page.
- JESÚS HERNÁNDEZ, Ana (1989). *Metodología sistémica en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- KOGAN, Maurice (2001). Self-evaluation, education of teachers and quality in higher education. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 101-104.
- LECLERCQ, Dieudonné (2001). Desafios actuais à pedagogia universitária. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 29-51.
- LEITE, D. & MOROSINI, M. (1997). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus Editora.
- MARTIN, Elaine (1999). *Changing academic work: developing the learning university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1945). *A missão da universidade*. Lisboa: Seara Nova.
- PEIXOTO, M. (1997). Ensino superior: desafios e questões atuais. *Trabalho e Educação* 2 (agosto-dezembro). Belo Horizonte.
- PROSSER, Michael & TRIGWELL, Keith (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- RICHARDSON, John (2000). *Researching student learning: approaches to studying in campus-based and distance education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luísa & TORRADO FONSECA, Mercedes (2001). El Proyecto Profesional: una estrategia para facilitar la transición de los universitarios al mundo del trabajo. In A. Gonçalves; L. Almeida; R. Vasconcelos & S. Caires (eds.). *Da Universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, pp. 41-68.

- ROWLAND, Stephen (2000). *The enquiring university teacher*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- SAVIN-BADEN, Maggi (2000). *Problem-based learning in higher education: untold stories*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- SCHMITZ, E. (1984). *Caminhos da universidade brasileira: filosofia do ensino superior*. Porto Alegre: Sagra.
- SCHWARTZ, Peter & WEBB, Graham. *Case studies on teaching in higher education*. London: Kogan Page.
- SGUISSARDI, Valdemar & SILVA JR., João dos Reis (orgs.) (1997). *Políticas públicas para a educação superior*. São Paulo: UNIMEP.
- SGUISSARDI, Valdemar (Org.) (1997). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados.
- STEPHENSON, John & LAYCOCK, Mike. *Using learning contracts in higher education*. London: Kogan Page.
- TAYLOR, Imogen (1997). *Developing learning in professional education: partnerships for practice*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- THACKWRAY, Bob (1997). *Effective evaluation of training and development in higher education*. London: Kogan Page.
- TOOHEY, Susan (1999). *Designing courses for higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en siglo XXI: Visión y acción*. Paris: Unesco.
- VEIGA, Ilma & CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.) (2000). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus Editora.
- VELLOSO, Jacques (org.) (1991). *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papirus Editora.
- WADE, Winnie et al. (eds.) (1994). *Flexible learning in higher education*. London: Kogan Page.
- WEBB, Graham (1996). *Understanding staff development*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education e Open University Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado

Metodologia de aplicação (Despacho RT-12/92: excertos)

Síntese das alterações da 1ª versão (1991)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MINISTRADO NA UNIVERSIDADE DO MINHO
(versão actual, definida pelo Despacho RT-4/99; transcrevem-se as instruções e os itens)

INSTRUÇÕES:

1. As proposições a seguir apresentadas visam apreender a sua percepção sobre diferentes assuntos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, constituindo um dos elementos para a Avaliação das Universidades. Agradece-se, por conseguinte, uma resposta pessoal e sincera.

2. Responda a cada uma das proposições apresentadas, em termos de concordância ou discordância com o que é afirmado, sombreando a tinta preta ou azul um e um só dos círculos na parte correspondente da ficha de respostas:

- | | |
|---|----|
| - se estiver totalmente de acordo, marque | TA |
| - se estiver de acordo, embora não totalmente, marque | A |
| - se estiver em desacordo, marque | D |
| - se estiver totalmente em desacordo, marque | TD |

3. Se não tiver opinião formada, ou se a proposição não for aplicável ao seu caso, não marque nenhum, dos círculos para essa questão.

