



LISBON
SCHOOL OF
ECONOMICS &
MANAGEMENT
UNIVERSIDADE DE LISBOA

MESTRADO

**MESTRADO EM GESTÃO DE RECURSOS
HUMANOS**

TRABALHO FINAL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO

**AVALIAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS PELOS
ALUNOS: COMPARAÇÃO DO MÉTODO TRADICIONAL
COM O ONLINE**

TERESA RIBEIRO MOTA PADEIRA NUNES

NOVEMBRO/2018



LISBON
SCHOOL OF
ECONOMICS &
MANAGEMENT
UNIVERSIDADE DE LISBOA

MESTRADO EM
MESTRADO EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

TRABALHO FINAL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO

AVALIAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS PELOS
ALUNOS: COMPARAÇÃO DO MÉTODO TRADICIONAL
COM O ONLINE

TERESA RIBEIRO MOTA PADEIRA NUNES

ORIENTAÇÃO:

PROFESSORA DOUTORA MARIA EDUARDA SOARES

NOVEMBRO/2018

Resumo

O presente estudo analisa os efeitos da passagem da utilização do método tradicional para o método online no preenchimento dos questionários de avaliação dos docentes pelos alunos. A análise é realizada através dos dados recolhidos no primeiro semestre do ano letivo 2016/2017 (método tradicional) com o primeiro semestre do ano letivo 2017/2018 (método online) no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG).

Os objetivos deste estudo incluem a análise do efeito da passagem do método tradicional para o método online em três aspetos: 1) nas taxas de resposta; 2) nas avaliações dos docentes; 3) em possíveis enviesamentos por parte dos alunos.

Os resultados indicam que, contrariamente à revisão de literatura, no ISEG a taxa de resposta parece ter aumentado com a mudança de método. No primeiro ciclo, nas respostas relativas às aulas teóricas a taxa de resposta aumentou 21%. Nas aulas práticas a taxa manteve-se, e apenas nas teórico-práticas diminuiu 6%. No segundo ciclo, onde todas as aulas são teórico-práticas, verificou-se um aumento de 10%.

Nas avaliações dos docentes, no primeiro ciclo verificou-se uma descida significativa de 2016/2017 para 2017/2018 em todos os aspetos analisados. No segundo ciclo, apenas se registou uma descida significativa na avaliação global do docente, não havendo uma diferença significativa na avaliação multidimensional.

Nos enviesamentos, os resultados obtidos são interessantes embora careçam de uma análise mais aprofundada. Na Licenciatura, no ano letivo 2016/2017, as médias das avaliações aos docentes do género masculino são significativamente mais elevadas que as médias das docentes do género feminino. No ano 2017/2018, a situação inverte-se, as médias das docentes do género feminino passam a ser significativamente mais elevadas que as dos docentes do género masculino. No Mestrado, as docentes do género feminino têm médias significativamente mais elevadas em ambos os anos letivos.

Abstrat

The present study analyzes the effects of the transition from the use of the traditional method to the online method in the completion of the teacher evaluation questionnaires by the students. The analysis used the data collected in the first semester of the 2016/2017 school year (traditional method) with the first semester of the year 2017/2018 (online method) in the Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG).

The main objectives of this study include: 1) to analyze the effect of switching from the traditional method to the online method in response rates; 2) to analyze the effect of the transition from the traditional method to the online method in the teachers' evaluations; 3) to analyze the effect of the transition from the traditional method to the online method in possible biases by students.

In the results, contrary to the literature review, the response rate seems to have increased with the change of method. In the Bachelor's degree, the answers related to theoretical classes increased the response rate by 21%. In the practical classes the rate remained, and only in theoretical-practices decreased by 6%. In the Master degree, all classes are theoretical-practical, there was an increase of 10%. In the teachers' evaluations, in the first cycle there was a significant decrease from 2016/2017 to 2017/2018 in all aspects. In the Master's, there was only a significant decrease in the overall evaluation of the teacher, and there was no significant difference in the multidimensional evaluation.

In biases, the results obtained are interesting although they need further analysis. In the Bachelor's degree, in year 2016/2017, the means of evaluations for male teachers are significantly higher than the averages of female teachers. In the year 2017/2018, the situation is reversed, the averages of female teachers are significantly higher than those of male teachers. In the Master degree, teachers of the female gender have significantly higher averages in both school years

Agradecimentos

Uma dissertação nunca é um projeto individual e durante o seu desenvolvimento foram várias as pessoas que me ajudaram a finalizá-la. Dessa forma é com enorme gratidão que expresso aqui a minha estima por todos que de alguma forma estiveram envolvidos neste projeto.

Á minha orientadora a Prof. Maria Eduarda Soares, pela partilha de conhecimentos e grande e incansável apoio na construção da dissertação.

Á instituição universitária ISEG por me ter cedido os dados da pesquisa e por ter permitido a construção desta dissertação muito à imagem da realidade do Instituto Superior de Economia e Gestão.

Aos meus amigos e aos meus pais, pelo incentivo e pela palavra amiga que muito me ajudaram durante todo este processo.

Finalmente, à minha irmã Margarida e ao Ricardo, por estarem presentes. Pela paciência, pelo incentivo, pelo apoio incondicional e pela tranquilidade que me souberam transmitir.

Índice

Resumo.....	i
Abstrat.....	ii
Capítulo 1.....	1
Introdução.....	1
Capítulo 2.....	4
Revisão da literatura.....	4
2.1. Método tradicional e método online: Vantagens, desvantagens e efeitos.....	4
2.2. Problemas das avaliações dos alunos.....	6
2.2.1. Taxas de resposta.....	6
2.2.2. Enviesamentos.....	8
Capítulo 3.....	10
Metodologia.....	10
3.1. Método de recolha de informação.....	10
3.2. Instrumentos utilizados.....	11
3.3. Participantes.....	14
Capítulo 4.....	16
Resultados.....	16
4.1 Resultados na Licenciatura.....	16
4.2. Resultados Mestrado.....	20
Capítulo 4.....	23
Conclusão.....	23
Referências Bibliográficas.....	30

Índice de tabelas

Tabela 1 Vantagens e desvantagens do método tradicional e do método online	6
Tabela 2 Percentagem de respostas na Licenciatura em 2016/2017	34
Tabela 2.1 Percentagem de respostas na Licenciatura em 2017/2018	36
Tabela 2.2 Fiabilidade da escala “UC” - Licenciatura	39
Tabela 2.3 Fiabilidade da escala “Docente” - Licenciatura	39
Tabela 2.4 Fiabilidade da escala “Aluno” - Licenciatura.....	40
Tabela 2.5 Comparação das escalas com o respetivo item de avaliação global – 2016/2017 - Licenciatura.....	40
Tabela 2.6 Comparação das escalas com o item de avaliação global – 2017/2018 - Licenciatura	40
Tabela 2.7 Análise de diferenças por ano académico - Licenciatura	41
Tabela 2.8 Análise de diferenças por género - Licenciatura	41
Tabela 2.9 Análise de diferenças por tipo de disciplina - licenciatura.....	42
Tabela 2.10 Análise de diferenças nas escalas e itens globais por curso	42
Tabela 3 Percentagem de respostas no Mestrado em 2016/2017	44
Tabela 3.1 Percentagem de respostas no Mestrado em 2017/2018.....	46
Tabela 3.2 Fiabilidade da Escala UC - Mestrado	49
Tabela 3.3 Fiabilidade da escala “Docente” - Mestrado	49
Tabela 3.4 Fiabilidade da escala “Aluno” - Mestrado.....	50
Tabela 3.5 Comparação das escalas com o respetivo item de avaliação global – 2016/2017. Mestrado.....	50
Tabela 3.6 Comparação das escalas com o respetivo item de avaliação global – 2017/2018 - Mestrado.....	50
Tabela 3.7 Análise de diferenças por ano académico - Mestrado	50
Tabela 3.8 Análise de diferenças por género - Mestrado	51
Tabela 3.9 Análise de diferenças por departamento responsável - Mestrado	51

Capítulo 1

Introdução

A maior parte das instituições do ensino superior utiliza avaliações feitas pelos alunos no final de cada semestre académico. Estas avaliações, também denominadas inquéritos pedagógicos, existem desde os anos 1920 e visam recolher a opinião dos alunos sobre as unidades curriculares que frequentaram e os respetivos docentes (Adams & Umbach, 2012; Bacon et al., 2016; Chen & Hoshower, 2003; Dommeer et al., 2002, 2004; McCroskey et al., 1995; Reisenwitz, 2016; Thielsch et al. 2018).

As avaliações dos docentes pelos alunos têm várias aplicações possíveis no ensino superior. Por exemplo, podem ser utilizadas como um dos critérios para várias decisões administrativas tais como renovação de contrato ou atribuição de nomeação definitiva aos docentes. Nos concursos para entrada e progressão na carreira (Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático), é frequente incluir as médias obtidas nas avaliações feitas pelos alunos no *curriculum vitae* dos candidatos. Algumas instituições também utilizam as avaliações feitas pelos alunos em programas de reconhecimento dos seus docentes, que consistem na atribuição de um prémio, monetário ou simbólico, aos docentes que obtêm as médias mais elevadas nesta avaliação. Por outro lado, os docentes podem utilizar os resultados da avaliação para tentar melhorar a qualidade das aulas. Uma avaliação que inclua vários itens permite aos docentes identificarem os seus pontos fortes e fracos e considerar planos de desenvolvimentos para si próprios e/ou para as unidades curriculares que lecionam (Adams & Umbach, 2012; Avery et al., 2006; Bacon et al., 2016; Dommeyer et al., 2004; Reisenwitz, 2016).

Alguns autores (e.g., Campbell 2005; Chen & Hoshower, 2003) distinguem entre a função formativa e a função sumativa das avaliações feitas pelos alunos. A função formativa pode ser utilizada para atingir dois objetivos: O feedback dado aos docentes pode permitir que estes melhorem 1) as suas práticas de ensino e 2) o conteúdo, formato ou estrutura da unidade curricular. A função sumativa pode também ser desagregada em dois objetivos: A informação obtida pode ser utilizada para 1) decisões administrativas como renovação de contrato, nomeação definitiva e promoção na carreira e 2) decisões dos alunos quanto às unidades curriculares e às turmas que pretendem frequentar.

No entanto, para estas potenciais aplicações se tornarem possíveis, é necessário que os alunos aceitem participar na avaliação e forneçam informação de qualidade, o que nem sempre acontece. Uma revisão de literatura revela que ocorrem frequentemente baixas taxas de resposta e enviesamentos nas avaliações feitas pelos alunos (e.g., Adams & Umbach, 2012; Campbell, 2005; Centra, 2003; Dommeyer et al 2002, 2004; Merritt, 2008). A capacidade de ultrapassar estes problemas, ou pelo menos de os minimizar, pode depender do método utilizado para a recolha de informação (Dommeyer et al., 2004). Na atualidade, muitas instituições de ensino superior estão a passar de um método tradicional, de recolha de informação em papel e durante as aulas, para um método online, de recolha com base num questionário colocado na internet (Adams & Umbach, 2012; Avery et al., 2006; Dommeyer et al., 2004).

Apesar de o método online apresentar várias vantagens, nomeadamente termos de custos e de tempo de aulas, tem-se verificado uma relutância por parte dos docentes na adoção deste método. Os principais receios prendem-se com a possibilidade de diminuir a taxa de resposta e de produzir avaliações menos corretas do que o método tradicional.

O presente estudo visa analisar os efeitos da passagem da utilização do método tradicional para o método online no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), através da comparação dos dados obtidos no inquérito pedagógico do primeiro semestre do ano letivo 2016/2017 (método tradicional) com os dados obtidos no primeiro semestre do ano letivo de 2017/2018 (método online).

Os principais objetivos deste estudo incluem:

- Analisar o efeito da passagem do método tradicional para o método online nas taxas de resposta
- Analisar o efeito da passagem do método tradicional para o método online nas avaliações dos docentes
- Analisar o efeito da passagem do método tradicional para o método online em possíveis enviesamentos por parte do alunos.

Esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, dos quais o primeiro corresponde à presente introdução. No segundo capítulo apresenta-se uma revisão da

literatura relativa à avaliação dos docentes do ensino superior pelos alunos. No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia utilizada para a comparação do método tradicional e do método online no ISEG. No quarto capítulo, apresenta a análise realizada aos dados dos inquéritos pedagógicos do ISEG no primeiro semestre dos anos letivos 2016/2017 (método tradicional) e 2017/2018 (método online). No último capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, incluindo as principais contribuições e limitações. São ainda apresentadas algumas sugestões para a pesquisa futura e para o ISEG.

Capítulo 2

Revisão da literatura

Neste capítulo apresenta-se uma revisão da literatura sobre a utilização do método tradicional e do método online nas avaliações aos docentes do ensino superior feitas pelos alunos. Dado que as principais preocupações dizem respeito às taxas de resposta e aos enviesamentos, apresenta-se também uma secção sobre estes problemas.

