



Munich Personal RePEc Archive

Anticipating the Mutiny on the Bounty - a trip through the evaluation of students and teachers

Mourao, Paulo

University of Minho, Núcleo de Investigação em Políticas
Económicas

February 2004

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/3062/>

MPRA Paper No. 3062, posted 03 May 2007 UTC

Antecipar a “Revolta na Bounty”. Viagem pela avaliação de alunos e docentes¹

PAULO REIS MOURÃO
Universidade do Minho, Portugal

1. Introdução

Rodeiam-nos indicadores. Um indicador não é mais do que uma construção que visa sintetizar parcelas da realidade de modo a sugerir os traços principais de um dado objecto. A existência de indicadores, bem como a sua recente multiplicação, evidencia dois fenómenos: por um lado, a ausência de informação perfeita nas nossas actividades e, por outro lado, a fome que sentimos de conhecer no sentido de envolver.

O termómetro, enquanto instrumento de medição, sugere um valor numa escala, um determinado grau na temperatura. Um índice bolsista, enquanto indicador, procura sintetizar o movimento composto que determinada praça observou num período.

Se sentimos a necessidade de conhecer a temperatura ou a percepção do movimento de transacções de títulos de um local reconhecido, também necessitamos de receber sinais quando adquirimos uma viatura que nos informe do seu *real* estado, que nos esclareça sobre os padrões de qualidade de uma instituição de ensino ou, até, sobre a fidelidade de alguém à confissão de um segredo. Porque nenhum de nós é omnisciente.

Mas precisamos de conhecer dentro das nossas capacidades. Não existe possibilidade sem definição. Não existe hipótese sem delimitação metodológica.

A apaixonante vocação de ensinar não se deve limitar a um objectivo pessoal, a uma tarefa remuneratória, a um passatempo lúdico, a uma actividade institucionalizada, organizada, fiscalizada. A apaixonante vocação de ensinar exige uma humildade especial — o reconhecimento de que precisamos, docentes e discentes, instituições e cursos, de uma transparência, de uma capacidade de revisão e de discussão que nos leve a reconhecer os méritos de uma avaliação sistemática que exponha o produto, o método e o contexto a uma exposição perante a comunidade, constituída desde fóruns específicos à amplitude social.

Como qualquer avaliação, que no sentido mais lato pode ser entendida como das actividades humanas mais correntes (porque, em permanência, julgamos, criticamos, apontamos, ajuizamos, falamos

¹ Agradecimento: Uma versão anterior deste artigo foi discutida no Encontro EuMed.net “Economia y Sociedad”, em Fevereiro de 2004. Fruto da discussão gerada, foi possível aperfeiçoar o original e propor o presente.

de, em suma, avaliarmos) também a avaliação deste triângulo (produto, método e contexto) precisa de ser pormenorizada, cuidada, discutida, especificada, quando nos referimos ao Ensino Superior, a uma Instituição, a um Curso, a um Docente, a um Aluno. Esses serão sujeitos, jamais objectos de avaliação, sob o risco de desrespeitarmos a sua dignidade. Quando avalio um aluno, avalio o seu trabalho reflectido numa prova, com as limitações inerentes ao produto (reacção do sujeito perante um estímulo), ao método (conjunto processual consignado) e ao contexto (envolvente pluridimensional que suporta o produto e o método). Jamais devo cair na tentação de avaliar o sujeito que, jamais, me compete. Podemos pois avaliar, em linguagem corrente, o trabalho de um sujeito e, no entanto, jamais avaliar o sujeito. Frases como “é um mau aluno”, “é um mau professor” ou “é um bom curso” devem ser recusadas em detrimento de “O trabalho daquele aluno é mau”, “O trabalho daquele professor é mau” e, respectivamente, “O trabalho de todos os que integram aquele curso é bom”.

Avaliar obriga a envolver. Logo, avaliar sumariamente, superficialmente, apontar, é falsear a avaliação. Só deve avaliar o sujeito recheado de autoridade — não unicamente autoridade institucional ou profissional, mas, sobretudo, a autoridade construtora de avaliar, corrigir, construir, aperfeiçoar, se quisermos.