ITENS DA SECÇÃO A

- A1. O docente expõe com clareza as matérias.
- A2. O docente estimula o interesse dos alunos pelas matérias.
- A3. O docente incentiva a participação dos alunos nas aulas.
- A4. O docente apela ao espírito crítico dos alunos.
- A5. O docente desenvolve uma atmosfera de respeito mútuo na sala de aula.
- A6. O docente proporciona elementos de estudo em termo oportuno.
- A7. O docente aconselha bibliografia ajustada às necessidades da disciplina.
- A8. O docente apoia a realização de trabalhos práticos no âmbito da disciplina.
- A9. O docente está disponível para esclarecer dúvidas dos alunos.
- A10. O docente respeita os horários de atendimento.
- A11. A avaliação foi definida de forma clara.
- A12. A avaliação foi definida em tempo oportuno.
- A13. O regime de avaliação da disciplina é adequado.
- A14. Os trabalhos práticos são adequados aos objectivos da disciplina.
- A15. O docente é assíduo.
- A16. O docente é pontual.
- A17. O docente tem uma preparação científica adequada.
- A18. Esta disciplina é importante para o perfil do curso.
- A19. Esta disciplina articula-se com as demais disciplinas do curso.
- A20. Globalmente, esta disciplina tem qualidade.

ITENS DA SECÇÃO B

- B1. O curso que frequento corresponde efectivamente à minha escolha vocacional.
- B2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar esta disciplina.
- B3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são adequados para consultar a bibliografia recomendada nesta disciplina.
- B4. Assisto regularmente às aulas teóricas da disciplina.
- B5. Assisto regularmente às aulas práticas/teórico-práticas da disciplina.
- B6. Preparo-me para as aulas, acompanhando a matéria ao longo do período lectivo.
- B7. Mantenho uma atitude atenta nas aulas.
- B8. Após as aulas procuro consolidar a compreensão da matéria leccionada.
- B9. Procuro regularmente esclarecer as dúvidas junto do(s) docente(s) da disciplina.
- B10. Consulto regularmente a bibliografia recomendada pelo(s) docente(s) da disciplina.

ITENS DA SECÇÃO C

- C1. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento escolar.
- C2. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento escolar.
- C3. O número de provas de avaliação nas diferentes disciplinas não prejudica o meu rendimento escolar.
- C4. O número de alunos nas salas de aula não prejudica o meu rendimento escolar.
- C5. As infra-estruturas de apoio bibliográfico, designadamente as bibliotecas, são de qualidade adequada.
- C6. As infra-estruturas de apoio laboratorial, designadamente em equipamentos e espaços, são de qualidade adequada.
- C7. As infra-estruturas de apoio informático são adequadas às necessidades.
- C8. Em geral, estou satisfeito com o meu curso.
- C9. Em geral, estou satisfeito por frequentar a Universidade do Minho.

Metodologia de Aplicação do QAEM (Despacho RT-12/92: excertos)

(...) 1. O estudante preenche tantos questionários quantos os pares disciplina/docente que intervêm nos seus estudos. Se o mesmo docente leccionar as aulas teóricas e as aulas teórico-práticas ou práticas de uma disciplina, será preenchido um único questionário para essa disciplina. O preenchimento do campo turma do cabeçalho deve sempre explicitar o tipo de aulas a que o questionário respeita.

2. (...) O preenchimento efectua-se numa das aulas da disciplina.

3. O questionário não é aplicável:

- aos estágios pedagógicos das Licenciaturas em Ensino e aos estágios dos demais cursos, para os quais será oportunamente definido um processo de avaliação específico;
- a disciplinas em que não estejam inscritos pelo menos 5 alunos. (...)

5. Na aula anunciada, a pelo menos de 30 minutos do fim da aula, o docente procede às seguintes operações:

Explica aos alunos o conteúdo das instruções, nomeadamente:

- explica os objectivos pretendidos com o inquérito;
- indica o código da disciplina e o código do docente;

9. exemplifica o modo de preenchimento; (...)