2.1. Método tradicional e método online: Vantagens, desvantagens e efeitos

O método tradicional de avaliação consiste na recolha de informação em papel, realizada durante as aulas, interrompendo-se a lecionação. Em algumas instituições a atividade é realizada pelo próprio docente, que distribui e recolhe os inquéritos. Existem também instituições que consideram preferível que o docente não esteja presente durante a avaliação, para os alunos se sentirem mais à vontade nas avaliações. Nesse caso, pessoas designadas pela instituição dirigem-se à sala de aula para proceder à recolha, solicitando-se ao docente que saia da sala enquanto os alunos respondem. Em ambos os casos, o momento da avaliação corresponde geralmente às últimas semanas letivas, antes de os alunos saberem as notas que obtêm às unidades curriculares, para não serem influenciados pelas mesmas (Avery et al., 2006; Dommeyer et al., 2004).

No método online, o questionário de avaliação é colocado numa plataforma na internet, à qual os alunos acedem fora das aulas. Dentro de um intervalo de tempo pré-determinado, os alunos podem responder quando e onde quiserem. Esse intervalo de tempo corresponde também às últimas semanas letivas, antes de os alunos saberem as notas. A instituição pode ir enviando aos alunos mensagens a recordar a necessidade de preenchimento, oferecer motivações para o preenchimento (por exemplo, dando créditos extra), ou até tornar a resposta obrigatória (por exemplo, não dando acesso à nota obtida se o aluno não responder ao inquérito sobre essa unidade curricular) (Adams & Umbach, 2012; Avery et al., 2006; Dommeyer et al., 2004)

A literatura sobre os dois métodos salienta que o método tradicional apresenta gastos mais elevados em termos de papel e de recursos humanos para a recolha e tratamento da informação, resultando também num gasto de tempo útil de aula. No método online, a

utilização da tecnologia permite maior eficiência (menor custo e maior rapidez) na notificação, envio, preenchimento e análise dos questionários (Adams & Umbach, 2012; Avery et al. 2006; Dommeyer et al., 2002, 2004).

Uma questão frequentemente invocada pelos docentes é que, no método tradicional, as avaliações são feitas na sala de aula não havendo distrações à volta, pelo que os alunos estão concentrados na tarefa. Também normalmente não é permitido que os alunos interajam, pelo que não há influência dos pares. No método online, os alunos têm muitas distrações, desde o e-mail às redes sociais, e poderão mesmo desistir da avaliação para responder a outra solicitação nos seus computadores. Não havendo monitorização, é possível que alguns alunos sejam influenciados pelos pares no momento em que estão a preencher as suas avaliações. Os docentes receiam ainda que o método online atraia respostas de alunos que raramente vão às aulas, o que comprometeria a qualidade das avaliações (Avery et al., 2006; Dommeyer et al., 2004).

Do lado dos alunos, no método tradicional são por vezes registadas queixas que os docentes manipulam as avaliações com os seus comentários ou ações no dia da avaliação, com o objetivo de aliciar respostas mais favoráveis por parte dos alunos. Estas ações incluem trazer bolos ou pizzas, fazer atividades lúdicas como jogos educativos, ou anunciar uma redução nas exigências da unidade curricular. Quando a recolha é feita pelos docentes, há também queixas de que os mesmos modificam as avaliações dos alunos antes de as entregarem. O método online é considerado como menos vulnerável à influência dos docentes (Dommeyer et al., 2002, 2004)..

Outra preocupação frequente dos alunos diz respeito à possibilidade de serem identificados no método online. Alguns alunos duvidam da integridade do sistema online, considerando que o seu código de identificação de login pode ser revelado. Registam-se também queixas de múltiplos problemas técnicos que dificultam o acesso e o preenchimento das avaliações neste método. No entanto, inquéritos realizados aos alunos demonstram que estes preferem o método online ao método tradicional (Dommeyer et al., 2002, 2004).

A Tabela 1 sumariza as vantagens e desvantagens de cada método.

Tabela 1 - Vantagens e desvantagens do método tradicional e do método online

Vantagens do método online	Vantagens do método tradicional
Baixo custo	Só respondem alunos que conhecem o docente
Menos gastos de papel	Menos medo de quebra de anonimato
Não gasta tempo de aulas	Alunos menos sujeitos a distrações durante o preenchimento
Rapidez na recolha e tratamento	Menos problemas técnicos
Menos vulnerável à influência dos docentes	Menos vulnerável à influência dos colegas

No que diz respeito aos efeitos da aplicação dos métodos, vários investigadores e várias instituições do ensino superior têm reportado que a passagem do método tradicional para o método online diminui a taxa de resposta (Adams & Umbach, 2012; Dommeyer et al., 2002, 2004 ; Layne et al., 1999). Se o método online potencia a taxa de não resposta, consequentemente, potencia também o erro de não resposta (Adams & Umbach, 2012, Avery et al., 2006).

Em relação às médias das avaliações dos docentes, várias investigações reportam que a passagem do método tradicional para o método online tem conduzido a piores avaliações (médias mais baixas) dos docentes. No entanto, outros autores reportam não haver alteração significativa das médias (Avery et al., 2006; Dommeyer et al., 2004; Ha et al., 1998; Layne et al., 1999). Não existem estudos que indiquem se as oscilações nas avaliações dos docentes se devem ao erro de não resposta ou a enviesamentos potenciados por cada um dos métodos. Nas secções seguintes abordamos estes problemas comuns da avaliação dos docentes.

2.2. Problemas das avaliações dos alunos

2.2.1. Taxas de resposta

A taxa de não resposta aumenta o potencial para erro, dado que muitas vezes a distribuição entre os alunos que respondem e os que não respondem não é aleatória. Havendo diferenças nas características entre os que respondem e os que não respondem (por exemplo, assiduidade nas aulas, gosto pelo tipo de matérias lecionada, empatia com o docente), pode haver um enviesamento dos resultados (Reisenwitz 2016). Por outras palavras, aumenta a probabilidade de que as avaliações dos que não respondem seriam

diferentes dos que respondem. Consequentemente, a qualidade da informação recolhida fica comprometida quando a taxa de resposta diminui e será até perigosa a sua utilização em decisões sobre os docentes (Adams & Umbach, 2012).

Bacon et al. (2016) realizaram um estudo com 6.754 unidades curriculares num período de 11 anos e mostram que a taxa de resposta interfere com as médias das avaliações dos docentes. A ideia de base é que os alunos que levam a sério o seu percurso académico têm uma maior tendência para responder e para dar boas avaliações aos docentes com bom desempenho e más avaliações a docentes com mau desempenho. Os alunos menos interessados tendem a responder menos e também não fazem tanta distinção nas suas avaliações. Assim, se a taxa de resposta aumentar, ou seja, se se passar a incluir alunos menos interessados, as avaliações dos docentes com elevado desempenho tendem a diminuir e as avaliações dos docentes com pior desempenho tendem a melhorar. Os resultados do estudo confirmaram esta hipótese.

A investigação recente demonstra que existem diferenças na probabilidade de participação nos inquéritos online em diferentes grupos de estudantes universitários. Por exemplo, estudantes do género feminino, estudantes com médias mais elevadas, e estudantes de raça branca, têm maior probabilidade de responder que estudantes do género masculino, estudantes com médias mais baixas, e estudantes de raça negra (Adams & Umbach, 2012, Avery et al., 2006; Thielsch et al., 2018). Nas licenciaturas, os alunos do segundo ano são os que têm uma maior taxa de resposta, enquanto os do último ano são os que têm uma menor taxa de resposta (Avery et al., 2006).

Outra questão interessante tem a ver com a saliência da unidade curricular para os alunos. A pesquisa indica que os alunos são mais propensos a responder a inquéritos pedagógicos quando estes dizem respeito a unidades curriculares que estão diretamente ligadas à sua área de estudos principal (Adams & Umbach, 2012). Por exemplo, um aluno de uma licenciatura em Economia teria mais propensão para responder a questionários sobre unidades curriculares do âmbito da Economia do que a unidades curriculares do âmbito da Gestão, da Matemática ou das Ciências Sociais.

2.2.2. Enviesamentos

O enviesamento ocorre quando algumas variáveis, como por exemplo o género ou a idade dos docentes, têm um impacto significativo nas avaliações feitas pelos alunos, embora sejam irrelevantes para a qualidade da lecionação ou para a aprendizagem dos alunos (Arbuckle & Williams, 2003; Centra, 2003). Estas variáveis podem estar relacionadas com características do docente, características da unidade curricular, ou até características do aluno.

No que diz respeito às características dos docentes, embora vários estudos indiquem que os docentes do género feminino e mais idosos recebem avaliações menos favoráveis dos alunos, outros estudos têm apresentado resultados contraditórios (Arbuckle & Williams, 2003; Boring, 2014; Basow & Martin, 2012; Campbell, 2005; Centra 2003). Alguns autores defendem que, tendo a maior parte dos instrumentos de avaliação múltiplas dimensões, a comparação por género ou idade num indicador global pode ser de difícil interpretação ou até mesmo enganadora (Arbuckle & Williams, 2003). Por exemplo, os homens podem receber avaliações mais positivas numa dimensão e as mulheres noutras, o que a comparação do resultado global não permite identificar.

Outras características dos docentes que têm vindo a ser estudadas dizem respeito a raça, nível hierárquico, anos de experiência, e produtividade de investigação. No entanto, os enviesamentos resultantes destas características parecem ser mínimos (Campbell, 2005). Para além das características demográficas, alguns autores têm estudado características de personalidade dos docentes, em que fatores de expressividade, tais como o entusiasmo, a afetividade, e a extroversão, parecem conduzir a melhores avaliações por parte dos alunos (Arbuckle & Williams, 2003; Campbell, 2005). No entanto, alguns estudos indicam que as características que levam a melhores avaliações dos alunos dependem do género do professor (Arbuckle & Williams 2003). O mesmo estudo indica que a expressividade dos indivíduos é definida diferencialmente, porque os indivíduos geralmente consideram qualidades como: ternura, responsabilidade, afetividade e simpatia como características femininas, e por outro lado, qualidades como: dinamismo, entusiasmo, paixão e fervor como qualidades masculinas.

Uma questão relativa ao docente que tem sido bastante estudada diz respeito à “leniency hypothesis”, ou hipótese do facilitismo, segundo a qual os docentes receberão melhores avaliações se diminuirmos o seu grau de exigência. Menores graus de exigência traduzem-se em melhores notas ou diminuição do trabalho solicitado (Centra, 2003; Marsh & Roche, 2000). No entanto, a evidência deste enviesamento é bastante ténue (Campbell, 2005).

No que diz respeito às características dos alunos, a maior parte dos estudos incide sobre as diferenças nas avaliações entre os alunos com melhores resultados académicos e os alunos com médias escolares mais baixas. Tal como referido anteriormente, vários estudos indicam que os alunos com melhor desempenho tendem mais a participar nos inquéritos e a diferenciar mais os docentes com bom e mau desempenho nas suas avaliações (Adams & Umbach, 2012; Avery et al., 2006; Bacon et al., 2016; Thielsch et al., 2018). No entanto, a revisão da literatura indica que os alunos com melhores desempenhos não fornecem avaliações mais válidas que os colegas de menor desempenho (Campbell, 2005).

Nas características das unidades curriculares inclui-se a área de estudos, o nível de dificuldade, se a disciplina é obrigatória ou optativa, o ciclo de estudos e o tamanho das turmas. No que diz respeito à área de estudos, as ciências naturais (biologia e física), assim como as matemáticas e a engenharia tendem a receber piores classificações que as áreas de humanidades e ciências sociais. A tendência parece ser de as disciplinas quantitativas receberem piores avaliações que as não quantitativas (Campbell, 2005; Cashin, 1990; Centra 2003). Quanto ao grau de dificuldade, o estudo de Centra (2003) verificou que tanto os cursos muito difíceis como os muito básicos recebem piores avaliações do que os cursos de dificuldade média. Existem ainda alguns estudos que indicam que as unidades curriculares optativas recebem avaliações mais elevadas que as obrigatórias, e que as unidades curriculares de Mestrado tendem a receber melhores avaliações que as de Licenciatura (Campbell, 2005). Finalmente, embora geralmente se considere que nas turmas com mais alunos os docentes recebem piores avaliações, a pesquisa indica que a dimensão da turma não tem praticamente nenhum efeito nas avaliações dos alunos (Campbell, 2005).

Capítulo 3

Metodologia

Os dados utilizados neste estudo dizem respeito aos inquéritos pedagógicos realizados no ISEG no primeiro semestre do ano letivo de 2016/2017 e no primeiro semestre do ano letivo de 2017/2018. Foi solicitada a autorização da Presidência do ISEG para utilizar estes dados numa Dissertação do Mestrado, a qual foi concedida sob condição de os ficheiros serem previamente tratados de modo a não ser possível a identificação dos docentes. Esse tratamento foi realizado pelo Gabinete de Estudos e Projetos (G.E.P.), que procedeu posteriormente ao envio dos ficheiros relativos aos inquéritos pedagógicos na Licenciatura e Mestrado, assim com as listagens de alunos inscritos nas diversas unidades curriculares.

Neste capítulo apresentamos o método de recolha de informação e os instrumentos utilizados na realização dos inquéritos pedagógicos. Apresentamos ainda a amostra de alunos obtida nos dois períodos em consideração.