No entanto, incomoda-nos ser alvo de avaliação porque, mais uma vez, confundimos o sujeito (nós) com o objecto (a nossa construção). Eu faço uma cadeira. E dizem-me, a cadeira está mal feita. E parece que interpreto “A cadeira é o teu símbolo. Se ela está mal feita, tu és como ela, defeituoso”. E descobriremo-nos imperfeitos é momento de afirmação da nossa maturidade, mas descobriremo-nos imperfeitos é desnudarem-nos, exporem-nos, ferirem-nos. Sobretudo, por causa, dessa cadeira que fizemos.

Apesar de a actividade docente absorver, em diversas vezes, os agentes que animam uma sala de aula (essencialmente estruturados em docentes e em discentes), de um modo tão intenso que se esquecem da grandeza multidimensional desses espaços, o presente documento visa contribuir para a discussão da importância da consideração dos processos de monitorização permanente do desenvolvimento das aulas, na medida em que se pretende testar a diversidade de reacções perante matérias similares leccionadas pelo mesmo docente em função da especificidade da turma (Secção 2). Perante a confrontação exemplificativa das respostas dadas à mesma estrutura de inquérito de avaliação do docente por duas turmas de anos académicos diferentes, de cursos diferentes e em anos lectivos distintos, tendo por realidade comum a inserção na Universidade do Minho, procuraremos demonstrar como uma leitura crítica dos resultados das tabelas das frequências das respostas, das matrizes de correlações e dos esforços de factorização, nos permite uma clarificação dos sujeitos e dos grupos internos à turma e das características do docente percebidas pelos alunos (Secção 3). Por último, a Secção 4.

2. Uma turma, um navio

Na manhã remota de 28 de Abril de 1788, o capitão Bligh da embarcação inglesa “Bounty” é surpreendido no seu camarote por um grupo de amotinados que até então serviam o Rei de Inglaterra sob as ordens de Bligh. Este episódio marca o desencadeamento cinético presente na obra “Revolta na *Bounty*” da autoria de Sir John Barrow. No desenvolvimento do livro, duas personagens sobressaem pela caracterização: o próprio Bligh e o líder dos revoltados, Fletcher Christian. Não sendo este o espaço para a

sugestão da densidade inerente a cada um dos sujeitos, permanece a dúvida: será que o capitão Bligh nunca percebera a animosidade crescente de parte da tripulação? Será que entre a liderança do navio e o conjunto de tripulantes nunca antes se notara quebra, sinalizante, dos canais de comunicação?

Estas impertinências sugerem, por seu turno, uma questão actual na docência no Ensino Superior, em foco, na docência das disciplinas do ramo científico da Economia: tudo fica bem quando saímos da sala de aula, a lição terminada, a porta encerrada?

No propósito de alertar para a necessidade de uma aferição sistemática e oportuna do desempenho dos agentes participantes numa aula surge este artigo. Não são só os alunos que beneficiam com provas frequentes e variadas nas suas formas. Também quem ensina, quem desencadeia a comunicação, quem abre uma aula, docentes, professores, mestres — todos eles ficam a ganhar se auscultarem a restante tripulação desta 'Bounty' que são as nossas turmas.

Se "atribuir ao aluno uma verdadeira autonomia no seu projecto escolar é reconhecê-lo como sujeito", passo indispensável à sua formação (Alves e Machado: 2003, p. 87), também inquirir a turma, enquanto co-agente do acto de comunicação interior à classe, do desempenho docente, é cimentar um perfil, construir sobretudo no sentido de aperfeiçoar e reconhecer aquele 'outro' como professor.

Outra motivação para recorrer ao conjunto discente como primeiro 'interpelado' do desenvolvimento lectivo encontra-se sugerida em Hole (1973, p. 13) quando, a pretexto do ensino da Matemática (área que nos é, deveras, querida), refere que os erros que, humanamente, praticamos, só raras vezes são reconhecidos, pelo próprio professor. Na ausência de confrontação, a desonesta tranquilidade dele promoverá uma desapreciação pelos alunos.

No entanto, o presente trabalho não pretende constituir-se como defensor do paradigma psicométrico que, nas décadas de 1950 e de 1960, segundo Valadares e Graça (1998, p. 42), sobrevalorizava a "medição" das turmas e dos indivíduos por meio da avaliação.

