

Revista Portuguesa de Educação, 2000, 13(2), pp. 125-156
© 2000, CEEP - Universidade do Minho

Concepções de pedagogia universitária — uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho

Maria do Céu Melo, José Luís Silva, Álvaro Gomes &
Flávia Vieira

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O projecto “Concepções de Pedagogia Universitária — Um Estudo na Universidade do Minho” toma como objectos de análise alguns documentos de regulação dos Cursos de Licenciatura desta instituição e as opiniões de alunos e professores face a princípios e constrangimentos da pedagogia, procurando obter sinais do seu significado no discurso de regulação das práticas e nas perspectivas de quem lhes dá forma. O texto agora apresentado, produto de um primeiro momento da investigação, incide na análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado, em uso na Universidade do Minho desde 1991, procurando problematizar a sua finalidade, objecto e implicações, nomeadamente enquanto instrumento regulador das práticas de formação. Após uma clarificação do sentido matricial da expressão “pedagogia universitária”, posteriormente traduzido nalguns princípios que o podem concretizar, apresenta-se a análise do questionário, concluindo-se que deste emerge uma concepção de pedagogia afastada daquele sentido, o que coloca em causa o seu próprio valor pedagógico.

Introdução

A análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado (QAEM, v. Anexo 1), aplicado aos alunos da Universidade do Minho desde 1991 como um dos elementos para a avaliação da universidade, integra-se no projecto

"Concepções de Pedagogia Universitária — Um Estudo na Universidade do Minho". Iniciado em Junho de 2000 e com a duração de um ano, o estudo é desenvolvido por uma equipa multidisciplinar de oito investigadores do Centro de Estudos em Educação e Psicologia desta universidade¹.

O texto desenvolve-se em três fases. Num primeiro momento, ensaiase uma conceptualização da expressão "pedagogia universitária", buscando o seu sentido matricial nas bases etimológicas dos dois lexemas que a compõem. Propõe-se, deste modo, o "mote" de uma reflexão que não se esgota neste texto e passa-se, nos momentos seguintes, já num plano sincrónico fortemente contextualizado, à apresentação sumária da investigação em curso e à análise do documento que nos ocupa aqui a atenção, o QAEM. Interrogando a sua natureza reguladora, procuraremos compreender *que* concepção de pedagogia nele podemos *ler*, por referência a um conjunto de princípios pedagógicos orientadores de uma visão de educação como emancipação e transformação, presente na raiz matricial da expressão cujo sentido começamos por desmontar.

Os autores reconhecem, desde já, a persistência de marcas idiossincráticas no texto apresentado, o qual, sendo *um*, não será absolutamente *uno*, mas antes o resultado negociado de diferentes vozes, reunidas em torno de preocupações comuns.

1. Da expressão “pedagogia universitária” — subsídios para uma conceptualização

As palavras 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, de modo a conceptualizá-los com algum rigor. Todavia, se, quando nos debruçamos na análise de uma personalidade ou, mesmo, de uma personagem, não devemos ignorar os percursos que lhe dão sentido, isto é, “el yo y su circunstancia” (*todas as suas circunstâncias*, numa holografia de intemporalidade), por que razão procederíamos de modo distinto com a abordagem de um *conceito*? Falar (ou escrever) acerca da *pedagogia universitária* deverá implicar, por isso, que nos detenhamos nos seus usos semântico-pragmáticos num sobrevo *acrónico* (ou *pancrónico*),

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 rastros², 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 distração) os fios, essencialmente *subtís*³, que dão sentido e coesão aos conceitos operacionalizados.

O conceito de *pedagogia universitária* parece obrigar, desde logo, a que nos ocupemos das *rationes* linguísticas, filosóficas e, mesmo, metodológico-operacionais que lhes subjazem, projectadas em teorias (filosóficas, macrocurriculares, metodológicas...) latentes e/ou patentes nas práticas efectivadas na Universidade Portuguesa e que têm servido de fundamento à defesa ou à rejeição de tais estudos. Dada a sua importância na fixação dos conceitos em jogo, fixar-nos-emos, para já, na primeira dessas *rationes*: a linguística.

1.1. Do lexema “pedagogia”

O lexema português “pedagogia” foi moldado, como é sabido, por alturas do século XV, a partir do grego *paidagōgía* (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 *-agōgía* (< -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).

As análises que têm integrado a questão etimológica (e recorde-se que *etimologia* (< ἔτυμο-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 oferecem fortes garantias de segurança e que potenciam análises mais finas.

Que conceitos subjazem, então, ao lexema *pais/paidós* (παῖς, παιδός) e a *-agôgía* (< -ἀγωγή)? Desde logo, deparamos com duas raízes indo-europeias: as raízes⁴ *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*⁵), 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) (< στρατηγός — *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*...

Observemos a natureza. Os *rebentos*⁶ (*rebentos* < *rebentar*) 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”⁷. 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, no seu seio, uma semântica de explosiva força vital, de seiva genesíaca, de energia criadora. Do ponto de vista da sua génese, *Pedagogia* é, pois, 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, pois, estas ideias de *violência*, de incontida força interior, de acto *genesíaco* de *criação* que estão, afinal, subjacentes ao próprio conceito de “pedagogia”.