3.1. Método de recolha de informação

No ano letivo de 2016/2017 foi utilizado o método tradicional de recolha de informação. Existia um planeamento, divulgado na plataforma Aquila, que informava os docentes dos dias e horas em que as aulas iriam ser interrompidas para a realização dos inquéritos pedagógicos. Esta realização ocorreu na antepenúltima e penúltima semana das aulas, antes da interrupção para férias de Natal. A distribuição e recolha dos questionários não era realizada pelos docentes mas sim por pessoas contratadas pelo ISEG. Os docentes saíam da sala durante as avaliações e a pessoa que estava encarregada do processo escrevia no quadro o código do docente e o código da unidade curricular em avaliação, para os alunos colocarem essa informação nos inquéritos. Os impressos distribuídos aos alunos estavam concebidos de forma a permitir a leitura ótica das respostas, passando estas então para um ficheiro Excel.

No ano letivo de 2017/2018, passou a ser utilizado o método online de recolha de informação. Os questionários ficaram disponíveis online, na plataforma Aquila, nas últimas semanas de aulas do semestre, antes do início das avaliações. Quando os alunos

acediam à plataforma Aquila, aparecia uma chamada de atenção e uma ligação para os inquéritos pedagógicos. Para cada unidade curricular em que o aluno estava inscrito, havia um link para o preenchimento do respetivo questionário. No entanto, o preenchimento não era obrigatório, o aluno podia aceder ao link e informar que declinava responder aquele questionário. As respostas dos alunos eram posteriormente passadas para um ficheiro Excel.

3.2. Instrumentos utilizados

Existem dois instrumentos, um para os alunos da Licenciatura e outro para os alunos de Mestrado. Apresentamos seguidamente esses instrumentos.

3.2.1. Questionário para os alunos de Licenciatura

O questionário para os cursos de 1º ciclo é constituído por 5 partes. Em todas as partes, é utilizada uma escala de Likert de 5 pontos, em que 1 é a resposta mais desfavorável (ex., discordo totalmente / muito mau) e 5 a resposta mais favorável (ex., concordo totalmente / muito bom). A primeira diz respeito à apreciação geral do curso e é composta por 8 questões:

1. O horário do curso é adequado
2. A duração das aulas é adequada
3. As matérias lecionadas têm interesse
4. O grau de dificuldade do curso é adequado
5. A qualidade do ensino é adequado
6. A qualidade da Coordenação da Licenciatura é adequada (em aspetos como a resolução de problemas, a articulação entre a coordenação e os docentes, ect)
7. A qualidade das atividades extracurriculares promovidas no âmbito do curso é adequada.
8. Qual é a sua avaliação global do Curso?

A segunda parte é sobre a Unidade Curricular e é constituída por 8 questões:

- 1- Considera adequada a extensão do programa
- 2- O conteúdo programático das aulas é adequado
- 3- As matérias lecionadas são importantes e uteis
- 4- Existe coordenação entre aspetos teóricos e práticos
- 5- As atividades na sala de aula são adequadas aos objetivos e ao conteúdo programático da U.C
- 6- Os materiais utilizados em aula são adequados aos objetivos e ao conteúdo programático da U.C

- 7- A bibliografia e material de apoio são adequados aos objetivos e ao conteúdo programático da U.C
- 8- O grau de dificuldade da U.C é elevado

A terceira parte é sobre os Docentes e é constituída por 11 questões:

- 9- O (A) docente é assíduo(a)
- 10- O (A) docente tem a capacidade de transmitir os conhecimentos
- 11- O (A) docente evidencia ter domínio e conhecimento da matéria
- 12- O (A) docente demonstra preparar com cuidado as aulas
- 13- O (A) docente consegue suscitar-lhe interesse pela matéria
- 14- O (A) docente mostra disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas
- 15- Quando expõe a matéria as suas dúvidas fica esclarecido(a)
- 16- O (A) docente estabelece uma boa relação com os alunos
- 17- As aulas teóricas permitem-lhe entender os conceitos fundamentais
- 18- Nas aulas teóricas existe um encadeamento lógico das ideias e matérias expostas
- 19- Nas sessões práticas consegue seguir e compreender a resolução de casos e exercícios

A quarta parte é sobre a Auto-Avaliação do Aluno e é constituída por 6 questões:

- 20- Muito raramente falto às aulas desta U.C
- 21- Tenho interesse pelas matérias lecionadas
- 22- Tenho bases para acompanhar a matéria
- 23- Tenho facilidade em aprender o tipo de matérias lecionadas
- 24- Estudo regularmente a bibliografia indicada
- 25- Faço pesquisa adicional de bibliografia

A quinta parte é sobre os a Avaliação Global e é constituída por 3 questões:

- 26- Qual é a sua avaliação da Unidade Curricular
- 27- Qual é a sua avaliação global do(a) docente
- 28- Qual é a sua avaliação global relativamente ao seu desempenho enquanto aluno

3.2.2. Questionário para os alunos de Mestrado

Os questionários para a avaliação científico-pedagógica dos Curso de **2º ciclo**, tem a mesma estrutura, apenas diferem na construção de algumas perguntas. O questionário no total é constituído por 5 partes. A primeira diz respeito á apreciação geral do curso e esta é subdividida por 9 questões:

1. O horário do curso é adequado
2. A duração das aulas é adequada
3. As matérias lecionadas têm interesse
4. O grau de dificuldade do curso é adequado
5. A qualidade do ensino é adequada

6. A qualidade da Coordenação do Mestrado é adequada (em aspetos como a resolução de problemas, a articulação entre a coordenação e os docentes, etc)
7. A qualidade da orientação do sei TFM é adequada se aplicável?
8. A qualidade das atividades extracurriculares promovidas no âmbito do curso é adequada
9. Qual a sua avaliação global do Curso?

A segunda parte é sobre a Avaliação da Unidade Curricular e é constituída por 8 questões:

- 1- Considera adequada a extensão do programa
- 2- O conteúdo programático das aulas é adequado
- 3- As matérias lecionadas são importantes e úteis
- 4- As atividades na sala de aula são adequadas aos objetivos e ao conteúdo programático
- 5- Os materiais utilizados em aula são adequados aos objetivos e ao conteúdo programático da U.C
- 6- A bibliografia e material de apoio são adequados aos objetivos e ao conteúdo programático da U.C
- 7- O grau de dificuldade da U.C é elevado
- 8- Esta U.C é interessante no contexto do mestrado

A terceira parte é sobre a Avaliação do Docente e é constituída por 9 questões:

- 9- O (A) docente é assíduo(a)
- 10- O (A) docente tem a capacidade de transmitir os conhecimentos
- 11- O (A) docente evidencia ter domínio e conhecimento da matéria
- 12- O (A) docente consegue suscitar-lhe interesse pela matéria
- 13- O (A) docente demonstra preparar com cuidado as aulas
- 14- O (A) docente mostra disponibilidade para o apoio aos alunos
- 15- Quando expõe as suas duvidas fica esclarecido(a)
- 16- O (A) docente estabelece uma boa relação com os alunos
- 17- O método de ensino utilizado é adequado aos objetivos e ao conteúdo programático da U.C

A quarta parte é sobre a Auto-avaliação do Aluno e é constituída por 7 questões:

- 18- Muito raramente falto as aulas desta U.C
- 19- Tenho interesse pelas matérias lecionadas
- 20- Tenho bases para acompanhar a matéria
- 21- Tenho facilidade em aprender o tipo de matérias lecionadas
- 22- Estudo regularmente a bibliografia indicada
- 23- Faço pesquisa adicional de bibliografia
- 24- Além de estudar, costumo refletir fora das aulas sobre a matéria

A última pergunta é sobre a Avaliação Global e é constituída por 3 questões.

- 25- Qual a sua avaliação global da Unidade Curricular
- 26- Qual a sua avaliação global do(a) docente

27- Qual a sua avaliação global relativamente ao seu desempenho enquanto aluno(a)

3.3. Participantes

Descrevemos seguidamente a amostra de participantes obtida na Licenciatura e no Mestrado nos dois períodos considerados.

3.3.1. Alunos de Licenciatura

Foram obtidas 17125 respostas, relativas a avaliações de docentes. Deste total, 8097 (47,3%) dizem respeito ao ano letivo de 2016/2017 e 9028 (52,7%) dizem respeito ao ano letivo de 2017/2018.

No ano letivo de 2016/2017, foram obtidas avaliações de 91 disciplinas e 137 docentes. No que diz respeito aos cursos, 2.816 das respostas (34,8%) dizem respeito a Economia, 3.434 (42,4%) a Gestão, 820 (10,1%) a MAEG, 605 (7,5%) a Finanças, 207 (2,6%) a Gestão do Desporto. Em termos de disciplinas, 5.560 (68,7%) das respostas dizem respeito a disciplinas quantitativas e 2.537 (31,3%) não são qualitativas. Quanto aos turnos dessas disciplinas, 2.415 das respostas (29,8%) foram obtidas em aulas teóricas, 3.195 (39,5%) práticas, 1.968 (24,3%) teórico-práticas e 60 (0,7%) dizem respeito a cursos livres. Para os docentes, 3.366 (41,6%) das respostas dizem respeito a docentes do género feminino e 4.731 (58,4%) dizem respeito a docentes do género masculino.

No ano letivo de 2017/2018, foram obtidas avaliações de 95 disciplinas e 141 docentes. No que diz respeito aos cursos, 3.134 (34,7%) das respostas dizem respeito a Economia, 3.044 (33,7%) a Gestão, 834 (9,2%) a MAEG, 613 (6,8%) a Finanças, 153 (1,7%) a Gestão do Desporto, 573 (6,3%) a Economics e 677 (7,5%) a Management. Em termos de disciplinas, 6.088 (67,4%) das respostas dizem respeito a disciplinas quantitativas e 2.940 (32,6%) não são qualitativas. Quanto aos turnos dessas disciplinas, 3.478 (38,5%) das respostas foram obtidas em aulas teóricas, 3.443 (38,1%) práticas, e 2.049 (22,7%) teórico-práticas. Para os docentes, 3.457 (38,3%) das respostas dizem respeito a docentes do género feminino e 5.514 (61,1%) dizem respeito a docentes do género masculino.

3.3.2. Alunos de Mestrado

Foram obtidas 8557 respostas, relativas a avaliações de docentes. Deste total, 3911 (45,7%) dizem respeito ao ano letivo de 2016/2017 e 4646 (54,3%) dizem respeito ao ano letivo de 2017/2018.

No ano letivo de 2016/2017, foram obtidas respostas de 16 Mestrados, 106 unidades curriculares e 108 docentes. Todas as unidades curriculares funcionam em turnos teórico práticos. Para os docentes, 1204 (30,8%) das respostas dizem respeito a docentes do género feminino e 2707 (69,2,4%) dizem respeito a docentes do género masculino. Os Mestrados com maior número de respostas são Finanças (518, 13,2%), Gestão de Recursos Humanos (516, 13,2%), Ciências Empresariais (469, 12%), Marketing (464, 12%), Gestão e Estratégia Empresarial (364, 9,3%) e Contabilidade, Fiscalidade e Finanças Empresariais (320, 8,2%). Em termos de departamentos, 814 (20,8%) das respostas dizem respeito a Mestrados da responsabilidade do departamento de Economia, 2826 (72,3%) do departamento de Gestão, e 271 (6,9%) do departamento de Matemática. De notar que o Mestrado de Gestão de Recursos Humanos, embora da responsabilidade conjunto Gestão-Ciências Sociais, foi considerado no departamento de Gestão.

No ano letivo de 2017/2018, foram obtidas avaliações de 19 Mestrados, 122 unidades curriculares e 118 docentes. Todas as unidades curriculares funcionam em turnos teórico práticos. Para os docentes, 1547 (33,3%) das respostas dizem respeito a docentes do género feminino e 3099 (66,7%) dizem respeito a docentes do género masculino. Os Mestrados com maior número de respostas são Finanças (616, 13,3%), Gestão de Recursos Humanos (569, 12,2%), Ciências Empresariais (469, 10,1%), Marketing (464, 10%), Gestão e Estratégia Empresarial (364, 9,3%) e Contabilidade, Fiscalidade e Finanças Empresariais (380, 8,2%). Em termos de departamentos, 1091 (23,5%) das respostas dizem respeito a Mestrados da responsabilidade do departamento de Economia, 3081 (66,3%) do departamento de Gestão, e 373 (8,0%) do departamento de Matemática. De notar que o Mestrado de Gestão de Recursos Humanos, embora da responsabilidade conjunto Gestão-Ciências Sociais, foi considerado no departamento de Gestão.

Capítulo 4

Resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados da comparação dos inquéritos pedagógicos de 2016/2017 com os inquéritos pedagógicos de 2017/2018. Dado que foram recolhidos dados em duas amostras distintas e com instrumentos distintos, o capítulo encontra-se subdividido em duas partes, os resultados obtidos na Licenciatura e resultados obtidos no Mestrado. Em cada parte, procuraremos dar respostas aos objetivos indicados na introdução.

4.1 Resultados na Licenciatura

4.1.1. Análise da taxa de resposta

Para a análise da percentagem de respostas, calculou-se a percentagem dos alunos que respondem ao questionário numa dada UC, em relação aos alunos inscritos nessa unidade curricular. No entanto, foram detetadas algumas incongruências entre o ficheiro com os dados do inquérito pedagógico e o ficheiro dos alunos inscritos. Nomeadamente, em algumas unidades curriculares havia mais respostas aos inquéritos do que alunos inscritos, havia unidades curriculares com alunos inscritos, mas sem respostas aos inquéritos, e unidades curriculares com respostas aos inquéritos mas para as quais não constavam alunos inscritos. Optou-se por apenas apresentar os resultados referentes às unidades curriculares em que os dados não continham incongruências. A tabela 2 e a tabela 2.1 (em anexo) apresentam a taxa de resposta para as unidades curriculares consideradas.