Mas, longe desse extremo, penso que será sempre oportuno evitar um certo absentismo na carreira docente, uma certa intocabilidade que para alguns pode parecer petulância perante o alvo principal da nossa presença, da nossa actividade, desta vocação — a Turma. Turma que vive.

Assim a Hipótese nuclear deste trabalho configura-se com a proposição: "As percepções recolhidas junto das turmas variam em função da especificidade destas, apesar de matérias leccionadas serem as mesmas e do docente ser o mesmo". A Secção seguinte visa esclarecer o procedimento de testes seguido.

3. Metodologia de abordagem

3.1. Amostra

No total, foram considerados, 64 alunos distribuídos do seguinte modo: 44 discentes do Curso de Comunicação Social da Universidade do Minho, no ano lectivo de 2001/2002, que frequentavam a disciplina de Economia (disciplina anual obrigatória inserida no 2.º ano curricular) e 20 alunos do Curso de Gestão, da

mesma instituição, no ano lectivo de 2002/2003, na frequência da cadeira de Finanças Públicas (disciplina do 2.º semestre, optativa, colocada no 4.º ano curricular, pré-estágio).

Os inquéritos foram entregues (visando avaliar, numa escala de 1, Muito Mau, a 6, Muito Bom, o desempenho individual do docente, autor deste documento, numa série de rubricas em seguida discriminadas). Esta entrega ocorreu nos minutos finais de uma aula respectiva, aproximadamente, nos momentos intermediários do desenvolvimento do programa (finais do 1.º semestre para a turma de Comunicação Social e meados do mês de Abril para a turma de Gestão) tendo sido os alunos avisados no início desse momento académico da eventualidade e do objectivo pretendido, bem como do direito de resposta ou não às alíneas, da obrigatoriedade da assunção individualizada (não comentar com colegas discentes durante o período de preenchimento do inquérito) e do anonimato do preenchimento.

As rubricas foram baseadas em diversas matrizes de inquéritos distribuídos para avaliação, pelo conjunto discente, do desempenho docente. A descrição completa das rubricas, desde a primeira incluída no inquérito (TEMPO_ES) até à última (GLOBAL) é: Tempo despendido, semanalmente, ao Estudo da disciplina; Estímulo do interesse suscitado pela Equipa Docente; Relação entre as componentes Teóricas e Práticas; Sequência lógica dos temas; Adequabilidade da preparação anterior para a Disciplina; Importância da disciplina para o Curso; Ligação a situações Reais; Cumprimento do Programa; *Domínio* da matéria pelos docentes; Clareza da Exposição das Matérias; Esclarecimento das Dúvidas suscitadas; Estímulo do interesse suscitado pela Equipa Docente; Assiduidade; Pontualidade; Acessibilidade no Horário de Atendimento; Envolvimento da Turma no processo de Ensino-Aprendizagem; Encorajamento da atmosfera de livre troca de ideias; Encorajamento da atmosfera de diálogo; Estímulo da Curiosidade intelectual; Razoabilidade do número de Provas; e Ensino da disciplina no Global.

No sentido de procura de síntese dos resultados, optou-se pelo método da aplicação factorial que possibilita o agrupamento por factores explicativos da variância do conjunto. Este método, corrente em inquéritos do género, encontra-se, entre outros, sugerido em Machado e Almeida (2000, p. 140) e discutido em Alves *et al.* (2001). Espera-se, assim, que as principais qualidades da equipa docente sejam reveladas, por ordem de preferência por parte dos alunos.

3.2. Limitações e relevância da proposta

Algumas limitações que, desde já, podem ser apontadas a este exercício identificam-se com o perigo de generalização das conclusões parciais. Efectivamente, este tipo de inquérito, já por sua vez discutível (distribuído pelo docente na sala de aula) em elementos formais, suporta informações restritas a uma amostra de duas turmas devidamente localizadas. Generalizar, no sentido de que, as duas turmas inquiridas são fiéis representantes dos discentes de Comunicação Social e de Gestão é uma extensão enviesada pois estaríamos a ignorar os outros alunos, de outros anos, quer na mesma instituição, quer noutros estabelecimentos. Para uma tentativa de corroboração dos resultados, importaria, desde já, um conjunto de observações alargado, que se estendesse, pelo menos, e como é propósito do autor do presente, a monitorizar com este procedimento as turmas das referidas disciplinas nos Cursos em questão, ano após ano, de forma a confirmar a consistência dos agrupamentos gerados pela análise factorial e pelos valores normalizados das rubricas.

