

Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior

NATÉRCIA MORAIS (*)
LEANDRO S. ALMEIDA (*)
M. IRENE MONTENEGRO (*)

A qualidade no Ensino Superior tem ocupado, nos últimos anos, um lugar de destaque no discurso dos agentes educativos, nas preocupações dos decisores políticos e na literatura especializada (Amaral, 1998; Amaral & Rosa, 2004; Marsh, 2001; Simões, 2000; Sobrinho, 2000). Por sua vez, o seu incremento representa, em larga medida, a expansão para o Ensino Superior de preocupações pedagógicas antes confinadas aos ensinos básico e secundário, assim como a expansão de uma filosofia de gestão tradicionalmente confinada às empresas e aos serviços (Rego, 2003; Caetano & Vala, 2002).

Os factores subjacentes ao interesse crescente pelo desenvolvimento de dispositivos de avaliação da qualidade em contexto universitário podem ser de natureza diversa. O mais importante prende-se com a exigência cada vez maior da qualidade das formações que as universidades fornecem, aliada a uma cada vez maior competitivi-

dade entre as Instituições de Ensino Superior (IES) no quadro global da sociedade de conhecimento, justificando a instauração progressiva de mecanismos de avaliação tomando a figura do docente. Nos Estados Unidos esta prática tem já várias dezenas de anos (Fernández, Mateo, & Muñiz, 1996; Marsh, 2001), surgindo no nosso País mais recentemente no quadro das preocupações políticas e académicas com a qualidade, a educação para o desenvolvimento sustentável, a avaliação institucional, as políticas de financiamento, a autonomia e avaliação das instituições, a Declaração de Bolonha ou a experiência de avaliação externa dos próprios cursos.

O ensino constitui o campo de actividade com maior visibilidade social da Universidade. As responsabilidades dos docentes pela qualidade do ensino ministrado são óbvias, mesmo que não de responsabilidade exclusiva. Face a isto, são múltiplas as formas de avaliação da qualidade docente, não se esgotando na forma de avaliação através de questionários aos alunos captando as suas percepções nesta matéria (Estrela & Simão, 2003). Aceita-se, mesmo, que face à complexidade e exigência da actividade docente no Ensino Superior, tais questionários devem ser complementados por outras formas de avaliação mais atentas aos con-

(*) Universidade do Minho.

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para leandro@iep.uminho.pt

tornos pedagógicos da sala de aula e ao valor científico das matérias leccionadas, aspectos a que os alunos poderão estar menos atentos e menos capazes de avaliar. A complexidade desta avaliação, o seu âmbito e objectivo aconselham a adopção de instrumentos diversos e complementares que possam atestar a qualidade docente. Nomeadamente, aponta-se a necessidade de se combinar a auto-avaliação docente, avaliação por pares, o recurso a observadores externos, as percepções dos alunos, os *portfolios* pessoais do docente e institucionais.

Embora no Ensino Superior os docentes ocupem a maior parte do seu tempo no ensino, tanto a nível graduado como pós-graduado, tem sido mais fácil documentar e apreciar a sua actividade de investigação. Por outro lado, a raridade de estudos sobre as questões do desempenho pedagógico do docente no Ensino Superior em Portugal, reflecte o peso ainda marginal que essas questões assumem no quadro das avaliações institucionais e na carreira académica dos docentes (Vieira et al., 2002). De acordo com Boyer (in Abrantes & Valente, 2000), aumenta a consciência académica de que não é desejável circunscrever à investigação e publicações os critérios de promoção profissional.

Como toda a avaliação, a informação recolhida pode servir um objectivo de prestação de contas e um objectivo de planeamento. A avaliação docente assume este duplo objectivo, importando destacar o sentido proactivo da informação recolhida para a qualidade e melhoria do ensino, assim como do desenvolvimento profissional dos próprios docentes. Também por este facto, a avaliação docente deve obedecer a um modelo multidimensional, abarcando os múltiplos aspectos do ensino/aprendizagem, incluindo a participação efectiva e a qualidade dos alunos.

Uma das linhas de orientação nesta matéria prende-se com a aplicação de questionários aos alunos inferindo as suas percepções sobre a qualidade do ensino ministrado e a prestação do próprio docente. Aliás, consultando a bibliografia sobre a matéria, a generalidade dos estudos disponíveis reportam-se a informação recolhida através deste tipo de questionários (Abrami, d'Apollonia, & Cohen, 1990; Bernard & Normand, 1998; Cashin, 1995; Centra, 1993; Coffey & Gibbs, 2001; Cohen, 1987; d'Apollonia & Abrami, 1997; Feld-

man, 1989a,b; Fernández, Mateo, & Muñoz, 1997; García & Congosto, 2000; Marsh, 1984, 1987, 2001; Marsh & Dunkin, 1992; Marsh & Roche, 1997; Mateo & Sanchez, 1993). Mais ainda, a avaliação dos alunos tem sido assumida como indicador válido do desempenho dos docentes (Ramsden, 1991; Simão, 2003a,b), constituindo-se também como uma medida da satisfação discente face à experiência universitária, e, em particular, da qualidade do ensino ministrado (Biggs, 1999; Marsh, 1987; Marsh & Roche, 1994; Santiago et al., 2001). Assim, a integração de resultados de natureza atitudinal e afectiva veiculados através das percepções dos alunos, poderá representar um esforço de *empowerment* por parte das instituições (Harvey, 2003), tornando-as mais responsivas às necessidades dos alunos e garantindo-lhes maiores níveis de satisfação (Almeida, 2002). Este objectivo é mais facilmente atingido quando os próprios inquiridos incluem, também, a interacção do aluno com o curso e os recursos da instituição, ou as suas apreciações mais gerais sobre o contexto académico, a instituição e o curso.