Dessas ideias radiciais, projectam-se, na *fitosfera*, lexemas como *pulo*, *pular*, *pulante...*; na *zoosfera*, lexemas como *potro* (português), *poule*, *poulet* (francês), *pollo* (espanhol e italiano)... 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*), *pullare* (*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* (πόλος — *potro*)⁸... 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. ...

Ora, não vemos em que é que estes fios semânticos possam sair enriquecidos, quando ao lexema *pedagogia* são propostos, em sua substituição, outros pretensamente mais adequados. Fundamentados no facto de, no plano da *pedagogia universitária*, não estar em causa a educação de *crianças*, mas de *jovens* ou, mesmo, de *adultos*, alguns investigadores têm vindo a propor que, em vez do lexema "*pedagogia*", pudéssemos servir-nos de um outro: "*andragogia*"⁹ (< ἀνήρ, ἄνδρoς - *macho (aquele que gera), homem*) ou, repensadas algumas das suas limitações, o de "*antropagogia*"¹⁰ (< 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, como é sabido, afastadas, durante muito tempo, das preocupações de uma educação institucional(izada)). O segundo, pretendendo corrigir o primeiro, assenta na oposição grega *pais/ánthrôpos* (παῖς / ἄνθρωπος), como se o conceito de "*pedagogia*" tivesse esgotado os seus sentidos nas distantes margens helénicas.

Em vez de *Pedagogia*, têm vindo outros, paulatina e subtilmente, esboçando o sintagmema *Ciências da Educação*. Dado que a abordagem

desta nova perspectiva conceptual implicaria a análise de lexemas como *ciência* e *educação*, dispensamo-nos, nesta fase e no presente contexto, de a realizar, de modo a não saturar a dimensão do presente trabalho. Fá-lo-emos num momento posterior. Centremo-nos, para já, no segundo elemento da epígrafe que aqui nos ocupa.

1.2. Do lexema “universitária”

Do ponto de vista da sua significação próxima (remontando, particularmente, ao século XIII), o conceito de “*universidade*” é tomado ao latim clássico *universitas*, -atis (*totalidade, conjunto* < lat. *unus* < *IE oin-: *um, único*). Nessa altura (século XIII), a palavra assumia o sentido latino de “corporação profissional” (cf., ainda hoje, “*União dos Sindicatos...*”). Por volta de 1255, como lembra Rey (1995: 2199), *universidade* designa o corpo de mestres que ensina(m) as disciplinas liberais e científicas (*universitas magistrorum* e, mais tarde, simplesmente *universitas*), daí resultando o seu uso “para designar cada uma das instituições eclesiásticas de ensino secundário e superior, nascidas sob a autoridade papal das escolas catedrais, monásticas e privadas” (cf. Rey, *ibidem*). No sentido de *universitas rerum*, a palavra significava também, nessa fase, como lembra aquele investigador, o conjunto englobador de todos os casos particulares e, no século XVI, o conjunto da *criação*. Veja-se, por exemplo, este depoimento de Carvalho (1996: 55):

“Universidade (*Universitas*) e Estudo Geral (*Studium Generale*) não eram sinónimos embora com o tempo viessem muitas vezes a confundir-se. O Estudo Geral era a própria escola, o edifício onde se encontravam os professores para leccionarem e os alunos para receberem o ensino, e era também a instituição em si mesma, organizada para receber os estudantes que quisessem seguir os estudos, assim como o conjunto dos cursos. A Universidade era uma Corporação, uma assembleia, uma congregação de mestres e alunos, com personalidade jurídica. Na Idade-Média os ofícios estavam congregados em corporações que constituíam confrarias de indivíduos dedicados à mesma actividade. A Universidade era uma corporação análoga à dos ofícios. Este é o significado histórico da palavra “Universidade”: uma organização corporativa de mestres e de alunos”.

Do ponto de vista da sua semântica mais remota, o lexema “*universitária*” assenta em duas ideias fundacionais, ancoradas nas raízes indo-europeias *IE **Oin-** (ideia de único, *totalidade*) e *IE **Wer-** (ideia geral de

girar, rodar, torcer...). Ou seja, o lexema “universitário” pressupõe uma “dinâmica imparável formando uma totalidade”.

Aqui encontramos, oriundos da primeira raiz (*IE **Oin-**), os lexemas latinos *unus* (*um só*), *unicus* (*único*), *unio* (*união*), *unitas* (*unidade*), *unire* (*unir*), *unanimus* (*que tem os mesmos sentimentos*), *universus* (*universal*) ou, mesmo, *ullus* (<un'lus – *algum*), *nullus* (<ne ullus – *nenhum*), *non* (< ne oinum – *não*), *anullare* (*anular*) ou, no caso português, lexemas organizados em esferas semânticas tais como *um, algum, nenhum, único, uno, onze, onzeneiro...*; *união, unidade, unir, desunir, reunir...*; *unânime, unanimidade...*; *unicelular, unívoco...*; *universal, universo, universidade, universitário...* ou, ainda, através do grego μόνος, lexemas como *mónada, monarquia, monacal, monástico, mosteiro, monge, monera, monocelular, monocotiledónea, monolítico, monólogo, monossílabo, monotonia...*¹¹.