No entanto, como primeiramente colocado, este tipo de inquéritos fornece um *feed-back* importante para qualquer equipa docente, no sentido de que reflectem uma imagem da percepção do desempenho perante um conjunto de sujeitos avaliadores — os discentes. Reforça a importância do facto de estes sujeitos avaliadores, apesar de muitas vezes sugeridos (por exemplo, o "domínio" científico do docente avaliado não pode ser, por si só, amplamente envolvido pelos discentes), constituir o conjunto alvo desse esforço, desse desempenho profissional. E, simultaneamente, esse grupo "avaliador" constituir-se como um "parceiro" primordial da equipa docente no processo de ensino-aprendizagem, de construção/transmissão/descodificação de matérias e, a prazo, reflexo parcial do triângulo produto/método/contexto gerado. Daí a necessidade de auscultação periódica, metódica, desse grupo "avaliador". Esperar pela avaliação final pode, efectivamente, ser uma estratégia redutora, que não permita a sinalização atempada do decurso das aulas, do programa, do desempenho quer de docentes quer de discentes. Se a avaliação multifacetada dos discentes, que não se restringe a momentos nem a processos isolados de avaliação, é preferível, também uma auto-avaliação da equipa docente, com os "dados" emitidos pelos alunos, intercalada no desenvolvimento programático, é desejável, revelando aspectos mais e menos positivos.

3.3. Resultados

Começando por avaliar a consistência interna das turmas, foram alcançados os seguintes valores individuais dos grupos observados:

QUADRO 1
Consistência interna dos itens

TURMAS	N.º ITENS	N.º CASOS	ALFA (CRONBACH)
A - Economia (de Comunicação Social)	21	44	0,8926
B - Finanças Públicas (de Gestão)	21	11	0,8367

Utilizaremos como referência o valor mínimo de qualidade de 0,70, o que nos permite concluir pela consistência interna das turmas, ainda que o conjunto B detenha, no rácio (N.º Casos/N.º Observações) o valor de 55%, longe dos 100% de A.

Procedendo a um esforço de factorização com recurso ao método das componentes principais (*rotação varimax*), alcançamos as seguintes constatações:

a) Para a Turma A:

Revelaram-se 6 factores, cujos valores próprios (*eigenvalues*), por ordem decrescente, se assumiram 7,471, 2,810, 2,247, 1,532, 1,060 e 1,009 com as respectivas percentagens explicadas na variância total recebendo os seguintes valores 35,576%, 13,382%, 10,701%, 7,295%, 5,046% e 4,803% (numa compreensão global de 76,802%).

O Factor I detém os maiores coeficientes devolvidos pela Rotação da Matriz de Componentes nos itens Esclarecimento das Dúvidas suscitadas (0,856), Clareza da Exposição das Matérias

(0,758), Estímulo do interesse suscitado pela Equipa Docente (0,834), Encorajamento da atmosfera de livre troca de idéias (0,901), e Encorajamento da atmosfera de diálogo (0,832). Este factor confere, assim, especial realce às rubricas reportadas à oportunidade de participação dos alunos nos encontros com a *segurança* expositora dos docentes.

Por sua vez, o Factor II projecta um enfoque superior nos itens Sequência lógica dos temas (0,649), Ligação a situações Reais (0,531), Cumprimento do Programa (0,653), *Domínio* da matéria pelos docentes (0,747), Razoabilidade do número de Provas (0,752) e Ensino da disciplina no Global (0,602). Como se verifica, este Factor privilegia a observação de aspectos formais ao nível académico com a actualidade percebida pelas turmas.

O Factor III realça as rubricas Assiduidade (0,832), Pontualidade (0,873), e Acessibilidade no Horário de Atendimento (0,781), assumindo-se como um Factor essencialmente valorizador do comportamento formal e sistemático do docente.