Síntese das alterações da 1ª versão (1991) do QAEM

Parte A					
Omissão	Item	Sub-divisão	Item	Criação	Item
As provas de avaliação cobrem, de maneira adequada, os aspectos mais importantes da matéria leccionada	A10 1991	O docente proporciona elementos de estudo em tempo oportuno e aconselha bibliografia que contribuem para uma boa preparação da disciplina A7-1991	A6 A7 1999	O docente incentiva a participação dos alunos nas aulas	A3 1999
O docente corrige as provas de avaliação de modo a contribuir para a melhoria do rendimento escolar	A11 1991	O docente é assíduo e pontual A13-1991	A15 A16 1999	O docente apoia a realização de trabalhos práticos no âmbito da disciplina	A8 1999
O docente é justo na atribuição das classificações	A12 1991	O regime de avaliação da disciplina foi definido em tempo oportuno de modo claro A9-1991	A11 A12 1999	O docente respeita os horários de atendimento	A10 1999
				O regime de avaliação da disciplina é adequado	A13 1999
				Os trabalhos práticos são adequados aos objectivos da disciplina	A14 1999
				Esta disciplina é importante para o perfil do curso	A18 1999
				Esta disciplina articula-se com as demais disciplinas do curso	A19 1999
Parte B					
Nas aulas mantenho uma atitude atenta e participativa	B7 1991				
Após as aulas procuro, em estudo individual ou em grupo , consolidar a compreensão da matéria leccionada	B8 1991				

Notas: Nos enunciados com segmentos em negrito, só esses segmentos foram omitidos na versão actual dos itens; a Parte C do QAEM não sofreu alterações significativas

ANEXO 2

Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia na Universidade (versões para professores e alunos)

QQPU

Versão para Professores

(Carta de apresentação do projecto, enviada com o QQPU aos professores da Universidade do Minho)

Caro(a) Colega

Como coordenadora da equipa de investigação do Instituto de Educação e Psicologia responsável pelo projecto "**Concepções de Pedagogia Universitária - Um Estudo na Universidade do Minho**", apoiado pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia e em curso desde Junho de 2000, venho solicitar a sua colaboração através do preenchimento e envio do "*Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia Universitária*", em anexo.

O projecto, do qual foi já dado conhecimento a todos os Presidentes dos Conselhos de Curso, visa uma *compreensão de concepções de pedagogia* em documentos de regulação das práticas (análise documental) e nas percepções de alunos e professores de todos os cursos da U.M. (questionário de opinião, semelhante para ambas as partes), tendo-se já efectuado uma análise de conteúdo do instrumento "Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado", publicada na *Revista Portuguesa de Educação* (vol. 13, nº 2, pp. 125-156), de que poderei enviar-lhe uma cópia se estiver interessado(a). Os resultados finais do estudo serão oportunamente divulgados em seminário a realizar nesta universidade.

Se decidir responder ao questionário, por favor devolva-o, se possível, até ao final de Maio.

Reconhecendo o esforço que este tipo de colaboração representa para cada um de nós, agradeço-lha desde já e fico disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Material enviado em anexo:

- Resumo do projecto "Concepções de Pedagogia Universitária - Um Estudo na Universidade do Minho"
- "Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia Universitária "(QQPU-versão para os professores, enviada a todos os professores da U.M.)
- Envelope para devolução do questionário (já endereçado)

Universidade do Minho, 30 de Abril de 2001

Com os melhores cumprimentos,

Flávia Vieira (ext.: 5257; e-mail: flaviav@iep.uminho.pt)

(Professora Auxiliar do Departamento de Metodologias da Educação, IEP)

Equipa de investigação: Álvaro Gomes, Carlos Gomes, Flávia Vieira, José Luís Silva, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo, Pedro Albuquerque (Instituto de Educação e Psicologia)

**Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia na Universidade
(QQPU, versão de investigação, 2001)**

A questão da pedagogia universitária é pouco estudada no contexto das universidades. Por “pedagogia universitária”, entenda-se toda a acção pedagógica que envolve professores e alunos universitários na construção de competências (atitudes, conhecimentos e capacidades) necessárias à formação científica, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social dos alunos. Entre outros aspectos, importa compreender o que pensam professores e alunos acerca dos factores que conferem ou retiram qualidade às práticas pedagógicas neste contexto. Esse é um dos objectivos de um estudo sobre concepções de pedagogia universitária, em curso na Universidade do Minho, no âmbito do qual se integra o presente questionário.

Através deste questionário, pretende-se recolher a opinião de professores de todos os cursos de Licenciatura da Universidade do Minho sobre **factores (das práticas e situacionais) que podem condicionar a qualidade da pedagogia na universidade**. Está a ser usado um questionário semelhante para os alunos, de modo a comparar as perspectivas de uns e outros.

Se não está presentemente envolvido na leccionação de disciplinas de cursos de licenciatura da Universidade do Minho, **não responda a este questionário**.