Para alguns autores a avaliação do ensino pelos alunos legitima-se pelo facto de serem os primeiros agentes da aprendizagem e, como utentes, têm o direito de participar, em certa medida, na avaliação do ensino (Felder & Brent, 2004). Segundo Murray (1984), só os alunos são capazes de julgar se os comentários do docente aos seus exames ou trabalhos são úteis ou não, ou se os materiais de apoio utilizados em prol da aprendizagem são adequados ou não. De acordo com Fraser (1991), o recurso aos questionários apresenta algumas vantagens. No essencial, (i) sendo uma avaliação de papel-lápis é mais económica do que o recurso a observações de sala de aula envolvendo o recurso a observadores especializados e experientes; (ii) as medidas perceptivas baseiam-se na avaliação da experiência efectiva dos alunos num determinado contexto enquanto os dados resultantes da observação habitualmente restringem-se a um período de tempo determinado; (iii) as medidas perceptivas envolvem um conjunto de julgamentos de todos os alunos da turma enquanto que as técnicas de observação tipicamente envolvem um único observador. Acresce que as percepções dos alunos, algumas vezes, são mais determinantes dos seus comportamentos do que as situações reais.

Contudo, alguns docentes resistem a ser avaliados pelos alunos, argumentando que a influência subjectiva das suas opiniões tende a influenciar negativamente os resultados nas avaliações (Bedggood & Pollard, 1999; Cashin, 1989; García & Congosto, 2000). Mais concretamente, os docentes temem que a avaliação dos alunos seja enviesada por diferentes factores, como sejam, a dificuldade da disciplina, a classificação obtida, a motivação do estudante e a dimensão da turma. Ainda de acordo com Westerman (in Rowley, 2003), existem dúvidas quanto à capacidade dos alunos avaliarem adequadamente a docência, avançando mesmo com a ideia de que os mesmos podem encontrar-se em melhor posição para avaliar o ensino dois a três anos após o término do curso do que imediatamente a seguir (crítica contra uma avaliação feita a “*quente*”). Para alimentar este debate, alguns autores (Chonko, Tanner, & Davis, 2002) referem algumas razões que tendem a justificar o cepticismo instalado em torno destas avaliações: (i) o perigo dos administradores, sem experiência na área, utilizarem as avaliações dos alunos como único instrumento para tecer considerações acerca do desempenho docente; (ii) os alunos que não trabalham tendem a penalizar os docentes que os desafiam intelectualmente; (iii) os alunos podem “vingar-se” dos docentes atribuindo uma avaliação negativa; (iv) os docentes encaram as avaliações como uma competição de popularidade e sentem que as mesmas têm pouco valor para avaliar a qualidade do seu conhecimento científico; e, (v) os docentes sentem que os alunos não possuem conhecimentos suficientemente credíveis para fornecer uma “radiografia” objectiva do ensino ministrado.

Todavia, a revisão da literatura defende que a avaliação da qualidade docente inferida com base nas percepções dos alunos, quando positivamente assumida, pode facultar uma avaliação de tipo diagnóstico (sinalização dos pontos fortes e fracos da actividade docente) no sentido do desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes. Isto não impede que a própria revisão da literatura sugira que as teorias do ensino/aprendizagem não têm sido explicitamente referenciadas para o desenvolvimento destes instrumentos, sugerindo a necessidade de integrarem mais elementos decorrentes das concepções cognitivistas,

construtivistas e interaccionistas do ensino/aprendizagem.

De uma forma genérica, os questionários tipicamente utilizados para avaliar o ensino pelos alunos, são de tipo papel-lápis, obedecendo a um formato de *rating scales*, sendo no entanto, cada vez mais notória a emergência de questionários formatados *on-line* (Hoffman, in Sorenson & Reiner, 2004). A justificação para a emergência do *on-line* decorre, em larga medida, de factores tais como o tempo, a flexibilidade, a quantidade de comentários qualitativos e quantitativos e os custos associados.

Um olhar atento sobre a literatura permite verificar a existência de um elenco significativo de factores e aspectos associados às práticas e aos comportamentos dos docentes com efeitos positivos ou negativos sobre os alunos. Todos estes factores acabam por afectar o próprio processo de ensino/aprendizagem (Rego & Sousa, 2000; Rego, 2003). Citam-se, a título ilustrativo: o *feedback* da aprendizagem pontual e justo, entusiasmo e dinamismo; espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas; actuação amistosa do docente, interesse e disponibilidade para atender os alunos; aulas estimulantes e desafiantes; preparação dos materiais de leccionação e clareza das explicações; pontualidade, credibilidade e fiabilidade nas avaliações; promoção da autonomia e da aprendizagem activa; cortesia e conscienciosidade no exercício do papel docente. Por isso, o sucesso da actividade docente reflecte a qualidade das condições de ensino/aprendizagem e a qualidade da interacção estabelecida com os alunos, nomeadamente quando se atende à dificuldade, à carga de trabalho e ao interesse dos alunos pelas matérias abordadas.

Em 1980, Cohen sintetizou o trabalho de alguns investigadores e sugeriu seis dimensões associadas ao ensino de qualidade: competência em métodos específicos de ensino, empatia com os alunos, estrutura e organização adequada, grau de dificuldade apropriado, forma de relacionamento com os alunos, e o *feedback* aos alunos. Outros autores acrescentaram a esta lista a capacidade de adaptar o ensino ao estilo de aprendizagem do aluno. Por sua vez, Feldman (in Macedo, 2001) considera relevante que os inquiridos atendam às características dos docentes (relação empática com os alunos, por exemplo), aos as-

pectos organizativos do curso (relevância das disciplinas, por exemplo) e a comportamentos pedagógicos propriamente ditos (processos de avaliação e classificação dos alunos, por exemplo). Centra (1993), assim como Braskamp e Ory (1994), identificaram seis factores comumente encontrados nos questionários: (i) organização e planeamento da disciplina; (ii) clareza e competências de comunicação; (iii) interacção da turma e relação individual; (iv) grau de dificuldade e carga de trabalho; (v) avaliação (notas/classificações); e, (v) percepções de aprendizagem. Outros estudos realizados estabelecem como factores principais: (i) clareza de organização, interpretação e explicação; (ii) fomento da discussão e apresentação de diferentes pontos de vista; (iii) estimulação do interesse e motivação dos alunos; (iv) atenção e interesse pelos alunos; e, (v) manifestação de entusiasmo (Cantero, Deus, & Abalde, 2002). Outros contributos de Cashin (1995) revelam a presença de seis dimensões: organização e planeamento da disciplina; clareza e capacidade de comunicação; qualidade da interacção docente/aluno; nível de dificuldade da disciplina e carga de trabalho; avaliação (classificação/notas) e a percepção da aprendizagem pelo aluno. Estes inquéritos apresentam índices adequados de consistência interna (Cashin, 1995; Marsh, 2001; Marsh & Roche, 1997) e de estabilidade dos resultados (Howard, Conway, & Maxwell, 1985; Marsh, 1982). Os estudos revelam correlações fortes entre as avaliações feitas por alunos em formação e antigos alunos (Howard, Conway, & Maxwell, 1985; Overall & Marsh, 1980), correlações moderadas entre as avaliações e o desempenho docente eficaz (Feldman, 1989a) e entre o rendimento académico e o desempenho docente eficaz (Braskamp, Caulley, & Costin, in Ory, 2001).