O Factor IV destaca a Relação entre as componentes Teóricas e Práticas (0,786) e a Envolvimento da Turma no processo de Ensino-Aprendizagem (0,783), enquanto o Factor V, conjugando itens sobretudo reactivos do indivíduo face ao objecto da disciplina, realça a Adequabilidade da preparação anterior para a Disciplina (0,819) e Importância da disciplina para o Curso (0,717) .

Por último, o Factor VI associa, curiosamente, o Tempo despendido, semanalmente, ao Estudo da disciplina (0,726), com o Interesse dos temas abordados (0,777).

b) Para a Turma B:

Foram extraídos 5 factores, cujos valores-próprios, por ordem decrescente foram 7,963, 4,422, 2,569, 1,825 e 1,581 e cujas percentagens explicadas na variância total se resumem a 37,918%, 21,058%, 12,233%, 8,689% e 7,526% (compreendendo aproximadamente 87% do total).

O Factor I detém os maiores coeficientes devolvidos pela Rotação da Matriz de Componentes nos itens Relação entre as componentes Teóricas e Práticas (0,824), Ligação a situações Reais (0,726), Assiduidade (0,603), Pontualidade (0,808), Acessibilidade no Horário de Atendimento (0,861), Envolvimento da Turma no processo de Ensino-Aprendizagem (0,893), e Razoabilidade do número de Provas (0,925); de destacar, no entanto, que é este o Factor que atribui a maior ponderação à rubrica que finaliza o conjunto de perguntas com resposta fechada, Ensino da disciplina no Global (0,622). Este factor, na Turma B, destacou essencialmente o cumprimento de formalidades académicas harmonizado com o relacionamento lectivo.

O Factor II possui os coeficientes mais significativos nas rubricas Clareza da Exposição das Matérias (0,807), Esclarecimento das Dúvidas suscitadas (0,881), Encorajamento da atmosfera de livre troca de ideias (0,792), e Encorajamento da atmosfera de diálogo (0,787). O Factor II valoriza, sobretudo, a oralidade da equipa docente e a gestão de sessões empáticas.

O Factor III apresenta com maior relevância os valores atribuídos aos itens Tempo despendido, semanalmente, ao Estudo da disciplina (0,784), Adequabilidade da preparação anterior para a Disciplina (em módulo, 0,754), Importância da disciplina para o Curso (0,742), Cumprimento do Programa (0,789) e Estímulo da Curiosidade intelectual (0,698). Este factor realça a combinação do histórico individual de aprendizagem com a iniciativa de estudo por parte do discente.

O Factor IV destaca, eminentemente, o *valor* das matérias para o indivíduo discente, possuindo como coeficientes significativos os relativos ao Interesse dos temas abordados (em módulo, 0,815) e ao Estímulo do interesse suscitado pela Equipa Docente (0,501).

O Factor V atribui importância à consistência da combinação Equipa Docente-Estrutura do Programa, com os itens Sequência lógica dos temas (0,886) e *Domínio* da matéria pelos docentes (0,801) como os mais valorizados.

O quadro seguinte permite sintetizar as sugestões que o exercício de análise factorial proporcionou:

QUADRO 2
Síntese da Análise Factorial

FACTORES PREFERIDOS PELOS ALUNOS (DE I, O MAIS PREFERIDO, ATÉ VI, O MENOS RELEVANTE)						
TURMAS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI
A	oportunidade de participação dos alunos; <i>segurança</i> expositora dos docentes.	observação de aspectos formais ao nível académico; actualidade dos temas.	comportamento formal e sistemático dos docentes.	Participação da turma; relacionamento teórico-prático das matérias.	Reconhecimento individual perante os temas.	Reacção individual dos alunos perante as exposições.
B	cumprimento de formalidades académicas; relacionamento lectivo.	oralidade da equipa docente; gestão de sessões empáticas.	histórico individual de aprendizagem; iniciativa de estudo por parte do discente.	<i>valor</i> das matérias para o indivíduo discente.	consistência da combinação Equipa Docente-Estrutura do Programa.	