Da segunda raiz (*IE **Wer-**), chegam-nos os lexemas latinos *vertere, versum* (*virar, girar, rodar*), *versare* (*rodar frequentemente, torcer*), *versari* (*achar-se habitualmente*), *vortex, -icis* (*turbilhão*), *vertex, -icis* (*cume, cimo, vértice*), *verticalis* (*vertical*), *vertigo, -inis* (*turbilhão, vertigem*), *vertebra*¹² (*vértebra*), *versus* (*sulco, rego, verso*), *versiculus* (*verso pequeno*), *prep. versus* (*para*), *adversus* (*colocado em frente*), *universus* (*voltado todo para*), *conversari* (*frequentar*), *diversus* (*afastado de*), *proversus > prosus > prosa* (*que vai sempre a direito*), etc.. ou, no caso português, lexemas organizados em esferas semânticas¹³ que têm uma base *topológica*, num primeiro lastro semântico, a que se seguem, em metamorfose, certos usos metafóricos¹⁴; nalguns casos, o sentido mantém-se na ideia original de *girar, rodar...* (como vemos em *vértebra, vertebrado, vertebral, vertente, verter, vertical, verticalidade, vértice, vertigem, vertiginoso, vórtice...*); já lexemas como *prosa, prosador, prosaico...*; *versejador, versejar, versículo, versificar, verso, versado, versão, versátil, versatilidade...*; *reversibilidade, reversível, reverso, reverter, revés...* agregam uma ideia matricial de base agrária — o *sulco* que vai até ao fim do terreno, regressando, depois, em *boustrófedon*¹⁵; noutros casos, deparamos com um domínio *axiológico de separação* (é, essencialmente, o que sucede com lexemas tais como *adversativa, adversidade, adverso, aversão, avesso, inverso, inverter, invés...*; e, ainda, lexemas como *diverso, diversão, diversificar, divertido, divórcio, divergente...*) ou, pelo contrário, com uma semântica de *reunião e totalidade* (re)ancorada

na sua base original (é o que sucede com lexemas como *conversa*, *conversação*, *conversador*, *conversar*, *converso*, *converter*, *convertido*, *desconversar*, com lexemas como *convergência*, *convergente*, *convergir...*; ou, mesmo, com *perversão*, *perversidade*, *perverso*, *perverter*, *pervertido...* e, de modo particular, *universo*, *universal*, *universalidade*, *universalismo*, *universalizar*, *universidade*, *universitário...*).

Das componentes *uni-* e *-versidade* resulta, pois, a ideia de uma totalidade dinâmica, numa espécie de *vórtice*, numa *dínamis* (δύναμις) imparável e incontida, que procura dar conta quer de um *conjunto agregador* de membros de uma *corporação* (era esse, como vimos, o sentido primeiro de *universidade* — *universitas magistrorum*), quer de um *conjunto de saberes* e, mesmo, já, em pleno séc. XVI, a ideia de *totalidade da criação* (*universitas rerum*), como atrás se lembrou.

A expressão “*pedagogia universitária*” implicaria, pois, como vimos, as ideias de *força vital*, de *energia criadora* ou de *seiva genesíaca*, por um lado, e o *conjunto da criação*, por outro. Isto é, de um lado o *processo criador* (que é, paradoxal e simultaneamente, *transmissor* [de vida]), mas também o *fruto dessa criação* — a *criatura*, tudo o que se conhece, assim (a)parecendo justificado, nas suas bases matriciais, o lema de Terêncio *nada do que é humano me é alheio* (*humani nihil a me alienum...*). *Processo dinâmico de transmissão e de inovação*, por um lado, e o *conjunto dos saberes gerados e a gerar*, por outro, constituem, pois, do ponto de vista da sua génese, a matriz fundacional da expressão “*pedagogia universitária*”.

2. Contexto de análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado — o projecto “Concepções de pedagogia universitária — um estudo na Universidade do Minho”

O projecto em epígrafe centra-se na investigação interpretativa de *concepções de pedagogia universitária*, procurando uma compreensão dos seus modos de existência em *realizações discursivas* que a tomam como objecto de referência — documentos de regulação (externa e interna) das práticas de formação nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Minho (CLUM) — e nas *perspectivas* de alunos e professores face a princípios e constrangimentos da pedagogia.

As questões de investigação que orientam o projecto são as seguintes:

- A. *Que concepções de pedagogia universitária estão presentes em documentos de regulação das práticas de formação dos CLUM?*
- B. *Que concepções de pedagogia universitária estão presentes nas perspectivas de alunos e professores dos CLUM?*

A opção por um estudo interpretativo sobre concepções de pedagogia universitária no âmbito dos CLUM decorre essencialmente da necessidade de *conhecer* melhor o que se pensa acerca desta temática, neste contexto. Fazer uma primeira radiografia relativa a direcções que para ela e nela se traçam, eventualmente configuradoras de uma realidade multifacetada, poderá contribuir para a desocultação de alguns vectores (dominantes ou marginais) da(s) cultura(s) pedagógica(s) que caracteriza(m) a instituição, constituindo condição necessária a uma melhor compreensão do sentido das práticas.

A questão A acima enunciada supõe uma análise de conteúdo de documentos de regulação interna e externa, entendidos como realizações discursivas de onde emergem concepções sobre o que *deve significar* ensinar e aprender na universidade. É neste âmbito que se situa a análise do QAEM¹⁶, um instrumento cujas potencialidades são ainda pouco claras após nove anos da sua aplicação sucessiva a todos os alunos desta universidade. Importa, no nosso entender, problematizar a sua finalidade, objecto e implicações, nomeadamente enquanto instrumento regulador das práticas de formação.