Em termos da capacidade de generalização, autores como Gillmore, Kane e Naccarato (1978) sugerem que a avaliação mais objectiva de um determinado docente deve traduzir a média das várias disciplinas leccionadas ao longo de um período de tempo significativo. Por sua vez, a capacidade de generalização permite a definição de perfis de desempenho (Marsh & Bailey, 1993) ao sugerir que cada docente possui um perfil idiossincrático baseado nos resultados obtidos nas várias dimensões/facetas identificadas permitindo suportar a ideia de multidimensionalidade das competências avaliadas e a capacidade

de generalização da informação obtida na tomada de decisões pessoais e institucionais. Na linha do reforço da generalização dos questionários, tendo concluído que os mesmos contemplam dimensões associadas ao ensino eficaz universalmente aceites em contextos multiculturais “em geral, os resultados são certamente encorajadores tendo em vista a diversidade dos contextos universitários para os quais os questionários e o modelo de eficácia de ensino subjacente, aqui investigado, podem ser os mais apropriados” (Watkins, in Marsh, 2001, p. 262).

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo é constituída por um painel transversal que integra 41 962 questionários de alunos de 49 licenciaturas e de seis cursos de complemento/qualificação, que se encontram a frequentar as disciplinas anuais e semestrais do segundo semestre no ano lectivo 2003/04, num universo de 14 903 alunos inscritos¹ nesse mesmo ano lectivo. Este número de respondentes representa cerca de 47% da amostra possível que traduz a combinação do número de alunos e do número de disciplinas. No sentido de contornar algumas das limitações encontradas em estudos prévios apontadas na literatura, a metodologia adoptada na constituição da amostra procurou, por um lado, responder à preocupação em obter uma representatividade robusta de alunos no sentido de viabilizar as análises estatísticas, e, por outro, explorar eventuais diferenças encontradas nas disciplinas de várias áreas de cursos. De referir, ainda, um predomínio de questionários dos alunos pertencentes ao Conselho de Cursos de Engenharia (37.6%), ao que se seguem

¹ Pretendendo abranger todos os alunos e todas as disciplinas da Universidade do Minho no ano lectivo 2003/04, o número de questionários seria na ordem dos 88 506 questionários (cf. Relatório de Actividades da Universidade do Minho, 2003).

os questionários do Conselho de Cursos de Ciências Económicas Empresariais e Políticas (15.4%) e do Conselho de Cursos de Ciências (13.4%). Com valores muito próximos encontram-se o Conselho de Cursos de Ciências Sociais (9.8%), o Conselho de Cursos de Letras e Ciências Humanas (6.9%) e o Conselho de Cursos de Educação Infantil e Básica (7.5%). Por último, dos 41 962 questionários 9.5% foram recolhidos junto dos alunos de dois cursos integrados no Conselho de Cursos de Educação e Psicologia. De salientar que 54.3% dos questionários foram recolhidos junto dos alunos dos 1.º e 2.º anos; 22.9% junto dos alunos do 3.º ano e 22.8% junto dos alunos dos 4.º e 5.º anos.

Instrumento

O questionário denominado *Student's Evaluation of Educational Quality (SEEQ)* (Marsh, 1987, 1991, 2001) tem sido objecto de vários estudos ao longo de mais de duas décadas e em contextos académicos distintos, tendo-se revelado fiável, válido e com uma capacidade significativa de generalização dos resultados obtidos (Marsh & Roche, 1997). Aliás, a evidência teórica e empírica, acumulada em torno deste instrumento, revela que ele apresenta qualidades métricas satisfatórias, quer no que se refere à sua dimensionalidade (replicação de numerosas análises factoriais, em particular a utilização da análise factorial confirmatória) (Feldman, 1976; Marsh & Hocevar, 1991), quer aos valores de consistência interna.

O instrumento encontra-se disponível em duas versões: alunos (A) e docentes (D). Trata-se de um questionário de auto-relato que procura avaliar a qualidade do ensino com base nas percepções dos alunos e docentes nas instituições de Ensino Superior. Constituído na versão experimental, por 37 itens numa escala tipo-*likert* de 9 pontos (1 e 2 – *Discordo completamente*; 3 e 4 – *Discordo*; 5 – *Nem concordo nem discordo*; 6 e 7 – *Concordo*; 8 e 9 – *Concordo completamente*), o questionário passou a designar-se Percepções do Ensino pelos Alunos (PEA) e assenta numa concepção multidimensional da qualidade do desempenho docente num conjunto de nove sub-dimensões: (i) relevância da aprendizagem (4 itens); (ii) empenhamento docente (4 itens); (iii) organiza-

ção/clareza (4 itens); (iv) interacção da turma (4 itens); (v) relação docente/aluno (4 itens); (vi) profundidade na abordagem dos assuntos (4 itens); (vii) avaliação/classificações (3 itens); (viii) trabalhos/leituras (2 itens); e, (ix) carga de trabalho/dificuldade da disciplina em comparação com outras disciplinas do curso (4 itens). Este instrumento apresenta, ainda, um conjunto de outros itens relativos aos docentes e disciplinas, como: a classificação global da respectiva disciplina em comparação com as outras disciplinas do curso; a classificação global do docente em comparação com os outros docentes do curso. A opção pela adaptação e validação deste instrumento decorreu da ênfase numa abordagem comportamental que procura enfatizar o registo de comportamentos observados; e da formulação dos itens numa linguagem clara e objectiva assentando em dimensões educacionais transdisciplinares potencialmente válidas num conjunto diversificado de contextos de ensino/aprendizagem.