Em suma, denota-se nas turmas uma série de clivagens importantes que devem ser, desde logo, percebidas pela equipa docente para um maior sucesso, neste caso, do desenvolvimento posterior das exposições, do cumprimento dos programas e, conseqüentemente, dos resultados a perseguir. São notórias as diferentes valorizações dos factores (incluindo o número de factores diferente alcançado em cada turma), reflexo dos interesses diversos das turmas ².

² Realizando, por exemplo, um teste F sobre variáveis estandardizadas devolvidas a partir do Quadro descritivo das Médias e Desvios alcançados, obtemos um valor (0,05) que nos permite rejeitar a hipótese de que, significativamente, as matrizes de base

Assim, a Turma A prefere, como esperado (recordamos que é composta por alunos de Comunicação Social) que a equipa docente proporcione espaços de discussão onde os temas sejam debatidos com uma intervenção alargada a docentes e discentes enquanto a Turma B (de alunos *finalistas* de Gestão) destaca a importância de programas bem estruturados e observados com qualidade. No entanto, quer a característica da formação de espaços de intervenção da turma quer a qualidade expositora do docente são *virtudes* que ambas as turmas reconhecem.

O quadro seguinte possibilita-nos uma leitura adicional, pormenorizando as rubricas. Para o efeito, recorre-se aos valores normalizados (valor médio dividido pelo desvio-padrão respectivo) para cada rubrica. Os valores normalizados mais elevados podem ser traduzidos como a conjugação de um valor médio mais significativo com uma menor dispersão de opiniões nos inquiridos. Assim, a Turma A observou com especial atenção os itens "Acessibilidade no Horário de Atendimento" e "Pontualidade". Por sua vez, a Turma B valorizou, especialmente, os itens "*Domínio* da matéria pelos docentes" e também a "Pontualidade". As rubricas que receberam os valores normalizados menos significativos foram, para a Turma A, "Adequabilidade da preparação anterior para a Disciplina" e "Clareza da Exposição das Matérias", e para a Turma B, "Tempo despendido, semanalmente, ao Estudo da disciplina" e "Importância da Disciplina para o Curso".

No sentido de facilitar a ordenação das rubricas optou-se por construir uma terceira coluna com o valor médio entre a ordem percentual do valor normalizado de cada rubrica para a Turma A na matriz de valores *standard* respectiva e a correspondente ordem percentual para o valor da rubrica na Turma B (uma ordem percentual de 100% é atribuída ao máximo da série enquanto o valor central, próximo da mediana, recebe a ordem 50%, por exemplo). Assim, as quatro rubricas mais pontuadas foram a "Pontualidade" (95%), o "Domínio da matéria pelos docentes" (88%), a "Sequência Lógica dos temas" (83%) e a "Acessibilidade no Horário de Atendimento" (83%). Por sua vez, as duas turmas posicionaram no quintil composto mais baixo a "Adequabilidade da preparação anterior para a Disciplina".

tenham variabilidade próxima. Os valores médios detêm, entre eles, um coeficiente de correlação de 0,499 e os valores dos desvios-padrão de -0,160.

QUADRO 3
Valores normalizados das rubricas

Rubricas	VALORES STANDARD (VALOR MÉDIO/DESVIO-PADRÃO)		Ordem Percentual Média
	Turma A	Turma B	
TEMPO_ES	3,65	2,84	23%
INTERESS	3,18	6,63	38%
TEO_PRAT	3,75	5,10	33%
SEQUENC	5,36	8,23	83%
PREPARAR	1,87	5,36	15%
DISC_IMP	3,97	3,38	30%
REALIDAD	4,62	5,27	48%
CUMP_PRO	4,01	6,85	58%
DOMINIO	4,81	9,94	88%
EXPOR	2,68	7,36	35%
ESCLAREC	2,92	7,33	38%
ESTIMULA	2,78	8,26	48%
ASSIDUA	5,60	7,99	83%
PONTUAL	5,81	9,17	95%
ACESSIV	6,65	4,63	55%
ENVOLVER	3,33	5,72	38%
TROCA_ID	3,08	7,93	45%
DIALOG	3,52	5,14	30%
CURIOSID	3,11	6,63	38%
N_PROVAS	4,96	5,63	58%
GLOBAL	4,20	8,64	78%