Pedimos-lhe que, **considerando a sua experiência de professor(a) da U.M.**, indique a sua percepção global quanto à **presença** ou **ausência** de cada um dos factores indicados e quanto à **influência** que essa presença/ausência exerce sobre a qualidade das práticas de ensino/aprendizagem que são promovidas. Por “práticas de ensino/aprendizagem” entenda-se todo o tipo de actividades que integram o processo de ensino/aprendizagem no âmbito das diferentes disciplinas, realizadas em sala de aula ou noutros espaços pedagógicos, incluindo ainda actividades de campo.

A resposta a este questionário envolve a realização de duas tarefas. Na primeira tarefa, relativamente a cada um dos factores que lhe vão ser apresentados, avalie a sua **presença** ou **ausência no contexto do(s) curso(s) onde lecciona**, assinalando com uma cruz (X) uma das três opções de resposta: **P** se o factor estiver globalmente presente, **A** se o factor estiver globalmente ausente, **SO** se não tiver opinião acerca do que lhe é pedido.

Na segunda tarefa, **se respondeu P (globalmente presente) ou A (globalmente ausente)**, avalie a **influência** que a presença/ausência do factor exerce sobre a qualidade das práticas de ensino/aprendizagem que são promovidas, assinalando com uma cruz (X) uma das quatro opções de resposta: **+** se entender que a influência é positiva, **-** se entender que a influência é negativa, **0** se entender que a influência for nula, e **SO** se não tiver opinião acerca do que lhe é pedido. **Se respondeu SO** (sem opinião) na primeira tarefa deve responder SO também na segunda tarefa.

A escala apresenta o seguinte formato de resposta:

	1ª tarefa			e isso tem	2ª tarefa			
	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	Sem opinião
No contexto do(s) curso(s) onde lecciono ...								
... a atitude reflexiva dos alunos está ...	P	A	SO		+	-	0	SO

Os dados são confidenciais e os resultados do estudo serão oportunamente divulgados num seminário a realizar na Universidade do Minho, com a participação de alunos e professores.

Contamos com a sua colaboração, que agradecemos.

A equipa de investigadores: Álvaro Gomes, Carlos Gomes, Flávia Vieira, José Luís Silva, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo e Pedro Albuquerque (docentes do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho).

Dados biográficos

Escola/Instituto: _____

Curso(s) de licenciatura onde lecciona: _____

Ano: 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

Número de anos de actividade no ensino universitário (incluindo o presente ano): _____

Número de anos de actividade na Universidade do Minho: _____

Categoria Profissional: _____

Idade: _____ **Sexo:** Masculino Feminino

Parte A: Factores das práticas	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	Sem opinião
Nas práticas de ensino/aprendizagem que são promovidas no contexto do(s) curso(s) onde lecciono ...								
(1) ... a formação de âmbito científico está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(2) ... a reflexão crítica sobre os pressupostos e finalidades das actividades realizadas está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(3) ... o sentido de justiça está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(4) ... a adequação das actividades à diversidade dos alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(5) ... a explicitação dos pressupostos e finalidades das actividades realizadas está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(6) ... a intervenção dos alunos na definição de objectivos e planos de trabalho está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(7) ... a coerência entre as actividades e os pressupostos e finalidades da formação está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(8) ... a reflexão crítica sobre os conteúdos disciplinares está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(9) ... a construção de interpretações pessoais do conhecimento e da realidade está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(10) ... o respeito pela diferença está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(11) ... a formação de âmbito cultural está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(12) ... o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e resolução de problemas está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(13) ... a coerência entre as actividades e a natureza dos conteúdos disciplinares está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(14) ... a construção de uma visão integrada das diferentes disciplinas do currículo está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(15) ... o desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(16) ... a liberdade de pensamento e expressão está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(17) ... a integração da experiência anterior dos alunos na construção de novas aprendizagens está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(18) ... o desenvolvimento de capacidades de compreensão dos contextos profissionais está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(19) ... a formação de âmbito técnico/profissionalizante está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(20) ... a reflexão crítica sobre métodos e critérios de avaliação está...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO

Nas práticas de ensino/aprendizagem que são promovidas no contexto do(s) curso(s) onde lecciono ...				e isso tem				Sem opinião
	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	
(21) ... o debate de ideias está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(22) ... a construção de uma visão aberta (pluri/inter/transdisciplinar) do conhecimento e da realidade está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(23) ... o desenvolvimento de capacidades de intervenção nos contextos profissionais está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(24) ... a reflexão crítica sobre a importância das disciplinas no currículo está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(25) ... a coerência entre as actividades e os métodos e critérios de avaliação adoptados está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(26) ... o incentivo à vontade de aprender está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(27) ... o desenvolvimento de uma atitude de abertura à inovação está	P	A	SO	+	-	0	SO	
(28) ... o desenvolvimento da auto-estima está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(29) ... a formação de âmbito pessoal e social está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(30) ... o desenvolvimento de comportamentos de cooperação está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(31) ... a explicitação dos métodos e critérios de avaliação adoptados está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(32) ... a reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e os contextos profissionais está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	
(33) ... a avaliação formativa e contínua das aprendizagens está ...	P	A	SO	+	-	0	SO	

(continue na página seguinte)

Parte B: Factores situacionais (os professores, os alunos e a instituição)

No contexto do(s) curso(s) onde lecciono ...

	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	Sem opinião
(1) ... a integração dos professores na instituição (U.M.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(2)... a motivação dos alunos face às aulas está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(3)... o conhecimento anterior dos alunos necessário a novas aprendizagens está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(4) ... a motivação dos professores face às aulas está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(5) ... a adequação do plano de estudos às finalidades do curso está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(6) ... o conhecimento científico dos professores na sua área disciplinar está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(7) ... a articulação entre as disciplinas do plano de estudos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(8) ... a competência pedagógica dos professores está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(9) ... a capacidade de organização eficaz da aprendizagem pelos alunos (definição de objectivos e estratégias, uso de recursos, gestão do tempo, resolução de dificuldades, etc.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(10) ... o conhecimento dos professores relativamente aos alunos (expectativas, necessidades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc.) está	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(11) ... a assiduidade dos alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(12) ... a capacidade de pesquisa/desenvolvimento de projectos por parte dos alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(13) ... o conhecimento dos professores sobre os contextos profissionais está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(14) ... o ajustamento da carga lectiva das disciplinas (total de horas por semestre/ano) à extensão dos programas está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(15) ... o ajustamento da carga horária semanal às necessidades de estudo extra aula está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(16) ... a capacidade de relacionamento dos professores com os alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(17) ... o ajustamento do número de alunos (por turma) face às necessidades de formação está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(18) ... a capacidade de relacionamento dos alunos com os professores está...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(19) ... a coordenação entre os professores do curso está...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(20) ... a capacidade de expressão/comunicação dos professores está...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO

No contexto do(s) curso(s) onde lecciono ...				e isso tem				Sem opinião
	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	
(21) ... a coordenação entre os professores da mesma disciplina ou disciplinas afins está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(22) ... a abertura, flexibilidade e espírito crítico dos professores está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(23) ... o espírito colaborativo entre os alunos está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(24) ... a motivação dos alunos face à futura profissão está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(25) ... o apoio dos professores aos alunos (trabalhos, dúvidas, remediação de dificuldades, etc.) está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(26) ... a formação extra-curricular adequada às necessidades de formação (cursos livres, conferências, oficinas de formação, actividades de campo, visitas de estudo, actividades culturais, etc.) está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(27) ... a integração dos alunos na instituição (U.M.) está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(28) ... a assiduidade dos professores está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(29) ... a capacidade de expressão/comunicação dos alunos está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(30) ... a abertura, flexibilidade e espírito crítico dos alunos está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(31) ... o conjunto de infra-estruturas/recursos adequados às necessidades de formação (salas de aula/estudo, bibliotecas, laboratórios, apoio informático, etc.) está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(32) ... o funcionamento eficaz dos órgãos de gestão pedagógica do curso (Conselho de Cursos, Comissão de Curso, etc.) está ...	P	A	SO		+	-	0	SO
(33) ... a valorização da actividade pedagógica dos professores na sua progressão profissional está ...	P	A	SO		+	-	0	SO

Obrigado pela sua colaboração.