Às visões da pedagogia presentes nos documentos de regulação das práticas serão contrapostas as perspectivas dos que *fazem* a pedagogia, os alunos e os professores, de cujas concepções emergem também visões particulares, desta vez mais próximas do que na prática *significa* ensinar e aprender na universidade. É este o objecto da questão B, operacionalizada através de um inquérito a amostragens selectivas de sujeitos de todos os CLUM, incidente nas suas percepções quanto ao valor e presença de um conjunto de princípios pedagógicos nas práticas de ensino, e ainda quanto à presença e influência de potenciais factores de constrangimento à aprendizagem.

A investigação em curso, de que aqui se apresenta um pequena parcela, visa a obtenção de *sinais* do que a pedagogia é num plano *simbólico*, no discurso de regulação das práticas e nas perspectivas de quem lhes dá

forma. Embora a sua orientação seja essencialmente *descritiva*, entende a equipa responsável que a definição do quadro de análise das concepções pressupõe um posicionamento dos seus membros face à temática em questão, o que acaba por conferir ao trabalho uma orientação também *programática*, sobre o que 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 nos modos de selecção e interpretação da informação.

3. Análise do QAEM

3.1 Pressupostos e metodologia de análise

“Any form of evaluation must have as its *raison d’être* the intention of being used as intended by the intended users.” (Thackwray, 1997:43)

Sendo a avaliação um acto *intencional* que pressupõe a existência de um referencial e um sentido prospectivo definidor da sua “utilidade”, importa clarificar a sua finalidade, objecto e implicações: *avalia-se porquê, o quê e para quê?* A análise do QAEM procura discutir estas questões no sentido particular de compreender que *concepção de pedagogia* emerge deste documento enquanto instrumento de *regulação de práticas*, no contexto particular em que é utilizado.

A análise efectuada 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 um conjunto de oito princípios reguladores da acção pedagógica, aqui entendida no sentido de *realização visível* da pedagogia, prioritariamente em contexto de sala de aula: (1) *Intencionalidade*, (2) *Transparência*, (3) *Coerência*, (4) *Relevância*, (5) *Reflexividade*, (6) *Democraticidade*, (7) *Auto-direcção* e (8) *Criatividade/Inovação*¹⁷. Segue-se uma explicitação breve destes princípios, cuja identificação decorre de uma visão da educação como espaço de *emancipação e transformação* (v., por ex., Boud, 1988; Breen & Brockbank & McGill, 1998; Entwistle, 2000; Hornilla, 1999; Little, 2000; Veiga & Castanho, 2000).

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.

Democrática: 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 auto-gestão da aprendizagem — definição de metas e planos de trabalho auto-determinados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e auto-confiança.

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

Uma visão da educação como espaço de *emancipação* e *transformação* supõe uma regulação (planificação, monitorização e avaliação) sistemática das práticas de ensino e de aprendizagem, na qual as perspectivas dos alunos podem assumir um papel fundamental. Assim, a análise do QAEM passa necessariamente pela interrogação do papel das avaliações dos alunos na compreensão e melhoria da acção pedagógica, um aspecto que Dunkin (1986: 774), assinalava como muito pouco estudada, apesar de alguma evidência empírica sobre a credibilidade das apreciações dos alunos quanto à sua sensibilidade às variações das práticas de ensino:

"Perhaps the most surprising aspect of research on teaching in higher education is that its contribution to the improvement of teaching has not been evaluated. (...) It is to be expected that the next decade will see an increase in concern with the usefulness of research not only in enhancing knowledge and understanding of teaching, but also in improving it".

Passada década e meia sobre o seu texto, pensamos que continua a desconhecer-se, no contexto português, o efeito das avaliações do ensino na sua melhoria. Embora não seja nosso objectivo investigar o efeito do QAEM sobre as práticas, não poderemos deixar de questionar o seu potencial na reestruturação daquelas, considerando que nele se apresentam critérios definidores da sua *qualidade*, cuja consecução se entende como desejável e cuja ausência remeterá para a identificação de factores de constrangimento.

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*)¹⁸. Confrontam-se duas perspectivas sobre o que *deve ser* a pedagogia universitária, a perspectiva "oficial" e a que é assumida pela equipa de investigação, ambas definidas num sentido "ideal", mas não certamente único ou absoluto, já que cada uma supõe uma selecção de dimensões que podem entender-se como essenciais ou prioritárias em função de pressupostos, finalidades e interesses distintos.

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, constituindo este estudo um modesto contributo para uma discussão mais alargada de um documento que, integrando uma acção de regulação do ensino que é transversal a todos os CLUM, corre o risco de perder sentido se não se clarificarem os seus propósitos:

"Most evaluations are a waste of time unless they start by clarifying the purpose they are intended to serve, and this usually means clarifying whose purposes are being served" (Thackwray, 1997:11).

3.2 Resultados da análise

Organizaremos a análise em três momentos, segundo as questões acima enunciadas: avalia-se porquê, o quê e para quê?