No ano de 2016/2017, nas disciplinas divididas em teóricas e práticas, a percentagem de respostas nas teóricas é de 35% e nas práticas é de 56%. Nas disciplinas que funcionam em regime de teórico-práticas a percentagem é de 55%. Nas disciplinas curso livre a percentagem é de 62%.

No ano de 2017/2018, nas disciplinas divididas em teóricas e práticas, a percentagem de respostas nas teóricas e prática é de 56%. Em relação com o ano passado, a percentagem das práticas manteve-se e das teóricas subiu 21%. Nas disciplinas que funcionam em

regime de teóricas e praticas a percentagem é de 49%, o que representa uma descida de 6% ao ano anterior. Não encontramos dados relativos aos cursos livres.

4.1.2 Análise do efeito da mudança de método nas avaliações dos docentes

Neste ponto, iremos analisar os efeitos nas três avaliações constantes dos ficheiros fornecidos: Avaliação da Unidade Curricular, Avaliação do Docente, e Auto-Avaliação do aluno.

No ISEG, existem dois dados para cada avaliação: Dados relativos a uma avaliação global, com um único item, e dados relativos a uma avaliação multidimensional, com vários itens. Antes de passarmos à análise do efeito nas avaliações, começamos por verificar se os itens relativos a cada avaliação formavam uma escala fiável. A fiabilidade foi analisada através do alfa de Cronbach.

A escala “Unidade Curricular”, com 8 itens tinha uma fiabilidade de 0,896. No entanto, o item “O grau de dificuldade da UC é elevado” tinha uma fraca correlação com a escala total, pelo que foi eliminado. A escala final, com 7 itens, tinha um alfa de Cronbach de 0,917 e todos os itens tinham correlações com a escala total superiores a 0,66 (Tabela 2.2). A escala “Docente”, com 11 itens, tinha uma fiabilidade de 0,955. Todos os itens tinham correlações com a escala total superiores a 0,61 (Tabela 2.3.). A escala “Aluno” com 6 itens tinha uma fiabilidade de 0,802. Todos os itens tinham correlações com a escala total superiores a 0,43 (Tabela 2.4).

Com o objetivo de analisar se os resultados da avaliação através da escala são muito diferentes dos resultados da avaliação através de um único item global, realizamos um teste t de amostras emparelhadas (Tabela 2.5 e Tabela 2.6).

No ano letivo de 2016/2017, a escala “Aluno” tem uma média significativamente inferior à média do respetivo item de avaliação global. Para as escalas “Unidade Curricular” e “Docente” não se verificam diferenças significativas (Tabela 2.7)

No ano letivo 2017/2018, todas as escalas têm uma média significativamente diferente do respetivo item de avaliação global (Tabela 2.7). No caso da escala “UC” a média da escala é significativamente superior à média do item global, no caso das escalas “Alunos” e “Docente”, a média do item de avaliação global é significativamente superior à média da escala.

Verifica-se assim, que na avaliação dos docentes, o resultado obtido pela avaliação do item global, é mais favorável para os docentes quando é utilizada a versão online (2017/2018), não se verificando diferenças significativas quando é utilizada a versão papel (2016/2018).

Passando propriamente à análise do efeito da mudança de método nas médias das avaliações, verificou-se que, do ano letivo 2016/2017 para o ano letivo 2017/2018, houve uma descida significativa em todos os aspetos utilizados. Por outras palavras, todas as avaliações na versão online têm médias significativamente inferiores às da versão tradicional (Tabela 2.8).

4.1.3 Análise de possíveis enviesamentos

Para a análise de possíveis enviesamentos, fomos verificar se existiam diferenças significativas nas médias de avaliações relativamente às variáveis género dos docentes, tipo de disciplina e curso em que os alunos estão inscritos. Para essa finalidade, utilizou-se uma análise ANOVA.

No que diz respeito ao género, no ano letivo 2016/2017 existem diferenças significativas na escala docente e no item de avaliação global do docente. Em ambos os casos, o género masculino tem resultados significativamente superiores ao género feminino. Também existe uma diferença significativa na escala alunos, em que os alunos que estão a avaliar um professor do género masculino têm uma média significativamente superior aos alunos que estão a avaliar uma docente do género feminino. No ano letivo 2017/2018 existem diferenças significativa em todos os aspetos analisados. Em todos os casos o género feminino tem avaliações significativamente superiores ao género masculino.

No tipo de unidade curricular, tendo em conta o seu nome, procedeu-se a uma classificação em “quantitativas” e “não quantitativas”. No ano letivo 2016/2017, tanto na avaliação global como nas escalas de Unidade Curricular e Aluno, as disciplinas quantitativas têm médias significativamente superiores. No que diz respeito aos docentes, as disciplinas não quantitativas têm médias significativamente mais elevadas, tanto na avaliação global como na escala.

No ano letivo de 2017/2018, para os aspetos de avaliação global Unidade Curricular e escala Unidade Curricular, as disciplinas quantitativas têm médias significativamente superiores. Nos aspetos relativos aos docentes, os resultados não são muito congruentes entre escalas e avaliação global. Nas avaliações globais as disciplinas quantitativas têm médias significativamente inferiores, enquanto na escala as disciplinas quantitativas têm médias significativamente superiores. Na avaliação global de Aluno não há diferenças significativas, mas na escala Aluno, as disciplinas quantitativas têm uma média significativamente superior à das não quantitativas.

Procurou-se ainda analisar se existiam diferenças significativas nos diferentes cursos da Licenciatura. Em ambos os períodos, verificaram-se diferenças significativas em todas as avaliações, tanto globais como multidimensionais. Em 2016/2017, as médias das avaliações dos alunos de Economia são as mais elevadas, apenas superadas pelos alunos de Finanças na avaliação multidimensional do docente. Os alunos de Gestão do Desporto têm as médias mais baixas em todos os casos. Em 2017/2018, os alunos de MAEG têm as médias mais elevadas em todas as avaliações. Os alunos de Gestão têm as médias mais baixas na avaliação global e multidimensional do docente e na avaliação global da unidade curricular. Os alunos de Finanças têm a média mais baixa na avaliação global do aluno e os alunos de Gestão do Desporto têm a média mais baixa na avaliação multidimensional da unidade curricular e na avaliação multidimensional do aluno.

Face aos dados que dispomos, não é possível concluir se as diferenças detetadas correspondem a enviesamentos dos alunos ou a diferenças reais na qualidade dos docentes e das unidades curriculares.

4.2. Resultados Mestrado

4.2.1. Análise da taxa de resposta

Tal como aconteceu nos ficheiros da Licenciatura, foram detetadas algumas incongruências entre o ficheiro com os dados do inquérito pedagógico e o ficheiro dos alunos inscritos. Assim, também para o Mestrado se optou por apenas apresentar os resultados referentes às unidades curriculares em que os dados não continham incongruências. A tabela 3 e a tabela 3.1 (em anexo) apresentam a taxa de resposta para as unidades curriculares consideradas. No Mestrado, todas as unidades curriculares são lecionadas em regime teórico-prático, pelo que não faremos as distinções consideradas para a Licenciatura. Na amostra de disciplinas obtida, a taxa de resposta em 2016/2017 foi de 68%, e de 78% em 2017/2018, verificando-se um aumento de 10% (Tabela 3. e Tabela 3.1).

4.2.2 Análise do efeito da mudança de método nas avaliações dos docentes

Tal como referido na análise dos dados relativos à licenciatura, começamos por verificar se os itens relativos a cada avaliação formavam uma escala fiável. A fiabilidade foi analisada através do alfa de Cronbach.

A escala “UC” com 8 itens tinha uma fiabilidade de 0,903. No entanto, o item “O grau de dificuldade da UC é elevado” tinha uma fraca correlação com a escala total, pelo que foi eliminado. A escala total, com 7 itens, tinha um alfa de Cronbach de 0,919 e todos os itens tinham correlações com a escala total superiores a 0,66 (Tabela 3.2). A escala “Docente” com 9 itens tinha uma fiabilidade de 0,946. Todos os itens tinham correlações com a escala total superiores a 0,65 (Tabela 3.3). A escala “Aluno” com 7 itens tinha uma fiabilidade de 0,841. Todos os itens tinham correlações com a escala total superiores a 0,43 (Tabela 3.4) .

Com o objetivo de analisar se os resultados da avaliação através da escala são muito diferentes dos resultados da avaliação através de um único item global, realizamos um teste t de amostras emparelhadas (Tabela 3.5 e Tabela 3.6). Em 2016/2017, a escala “Docente” tem uma média significativamente superior à média do item avaliação global.

A escala “Aluno” tem uma média significativamente inferior à média do item avaliação global. Para as escalas “UC” não se verificam diferenças significativas (Tabela 3.5). Em 2017/2018, a escala “Docente” tem uma média significativamente superior à média do item avaliação global. A escala “Aluno” tem uma média significativamente inferior à média do item avaliação global. Para as escalas “UC” não se verificam diferenças significativas (Tabela 3.6).

Passando propriamente à análise do efeito da mudança de método nas médias das avaliações, verificou-se que, do ano letivo 2016/2017 para o ano letivo 2017/2018, apenas existem diferenças significativas na avaliação global do docente e na escala de avaliação “Aluno”. A avaliação global do docente desceu significativamente de 2016/2017 para 2017/2018, enquanto que a escala de avaliação “Aluno” registou uma subida significativa (Tabela 3.7).

4.2.3 Análise de possíveis enviesamentos

Para a análise de possíveis enviesamentos, fomos verificar se existiam diferenças significativas nas médias de avaliações relativamente às variáveis género dos docentes, e departamento responsável pelo Mestrado. Para essa finalidade, utilizou-se uma análise ANOVA.

No que diz respeito ao género, no ano letivo 2016/2017 existem diferenças significativas na avaliação global da UC e na escla UC, assim como na avaliação global do Aluno. Em todos os casos, as médias das avaliações relativas a docentes do género feminino são superiores às médias das avaliações relativas a docentes do género masculino.No ano letivo de 2017/2018, existem diferenças significativas em todas as avaliações. Mais uma vez, as avaliações com médias mais elevadas dizem respeito a docentes do género feminino (Tabela 3.8).

Em relação ao departamento responsável pelo Mestrado, em 2016/2017 verificaram-se diferenças significativas em todas as avaliações exceto na avaliação global do aluno. Em todos os casos, as médias das avaliações relativas aos Mestrados da responsabilidade do departamento de Economia são as mais elevadas, enquanto as médias das avaliações relativas aos mestrados da responsabilidade do departamento de Matemática são as mais

baixas. Em 2017/2018, verificam-se diferenças significativas em todas as avaliações exceto na avaliação global e na escala da unidade curricular. Na avaliação global e na escala do docente, as médias das avaliações relativas aos mestrados dos departamentos de Gestão são as mais elevadas. Os mestrados do departamento de matemática têm a média mais baixa na avaliação global do docente, mas igualam-se aos mestrados de Economia na escala do docente. Na avaliação do aluno, na avaliação global a média mais alta é dos Mestrados da responsabilidade do departamento de Gestão, enquanto que na escala a média mais alta é dos Mestrados da responsabilidade do departamento de Economia. Em ambos os casos, a média mais baixa é dos mestrados da responsabilidade do departamento de Matemática.

Tal como referido na análise da licenciatura, face aos dados que dispomos, não é possível concluir se as diferenças detetadas correspondem a enviesamentos dos alunos ou a diferenças reais na qualidade dos docentes e das unidades curriculares.

Capítulo 4

Conclusão

O presente estudo pretendia analisar os efeitos da passagem da utilização do método tradicional para o método online de avaliação de docentes pelos alunos no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG). Procedeu-se à comparação dos dados obtidos no inquérito pedagógico do primeiro semestre do ano letivo 2016/2017 (método tradicional) com os dados obtidos no primeiro semestre do ano letivo de 2017/2018 (método online). Apresentamos seguidamente um sumário dos resultados e das principais contribuições do estudo.

O primeiro objetivo do estudo dizia respeito à análise do efeito da mudança de método de recolha de informação nas taxas de resposta dos alunos. Enquanto que a literatura indica que a passagem do método tradicional para o método online leva a diminuição da taxa de resposta (Adams & Umbach, 2012; Dommeyer et al 2002, 2004 ; Layne et al 1999), tal não parece verificar-se no ISEG. Embora só tenha sido possível analisar a taxa de resposta numa amostra de unidades curriculares, os resultados indicam uma tendência para aumento das taxas. Nas unidades curriculares do primeiro ciclo (Licenciatura), a taxa de resposta relativa às aulas teóricas passou de 35% em 2016/2017 para 56% em 2017/2018, aumentando assim 21%. Nas aulas práticas verificou-se uma taxa de 56% em ambos os anos, pelo que não houve alteração. Apenas nas aulas teórico-práticas se verificou uma descida de 6%, dado que se obteve uma taxa de 55% em 2016/2017 e de 49% em 2017/2018. Nas unidades curriculares do segundo ciclo, em que as aulas, são todas teórico-práticas, verificou-se um aumento de 10% na taxa de resposta, de 68% em 2016/2017 para 78% em 2017/2018.