QQPU
Versão para Alunos

**Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia na Universidade
(QQPU - Factores Pedagógicos, versão de investigação, 2001)**

A questão da pedagogia universitária é pouco estudada no contexto das universidades. Por "pedagogia universitária", entenda-se toda a acção pedagógica que envolve professores e alunos universitários na construção de competências (atitudes, conhecimentos e capacidades) necessárias à formação científica, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social dos alunos. Entre outros aspectos, importa compreender o que pensam professores e alunos acerca dos factores que conferem ou retiram qualidade às práticas pedagógicas neste contexto. Esse é um dos objectivos de um estudo sobre concepções de pedagogia universitária, em curso na Universidade do Minho, no âmbito do qual se integra o presente questionário.

Através deste questionário, pretende-se recolher a opinião de alunos de todos os cursos da Universidade do Minho sobre **factores que podem condicionar a qualidade da pedagogia na universidade**. Está a ser usado um questionário semelhante para os professores, de modo a comparar as perspectivas de uns e outros.

Pedimos-lhe que, **considerando a sua experiência de aluno(a) da U.M.**, indique a sua percepção global quanto à **presença** ou **ausência** de cada um dos factores indicados e quanto à **influência** que essa presença/ausência exerce sobre a qualidade das "práticas de ensino/aprendizagem". Por "práticas de ensino/aprendizagem" entenda-se todo o tipo de actividades que integram o processo de ensino/aprendizagem no âmbito das diferentes disciplinas, realizadas em sala de aula ou noutros espaços pedagógicos, incluindo ainda actividades de campo.

A resposta a este questionário envolve a realização de duas tarefas. Na primeira tarefa, relativamente a cada um dos factores que lhe vão ser apresentados, avalie a sua **presença** ou **ausência** nas práticas de ensino/aprendizagem que tem vivenciado, assinalando com uma cruz (X) uma das três opções de resposta: **P** se o factor estiver globalmente presente nas práticas de ensino/aprendizagem promovidas pelos seus professores, **A** se o factor estiver globalmente ausente nas práticas de ensino/aprendizagem promovidas pelos seus professores, **SO** se não tiver opinião acerca do que lhe é pedido.

Na segunda tarefa, **se respondeu P (globalmente presente) ou A (globalmente ausente)**, avalie a **influência** que a presença/ausência do factor exerce sobre a qualidade das práticas de ensino/aprendizagem que tem vivenciado, assinalando com uma cruz (X) uma das quatro opções de resposta: **+** se entender que a influência é positiva, **-** se entender que a influência é negativa, **0** se entender que a influência for nula, e **SO** se não tiver opinião acerca do que lhe é pedido. **Se respondeu SO** (sem opinião) na primeira tarefa deve responder SO também na segunda tarefa.

A escala apresenta o seguinte formato de resposta:

	1ª tarefa			e isso tem	2ª tarefa			
	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	Sem opinião
Nas práticas de ensino/aprendizagem promovidas pelos meus professores ...								
... a atitude reflexiva dos alunos está ...	P	A	SO		+	-	0	SO

Os dados são confidenciais e os resultados do estudo serão oportunamente divulgados num seminário a realizar na Universidade do Minho, com a participação de alunos e professores.

Contamos com a sua colaboração, que agradecemos.

A equipa de investigadores: Álvaro Gomes, Carlos Gomes, Flávia Vieira, José Luís Silva, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo e Pedro Albuquerque (docentes do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho).

Dados biográficos

Curso: _____

Ano: 1º ano 4º ano

Número de anos de frequência do ensino universitário (incluindo o presente ano): _____

Número de anos de frequência da Universidade do Minho: _____

Regime: Normal Trabalhador estudante

Idade: _____ **Sexo:** Masculino Feminino

Nas práticas de ensino/aprendizagem promovidas pelos meus professores ...