A questão *Avalia-se porquê?* encontra uma primeira 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 das universidades, e 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"*
4. *"(...) 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 manifesta e primordialmente 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 esta é proposta, uma questão para a qual este trabalho pode fornecer 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 infraestruturais 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, julgamos que a sua consecução depende fortemente da utilidade das avaliações na melhoria das condições do ensino e da aprendizagem. Se o papel dos alunos fica reduzido ao preenchimento do QAEM, e apesar da divulgação (tardia) de "indicadores estatísticos relevantes" em relatórios a que dificilmente os alunos têm um acesso generalizado, pergunta-se até que ponto se promove, de facto, uma atitude mais participativa e responsabilizada nos estudantes. Por outro lado, da concordância dos professores face à direcção "recomendada" dependerá grandemente a sua atitude face às avaliações efectuadas, ou seja, uma "postura reflexiva" poderá levá-los, em última análise, a ignorar essas avaliações em favor das suas próprias concepções de ensino e aprendizagem.

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 neste instrumento de avaliação. Os documentos divulgados ocupam-se em noticiar mudanças primordialmente no processo de implementação, não apresentando uma reflexão mais profunda sobre as finalidades, conteúdos e eficácia do próprio QAEM, assumido como fonte de informação vital a uma desejável mudança das práticas de ensino¹⁹. Desde 1991, foram introduzidas algumas alterações aos itens (v. quadro de alterações no Anexo 2) e ajustes à metodologia de aplicação, mas mantêm-se as suas finalidades e, no essencial, o seu conteúdo.

Para uma análise mais aprofundada do QAEM, tentaremos agora responder à pergunta *Avalia-se o quê?*. A análise interpretativa dos itens do QAEM procurará uma identificação dos objectos e critérios de qualidade neles presentes, assim como dos princípios pedagógicos acima enunciados, considerados apenas na Parte A, por não serem aplicáveis nas restantes. Para cada uma das secções do questionário apresentamos um quadro-síntese (Quadros 1, 2 e 3).

Análise da Parte A do QAEM

No Quadro 1, apresentam-se os 20 itens da Parte A do QAEM, os objectos de avaliação e respectivos critérios de qualidade, e os princípios pedagógicos em que podem ser integrados.

Quadro 1 - QAEM (Parte A): Factores do Docente/da Disciplina

Parte A-Itens do QAEM	Objectos	Crítérios de Qualidade	Princípios
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)	Críticidade (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 disc.	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 uma 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 em diversos aspectos que a corporizam, e que a maioria dos critérios de qualidade definidos nos remetem para cinco dos oito princípios considerados, estando ausentes os princípios da Intencionalidade, Autodirecção e Criatividade/

Inovação. Por outro lado, e como salientaremos nas reflexões que se seguem, os princípios presentes apresentam-se sob uma forma redutora (cf. definições atrás apresentadas), salientando apenas algumas das suas dimensões.

O item A1 focaliza-se na inteligibilidade dos saberes expostos pelo docente, condição básica da presença do princípio da Relevância, mas fica por esclarecer o sentido de “clareza”, 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. Por outro lado, o conceito assume contornos distintos em orientações distintas da pedagogia, o que torna o termo ainda mais ambíguo, e portanto menos clara a informação obtida.

Os itens A2, A3 e A4 remetem para uma definição do papel do aluno como participante activo no processo de aprendizagem nas dimensões do interesse, participação e espírito crítico, noções também pouco precisas, sobretudo se não forem enquadradas numa qualquer configuração da pedagogia, ou seja, se não se explicitarem as condições pedagógicas que presidem à sua operacionalização. Tomando o exemplo do “espírito crítico”, que remete globalmente para o princípio de Reflexividade, fica por esclarecer qual é o âmbito da reflexão, e portanto a sua qualidade, já que pode integrar vertentes tão diversas da disciplina como os seus pressupostos, finalidades, conteúdos, metodologias, avaliação e processos de aprendizagem, ou ainda abranger o papel da disciplina face ao currículo e à realidade sócio-profissional.

Os itens A5, A6, A7, A8 e A9 reenviam-nos para o princípio da Democraticidade, já presente no item A3 na dimensão da comunicação, agora remetendo para os critérios da relação — traduzida na noção de “respeito mútuo” — e da colaboração, esta 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. Prevendo o item A14 uma adequação dos trabalhos práticos aos objectivos da disciplina, e não se prevendo simultaneamente a negociação desses objectivos, conclui-se que

estes trabalhos poderão ser fundamentalmente dirigidos pelo professor. Aliás, a ausência generalizada da negociação de decisões como critério da Democraticidade reduz o sentido deste princípio e dificulta o desenvolvimento do princípio da Autodirecção, essencial ao desenvolvimento da autonomia do aluno e à operacionalização do princípio da Criatividade/Inovação, igualmente ausente.

Quanto aos itens A10, A15 e A16, onde o critério de qualidade do sentido de responsabilidade do docente se reduz ao cumprimento de regras de assiduidade e pontualidade, cremos que são pouco relevantes numa avaliação da qualidade da actividade docente, redundantes face à existência de mecanismos de controlo da instituição, e inadequados enquanto objecto de opinião dos alunos. A assumir a necessidade de os controlar, não é certamente este o meio mais eficaz, ou até fiável, a adoptar.

Os itens A11, A12 e A13, relativos às práticas de avaliação, mostram-se bastante redutores, pois contemplam o cumprimento de normas já definidas pela instituição (explicitação clara e atempada do sistema de avaliação), não tornam claro o sentido da “adequação” pretendida e excluem qualquer ideia de negociação que confira àquelas práticas uma natureza reflexiva e democrática. A potencial relevância dos princípios presentes — a Transparência e a Coerência — fica assim afectada.