O segundo objetivo do estudo dizia respeito à análise do efeito da mudança de método de recolha de informação nas avaliações dos docentes. Esta análise teve em consideração as características específicas do inquérito pedagógico do ISEG, no qual são considerados três fatores: Avaliação da unidade curricular, avaliação do docente e avaliação do aluno. Para cada um, considera-se uma avaliação multidimensional com vários itens, e uma análise global com um único item. A avaliação multidimensional tem normalmente uma função formativa, dando indicações aos docentes sobre os itens em que estão a ter melhor

e pior desempenho, enquanto que a avaliação global serve a função sumativa, sendo a que é utilizada para a identificação dos melhores docentes.

Procedeu-se a uma análise do efeito da mudança de método tanto na avaliação multidimensional como na avaliação global. Para cada fator, começámos por identificar a fiabilidade da escala subjacente aos vários itens incluídos na avaliação multidimensional. Demonstrou-se uma adequada consistência interna das escalas de avaliação dos docentes, avaliação da unidade curricular e avaliação dos alunos (alfas de Cronbach superiores a 0,8). Todos os itens tinham correlações adequadas com a respetiva escala, exceto o item relativo ao grau de dificuldade da unidade curricular, que foi excluído da escala de avaliação da unidade curricular. Em seguida, fomos testar se a avaliação multidimensional conduzia a resultados diferentes da avaliação global. Para tal, utilizámos o teste t das amostras emparelhadas.

Na Licenciatura, para o ano letivo de 2016/2017, verificou-se que apenas existia diferença significativa na avaliação dos alunos, em que a avaliação global tinha uma média significativamente superior (3,60) à avaliação multidimensional (3,47). No ano de 2017/2018, verificou-se que existiam diferenças significativas para a avaliação dos docentes, a avaliação dos alunos, e a avaliação das unidades curriculares. A avaliação global tem médias significativamente superiores às médias da avaliação multidimensional para a avaliação dos docentes (3,65 vs. 3,62) e a avaliação dos alunos (3,41 vs. 3,32). Em contrapartida a avaliação multidimensional tem médias significativamente superiores às médias da avaliação global na avaliação da unidade curricular (3,63 vs 3,59). Assim, na Licenciatura o método online parece conduzir a maiores diferenças na utilização da avaliação multidimensional e da avaliação global.

No Mestrado, tanto em 2016/2017 como em 2017/2018, verificaram-se diferenças significativas nas avaliações dos docentes e nas avaliações dos alunos. Para a avaliação dos docentes, a avaliação multidimensional tem uma média significativamente superior à avaliação global, tanto em 2016/2017 (4,07 vs. 4,03) quanto em 2017/2018 (4,04 vs. 3,98). Para a avaliação dos alunos acontece o contrário, a avaliação global tem médias significativamente superiores à avaliação multidimensional, tanto em 2016/2017 (3,73 vs. 3,63) como em 2017/2018 (3,70 vs. 3,76). Assim, no Mestrado o método online não

parece conduzir a maiores diferenças na utilização da avaliação multidimensional e da avaliação global.

Seguidamente, fomos verificar se existiam diferenças significativas nas avaliações dos dois períodos considerados, ou seja, o primeiro semestre de 2016/2017 e o primeiro semestre de 2017/2018. Na Licenciatura verificaram-se diferenças significativas tanto nas avaliações globais como nas avaliações multidimensionais. Em todos os casos, verificou-se uma descida significativa das médias de um ano para o outro. Em particular, a avaliação global dos docentes desceu de 3,98 para 3,66, e a avaliação multidimensional desceu de 3,98 para 3,62. No Mestrado, apenas se verificaram diferenças significativas na avaliação global do docente e na avaliação multidimensional do aluno. A média da avaliação global do docente baixou de 4,03 para 3,98 e a avaliação multidimensional do aluno subiu de 3,63 para 3,67. Assim, os resultados obtidos no ISEG estão de acordo com estudos anteriores que indicam que as médias das avaliações tendem a baixar (Avery et al., 2006; Dommeyer et al., 2004; Ha et al., 1998; Layne et al., 1999).

O terceiro objetivo do estudo dizia respeito à análise do efeito da mudança de método de recolha de informação em possíveis enviesamentos. Para tal, na Licenciatura tivemos em consideração as variáveis género do docente (masculino e feminino), tipo de disciplina (quantitativa e não quantitativa), e curso (Economia, Finanças, Gestão, Gestão do Desporto e MAEG). No Mestrado tivemos em consideração as variáveis género do docente (masculino e feminino) e departamento responsável pelo mestrado (Economia, Gestão e Matemática).

Na Licenciatura, no ano letivo de 2016/2017 apenas se verificaram diferenças significativas por género nas avaliações global e multidimensional do docente e na avaliação multidimensional do aluno. Em todos os casos, as médias das avaliações relativas a docentes do género masculino são superiores às médias das avaliações relativas a docentes do género feminino. Em 2017/2018, verificam-se diferenças significativas em todas as avaliações, tanto nas três globais como nas três multidimensionais. Em todos os casos, as médias das avaliações relativas a docentes do género feminino são superiores às médias das avaliações relativas a docentes do género masculino. Assim, o género feminino parece ser mais favorecido nas avaliações online.

A análise por género no Mestrado revelou que no ano letivo de 2016/2017 apenas se verificaram diferenças na avaliação global e multidimensional da unidade curricular, assim como na avaliação global do aluno. Em todos os casos a média das avaliações relativas a docentes do género feminino é significativamente superior à média das avaliações relativas a docentes do género masculino. No ano letivo de 2017/2018, existem diferenças significativas em todas as avaliações, tanto as três globais como as três multidimensionais. Em todos os casos, as médias relativas a docentes do género feminino são significativamente superiores às médias das avaliações relativas a docentes do género masculino. Mais uma vez, no método online o género feminino parece mais favorecido.

Na Licenciatura, a análise por tipo de disciplina (quantitativa e não quantitativa) em 2016/2017 revelou diferenças significativas em todas as avaliações. Nas avaliações dos docentes, tanto global como multidimensional, as médias das disciplinas não quantitativas são superiores às médias das disciplinas quantitativas. Para a avaliação da unidade curricular e a avaliação dos alunos, acontece o contrário. Tanto na avaliação global como na avaliação multidimensional, as médias das avaliações das disciplinas quantitativas são superiores às médias das disciplinas não quantitativas. Em 2017/2018, verificam-se diferenças significativas em todas as avaliações, à exceção da avaliação global do aluno. Para a avaliação global docente, a médias das disciplinas não quantitativas é significativamente superior. Nas restantes avaliações, as médias das disciplinas quantitativas são superiores.

Procurou-se ainda analisar se existiam diferenças significativas nos diferentes cursos da Licenciatura. Em ambos os períodos, verificaram-se diferenças significativas em todas as avaliações, tanto globais como multidimensionais. Em 2016/2017, as médias das avaliações dos alunos de Economia são as mais elevadas, apenas superadas pelos alunos de Finanças na avaliação multidimensional do docente. Os alunos de Gestão do Desporto têm as médias mais baixas em todos os casos. Em 2017/2018, os alunos de MAEG têm as médias mais elevadas em todas as avaliações. Os alunos de Gestão têm as médias mais baixas na avaliação global e multidimensional do docente e na avaliação global da unidade curricular. Os alunos de Finanças têm a média mais baixa na avaliação global do aluno e os alunos de Gestão do Desporto têm a média mais baixa na avaliação multidimensional da unidade curricular e na avaliação multidimensional do aluno.

No Mestrado, analisaram-se as avaliações dos alunos tendo em consideração o departamento responsável pelo Mestrado em que os alunos estão inscritos. Em 2016/2017 verificaram-se diferenças significativas em todas as avaliações exceto na avaliação global do aluno. Em todos os casos, as médias das avaliações relativas aos Mestrados da responsabilidade do departamento de Economia são as mais elevadas, enquanto as médias das avaliações relativas aos mestrados da responsabilidade do departamento de Matemática são as mais baixas. Em 2017/2018, verificam-se diferenças significativas em todas as avaliações exceto na avaliação global e multidimensional da unidade curricular. Na avaliação global e multidimensional do docente, as médias das avaliações relativas aos mestrados dos departamentos de Gestão são as mais elevadas. Os mestrados do departamento de matemática têm a média mais baixa na avaliação global do docente, mas igualam-se aos mestrados de Economia na avaliação multidimensional do docente. Na avaliação do aluno, na avaliação global a média mais alta é dos Mestrados da responsabilidade do departamento de Gestão, enquanto que na avaliação multidimensional a média mais alta é dos Mestrados da responsabilidade do departamento de Economia. Em ambos os casos, a média mais baixa é dos mestrados da responsabilidade do departamento de Matemática.

A principal contribuição deste estudo diz respeito à análise, num contexto específico – o Instituto Superior de Economia e Gestão – dos efeitos da passagem do método tradicional para o método online de recolha das avaliações dos docentes feitas pelos alunos. Contrariamente ao previsto pela revisão da literatura verificou-se um aumento das taxas de resposta. No entanto, verificou-se que, tal como a literatura indicava, as médias das avaliações desceram significativamente. No que diz respeito aos enviesamentos, verificam-se algumas questões interessantes, como a possibilidade de as docentes do género feminino serem mais favorecidas no método online do que no método tradicional. No entanto, precisaríamos de mais dados para poder analisar esta questão com maior profundidade.

O estudo tem várias limitações, tanto ao nível dos dados como ao nível das análises realizadas. Ao nível dos dados, tal como referido anteriormente, foram detetadas algumas incongruências entre o ficheiro com os dados do inquérito pedagógico e o ficheiro dos alunos inscritos. Nomeadamente, em algumas unidades curriculares havia mais respostas aos inquéritos do que alunos inscritos, havia unidades curriculares com alunos inscritos

mas sem respostas aos inquéritos, e unidades curriculares com respostas aos inquéritos para as quais não constavam alunos inscritos. Optou-se por apenas apresentar os resultados referentes às unidades curriculares em que os dados não continham incongruências. Este facto limitou-nos na apresentação de resultados, não sendo possível calcular uma taxa total de não resposta, mas apenas proceder por amostragem de um número de unidades curriculares.

Uma outra limitação diz respeito à impossibilidade de disponibilidade de informação relativa a dados que a literatura considera relevantes para as taxas de não resposta e para os enviesamentos. Nomeadamente, para os docentes seria relevante ter dados relativos à idade, anos de experiência como docente universitário, categoria profissional (Auxiliar, Associado e Catedrático) e regime de contrato (Carreira e Convitado). Para os alunos, seria relevante saber o género, o ano em que estão inscritos (1º, 2º, 3º), e a média escolar. Nas unidades curriculares, seria relevante saber se o aluno está a frequentar em regime obrigatório ou optativo, se a unidade curricular faz parte da área de estudos principal do aluno, e o tamanho da turma em que o aluno frequentou a unidade curricular.

Ao nível das análises realizadas, a classificação das unidades curriculares em quantitativa e não quantitativa teve por base o nome da unidade curricular, o que pode ter levado a uma classificação errada em alguns casos. Na análise também não foi considerada uma distinção dos docentes por diferentes níveis de desempenho, o que, segundo a literatura, poderia ser interessante para a análise dos efeitos da passagem do método tradicional para o método online nas avaliações dos docentes.

Para pesquisas futuras, sugerimos a inclusão de variáveis relativas a diversas características sociodemográficas de alunos e docentes, bem como características de unidades curriculares, que permitam realizar análises mais aprofundadas dos resultados obtidos. Também seria interessante comparar o ISEG com outras instituições do Ensino Superior de diferentes áreas de ensino, e também de diferentes regiões de Portugal.

Para o ISEG, o resultado deste estudo indica a relevância de proceder a algumas investigações adicionais, como por exemplo:

- Analisar mais aprofundadamente a relação entre a avaliação global e a avaliação multidimensional dos docentes. Dado que a avaliação global é a utilizada para algumas decisões, será relevante saber as causas das diferenças significativas que apresenta em relação á avaliação multidimensional.

- Analisar se as descidas significativas nas avaliações se devem apenas à mudança do método ou a outros fatores de insatisfação dos alunos.

- Analisar se os resultados deste estudo se continuam a verificar na comparação do segundo semestre de 2016/2017 com o segundo semestre de 2017/2018, assim como no ano letivo de 2018/2019..