	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	Sem opinião
(1) ... a formação de âmbito científico está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(2) ... a reflexão crítica sobre os pressupostos e finalidades das actividades realizadas está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(3) ... o sentido de justiça está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(4) ... a adequação das actividades à diversidade dos alunos está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(5) ... a explicitação dos pressupostos e finalidades das actividades realizadas está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(6) ... a intervenção dos alunos na definição de objectivos e planos de trabalho está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(7) ... a coerência entre as actividades e os pressupostos e finalidades da formação está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(8) ... a reflexão crítica sobre os conteúdos disciplinares está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(9) ... a construção de interpretações pessoais do conhecimento e da realidade está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(10) ... o respeito pela diferença está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(11) ... a formação de âmbito cultural está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(12) ... o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e resolução de problemas está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(13) ... a coerência entre as actividades e a natureza dos conteúdos disciplinares está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(14) ... a construção de uma visão integrada das diferentes disciplinas do currículo está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(15) ... o desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(16) ... a liberdade de pensamento e expressão está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(17) ... a integração da experiência anterior dos alunos na construção de novas aprendizagens está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(18) ... o desenvolvimento de capacidades de compreensão dos contextos profissionais está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(19) ... a formação de âmbito técnico/profissionalizante está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(20) ... a reflexão crítica sobre métodos e critérios de avaliação está...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO

Nas práticas de ensino/aprendizagem promovidas pelos meus professores ...

	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	Sem opinião
(21) ... o debate de ideias está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(22) ... a construção de uma visão aberta (pluri/inter/transdisciplinar) do conhecimento e da realidade está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(23) ... o desenvolvimento de capacidades de intervenção nos contextos profissionais está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(24) ... a reflexão crítica sobre a importância das disciplinas no currículo está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(25) ... a coerência entre as actividades e os métodos e critérios de avaliação adoptados está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(26) ... o incentivo à vontade de aprender está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(27) ... o desenvolvimento de uma atitude de abertura à inovação está	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(28) ... o desenvolvimento da auto-estima está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(29) ... a formação de âmbito pessoal e social está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(30) ... o desenvolvimento de comportamentos de cooperação está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(31) ... a explicitação dos métodos e critérios de avaliação adoptados está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(32) ... a reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e os contextos profissionais está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO
(33) ... a avaliação formativa e contínua das aprendizagens está ...	P	A	SO	e isto tem	+	-	0	SO

**Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia na Universidade
(QQPU - Factores Situacionais, versão de investigação, 2001)**

A questão da pedagogia universitária é pouco estudada no contexto das universidades. Por "pedagogia universitária", entenda-se toda a acção pedagógica que envolve professores e alunos universitários na construção de competências (atitudes, conhecimentos e capacidades) necessárias à formação científica, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social dos alunos. Entre outros aspectos, importa compreender o que pensam professores e alunos acerca dos factores que conferem ou retiram qualidade às práticas pedagógicas neste contexto. Esse é um dos objectivos de um estudo sobre concepções de pedagogia universitária, em curso na Universidade do Minho, no âmbito do qual se integra o presente questionário.

Através deste questionário, pretende-se recolher a opinião de alunos de todos os cursos da Universidade do Minho sobre **factores que podem condicionar a qualidade da pedagogia na universidade**. Está a ser usado um questionário semelhante para os professores, de modo a comparar as perspectivas de uns e outros.

Pedimos-lhe que, **considerando a sua experiência de aluno(a) da U.M.**, indique a sua percepção global quanto à **presença** ou **ausência** de cada um dos factores indicados e quanto à **influência** que essa presença/ausência exerce sobre a qualidade das práticas de ensino/aprendizagem. Por "práticas de ensino/aprendizagem" entenda-se todo o tipo de actividades que integram o processo de ensino/aprendizagem no âmbito das diferentes disciplinas, realizadas em sala de aula ou noutros espaços pedagógicos, incluindo ainda actividades de campo.

A resposta a este questionário envolve a realização de duas tarefas. Na primeira tarefa, relativamente a cada um dos factores que lhe vão ser apresentados, avalie a sua **presença** ou **ausência** no contexto do curso frequenta, assinalando com uma cruz (X) uma das três opções de resposta: **P** se o factor estiver globalmente, **A** se o factor estiver globalmente ausente, **SO** se não tiver opinião acerca do que lhe é pedido.

Na segunda tarefa, **se respondeu P (globalmente presente) ou A (globalmente ausente)**, avalie a **influência** que a presença/ausência do factor exerce sobre a qualidade das práticas de ensino/aprendizagem que tem vivenciado, assinalando com uma cruz (X) uma das quatro opções de resposta: **+** se entender que a influência é positiva, **-** se entender que a influência é negativa, **0** se entender que a influência for nula, e **SO** se não tiver opinião acerca do que lhe é pedido. **Se respondeu SO** (sem opinião) na primeira tarefa deve responder SO também na segunda tarefa.