Procedimento

Considerando o objectivo geral do trabalho – validação de um instrumento de natureza multidimensional da qualidade do ensino com base nas percepções dos alunos da Universidade do Minho – optou-se pela realização de um estudo exploratório (Freire & Almeida, 2001), tomando, para isso, todos os alunos dos cursos de licenciatura e de complemento/qualificação da referida Universidade. Em termos da análise qualitativa importa referir os cuidados com a tradução, a auscultação de especialistas da avaliação e docentes universitários com responsabilidades pedagógicas nos cursos bem como as opiniões de alunos quanto à compreensão e relevância dos itens.

Através de uma informação prévia dirigida a todos os docentes, os alunos foram informados sobre os objectivos da investigação em curso (reforço junto dos docentes e alunos da validação do questionário ser mais rigorosa quando aplicada ao universo de alunos) sendo garantida a confidencialidade dos resultados. A administração teve lugar juntamente com a versão institucional que vigorava na Universidade do Minho – Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado (QAEM) no final do segundo semestre do ano lectivo 2003/04 e em ambiente de sala de aula. A justificação

da sua aplicação neste *timing* relacionou-se essencialmente com a preocupação de, por um lado, otimizar recursos (tempo, pessoas) na sua aplicação em larga escala, e, por outro, atender a um período suficientemente grande de contacto entre docente e alunos, para que os alunos pudessem dispor de um período significativo de convivência pedagógica e possuir um conhecimento razoável do desempenho docente. Por sua vez, e apontando a literatura para os potenciais enviesamentos produzidos pelo efeito das notas/classificações, houve a preocupação dos alunos estarem suficientemente distanciados do período de avaliação, de tal modo que os seus julgamentos não fossem influenciados pelas classificações auferidas. Por último, foi nossa preocupação abarcar uma amostra representativa de alunos no sentido de viabilizar as análises estatísticas e de criar condições mais adequadas para a validação do PEA. De salientar que o questionário foi desenhado e processado através do programa informático de leitura óptica *TELEform Elite* compatível com o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS; versão 12.5 para Windows)*.

RESULTADOS

A análise da distribuição das respostas aos itens do PEA permite concluir que o conjunto de valores evidencia uma maior concentração das respostas dos alunos junto dos valores mais elevados da distribuição, o que reflecte globalmente um padrão positivo nas suas percepções do ensino e do desempenho dos docentes. Os resultados da análise da distribuição dos 33 itens do PEA mostraram uma menor variabilidade de alguns itens o que poderá sugerir a redução do número de pontos da escala original (1 a 9) e a possibilidade do aluno não emitir opinião, para distinguir esta tomada de decisão dum acto menos ou não consciente de resposta na situação efectiva de falta de informação ou dificuldade efectiva em se posicionar no sentido positivo ou negativo em relação a determinadas questões.

Olhando a dispersão das respostas dos alunos ao longo dos 33 itens foi possível constatar que as mesmas percorriam os vários níveis disponíveis, contudo havia uma maior concentração das respostas nos extremos superiores e positivos da

própria escala usada, traduzindo uma apreciação globalmente positiva dos alunos em relação à docência. Por outro lado, apreciando as correlações dos resultados nos itens com as pontuações finais do questionário e a sua consistência interna, verificou-se um índice de consistência interna elevado do questionário (*alpha* de Cronbach .97), assim como níveis elevados de correlação entre os itens e o total da escala na generalidade dos itens (sempre superiores a .20). Estes dados são consistentes com os valores relativos à consistência obtidos noutros estudos (Marsh, 2001) e que podem ser explicados pelo facto de estarmos perante um questionário com um número bastante elevado de itens e com um leque também elevado de respostas. Este valor tão elevado sugere alguma repetição nos aspectos avaliados ao longo dos itens, podendo-se antecipar a necessidade da sua redução. Aliás, através de uma análise de natureza correlacional, cruzando as dimensões do PEA com o ano da disciplina e a tipologia de aula, permitiu-nos identificar os itens cujos elevados coeficientes de correlação sugeriam maior sobreposição em termos de conteúdo. Sem perder de vista a recolha de informação relevante, a preocupação foi avançar com algumas sugestões no sentido da diminuição do número de itens por dimensão do PEA.

A dimensionalidade do PEA foi avaliada a partir do modelo de Análise Factorial Exploratória, através da análise em componentes principais e recurso a uma rotação *varimax*. No Quadro 1, apresentamos os resultados da análise factorial com base nos 33 itens que constituem a versão experimental do questionário, tendo-se assumido todos os valores com valor próprio igual ou superior à unidade e os coeficientes de saturação dos itens com valores iguais ou superiores a .40. Por razões de maior clareza na apresentação, os itens encontram-se organizados não pela sequência de apresentação no questionário, mas pela sua vinculação aos factores identificados. De sublinhar que, os dois itens reportados à avaliação global da disciplina e do docente e os dois itens à assiduidade docente e à percepção da importância da disciplina no curso (itens acrescentados à versão original do questionário) não foram considerados nesta análise.

Os resultados obtidos na solução final parecem bastante consistentes e claros, embora a estrutura factorial não tenha replicado na totalidade a es-

QUADRO 1
Análise factorial exploratória PEA (rotação varimax)

Itens	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
Aprendizagem 1	.791				
Aprendizagem 3	.784				
Empenhamento 4	.755				
Empenhamento 3	.751	.408			
Aprendizagem 2	.733				
Aprendizagem 4	.717				
Empenhamento 2	.710	.448			
Organização 1	.706				
Empenhamento 1	.623	.475			
Organização 3	.526				
Organização 2	.516				
Organização 4	.500	.409			
Interacção 4	.470	.726			
Interacção 2	.483	.704			
Interacção 3	.498	.700			
Interacção 1	.492	.689			
Relação 3		.680	.461		
Relação 2		.661	.480		
Relação 1		.644	.457		
Relação 4		.572	.493		
Profundidade 2			.720		
Profundidade 1			.718		
Profundidade 3			.703		
Profundidade 4			.684		
Avaliação 3				.755	
Avaliação 2				.719	
Trabalho 1				.702	
Trabalho 2				.661	
Avaliação 1				.597	
Dificuldade				.411	
Carga de Trabalho					.794
Número Horas de Estudo					.659
Ritmo das Aulas					.622
% Variância	52.44	5.53	5.16	4.44	3.05
Valor-próprio	17.30	1.82	1.70	1.46	1.00

perada (nove dimensões/factores; Marsh, 2001). A estrutura obtida organiza-se de forma consistente, em cinco factores, com valor-próprio superior à unidade, extraindo 70.6% da variância dos resultados nos itens. Os resultados da análise factorial dos 33 itens originais permitiram a identificação de cinco factores ou dimensões, reunindo o primeiro itens relacionados com a qualidade da aprendizagem, o segundo com o valor sócio-rela-

cional do processo ensino/aprendizagem, o terceiro com o valor do ensino e dos aspectos curriculares (transversalidade e profundidade dos assuntos abordados), o quarto com a avaliação e trabalhos/leituras, e o quinto com o confronto pessoal do aluno com as características e as exigências da disciplina.