Quanto ao item A17, o único que se reporta à competência científica do professor, a que preferiríamos chamar “conhecimento do conteúdo”, mais uma vez o adjectivo “adequada” é impreciso. Se o associarmos ao critério do rigor, poderemos dizer que, tal como a inteligibilidade, aquele constitui uma condição básica, mas não suficiente, do princípio da Relevância. Por outro lado, os alunos poderão fazer leituras diversas da expressão “preparação científica”, que poderá induzi-los a dissociar o conhecimento do professor dos processos da sua transmissão em contexto pedagógico, reforçando uma visão redutora, e ultrapassada, do conceito de “conhecimento profissional”.

Os itens A18 e A19 referem-se à integração da disciplina no curso, pressupondo como desejável que cada disciplina se adeque ao “perfil do curso” e se articule com as restantes disciplinas do mesmo. Para além de ser difícil aos alunos ter uma visão geral e distanciada do currículo, excepto em momentos terminais da formação, a noção de “integração” é complexa. O que se avalia exactamente neste item? A percepção dos alunos quanto à

redundância ou complementaridade das disciplinas? Quanto à existência de abordagens diferenciadas de um mesmo conteúdo em disciplinas distintas? Quanto à sequencialização de conteúdos ao longo dos anos? Quanto ao potencial “profissionalizante” dos diversos programas? Dada a complexidade do objecto em causa, só fará provavelmente sentido avaliá-lo no contexto de uma pedagogia que o integre como enfoque de reflexão crítica e valorize a negociação pedagógica como garantia de alguma participação dos alunos na construção dos currículos. Se assim não for, dificilmente poderemos obter uma opinião fundamentada e credível por parte dos alunos.

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 aos de um item em particular.

Antes de passarmos à Parte B do QAEM, importa ressaltar a ausência do princípio da Intencionalidade, ainda não referido, e que se reporta directamente às grandes finalidades que a Lei de Bases do Sistema Educativo define para o ensino universitário: formação de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social. Não questionar os alunos sobre a presença destas “intenções” na actividade docente parece estranho, pois do grau de valorização de cada uma delas dependerão grandemente todas as outras dimensões da pedagogia, dos conteúdos à avaliação, passando pelos processos de transmissão e aquisição de saberes. A esta ausência pode estar associada uma certa indefinição do perfil do professor universitário, de algum modo patente no conjunto de itens analisados. 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 Parte B do QAEM

No Quadro 2, apresentam-se os 10 itens da Parte B do QAEM, os respectivos objectos de avaliação e critérios de qualidade.

Quadro 2 - QAEM (Parte B): Factores do Aluno

Parte B-Itens do QAEM	Objectos	Critérios 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	Frequência
B5- Assisto regularmente às aulas práticas/ teórico-práticas da disciplina	Assistência às aulas	Frequência
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 principalmente em três factores do aluno que podem determinar a qualidade da sua aprendizagem — pré-requisitos, assistência às aulas e estratégias de aprendizagem. Embora fosse aparentemente 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 Parte C do QAEM

No Quadro 3, apresentam-se os 9 itens da Parte C do QAEM, os respectivos objectos de avaliação e critérios de qualidade.

Quadro 3 - QAEM (Parte C): Factores da Instituição

Parte 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 gestão 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). A noção de “ensino ministrado” não se reduz, portanto, aos factores do docente, da disciplina e do aluno, contemplando também factores contextuais que são exteriores às práticas pedagógicas, mas que as podem condicionar fortemente.

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).

Para a discussão da questão *Avalia-se para quê?*, retomaremos três das finalidades da aplicação do QAEM, expressas no Despacho RT-38/91 e já atrás enunciadas: 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, importa perguntar até que ponto os factores e critérios que se incluem no QAEM são realmente “determinantes para a qualidade e o sucesso do ensino”, sobretudo tendo em consideração que não configuram uma visão da educação como espaço de *emancipação* e *transformação*. O Quadro 4 apresenta a síntese da ocorrência dos princípios pedagógicos que orientam esta visão, e que tomámos na análise da Parte A do questionário, revelando 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.

Quadro 4 - Distribuição dos itens nos princípios pedagógicos (Parte A)

Princípios	Itens	Total
<i>Sem princípios</i>	10, 15, 16, 20	4
Intencionalidade	-	-
Transparência	11, 12	2
Coerência	7, 13, 14	3
Relevância	1, 2, 17, 18, 19	5
Reflexividade	4	1
Democraticidade	3, 5, 6, 7, 8, 9	6
Autodirecção	-	-
Criatividade / inovação	-	-
		21

Vimos, finalmente, que as avaliações da Parte B são relativamente inconsequentes e que a Parte 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 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 à primeira finalidade acima expressa. 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 acerca do papel das actividades extracurriculares na formação dos alunos, claramente relacionados com dimensões 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, ou seja, não se conhecem as justificações das respostas, factores que condicionam a

sua credibilidade. Várias das mensagens recebidas referem o problema da credibilidade, também associado ao desinteresse de muitos dos alunos face a um acto que se tornou uma rotina, ou ao oportunismo 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?