A escala apresenta o seguinte formato de resposta:

No contexto do curso que frequento	1ª tarefa			e isso tem	2ª tarefa			
	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	Sem opinião
... a atitude reflexiva dos alunos está ...	P	A	SO		+	-	0	SO

No contexto do curso que frequento	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião	e isso tem	Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	Sem opinião
	P	A	SO		+	-	0	0
(21) ... a coordenação entre os professores da mesma disciplina ou disciplinas afins está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(22) ... a abertura, flexibilidade e espírito crítico dos professores está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(23) ... o espírito colaborativo entre os alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(24) ... a motivação dos alunos face à futura profissão está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(25) ... o apoio dos professores aos alunos (trabalhos, dúvidas, remediação de dificuldades, etc.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(26) ... a formação extra-curricular adequada às necessidades de formação (cursos livres, conferências, oficinas de formação, actividades de campo, visitas de estudo, actividades culturais, etc.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(27) ... a integração dos alunos na instituição (U.M.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(28) ... a assiduidade dos professores está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(29) ... a capacidade de expressão/comunicação dos alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(30) ... a abertura, flexibilidade e espírito crítico dos alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(31) ... o conjunto de infra-estruturas/recursos adequados às necessidades de formação (salas de aula/estudo, bibliotecas, laboratórios, apoio informático, etc.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(32) ... o funcionamento eficaz dos órgãos de gestão pedagógica do curso (Conselho de Cursos, Comissão de Curso, etc.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0
(33) ... a valorização da actividade pedagógica dos professores na sua progressão profissional está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	0

Os dados são confidenciais e os resultados do estudo serão oportunamente divulgados num seminário a realizar na Universidade do Minho, com a participação de alunos e professores.

Contamos com a sua colaboração, que agradecemos.

A equipa de investigadores: Álvaro Gomes, Carlos Gomes, Flávia Vieira, José Luís Silva, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo e Pedro Albuquerque (docentes do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho).

Dados biográficos

Curso: _____

Ano: 1º ano 4º ano

Número de anos de frequência do ensino universitário (incluindo o presente ano): _____

Número de anos de frequência da Universidade do Minho: _____

Regime: Normal Trab-estud

Idade: _____ **Sexo:** Masculino Feminino

No contexto do curso que frequento ...

	Globalmente presente	Globalmente ausente	Sem opinião		Influência positiva	Influência negativa	Influência nula	Sem opinião
(1) ... a integração dos professores na instituição (U.M.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(2)... a motivação dos alunos face às aulas está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(3)... o conhecimento anterior dos alunos necessário a novas aprendizagens está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(4) ... a motivação dos professores face às aulas está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(5) ... a adequação do plano de estudos às finalidades do curso está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(6) ... o conhecimento científico dos professores na sua área disciplinar está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(7) ... a articulação entre as disciplinas do plano de estudos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(8) ... a competência pedagógica dos professores está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(9) ... a capacidade de organização eficaz da aprendizagem pelos alunos (definição de objectivos e estratégias, uso de recursos, gestão do tempo, resolução de dificuldades, etc.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(10) ... o conhecimento dos professores relativamente aos alunos (expectativas, necessidades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc.) está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(11) ... a assiduidade dos alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(12) ... a capacidade de pesquisa/desenvolvimento de projectos por parte dos alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(13) ... o conhecimento dos professores sobre os contextos profissionais está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(14) ... o ajustamento da carga lectiva das disciplinas (total de horas por semestre/ano) à extensão dos programas está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(15) ... o ajustamento da carga horária semanal às necessidades de estudo extra aula está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(16) ... a capacidade de relacionamento dos professores com os alunos está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(17) ... o ajustamento do número de alunos (por turma) face às necessidades de formação está ...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(18) ... a capacidade de relacionamento dos alunos com os professores está...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(19) ... a coordenação entre os professores do curso está...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO
(20) ... a capacidade de expressão/comunicação dos professores está...	P	A	SO	e isso tem	+	-	0	SO