Referências Bibliográficas

Adams, M. J. D., & Umbach, P. D. (2012). Nonresponse and online student evaluations of teaching: Understanding the influence of salience, fatigue, and academic environments. *Research in Higher Education*, 53, 576-591

Arbuckle, J., & Williams, B. D. (2003). Students' perceptions of expressiveness: Age and gender effects on teacher evaluations. *Sex Roles*, 49, 507-516

Avery, R. J., Byant, K., Mathios, A., Kang, H., & Bell, D. (2006). Electronic course evaluations: Does an online delivery system influence student evaluations? *Journal of Economics Education*, 37, 21-37

Babad, E., Avin-Babad, D., & Rosenthal, R. (2004). Prediction of students' evaluations from brief instances of professors' nonverbal behavior in defined instructional situations. *Social Psychology of Education*, 7, 3-33

Bacon, D. R., Johnson, C. J., & Stewart, K. A. (2016). Nonresponse bias in student evaluations of teaching. *Marketing Education Review*, 26, 93-104

Bacon, D. R., & Novothy, J. (2002). Exploring achievement striving as moderator of the grading leniency effect. *Journal of Marketing Education*, 24 (1), 4-14

Basow, S. A., & Martin, J. L. (2012). Bias in student evaluations. In M. E. Kite (Ed.). *Effective evaluation of teaching: A guide for faculty and administrators*. Washington DC: Society of the Teaching of Psychology, pp. 40-46.

Campbell, J. P. (2005). Evaluating teacher performance in higher education: the value of student rating. PhD Dissertation. University of Central Florida, Florida, USA.

Cashin, W. E. (1990). Students do rate different academic fields differently. *New Directions for Teaching and Learning*, 43, 113-121.

Centra, W. (2003). Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work?. *Research in Higher Education*, 44 (5), 495-518

Chen, Y., & Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (1), 71-88

Dommeyer, C. J., Baum, P. & Hanna, R. W. (2002). College students' attitudes toward methods of collecting teaching evaluations: In-class versus on-line. *Journal of Education for Business*, 78, 11-15

Dommeyer, C. J., Baum, P., Hanna, R. W., & Chapman, K. S. (2004). Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys: Their effects on response rates and evaluations. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (5), 611–625.

Dommeyer, C. J., Baum, P., Chapman, K. S., & Hanna, R. W. (2002). Attitudes of business faculty towards two methods of collecting teaching evaluations: Paper vs. online. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 455–462.

Ha, T. S. & Marsh, J. (1998). Using the web for student evaluation of teaching (COSSET & OSTEI). Artigo apresentado na conferência Quality in Teaching and Learning, Hong Kong, Dezembro.

Layne, B., DeCristoforo, J., & McGinty, D. (1999). Electronic versus traditional students rating of instruction. *Research in Higher Education*, 40, 221-232

Luskova, M., & Hudakova, M. (2013). Approaches to teachers' performance assessment of enhancing quality of education at universities. *Social and Behavioral Sciences*, 106, 476 – 484

Marsh, H. W., & Roche, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 202-228

Merritt, D. J. (2008). Merritt, Deborah Jones, Bias, the Brain, and Student Evaluations of Teaching (January 2007). Ohio State Public Law. Working Paper No. 87. Disponível em SSRN: <https://ssrn.com/abstract=963196>. ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.963196>

Ouazad, A., & Page, L. (2013). Students' perception of teacher biases: Experimental economics in schools. *Journal of Public Economics*, 105, 116-130

Porter, S. R., Witcomb, M. E., & Weitzer, W. H. (2004). Multiple surveys of students and survey fatigue. *New Direction for Institutional Research*, 121, 63-73

Porter, S. R., & Witcomb, M. E. (2005). Non-response in student surveys: the role of demographics, engagement and personality. *Research in Higher Education*, 46 (2), 127-152

Reisenwitz, T. H. (2016). Student evaluation of teaching: An investigation of nonresponse bias in an online context. *Journal of Marketing Education*, 38 (1), 7-17

Royal, K. D., & Stockdale, M. R. (2015). Are teacher course evaluations biased against faculty that teach quantitative methods courses? *International Journal of Higher Education*, 4 (1), 217-224

Thielsch, M. T., Brinkmoller, B., & Forthmann, B. (2018). Reason for responding in student evaluation of teaching. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 189-196

ANEXO II – Tabelas Estatísticas

Tabela 2. Percentagem de respostas na Licenciatura em 2016/2017

UC	Inscritos	Respostas nos turnos			
		T	P	TP	CL
Accounting II	47	18	19	2	0
		38%	40%	4%	0%
Álgebra Linear	51	43	28	0	0
		84%	55%	0%	0%
Análise da Informação Económica e Empresarial	282	1	1	162	0
		0%	0%	57%	0%
Análise e Relato Financeiro	26	0	0	18	0
		0%	0%	69%	0%
Análise Matemática I	52	0	0	43	0
		0%	0%	83%	0%
Análise Matemática II	15	0	0	3	0
		0%	0%	20%	0%
Análise Matemática III	77	0	0	32	0
		0%	0%	42%	0%
Auditoria	37	0	0	40	0
		0%	0%	108%	0%
Avaliação e Gestão de Projetos	37	0	0	8	0
		0%	0%	22%	0%
Business Law	49	31	31	1	0
		63%	63%	2%	0%
Cálculo e Instrumentos Financeiros	490	254	296	1	0
		52%	60%	0%	0%
Comunicação e Negociação	73	0	0	37	0
		0%	0%	51%	0%
Comunicação Oral e Escrita	93	45	68	58	0
		48%	73%	62%	0%
Concorrência e Competitividade	39	0	0	15	0
		0%	0%	38%	0%
Contabilidade Analítica	109	1	0	69	0
		1%	0%	63%	0%
Contabilidade Geral I	124	39	14	30	0
		31%	11%	24%	0%
Contabilidade Geral I	46	23	0	23	0
		50%	0%	50%	0%
Corporate Finance	50	19	17	4	0
		38%	34%	8%	0%
Corporate Finance II	32	1	23	0	0
		3%	72%	0%	0%
Direito Empresarial	238	22	127	0	0
		9%	53%	0%	0%
Econometria	115	58	64	1	0
		50%	56%	1%	0%
Econometrics	36	13	22	1	0
		36%	61%	3%	0%
Economia 1-G	301	184	154	0	0
		61%	51%	0%	0%
Economia e Política Monetária	33	0	0	7	0
		0%	0%	21%	0%
Economia I	223	157	143	0	0
		70%	64%	0%	0%
Economia II	42	4	5	1	0
		10%	12%	2%	0%
Economia Internacional	189	60	69	0	0

		32%	37%	0%	0%
Economic ad Financional Sociology	37	3	11	1	0
		8%	30%	3%	0%
Economics and Business History	47	13	29	0	0
		28%	62%	0%	0%
Economics and Business Information	61	1	0	114	0
		2%	0%	187%	0%
Economics I	36	3	17	16	0
		8%	47%	44%	0%
Economics I	52	0	0	22	0
		0%	0%	42%	0%
Empreendedorismo	30	0	0	27	0
		0%	0%	90%	0%
Estatística I (Ges)	260	96	118	0	0
		37%	45%	0%	0%
Espanhol I	22	0	0	21	0
		0%	0%	95%	0%
Estatística	345	295	307	26	0
		86%	89%	8%	0%
Estatística Descritiva	48	34	29	2	0
		71%	60%	4%	0%
Estatística II	98	9	40	0	0
		9%	41%	0%	0%
Estatística II (Ges)	93	8	28	0	0
		9%	30%	0%	0%
Estratégia e Prospetiva	17	0	0	11	0
		0%	0%	65%	0%
Fiscalidade	89	0	0	46	0
		0%	0%	52%	0%
Frances I	18	0	0	10	0
		0%	0%	56%	0%
Gestão Corrente	31	0	0	8	0
		0%	0%	26%	0%
Gestão da Inovação	22	0	0	11	0
		0%	0%	50%	0%
Gestão da Qualidade	32	0	0	18	0
		0%	0%	56%	0%
Gestão de Negócios Internacionais	29	0	0	10	0
		0%	0%	34%	0%
Gestão Financeira	203	86	110	0	0
		42%	54%	0%	0%
Gestão Financeira I	60	14	41	0	0
		23%	68%	0%	0%
Historia Económica de Portugal	18	0	0	6	0
		0%	0%	33%	0%
Historia Económica e Empresarial	263	51	146	1	0
		19%	56%	0%	0%
Information Techology	65	1	2	31	0
		2%	3%	48%	0%
Inglês I	54	6	4	66	0
		11%	7%	122%	0%
OInternational Economics	51	12	34	3	0
		24%	67%	6%	0%
Introdução a Gestão	556	149	326	2	0
		27%	59%	0%	0%
Investigação Operacional	223	0	0	103	0
		0%	0%	46%	0%
Macroeconomia I	338	125	152	4	0

		37%	45%	1%	0%
Macroeconomics I	43	33	31	0	0
		77%	72%	0%	0%
Mandarim I	19	0	0	15	0
		0%	0%	79%	0%
Marketing	43	0	0	16	0
		0%	0%	37%	0%
Matemática I	484	29	26	5	0
		6%	5%	1%	0%
Métodos de Estudos e Investigação	16	0	0	0	12
		0%	0%	0%	0%
Microeconomia I	406	63	201	145	0
		16%	50%	36%	0%
Microeconomics I	40	26	29	1	0
		65%	73%	3%	0%
Planeamento e Controlo de Gestão	27	0	0	9	0
		0%	0%	33%	0%
Political Socioly	20	1	0	7	0
		5%	0%	35%	0%
Principles of Management	132	40	66	15	0
		30%	50%	11%	0%
Probabilidades (MAEG)	52	0	0	35	0
		0%	0%	67%	0%
Programação Matemática	57	0	0	30	0
		0%	0%	53%	0%
Quantitative Finance	99	36	25	2	0
		36%	25%	2%	0%
Russo I	16	0	0	11	0
		0%	0%	69%	0%
Sociologia do Trabalho e da Empresa	138	0	0	138	0
		0%	0%	100%	0%
Sociologia Política	41	0	0	8	0
		0%	0%	20%	0%
Sociology of Work and the Workplace	81	4	0	54	0
		5%	0%	67%	0%
Statistics	25	8	7	0	0

Tabela 2.1. Percentagem de respostas na Licenciatura em 2017/2018

UC	Inscritos	Respostas nos Turnos		
		T	P	TP
Accounting II	47	29	29	0
		62%	62%	0%
Álgebra Linear	57	37	37	0
		65%	65%	0%
Análise da Informação Económica e Empresarial	286	0	0	159
		0%	0%	56%
Análise e Relato Financeiro	34	0	0	27
		0%	0%	79%
Análise Matemática I	57	0	0	38
		0%	0%	67%
Análise Matemática II	13	0	0	5
		0%	0%	38%
Análise Matemática III	75	0	0	50
		0%	0%	67%
Auditoria	37	0	0	29

		0%	0%	78%
Avaliação e Gestão de Projetos	29	0	0	15
		0%	0%	52%
Business Law	52	31	31	0
		60%	60%	0%
Calcul e Instrumentos Financeiros	479	291	245	0
		61%	51%	0%
Contabilidade Analítica	103	0	0	50
		0%	0%	49%
Contabilidade geral I	283	165	165	31
		58%	58%	11%
Contabilidade Geral I	130	77	77	0
		59%	59%	0%
Contabilidade Geral I	41	17	17	0
		41%	41%	0%
Direito Empresarial	252	135	135	0
		54%	54%	0%
Econometria	147	117	117	0
		80%	80%	0%
Econometrics	42	17	17	0
		40%	40%	0%
Economia 1-G	283	149	149	0
		53%	53%	0%
Economia do Desenvolvimento	18	0	0	8
		0%	0%	44%
Economia I	222	158	158	0
		71%	71%	0%
Economia II	32	20	20	0
		63%	63%	0%
Economia Internacional	216	0	0	18
		0%	0%	8%
Economia Monetária Internacional	35	0	0	18
		0%	0%	51%
Economic ad Financional Sociology	26	0	0	13
		0%	0%	50%
Economics and Business History	26	26	26	0
		100%	100%	0%
Economics I	36	15	15	0
		42%	42%	0%
Economics I	46	21	0	21
		46%	0%	46%
Empreendedorismo	38	0	0	18
		0%	0%	47%
Environmental sustainability for businesses	31	0	0	21
		0%	0%	68%
Estatística I (Ges)	231	127	117	0
		55%	51%	0%
Espanhol I	44	0	0	37
		0%	0%	84%
Estatística	281	267	265	21
		95%	94%	7%
Estatística Descritiva	49	35	35	0
		71%	71%	0%
Estatística II	75	33	33	0
		44%	44%	0%
Estatística II (Ges)	49	21	21	0
		43%	43%	0%

European Law	35	0	0	18
		0%	0%	51%
Fiscalidade	82	0	0	47
		0%	0%	57%
Francês I	18	0	0	15
		0%	0%	83%
Gestão da Inovação	18	0	0	7
		0%	0%	39%
Gestão de Negócios Internacionais	38	0	0	22
		0%	0%	58%
Gestão Estratégica	231	107	107	0
		46%	46%	0%
Gestão Financeira	189	113	113	0
		60%	60%	0%
Gestão Financeira I	61	24	24	0
		39%	39%	0%
Gestão Transcultural da Diversidade	10	0	0	3
		0%	0%	30%
Historia Económica de Portugal	10	0	0	8
		0%	0%	80%
Historia Económica e Empresarial	247	123	123	0
		50%	50%	0%
Information Technology	220	0	0	41
		0%	0%	19%
Inglês I	110	0	0	91
		0%	0%	83%
International Economics	48	31	31	0
		65%	65%	0%
Introdução a Gestão	533	315	317	0
		59%	59%	0%
Investigação Operacional	220	0	0	114
		0%	0%	52%
Macroeconomia I	282	27	27	0
		10%	10%	0%
Macroeconomia I	49	22	22	0
		45%	45%	0%
Macroeconomics I	49	21	21	0
		43%	43%	0%
Marketing	29	0	0	17
		0%	0%	59%
Matemática I	110	0	0	43
		0%	0%	39%
Mathematics	76	32	32	0
		42%	42%	0%
Microeconomics I	41	16	16	0
		39%	39%	0%
Planeamento e Controlo de Gestão	37	0	0	22
		0%	0%	59%
Português para Estrangeiros	12	0	0	10
		0%	0%	83%
Português para estrangeiros níveis A1	56	0	0	29
		0%	0%	52%
Principles of Management	132	66	66	0
		50%	50%	0%
Programação Matemática	62	0	0	37
		0%	0%	60%
Quantitative Finance	94	47	47	0
		50%	50%	0%