Se a elas acrescentarmos 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 docentes inquiridos, facilmente se compreende que ambas as partes potencialmente interessadas tendam a desvalorizar este tipo de avaliação. Mesmo supondo que a distribuição atempada dos dados fosse exequível, cremos que esse diálogo seria pouco viável, não só pelo conteúdo dos itens, 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 seriam 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, questiona-se a utilidade desses relatórios, pelo excesso de informação e ausência de espaços para discussão entre pares, facilitadora da detecção "de experiências que devem ser evitadas e que devem ser imitadas", 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 Parte C do

questionário, embora os dados aí obtidos possam mostrar-se relevantes à correcção de eventuais deficiências, nomeadamente 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 as metodologias de divulgação e discussão de resultados, 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”. No caso concreto do QAEM, importa repensar a sua finalidade, o seu objecto e as implicações pretendidas.

Conclusão

A análise do QAEM surge no âmbito de um projecto mais vasto e integra-se numa das suas questões de investigação: que concepções de pedagogia universitária estão presentes em documentos de regulação das práticas de formação dos CLUM?

Podemos, neste momento, e apenas relativamente ao instrumento em causa, enunciar algumas conclusões, mesmo que provisórias.

Valoriza-se a percepção dos alunos sobre a qualidade do “ensino ministrado”, o que faz supor uma concepção emancipatória de pedagogia, 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 re-estruturação 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 veicula, o que, no nosso entender, coloca em risco a sua validade.

Embora reconhecendo a importância das avaliações dos alunos na compreensão e renovação das práticas, pensamos que o QAEM apresenta uma visão “fragmentada” e “fragilizada” 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 CLUM e de contemplar aspectos muito diversos e genéricos do “ensino ministrado” pode explicar, pelo menos em parte, este facto, mas reduz claramente a informatividade das avaliações e, portanto, o interesse e a utilidade dos seus resultados. *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?*

Finalmente, talvez valesse a pena reflectir sobre a expressão “ensino ministrado”, de algum modo congruente com alguns dos aspectos assinalados ao longo do texto. Ao indiciar uma concepção de educação como a acção que alguém (o sujeito/a instituição formadores) ministra a outrem (o objecto da formação), ela oculta a complexidade que a expressão “pedagogia universitária” encerra, desde logo, nas suas bases matriciais: *processo dinâmico de transmissão e de inovação, e conjunto de saberes gerados e a gerar.*

Notas

- 1 Equipa de investigadores: Álvaro Gomes, Carlos Gomes, Flávia Vieira (coord.), José Luís Silva, Justino Magalhães, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo, Pedro Albuquerque (docentes do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho). Financiamento: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- 2 Fixar-nos-emos, neste primeiro esboço, numa perspectiva de *análise etimológica*, deixando para uma fase posterior uma reflexão circunstanciada desta expressão, nos seus usos mais recentes.

- 3 *Sub-tilis* < *sub tela* — dizia-se do fio que passava (sem ser visto) debaixo da *tela*, dando coesão ao *tecido*.
- 4 Para a raiz *IE **Pu-**, ver, numa referência mais directa, Gomes (1998). Este trabalho está, em grande parte, contido em Gomes (2000). Para outras referências, ver idem, “Bibliografia”, pág. 459 e segs.
- 5 Entendendo-se a palavra *criança* no seu sentido radicial: “aquelas coisas (ou aqueles) que são *criados*” (cf. Corominas y Pascual, 1987, pág. 242: < baixo lat. *criantia* (1105) > it. ant. *creanza*; em português, o lexema aparece atestado pelo menos desde o séc. XIII).
- 6 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*)*rebentação*, *rebento*, etc. Do lexema lat. *repente*, encontramos, ainda, *repentino*, *repentista*, *repentinamente*, etc.
- 7 O conceito de *luz* desempenha, neste plano, um papel fundacional. Sobre esta questão ver, por exemplo, Gomes (1999).
- 8 Para a estruturação desta raiz *IE **Pu-**, ver Gomes (1998).
- 9 Se numa primeira fase, o lexema ἀνήρ, ἀνδρῶς 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*.
- 10 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... Para algumas ocorrências, ver, dentre muitos outros, Bailly (1963). Para outra Bibliografia, ver Gomes (2000).
- 11 Para um inventário exaustivo, cf. Gomes (1998). Em Gomes (2000), ver, designadamente, a raiz *IE **Oin-**, pág. 422.
- 12 *Vertebra* (à letra: “*articulação em torno da qual gira um osso*”); *vertex* (à letra: “*pólo em torno do qual gira o céu*”); *verticalis* (à letra: “*que se dirige para o cume*”); *versum* (à letra: “*sulco que dá a volta*”); *prosa* (< *pro-versa*) (à letra: “*que vai sempre a direito*”)...
- 13 Para um inventário exaustivo, cf. Gomes (1998). Em Gomes (2000), ver, designadamente, a raiz *IE **Wer-** (na sua forma alargada **wer-t**, com as variantes **wart-** e **wort-**), pág. 448.
- 14 Contrariamente à ideia geral de que *lavr* seria uma metáfora do *escrever*, de um ponto de vista das estruturas antropológicas o que se verifica é justamente o inverso.
- 15 Sobre a escrita em *boustrofédon*, ver Gomes, (1998) e (2000).
- 16 Apresenta-se, no Anexo 1, a versão actual dos itens do QAEM e algumas normas da sua aplicação nos CLUM. Trata-se de um questionário de opinião (concordância) 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 infraestruturais de suporte ao ensino”, sendo a primeira parte preenchida para cada par docente/disciplina. O preenchimento é anónimo e realizado ainda 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 1ª parte 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 defasamentos temporais face aos momentos de aplicação do QAEM (por ex., à data de redacção deste texto, o último relatório refere-se ao ano de 1997/98 e as últimas informações aos docentes referem-se ao ano de 1998/99).