Como seria de esperar alguns itens saturam em mais do que um factor. Referimo-nos aos

itens de Empenhamento Docente (1, 2 e 3), Organização/Clareza (item 4) e Interação da Turma (1, 2, 3 e 4). Considerando os itens associados ao Factor I, este parece traduzir uma apreciação genérica da qualidade do ensino/aprendizagem (relevância e utilidade), reunindo atributos relacionados com o docente, nomeadamente o grau do seu empenhamento (traduzido no dinamismo e interesse suscitados pelas aulas) e a organização/clareza das matérias abordadas (materiais de apoio ao estudo e a facilidade no registo de apontamentos).

O Factor II reúne cinco itens que, no seu conjunto, traduzem aspectos sócio-relacionais que reflectem o grau de satisfação da aluno com a qualidade das relações interpessoais estabelecidas (esclarecimento de dúvidas, pedido de ajuda/conse-

lhos dentro e fora da sala de aula) e com o clima relacional suscitado pela interacção da turma (criação de uma atmosfera favorável à estimulação da participação dos alunos, através da partilha de ideias e conhecimentos e de questionamento ao docente). De salientar que, os itens relativos à dimensão da Interação da Turma também saturam no primeiro factor, parecendo remeter sobretudo para uma dimensão mais relacional do processo ensino/aprendizagem. Por último, os três itens relativos à dimensão do Empenhamento Docente (dinamismo e o carácter atractivo da abordagem das matérias) parecem também concorrer para o estabelecimento de uma matriz relacional conducente à satisfação académica, o que se aproxima do conceito de cidadania docente (Rego, 2003) ou da

QUADRO 2
Média e desvio-padrão dos resultados nas nove dimensões considerando o ano e o tipo de aulas em avaliação

Ano	Tipologia	Relevância da Aprendizagem		Empenhamento Docente		Organização/ /Clareza		Interação da Turma		Relação Docente/Aluno	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
1.º e 2.º anos	T	6.44	1.63	6.52	1.84	6.72	1.51	6.56	1.68	6.98	1.53
	P	6.61	1.52	6.75	1.71	6.81	1.44	6.85	1.56	7.16	1.48
3.º ano	T	6.55	1.51	6.50	1.82	6.70	1.47	6.69	1.66	7.05	1.57
	P	6.64	1.52	6.70	1.75	6.79	1.45	6.89	1.56	7.15	1.53
4.º e 5.º anos	T	6.60	1.55	6.68	1.65	6.79	1.45	6.89	1.50	7.17	1.46
	P	6.76	1.51	6.74	1.79	6.85	1.49	6.94	1.59	7.20	1.51

Ano	Tipologia	Profundidade na Abordagem dos Assuntos		Avaliação/ /Classificações		Trabalhos/ /Leituras		Carga Trabalho/ /Dificuldade *	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
1.º e 2.º anos	T	6.83	1.45	6.47	1.58	6.55	1.57	4.90	.79
	P	6.72	1.43	6.59	1.57	6.54	1.56	4.93	.83
3.º ano	T	6.96	1.38	6.52	1.60	6.59	1.49	4.94	.73
	P	6.80	1.41	6.50	1.61	6.53	1.59	4.98	.83
4.º e 5.º anos	T	7.01	1.37	6.61	1.63	6.65	1.54	4.97	.89
	P	6.89	1.48	6.68	1.60	6.72	1.52	5.14	.87

* Especificamente, a formulação de um dos itens associado à dimensão Carga Trabalho/Dificuldade, relativo ao número de horas de estudo é a seguinte: "Para além das aulas, qual o número médio de horas semanais de estudo nesta disciplina ao longo do ano/semestre?". De referir a existência de apenas quatro níveis de resposta (1=Menos de 1 hora; 2=De 1 a 2 horas; 3=De 3 a 5 horas; 4=6 horas ou mais).

QUADRO 3
Análise de variância (MANOVA) dos resultados nas dimensões do PEA em função da tipologia de aula e ano da disciplina

Dimensões	Fontes de Variação	Soma dos quadrados	gl	F	p
<i>Relevância da Aprendizagem</i>	Ano	147.00	2	31.45	.000
	Tipologia de aula	67.59	1	28.93	.000
	Ano x Tipologia de aula	18.87	2	4.04	.018
<i>Empenhamento Docente</i>	Ano	41.00	2	6.79	.001
	Tipologia de aula	91.00	1	29.44	.000
	Ano x Tipologia de aula	52.33	2	8.47	.000
<i>Organização/Clareza</i>	Ano	28.01	2	6.55	.001
	Tipologia de aula	15.33	1	7.17	.007
	Ano x Tipologia de aula	6.72	2	1.57	.208
<i>Interacção da Turma</i>	Ano	199.85	2	39.52	.000
	Tipologia de aula	104.91	1	41.49	.000
	Ano x Tipologia de aula	85.35	2	16.88	.000
<i>Relação Docente/Aluno</i>	Ano	87.00	2	19.40	.000
	Tipologia de aula	28.60	1	12.61	.000
	Ano x Tipologia de aula	47.73	2	10.52	.000
<i>Profundidade na Abordagem dos Assuntos</i>	Ano	185.32	2	45.20	.000
	Tipologia de aula	85.29	1	41.60	.000
	Ano x Tipologia de aula	5.74	2	1.40	.247
<i>Avaliação/Classificações</i>	Ano	63.05	2	45.20	.000
	Tipologia de aula	6.45	1	2.55	.110
	Ano x Tipologia de aula	41.46	2	8.20	.000
<i>Trabalhos/Leituras</i>	Ano	101.69	2	12.47	.000
	Tipologia de aula	3.21	1	1.33	.250
	Ano x Tipologia de aula	8.02	2	1.66	.191
<i>Carga Trabalho/Dificuldade</i>	Ano	97.74	2	71.52	.000
	Tipologia de aula	32.58	1	47.68	.000
	Ano x Tipologia de aula	16.56	2	12.12	.000

“*democraticidade*” do ensino/aprendizagem (cf. Vieira et al., 2002).