Sociologia do Trabalho e da Empresa	221	0	0	102
		0%	0%	46%
Sociologia Política	35	0	0	21
		0%	0%	60%
Sociology of Work and the Workplace	79	0	0	41
		0%	0%	52%
Statistics	12	4	4	0
		33%	33%	0%
Statistics I	20	5	5	0
		25%	25%	0%
Statistics II	15	6	6	0
		40%	40%	0%
Técnicas de Comunicação Oral	19	0	0	13
		0%	0%	68%

Tabela 2.2. Fiabilidade da escala “UC” - Licenciatura

	Correlação Item- Escala Total	Alpha de Cronbach se o item for apagado
Considera adequada a extensão do programa	,673	,912
O conteúdo programático das aulas é adequado	,815	,897
As matérias lecionadas são importantes e úteis	,732	,906
Existe coordenação entre aspetos teóricos e práticos	,717	,907
As atividades na sala de aula são adequadas aos objetivos e ao conteúdo programático da UC	,819	,897
Os materiais utilizados em aula são adequados aos objetivos e ao conteúdo programático da UC	,809	,897
A bibliografia e material de apoio são adequados aos objetivos e ao conteúdo programático da UC	,668	,913

Tabela 2.3. Fiabilidade da escala “Docente” - Licenciatura

	Correlação Item- Escala Total	Alpha de Cronbach se o item for apagado
O(A) docente é assíduo(a)	,616	,956
O(A) docente tem capacidade de transmitir os conhecimentos	,873	,948
O(A) docente evidencia ter domínio e conhecimento da matéria	,793	,951
O(A) docente demonstra preparar com cuidado as aulas	,833	,949
O(A) docente consegue suscitar-lhe interesse pela matéria	,843	,949
O(A) docente mostra disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas	,778	,951
Quando expõe as suas dúvidas fica esclarecido(a)	,744	,953
O(A) docente estabelece uma boa relação com os alunos	,807	,950

As aulas teóricas permitem-lhe entender os conceitos fundamentais [exclusiva para turnos teóricos ou teórico/práticos]	,842	,949
Nas aulas teóricas existe um encadeamento lógico das ideias e matérias expostas [exclusiva para turnos teóricos ou teórico/práticos]	,833	,949
Nas sessões práticas consegue seguir e compreender a resolução de casos e exercícios [exclusiva para turnos práticos ou teórico/práticos]	,775	,951

Tabela 2.4. Fiabilidade da escala “Aluno” - Licenciatura

	Correlação Item- Escala Total	Alpha de Cronbach se o item for apagado
Muito raramente falto às aulas desta UC	,465	,793
Tenho interesse pelas matérias lecionadas	,685	,742
Tenho bases para acompanhar a matéria	,623	,757
Tenho facilidade em aprender o tipo de matérias lecionadas	,609	,761
Estudo regularmente a bibliografia indicada	,572	,768
Faço pesquisa adicional de bibliografia	,437	,803

Tabela 2.5. Comparação das escalas com o respetivo item de avaliação global – 2016/2017 - Licenciatura

Par		N	Média	Desvio Padrão	t	Graus de liberdade	sig
1 UC	Escala	8032	3,77	0,72	0,000	8031	1,00
	AvGlobal	8032	3,77	0,85			
2 Aluno	Escala	8061	3,47	0,66	-16,560	8060	0,00
	AvGlobal	8061	3,60	0,81			
3 Docente	Escala	8065	3,98	0,79	0,011	8064	0,955
	AvGlobal	8065	3,99	0,99			

Tabela 2.6. Comparação das escalas com o item de avaliação global – 2017/2018 - Licenciatura

Par		N	Média	Desvio Padrão	T	Graus de liberdade	sig
1 UC	Escala	9028	3,63	1,126	4,683	9027	0,000
	AvGlobal	9028	3,59	1,171			
2 Aluno	Escala	9028	3,32	0,972	-11,360	9027	0,000
	AvGlobal	9028	3,41	1,090			
3 Docente	Escala	8971	3,62	1,361	-3,357	8970	0,000
	AvGlobal	8971	3,65	1,333			

Tabela 2.7. Análise de diferenças por ano académico - Licenciatura

Par		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig
Av Global UC	2016/2017	8069	3,77	0,85	120,6	0,00
	2017/2018	9028	3,59	1,17		
AV Global Docente	2016/2017	8065	3,98	0,991	316,4	0,00
	2017/2018	9028	3,66	1,332		
Av Global Aluno	2016/2017	8065	3,60	0,812	157,00	0,00
	2017/2018	9028	3,59	1,332		
Escala UC	2016/2017	8068	3,77	0,726	80,66	0,00
	2017/2018	9028	3,41	1,090		
Escala Docente	2016/2017	8092	3,98	0,788	436,31	0,00
	2017/2018	8971	3,62	1,361		
Escala Aluno	2016/2017	8081	3,47	0,655	121,501	0,00
	2017/2018	9028	3,39	0,972		

Tabela 2.8. Análise de diferenças por género - Licenciatura

2016/2017						
Par		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig
Av Global UC	Feminino	3354	3,76	0,851	0,046	0,831
	Masculino	4715	3,77	0,851		
AV Global Docente	Feminino	3353	3,92	0,992	18,933	0,000
	Masculino	4712	4,02	0,988		
Av Global Aluno	Feminino	3354	3,60	0,830	0,003	0,956
	Masculino	4714	3,60	0,799		
Escala UC	Feminino	3354	3,76	0,725	1,617	0,203
	Masculino	4703	3,76	0,72		
Escala Docente	Feminino	3364	3,92	0,785	24,526	0,000
	Masculino	4728	4,01	0,789		
Escala Aluno	Feminino	3359	3,45	0,646	3,900	0,048
	Masculino	4722	3,47	0,661		
2017/2018						
Av Global UC	Feminino	3457	3,68	1,137	35,09	0,00
	Masculino	5514	3,53	1,18		
AV Global Docente	Feminino	3457	3,75		29,39	0,00
	Masculino	5514	3,59	1,39		
Av Global Aluno	Feminino	3457	3,48		24,66	0,00
	Masculino	5514	3,37	1,08		
Escala UC	Feminino	3457	3,72		45,65	0,00
	Masculino	5514	3,56	1,13		
Escala Docente	Feminino	3457	3,67		9,08	0,00
	Masculino	5514	3,58	1,36		
Escala Aluno	Feminino	3457	3,35		6,93	0,00
	Masculino	5514	3,30	1,35		

Tabela 2.9. Análise de diferenças por tipo de disciplina - licenciatura

2016/2017						
Par		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig
Av Global UC	Quantitativo	5537	3,82	0,82	65,67	0,00
	Não quantitativo	2532	3,65	0,91		
AV Global Docente	Quantitativo	5534	3,95	1,01	11,74	0,01
	Não quantitativo	2531	4,04	0,92		
Av Global Aluno	Quantitativo	5536	3,60	0,78	0,46	0,49
	Não quantitativo	2532	3,59	0,86		
Escala UC	Quantitativo	5534	3,81	0,70	65,45	0,00
	Não quantitativo	2523	3,76	0,76		
Escala Docente	Quantitativo	5555	3,97	0,79	0,49	0,49
	Não quantitativo	2537	3,98	0,77		
Escala Aluno	Quantitativo	5548	3,49	0,79	28,79	0,00
	Não quantitativo	2533	3,40	0,69		
2017/2018						
Av Global UC	Quantitativo	6088	3,65	1,14	58,69	0,00
	Não quantitativo	2940	3,46	1,20		
AV Global Docente	Quantitativo	6088	3,65	1,35	1,03	0,31
	Não quantitativo	2940	3,68	1,28		
Av Global Aluno	Quantitativo	6088	3,41	1,08	0,34	0,55
	Não quantitativo	2940	3,42	1,10		
Escala UC	Quantitativo	6088	3,68	1,10	52,61	0,00
	Não quantitativo	2940	3,50	1,15		
Escala Docente	Quantitativo	6078	3,62	1,34	1,11	0,29
	Não quantitativo	2893	3,59	1,39		
Escala Aluno	Quantitativo	6088	3,36	0,95	31,29	0,00
	Não quantitativo	2940	3,24	1,00		

Tabela 2.10 Análise de diferenças nas escalas e itens globais por curso no ano lectivo 2016/2017 e no ano letivo 2017/2018

2016/2017						
Par		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig
Av Global UC	Economia	2807	3,83	0,37	10,368	0,00
	Gestão	3422	3,73	0,84		
	MAEG	818	3,77	0,84		
	Finanças	604	3,77	0,87		
	Gestão do Desporto	207	3,51	0,95		
AV Global Docente	Economia	2805	4,11	0,90	25,300	0,00
	Gestão	3423	3,89	1,03		
	MAEG	816	3,89	1,02		
	Finanças	603	4,04	0,93		
	Gestão do Desporto	207	3,75	0,99		
Av Global Aluno	Economia	2806	3,65	0,79	5,635	0,00
	Gestão	3423	3,58	0,80		
	MAEG	818	3,59	0,87		
	Finanças	603	3,54	0,74		
	Gestão do Desporto	207	3,44	0,91		
Escala UC	Economia	2798	3,82	0,69	10,952	0,00
	Gestão	3421	3,72	0,73		
	MAEG	818	3,75	0,72		
	Finanças	601	3,74	0,70		

	Gestão do Desporto	205	3,59	0,74		
Escala Docente	Economia	2816	4,07	0,72	24,040	0,00
	Gestão	3431	3,90	0,83		
	MAEG	820	3,89	0,80		
	Finanças	604	4,08	0,73		
	Gestão do Desporto	207	3,84	0,74		
Escala Aluno	Economia	2813	3,53	0,64	18,591	0,00
	Gestão	3425	3,41	0,66		
	MAEG	818	3,48	0,62		
	Finanças	604	3,45	0,64		
	Gestão do Desporto	207	3,27	0,67		

2017/2018						
Av Global UC	Economia	3134	3,57	1,18	16,000	0,00
	Gestão	3044	3,48	1,18		
	MAEG	834	3,87	0,97		
	Finanças	643	3,61	1,07		
	Gestão do Desporto	153	3,61	1,02		
	Economics	573	3,72	1,33		
	Management	677	3,75	1,18		
AV Global Docente	Economia	3134	3,61	1,38	15,783	0,00
	Gestão	3044	3,54	1,33		
	MAEG	834	3,96	1,08		
	Finanças	613	3,69	1,15		
	Gestão do Desporto	153	3,84	1,17		
	Economics	573	3,75	1,47		
	Management	677	3,87	1,33		
Av Global Aluno	Economia	3134	3,37	1,10	9,204	0,00
	Gestão	3044	3,40	1,90		
	MAEG	834	3,58	0,92		
	Finanças	613	3,31	0,95		
	Gestão do desporto	153	3,36	1,04		
	Economics	573	3,40	1,24		
	Management	677	3,62	1,21		
Escala UC	Economia	3134	3,62	1,13	18,097	0,00
	Gestão	3044	3,49	1,15		
	MAEG	834	3,86	0,86		
	Finanças	613	3,62	1,10		
	Gestão do Desporto	153	3,61	1,01		
	Economics	573	3,77	1,23		
	Management	677	3,62	1,10		
Escala Docente	Economia	3109	3,59	1,42	18,551	0,00
	Gestão	3021	3,46	1,41		
	MAEG	829	3,90	1,07		
	Fianças	613	3,67	1,18		
	Gestão do Desporto	153	3,76	1,09		
	Economics	572	3,76	1,35		
	Management	677	3,61	1,27		
Escala Aluno	Economia	3134	3,32	0,99	13,480	0,00
	Gestão	3044	3,25	0,99		
	MAEG	834	3,45	0,73		
	Finanças	613	3,32	0,92		
	Gestão do Desporto	153	3,04	0,90		
	Economics	573	3,31	1,11		
	Management	677	3,54	0,94		