- 17 Estes princípios enquadram igualmente uma parte do inquérito destinado a alunos e professores dos CLUM, no qual os sujeitos se posicionam relativamente ao valor que lhes atribuem e à sua presença ou ausência nas práticas de ensino.
- 18 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. Responderam 17 colegas.
- 19 O Despacho RT-12/92 apresenta uma revisão da metodologia de aplicação do QAEM, justificada após a experiência obtida no primeiro ano de aplicação. No que diz respeito ao seu conteúdo, apenas se procede à sub-divisão de um dos itens da Parte C. A Circular RT-1/93 informa sobre novas alterações na metodologia de aplicação, apresentando em anexo duas comunicações aos docentes e alunos onde se apela a uma maior participação de resposta. O Despacho RT-77/98 comunica a alteração das datas da avaliação e o Despacho RT-4/99 não só rectifica novamente as datas como apresenta uma nova versão do QAEM (v. itens no Anexo 1 e quadro de alterações no Anexo 2). O único documento de reflexão a que tivemos acesso na elaboração deste trabalho, procedente da Reitoria, 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 mesmas, 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).

Referências

- BAILLY, A. (1963). *Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette.
- BLANCO, Elías (1995). Avaliação dos professores universitários. Editorial do *Boletim da Universidade do Minho*, 22 (7). Braga: Reitoria da Universidade do Minho.

- BOUD, David, Ed. (1988, 2^a ed.; 1^a ed. 1981). *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- BREEN, Michael & LITTLE, Andrew (2000). The significance of negotiation. In M. Breen & A. Littlejohn (eds.). *Classroom Decision-Making – Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 5-38.
- BROCKBANK, Anne & MCGILL, Ian (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- CARVALHO, Rómulo de (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COROMINAS, J. y PASCUAL, J. (1987). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Gredos.
- DUNKIN, Michael (1986). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 754-777.
- ENTWISTLE, Noel (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment*. Comunicação apresentada no III Simpósio “Pedagogia na Universidade”, Lisboa, 15 de Novembro.
- GOMES, Álvaro (1998). *Por uma Genealogia/Arqueologia das Ciências da Educação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- GOMES, Álvaro (1999). *Da Luz e do Fogo. Dos Mitos de Apolo e Prometeu*. Lisboa: Didáctica Editora.
- GOMES, Álvaro (2000). *Heúresis*. Lisboa: Didáctica Editora.
- HORNILLA, Txema, Org. (1999). *Formación del Profesorado Universitario y Calidad de la Enseñanza*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- REY, Alain, Coord. (1995). *Dictionnaire Historique de la Langue Française*. Paris: Robert.
- THACKWRAY, Bob (1997). *Effective Evaluation of Training in Higher Education*. London: Kogan Page.
- VEIGA, Ilma P. & CASTANHO, Maria Eugénia L. M., Orgs. (2000). *Pedagogia Universitária – A Aula em Foco*. Campinas: Papirus Editora.
- DOCUMENTOS DA REITORIA DA UNIVERSIDADE DO MINHO: Despacho RT-38/91; Despacho RT-12/92; Circular RT-1/93; Despacho RT-77/98; Despacho RT-4/99.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MINISTRADO

(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.

Parte 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.

Parte 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.

Parte 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;
- exemplifica o modo de preenchimento;

(...)

Anexo 2

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

CONCEPTIONS OF UNIVERSITY PEDAGOGY: ANALYSIS OF THE “TEACHING EVALUATION QUESTIONNAIRE” AT THE UNIVERSITY OF MINHO

Abstract

The project “Conceptions of University Pedagogy — a Study in the University of Minho” seeks to identify conceptions of pedagogy in this context, by focussing on instances of the official regulatory discourse and on the opinions of teachers and students from all the initial training courses. The authors present the results of the first stage of the project, by analysing an instrument used within this University since 1991, whereby students evaluate teaching, seeking to question its function, object and implications as a regulation tool. We conclude that the conception of pedagogy that underlies the questionnaire undermines its pedagogical value.

CONCEPTIONS DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE: UNE ANALYSE DU “QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ADMINISTRÉ” À L'UNIVERSITÉ DU MINHO

Résumé

Le projet "Conceptions de Pédagogie Universitaire — Une Étude à l'Université du Minho" a pour objets d'analyse quelques documents de régulation des Cours de Licenciatura (Diplôme du 2e. cycle universitaire) de cette institution et les opinions des élèves et des professeurs sur des principes et des contraintes de la pédagogie, cherchant à obtenir des signes de sa signification dans le discours de régulation des pratiques et dans les perspectives de qui les configurent. Ce texte porte sur l'analyse du Questionnaire d'Évaluation de l'Enseignement administré à l'Université du Minho dès 1991, cherchant à problématiser ses finalités, objet et implications, notamment en tant qu'instrument de régulation des pratiques de formation, concluant qu'il en émerge une conception de pédagogie qui met en cause sa propre valeur pédagogique.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria do Céu Melo, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: mmelo@iep.uminho.pt