O Factor III traduz uma dimensão que agrupa itens associados ao grau de transversalidade e abrangência na abordagem dos assuntos (e.g., contexto do aparecimento das ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas; comparação das implicações das diversas teorias/modelos; variedade e flexibilidade de perspectivas utilizadas pelo docente; e, percepção dos desenvolvimentos recentes nas

matérias leccionadas), o que se aproxima da “*reflexividade*” no ensino/aprendizagem (cf. Vieira et al., 2002).

O Factor IV integra seis itens que se reportam claramente à avaliação e aos trabalhos/leituras (percepções de adequação e justiça dos elementos de avaliação e o seu grau de dificuldade) bem como a utilidade dos trabalhos/leituras aconselhados e os seus contributos ao nível da compreensão e do interesse pela disciplina.

Por último, o Factor V traduz o confronto pessoal do aluno com as características da disciplina (carga de trabalho, horas de estudo e ritmo das aulas) num conjunto de três itens.

Seguindo uma avaliação mais fina dos resultados obtidos, sugerimos a organização dos itens de acordo com as nove facetas propostas por Marsh (2001), proposta esta que considera o conteúdo dos itens. No Quadro 2, apresentamos a média e o desvio-padrão dos resultados nessas nove facetas considerando o ano da disciplina avaliada (três níveis, ou seja 1.º e 2.º anos, 3.º ano, e 4.º e 5.º anos) e a tipologia de aula (teóricas e práticas), avançando, de seguida, para uma análise de variância multivariada (MANOVA 3x2; Quadro 3).

Em síntese, podemos realçar alguns dos aspectos mais consistentes e relevantes deste conjunto de resultados relativos ao PEA. Assim, é de destacar a avaliação sempre positiva de todos os itens. A título ilustrativo, a dimensão que obteve melhor classificação no conjunto de todas as dimensões/facetadas, cruzando o ano da disciplina e a tipologia é a que se refere à Relação Docente/Aluno; já as dimensões que obtiveram pontuações menos positivas (ainda que apresentando um valor médio positivo no conjunto da escala de resposta) foram a Avaliação/Classificações e a Carga de Trabalho/Dificuldade. De realçar também, e em termos gerais, que a avaliação é claramente mais positiva junto dos alunos dos últimos anos e nas aulas práticas.

Os resultados da MANOVA sugerem que os alunos de anos curriculares mais avançados e no contexto das aulas práticas percebem mais positivamente a Organização/Clareza do docente, o mesmo ocorrendo na dimensão Profundidade na Abordagem dos Assuntos (só que aqui em relação às aulas teóricas) e na dimensão Trabalhos/Leituras. Complementarmente foram encontrados efeitos secundários de interacção tomando o ano da disciplina e a tipologia das aulas nas demais seis dimensões do PEA: Relevância da Aprendizagem; Empenhamento Docente; Interacção da Turma; Relação Docente/Aluno; Avaliação/Classificações e Carga Trabalho/Dificuldade, apontando-se, na generalidade dos casos, para percepções da qualidade do ensino mais positivas por parte dos alunos no quadro das disciplinas dos anos curriculares intermédios e finais dos cursos e no

contexto das aulas práticas. Por sua vez, recorrendo ao teste de contrastes (*Scheffee*), as diferenças encontradas apontam para a manifestação de percepções do ensino mais positivas junto dos alunos das áreas das Ciências da Educação comparativamente com cada um dos restantes grupos considerados (Ciências e Engenharia; Ciências Económicas e Ciências Sociais e Humanas) na generalidade das nove dimensões do PEA.

DISCUSSÃO

A expansão e a diversificação do Ensino Superior em Portugal, aquando da entrada na União Europeia, conduziram à evolução algo “descontrolada” da oferta formativa, de docentes e de alunos. Com a heterogeneidade instalada, a que os autores denominaram “multiplicidade anárquica” ou “estrangulamento e ruptura” (Braga da Cruz et al., 1995), aliadas ao crescimento desenfreado, não houve tempo e espaço para a monitorização da qualidade. É neste quadro de ponderação da quantidade-qualidade que tem granjeado força o movimento de questionamento da qualidade do Ensino Superior e a instauração progressiva de mecanismos de avaliação. Estes mecanismos, internos e externos à instituição, constituem hoje referenciais de qualidade do sistema do seu financiamento público. No sentido de responder às preocupações com a promoção de uma cultura progressiva de endogeneização da qualidade, para além da avaliação das percepções do ensino ministrado pelos alunos, a Universidade do Minho tem procurado desenvolver, de há 14 anos a esta parte, dispositivos de avaliação do ensino, nomeadamente através da organização de acções de formação pedagógica de docentes.

Todavia, a qualidade do ensino é um conceito multifacetado e, quando muito, os questionários apreendem uma parte do todo que o define. Assim, qualquer dispositivo de avaliação deve considerar fontes e instrumentos de avaliação diversificados que permitam triangular e confrontar as diversas informações (aspectos relativos à disciplina, ao curso e à instituição). Sem perder de vista a necessidade de uma avaliação multidimensional, uma das vias de aferição da qualidade do ensino decorre da análise das percepções dos alunos veiculadas através da aplicação de questio-

nários. Aliás, esta forma de avaliação tem gozado de maior suporte empírico, tem sido assumida pelos governos como indicador válido de desempenho e como uma medida directa de satisfação face à qualidade do ensino ministrado (Ramsden, 1991; Simão, 2003a,b).