Tabela 3 Percentagem de respostas no Mestrado em 2016/2017

UC	Inscritos	Respostas
Análise de dados em gestão	76	59
		77%
Análise de Investimentos- CEMP	139	110
		79%
Análise Quantitativa de Dados em Marketing	88	51
		57%
Aspetos Internacionais da Tecnologia e da Inovação	21	11
		52%
Banca e Seguros	14	14
		100%
Ciência e Economia	21	13
		61%
Competências Pessoais	30	19
		63%
Competitividade Intelligence	27	20
		74%
Complementos de Estrategia Tecnologica e da Inovação	19	8
		42%
Comportamento Organizacional	90	38
		38%
Contabilidade de Gestão Avançada	32	23
		71%
Contabilidade Financeira Avançada	55	41
		74%
Demografia	56	45
		80%
Desenvolvimento Sustentavel: Recursos Naturais e Politicas de Cidades	19	11
		57%
Economia da América Latina	20	10
		50%
Economia e Politica do Desenvolvimento	39	28
		71%
Economia Internacional	23	18
		78%
Economia Matemática	49	48
		97%
Economia Publica	16	15
		93%
Economias Emergentes	32	25
		78%
Elaboração, Execução e Avaliação de Projetos de Desenvolvimentos	24	12
		50%
Empreendedorismo	82	27
		32%
Estratégia e GRH	88	39
		44%

Estratégia e Internacionalização de Empresa	69	44
		63%
Estudos de Mercado	61	54
		88%
Ethics and Research Methods in Finance	86	79
		91%
Financial Forecasting	75	74
		98%
Fiscalidade I	56	21
		37%
Formação e Desenvolvimento	90	39
		43%
Fundamentals of Financial Economics	86	40
		46%
Gestão da logística e da Cadeia de Aprovisionamento	58	46
		74%
Gestão da Qualidade	58	49
		84%
Gestão de Dados e Bases de Dados	32	18
		56%
Gestão do Conhecimento	88	23
		26%
Gestão Estratégica	57	36
		63%
Gestão da Qualidade e da Cadeia de Abastecimentos	80	51
		63%
Investigação em sistemas de Informação	27	22
		81%
Investments and Portfolio Management	87	73
		83%
Microeconomia	37	7
		18%
Otimização e Teoria do Controlo em Finanças	19	9
		47%
Organização Industrial	61	32
		52%
Política de Ciência e Tecnologia	21	11
		52%
Política Externa da União Europeia	18	8
		44%
Probabilidades e Estatística	27	21
		77%
Redes de Segurança de Sistemas de Informação	27	18
		66%
Sistema Financeiro internacional	30	21
		70%
Técnicas de Programação	21	17
		80%
Teoria da Probabilidade e Processos Estocásticos	21	15
		71%
Tópicos de Estatísticas	20	14

		70%
Tópicos de Gestão de Projetos	15	7
		46%

Tabela 3.1. Percentagem de respostas no Mestrado em 2017/2018

UC	Inscritos	Respostas
Análise de dados	18	12
		66%
Análise de dados em Finanças	50	28
		56%
Análise de dados em gestão	80	49
		61%
Análise de Investimentos- CEMP	145	120
		82%
Análise de Sistemas de Informação	24	24
		100%
Análise Quantitativa de Dados em Marketing	80	76
		95%
Aplicações em GRH	75	52
		69%
Banca e Seguros	34	14
		24%
Case Studies in Financial Engineering	94	80
		85%
Ciência e Economia	22	17
		77%
Competencias Pessoais	24	21
		87%
Competitividade Intelligence	29	26
		89%
Comportamento Organizacional	61	61
		100%
Comunicação Integrada de Marketing	63	63
		100%
Contabilidade de Gestão Avançada	28	22
		78%
Cooperação Internacional para o Desenvolvimento	46	31
		67%
Demografia	56	49
		87%
Desenvolvimento Sustentável: Recursos Naturais e Políticas de Cidades	17	16
		94%
Economia Aplicada	17	10
		58%
Economia da América Latina	21	16
		76%
Economia e Política do Desenvolvimento	40	33
		82%
Economia Internacional	26	16
		61%
Economia Publica	26	14

		53%
Economias Emergentes	38	25
		65%
Elaboração, Execução e Avaliação de Projectos de Desenvolvimentos	21	16
		76%
Empreendedorismo	62	35
		56%
Estratégia e GRH	80	62
		77%
Estratégia e Internacionalização de Empresa	68	48
		70%
Estudos de Mercado	60	59
		93%
Ethics and Research Methods in Finance	99	96
		96%
Finanças Publicas na Uniao Economica e Monetaria	36	21
		58%
Finance and Financial Reporting	62	9
		14%
Financial Forecasting	78	96
		81%
G.R.H na Administração Publica	31	20
		64%
Gestão da logística e da Cadeia de Aprovisionamento	58	38
		65%
Gestão da Qualidade	62	42
		66%
Gestão de Dados	15	13
		86%
Gestão do Conhecimento	64	64
		100%
Gestão Estratégica	64	38
		59%
Gestão Fiscal	63	33
		52%
Historia do Pensamento Economico	37	22
		59%
Instrumentos e Mercados Financeiros	17	13
		76%
Integração Económica	39	19
		48%
Investigação em sistemas de Informação	36	25
		83%
Investments and Portfolio Management	68	64
		94%
Macroeconomia	46	1
		2%
Marketing	60	60
		100%
Matemática Financeira	20	13
		65%
Microeconomia	37	24
		34%

Modelos de Riscos	19	19
		100%
Organização Industrial	61	50
		81%
Política de Ciência e Tecnologia	21	13
		61%
Política Externa da União Europeia	21	15
		71%
Probabilidades e Estatística	31	25
		80%
Probabilidades e Processos Estocásticos	22	13
		59%
Proteção e Propriedade Industrial	14	13
		99%
Redes de Segurança de Sistemas de Informação	29	25
		86%
Simulação e Otimização	25	14
		56%
Sistema Financeiro internacional	31	23
		74%
Tarifação	16	8
		50%
Teoria da Probabilidade e Processos Estocásticos	26	17
		65%
Tópicos Atuariais	15	6
		40%
Tópicos de Estatísticas	22	21
		95%
Tópicos de Gestão de Projetos	14	12
		85%
Tópicos de Inferência Estatística	19	19
		100%

Tabela 3.2 – Fiabilidade da Escala UC - Mestrado

	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Considera adequada a extensão do programa	,687	,913
O conteúdo programático das aulas é adequado	,828	,898
As matérias lecionadas são importantes e úteis	,778	,904
As atividades na sala de aula são adequadas aos objetivos e ao conteúdo programático da UC	,794	,901
Os materiais utilizados em aula são adequados aos objetivos e ao conteúdo programático da UC	,788	,902
A bibliografia e material de apoio são adequados aos objetivos e ao conteúdo programático da UC	,680	,914
Esta UC é interessante no contexto do mestrado	,698	,911

Tabela 3.3 – Fiabilidade da escala “Docente” - Mestrado

	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
O(A) docente é assíduo(a)	,659	,947
O(A) docente tem capacidade de transmitir os conhecimentos	,854	,937
O(A) docente evidencia ter domínio e conhecimento da matéria	,783	,941
O(A) docente consegue suscitar-lhe interesse pela matéria	,835	,938
O(A) docente demonstra preparar com cuidado as aulas	,829	,938
O(A) docente mostra disponibilidade para o apoio aos alunos	,783	,940
Quando expõe as suas dúvidas fica esclarecido(a)	,761	,942
O(A) docente estabelece uma boa relação com os alunos	,813	,939
O método de ensino utilizado é adequado aos objetivos e ao conteúdo programático da UC	,808	,939

Tabela 3.4 Fiabilidade da escala “Aluno” - Mestrado

	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Muito raramente falto às aulas desta UC	,430	,842
Tenho interesse pelas matérias lecionadas	,670	,809
Tenho bases para acompanhar a matéria	,572	,822
Tenho facilidade em aprender o tipo de matérias lecionadas	,597	,819
Estudo regularmente a bibliografia indicada	,644	,811
Faço pesquisa adicional de bibliografia	,597	,820
Além de estudar, costumo refletir fora das aulas sobre a matéria	,663	,808

Tabela 3.5. Comparação das escalas com o respetivo item de avaliação global – 2016/2017. Mestrado

Par		N	Média	Desvio Padrão	T	Graus de liberdade	Sig
1 UC	Escala	3899	3,90	0,78	-0,445	3898	0,656
	AvGlobal	3899	3,90	0,88			
2 Docente	Escala	3898	4,07	0,86	-4,917	3897	0,000
	AvGlobal	3898	4,03	1,01			
3 Aluno	Escala	3897	3,63	0,67	8,322	3896	0,000
	AvGlobal	3897	3,73	0,83			

Tabela 3.6. Comparação das escalas com o respetivo item de avaliação global – 2017/2018 - Mestrado

Par		N	Média	Desvio Padrão	T	Graus de liberdade	sig
1 UC	Escala	4646	3,88	0,96	-0,041	4645	0,967
	AvGlobal	4646	3,88	1,04			
2 Docente	Escala	4646	4,04	1,04	-6,028	4645	0,000
	AvGlobal	4646	3,98	1,12			
3 Aluno	Escala	4646	3,66	0,87	3,564	4645	0,000
	AvGlobal	4646	3,70	0,99			

Tabela 3.7. Análise de diferenças por ano académico - Mestrado

Par		N	Média	Desvio Padrão	F	sig
Av Global UC	2016/2017	3899	3,90	0,883	0,600	0,439
	2017/2018	4646	3,88	1,036		
AV Global Docente	2016/2017	3899	4,03	1,008	4,011	0,045
	2017/2018	4646	3,98	1,119		
Av Global Aluno	2016/2017	3899	3,73	0,829	1,617	0,204
	2017/2018	4646	3,70	0,956		
Escala UC	2016/2017	3910	3,89	0,780	1,108	0,292
	2017/2018	4646	3,88	0,962		
Escala Docente	2016/2017	3909	4,07	0,861	1,766	0,184
	2017/2018	4646	4,04	1,048		
Escala Aluno	2016/2017	3907	3,63	0,677	3,955	0,047
	2017/2018	4646	3,67	0,867		

Tabela 3.8 Análise de diferenças por género - Mestrado

2016/2017						
Par		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig
Av Global UC	Feminino	1198	3,95	0,905	6,213	0,013
	Masculino	2701	3,87	0,872		
AV Global Docente	Feminino	1198	4,05	1,093	1,393	0,238
	Masculino	2701	4,01	0,968		
Av Global Aluno	Feminino	1198	3,78	0,825	6,061	0,014
	Masculino	2701	3,71	0,830		
Escala UC	Feminino	1203	3,96	0,776	11,424	0,001
	Masculino	2707	3,87	0,781		
Escala Docente	Feminino	1203	4,10	0,961	2,195	0,139
	Masculino	2706	4,05	0,812		
Escala Aluno	Feminino	1202	3,65	0,675	1,639	0,200
	Masculino	2705	3,62	0,677		
2017/2018						
Av Global UC	Feminino	1547	3,93	0,981	5,492	0,019
	Masculino	3099	3,85	1,065		
AV Global Docente	Feminino	1547	4,03	1,066	5,508	0,019
	Masculino	3099	3,95	1,143		
Av Global Aluno	Feminino	1547	3,77	0,931	11,392	0,001
	Masculino	3099	3,67	1,025		
Escala UC	Feminino	1547	3,93	0,917	6,543	0,011
	Masculino	3099	3,85	0,983		
Escala Docente	Feminino	1547	4,13	0,959	17,314	0,000
	Masculino	3099	3,99	1,087		

Escala Aluno	Feminino	1547	3,72	0,795	7,940	0,005
	Masculino	3099	3,64	0,899		

Tabela 3.9. Análise de diferenças por departamento responsável - Mestrado

2016/2017						
Par		N	Média	Desvio Padrão	F	Sig
Av Global UC	Economia	809	3,97	0,854	5,678	0,003
	Gestão	2821	3,89	0,898		
	Matemática	269	3,77	0,785		
AV Global Docente	Economia	810	4,07	0,949	3,908	0,020
	Gestão	2821	4,03	1,027		
	Matemática	268	3,87	0,972		
Av Global Aluno	Economia	809	3,78	0,846	1,974	0,139
	Gestão	2821	3,71	0,831		
	Matemática	269	3,73	0,756		
Escala UC	Economia	813	3,93	0,771	3,014	0,049
	Gestão	2826	3,90	0,709		
	Matemática	271	3,80	0,707		
Escala Docente	Economia	813	4,12	0,821	5,698	0,003
	Gestão	2825	4,06	0,874		
	Matemática	271	3,92	0,813		
Escala Aluno	Economia	811	3,67	0,673	5,011	0,007
	Gestão	2825	3,63	0,680		
	Matemática	271	3,52	0,643		
2017/2018						
Av Global UC	Economia	1091	3,85	1,061	1,568	0,209
	Gestão	3081	3,90	1,014		
	Matemática	373	3,82	1,192		
AV Global Docente	Economia	1091	3,93	1,122	8,826	0,000
	Gestão	3081	4,03	1,091		
	Matemática	373	3,81	1,279		
Av Global Aluno	Economia	1091	3,63	1,095	6,678	0,001
	Gestão	3081	3,74	0,942		
	Matemática	373	3,61	1,179		
Escala UC	Economia	1091	3,85	0,991	0,851	0,427
	Gestão	3081	3,90	0,943		
	Matemática	373	3,88	1,047		
Escala Docente	Economia	1091	3,93	1,189	12,239	0,000
	Gestão	3081	4,09	0,987		
	Matemática	373	3,93	1,100		
Escala Aluno	Economia	1091	3,73	0,906	3,972	0,019
	Gestão	3081	3,65	0,850		
	Matemática	373	3,61	0,936		