Legenda: A descrição completa das rubricas, desde a primeira incluída no inquérito (TEMPO_ES) até à última (GLOBAL) é: Tempo despendido, semanalmente, ao Estudo da disciplina; Estímulo do interesse suscitado pela Equipa Docente; Relação entre as componentes Teóricas e Práticas; Sequência lógica dos temas; Adequabilidade da preparação anterior para a Disciplina; Importância da disciplina para o Curso; Ligação a situações Reais; Cumprimento do Programa; *Domínio* da matéria pelos docentes; Clareza da Exposição das Matérias; Esclarecimento das Dúvidas suscitadas; Estímulo do interesse suscitado pela Equipa Docente; Assiduidade; Pontualidade; Acessibilidade no Horário de Atendimento; Envolvimento da Turma no processo de Ensino-Aprendizagem; Encorajamento da atmosfera de livre troca de ideias; Encorajamento da atmosfera de diálogo; Estímulo da Curiosidade intelectual; Razoabilidade do número de Provas; e Ensino da disciplina no Global.

4. Notas de conclusão

Necessitamos de indicadores para uma maior envolvência dos fenómenos que nos cercam.

Também na actividade docente, é sentida a escassez de informação para optimização de uma aula. A necessidade de resposta por parte dos alunos, alternativa aos momentos capitais de avaliação, é hoje um elemento indispensável para a delineação e boa gestão dos programas curriculares. Uma proposta recorrente de fornecimento desse tipo de informação é sugerida pelos inquéritos distribuídos aos alunos sobre a percepção do desempenho docente.

Este trabalho cruzou a informação disponível dos dados obtidos junto de duas turmas da Universidade do Minho, a quem foram leccionadas matérias de natureza económica pelo mesmo docente, de modo a testar a hipótese de que as valorizações de cada turma são diferentes. Para uma leitura fiável dos dados, optou-se pela aplicação do método de aplicação factorial, que revela os agrupamentos de qualidades mais valorizadas nos alunos, por ordem decrescente de preferência.

O exercício de leitura crítica dos inquéritos respondidos, com os procedimentos denotados, possibilitou a constatação de diferenças significativas ao nível quer da percepção do desempenho docente, quer das matérias, quer do significado institucional (Curso e Universidade acolhedora da amostra), pelas duas turmas inquiridas.

Comprovou-se que a turma de 2.º ano de Comunicação Social valorizava a oportunidade de prelecções mais participadas, com possibilidade de discussão dos temas de um modo circular (docente-alunos-docente) enquanto a turma de 4.º ano de Gestão destacava eminentemente a qualidade sintética da matéria abordada.

Evidencia-se, assim, que para diferentes sujeitos, devam ser concebidas diferentes estratégias de dinamização das prelecções, de exposição das matérias e de oportunidades de interacção entre discentes e docentes.

Só com uma compreensão mais alargada dos actores educativos assim como um organização mais eficiente em função das especificidades estudadas, poder-se-á caminhar para objectivos de melhor Ensino Superior, menor desilusão discente e maior satisfação docente.

Bibliografia

- ALVES, M. B.; MARTINS, A. N.; PINTO, M.; MADRUGA, P. (2001): *Métodos de análise da evolução do sistema espacial português: as regiões, as cidades e os fenómenos urbanos*, prelecções de Economia Regional e Urbana, Centro de Investigações Regionais e Urbanas, Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- ALVES, M., e MACHADO, E. (2003): "Sentido da escola e os sentidos da avaliação", in *Revista de Estudos Curriculares*. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares, Braga, 1, p. 87.
- BARROW, Sir John (1972): *Revolta na Bounty*. Livros de bolso Europa-América, Lisboa, p. 26.
- HOLE, V. (1973): *Como ensinar Matemática no Básico e no Secundário*. Livros Horizonte, Lisboa, p. 13.

MACHADO, C., e ALMEIDA, L. (2000): "Vivências acadêmicas - análise diferencial em estudantes dos 1.º e 4.º anos do Ensino Superior", in *Ensino Superior - (in)sucesso acadêmico*. Porto Editora, Porto, p. 140.

VALADARES, J., e GRAÇA, M. (1998): *Avaliando para melhorar a aprendizagem*, Plátano Editora, p. 42.