Com base na administração do questionário Percepções do Ensino pelos Alunos (PEA), inspirado no questionário *Student's Evaluation of Educational Quality (SEEQ)* (Marsh, 2001) tomou-se uma amostra de 41 962 questionários na Universidade do Minho. Os resultados da análise da distribuição dos itens mostraram uma menor variabilidade de alguns itens do PEA, o que pode sugerir a redução do número de pontos da escala original (1 a 9) e a possibilidade do aluno não emitir opinião. No que concerne à análise de consistência interna do PEA, os resultados mostraram níveis elevados de consistência (.97), situação que poderá decorrer do facto de estarmos perante um questionário com um número bastante elevado de itens, devendo, por isso, ser considerada a diminuição do tamanho do questionário, ou em alternativa tornar os itens mais heterogéneos na sua formulação e aspectos comportamentais avaliados. Aliás, este procedimento é tão mais importante quando se pretende validar um modelo de questionário tipo “*screening*” de formato mais curto como resposta à preocupação de avaliação institucional das instituições de Ensino Superior.

Por último, neste trabalho pretendemos, sobretudo, apresentar uma proposta de avaliação da qualidade do ensino e justificar a sua utilização, com base, respectivamente, nas análises dos resultados obtidos com o questionário e na síntese da investigação da área. Acreditamos que, na posse desta informação e mesmo não sendo mais que percepções dos alunos, a instituição, os seus órgãos e os seus docentes poderão avançar para melhores práticas de ensino/aprendizagem, maior incentivo às aprendizagens dos alunos e à melhoria geral da formação no seio da Universidade. Assim sendo, importa reafirmar que o modelo proposto constitui apenas uma das possíveis formas de avaliação do desempenho docente. Tal pressuposto reforça a utilidade desta medida enquanto importante instrumento de diagnóstico de eventuais problemas ou pontos fortes do ensino/aprendizagem experienciados pelos alunos no confronto com a vida universitária. Por sua vez, importa no futu-

ro, e em jeito de sugestão, analisar conjuntamente os resultados obtidos neste questionário com outras formas de avaliação do desempenho docente e com o seu compromisso institucional. À semelhança do que se tem verificado com outros modelos de questionário na literatura, importa prever a possibilidade de desenvolver esforços de reorganização das dimensões/facetas, a partir da inclusão de novos constructos que possam revelar-se importantes na conceptualização e explicação do fenómeno em estudo no contexto cultural português, e desejavelmente, numa perspectiva longitudinal (e.g., variáveis mais directamente associadas à aprendizagem do aluno e às condições genéricas do ensino/aprendizagem, nomeadamente a abertura à inovação e a promoção da excelência nas actividades académicas, etc.). Um remate óbvio seria que, no futuro não muito distante, pudessemos usar tudo o que já sabemos sobre ensino/aprendizagem, apesar das contigências que envolvem o desenvolvimento institucional, tais como as prioridades consideradas no ambiente académico, os recursos existentes e, sobretudo, as questões pedagógicas na promoção na carreira académica.

REFERÊNCIAS

- Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 219-231.
- Abrantes, P., & Valente, M. (2000). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do Ensino Superior: Desenvolvimento de instrumentos e avaliação de desempenho*. Relatório Final. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.
- Alarcão, I. (1996). A construção do conhecimento profissional. In M. R. Delgado-Martins, M. I. Rocheta, & D. R. Pereira (Orgs.), *Formar professores de português, hoje* (pp. 91-95). Lisboa: Edições Colibri.
- Almeida, L. S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 239-252). Guimarães: Universidade do Minho.
- Amaral, A. (1998). *Sistemas europeus de avaliação da qualidade*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas/CIPES.

- Amaral, A., & Rosa, M. (2004). A alteração do relacionamento entre as instituições do Ensino Superior e o Estado e as suas consequências em torno da qualidade. In Seminário *Consequências institucionais da avaliação das universidades públicas* (pp. 1-43). Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Bedggood, R. E., & Pollard, R. J. (1999). Uses and misuses of student opinion surveys in eight Australian universities. *Australian Journal of Education*, 43 (2), 129-141.
- Bernard, R., & Normand, S. (1998). Une approche distincte de présentation et d'interprétation des résultats de l'appréciation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 21 (2), 85-117.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Braga da Cruz, M., Cruzeiro, M. E., Ramos, A., Leandro, E., Nunes, J. S., Matias, N., Pedroso, P., Robinson, M. G., & Cavaco, V. (1995). *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Caetano, A., & Vala, J. (2002). *Gestão dos recursos humanos: Contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.
- Cantero, J. M., Deus, R. M., & Abalde, E. (2002). *Evaluación docente vs evaluación de la calidad*. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- Cashin, W. E. (1989). *Defining and evaluating college teaching*. (IDEA Paper 21). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Chonko, L. B., Tanner, J. F., & Davis, R. (2002). What are they thinking? Student's expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77 (5), 271-281.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2001). The evaluation of Student Evaluation of Educational Quality questionnaire (SEEQ) in UK higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (1), 89-93.
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 13 (4), 321-341.
- D'Apollonia, S., & Abrami, P. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1198-1208.
- Estrela, M. T., & Simão, A. M. V. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação recolhida no Projecto EVALUE. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 101-120.
- Felder, R., & Brent, R. (2004). How to evaluate teaching. *Chemical Engineering Education*, 38 (3), 202-204.
- Feldman, K. A. (1976). Grades and college student's evaluations of their courses and teachers. *Research in Higher Education*, 4, 69-111.
- Feldman, K. A. (1989a). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30, 137-194.
- Feldman, K. A. (1989b). Association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Redefining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 30, 583-645.
- Fernández, J., & Mateo, M. A. (1997). Student and faculty gender in ratings of university teaching quality. *Sex Roles*, 37, 11-12.
- Fernández, J., Mateo, M. A., & Muñoz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8 (1), 167-172.
- Ferreira, A. (2003). *O papel do professor na educação médica: Contributos para um ensino de qualidade no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser, & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 3-27). Oxford, MA: Pergamon Press.
- Freire, T., & Almeida, L. S. (2001). Escalas de avaliação: Construção e validação. In E. M. Fernandes, & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 109-128). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- García, J. M., & Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. In T. González Ramírez (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa: Un enfoque metodológico* (pp. 127-157). Málaga: Ed. Aljibe.
- Gillmore, G. M., Kane, M. T., & Naccarato, R. W. (1978). The generalizability of student ratings of instruction: Estimates of teacher and course components. *Journal of Educational Measurement*, 15, 1-13.
- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52 (11), 1209-1217.
- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9 (1), 3-20.

- Howard, G. S., Conway, C. G., & Maxwell, S. E. (1985). Construct validity of measures of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 77, 187-196.
- Macedo, S. G. (2001). *Desempenho docente pela avaliação discente: Uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária*. Dissertação de Doutorado. Florianópolis, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluation of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11 (3), 253-388.
- Marsh, H. W. (1991). A multidimensional perspective students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative higher-order structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 285-296.
- Marsh, H. W. (2001). Students' evaluations of university teaching. Conferência no *Seminário Percepções dos alunos sobre a qualidade do ensino*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Marsh, H. W., & Bailey, M. (1993). Multidimensional of students' evaluations of teaching effectiveness. A profile analysis. *Journal of Higher Education*, 64, 1-18.
- Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluation of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and Teacher Education*, 7, 303-314.
- Marsh, H. W., & Hocevan, D. (1991). Student's evaluation of teaching effectiveness: The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and Teacher Education*, 7, 303-314.
- Marsh, H. W., & Overall, J. U. (1981). The relative influence of course level, course type, and instructor on students' evaluations of college teaching. *American Educational Research Journal*, 18, 103-112.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1992). The use of students' evaluation of university teaching in different settings: The applicability paradigm. *Australian Journal of Education*, 36, 278-300.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1994). *The use of students' evaluation of university teaching to improve teaching effectiveness*. Canberra, ACT: Australian Department of Employment, Education, and Training.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness: The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Mateo, M. A., & Sanchez, J. F. (1993). Dimensiones de la calidad de la enseñanza universitaria. *Psicothema*, 5 (2), 265-275.
- Murray, H. G. (1984). The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 117-132.
- Ory, J. C. (2001). Faculty thoughts and concerns about student ratings. *New Directions for Teaching and Learning*, 87, 3-15.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Research*, 72, 321-325.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 33-52.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Rego, A. (2003). *Comportamentos de cidadania docente: Na senda da qualidade no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rego, A., & Sousa, L. (2000). *Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rowley, J. (2003). Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11 (3), 142-149.
- Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). *Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na Universidade*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Seldin, P. (1993). *The teaching portfolio*. Boston, MA: Anker Publishing.
- Simão, J. V. (2003a). Por um modelo de avaliação contratualizante e responsabilizante. In *Colóquio Percursos da Avaliação do Ensino Superior* (pp. 24-36). Lisboa: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.
- Simão, J. V. (2003b). *Modernização do Ensino Superior: Da ruptura à excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Simões, G. A. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Soares, A. P. C., & Almeida, L. S. (2002). Ambiente académico e adaptação à Universidade: Contributos para validação do *Classroom Environment Scale*. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 175-193). Guimarães: Universidade do Minho.
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Sorenson, D. L., & Reiner, C. (2004). Charting the uncharted seas of online student ratings of instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, 96, 1-24.

Tavares, J. (2000). Pedagogia universitária e inovação. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 879-886). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F., Gomes, A., Silva, J. L., Moreira, M. A., Melo, M. C., & Albuquerque, P. B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.

RESUMO

Apresentamos a validação do questionário Percepções do Ensino pelos Alunos (PEA), inspirado no *Student's Evaluation of Educational Quality (SEEQ)* (Marsh, 2001), tomando 41 962 questionários recolhidos no segundo semestre de 2003/04 na Universidade do Minho. A partir dos coeficientes de correlação entre os itens por dimensões do questionário, procedemos à redução de 33 para 23 itens. A estrutura factorial não replica os nove factores ou dimensões de Marsh (2001), embora se encontrem cinco factores de forma consistente: (i) qualidade ou valor das aprendizagens proporcionadas; (ii) aspectos sócio-relacionais do processo ensino/aprendizagem; (iii) características do próprio ensino e do currículo; (iv) considerações sobre a avaliação; e, (v) confronto pessoal do aluno com as características e as exigências da disciplina. Para uma análise mais fina dos dados, é possível agrupar os itens nas nove dimensões de Marsh: (i) Relevância da Aprendizagem; (ii) Empenhamento Docente; (iii) Organização/Clareza; (iv) Interação da Turma; (v) Relação Docente/Aluno; (vi) Profundidade na Abordagem dos Assuntos; (vii) Avaliação/Classificações; (viii) Trabalhos/Leituras; e, (ix) Carga de Trabalho/Dificuldade da disciplina. Na generalidade das dimensões observou-se um efeito de interacção do ano curricular da disciplina e da tipologia de aula, verificando-se percepções mais positivas dos alunos em

relação aos docentes de disciplinas dos últimos anos dos cursos e aos docentes das aulas práticas.

Palavras-chave: Ensino Superior, avaliação da docência, percepções do ensino pelos alunos, pedagogia na Universidade.

ABSTRACT

We present the validation of the questionnaire *Percepções do Ensino pelos Alunos (PEA)*, inspired in the *Student's Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ)* (Marsh, 2001), using a sample of 41 962 surveys collected on the second semester of 2003/04 at the University of Minho. Based on the correlation coefficients' scores between items per questionnaire's dimensions, a reduction from 33 to 23 items was made. The factor structure does not reply the nine factors in Marsh's studies (2001). However, the results seem consistently organized in five factors: (i) quality and value of learning; (ii) value of social aspects of teaching and learning; (iii) value of teaching and other aspects of the curriculum; (iv) value of the evaluation; and, (v) personal confrontation of the student with the characteristics and requirements of the unit. For a more accurate analysis, it is possible to aggregate the items in the nine Marsh's dimensions: (i) Learning/Academic Value; (ii) Instructor Enthusiasm; (iii) Organization/Clarity; (iv) Group Interaction; (v) Individual Rapport; (vi) Breadth of Coverage; (vii) Examinations/Grading; (viii) Assignments/Readings; and, (ix) Workload/Difficulty. The existence of main effects of the year and type of class was observed in the majority of the dimensions, showing that the students' perceptions relative to lecturers of more advanced and practical classes are more favourable.

Key words: Higher education, teaching evaluation, students' perceptions of teaching, pedagogy at University.