

A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior: A Perspectiva dos Estudantes

Diana Alexandra Ribeiro Pereira

Universidade do Minho (Centro de Investigação em Educação)
didiribeiro42@gmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho
aflores@ie.uminho.pt

Resumo – Nesta comunicação, divulgamos alguns resultados preliminares de um estudo mais vasto realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Avaliação. Este estudo pretende conhecer as representações e experiências dos estudantes do Ensino Superior relativamente às práticas de avaliação das aprendizagens. Os resultados demonstram que os alunos associam à avaliação as ideias de reflexão, verificação de conhecimentos, aprendizagem e sucesso. Para além disso, na perspectiva dos alunos, os métodos de avaliação mais utilizados são os realizados em grupo e mais práticos, tais como apresentações orais em grupo, trabalhos experimentais em grupo, relatórios e trabalhos de projecto em grupo. Dos dados decorre ainda a importância da avaliação no sentido de esta potenciar a autonomia do aluno, a aplicação do conhecimento em situações reais, bem como desenvolver competências técnicas e transversais.

Palavras-chave: Avaliação, Bolonha, Aprendizagem e Ensino Superior

1. A avaliação das aprendizagens no ensino superior

A criação do novo sistema de créditos curriculares ECTS introduziu “um novo paradigma da organização do ensino, centrado no aluno e nos objectivos da formação”. Ao medir o esforço (a «carga total de trabalho» do estudante), o ECTS coloca o enfoque na aprendizagem, centra a formação no estudante, como sujeito activo no processo de aprendizagem” (Veiga Simão et al., 2003: 257). No entanto, a aplicação de sistema de créditos pressupõe “uma definição prévia clara dos saberes a serem adquiridos”, ou seja, estamos perante uma nova forma de organização do currículo “considerado não mais uma mera justaposição [...] em disciplinas, mas sim em termos de um desenvolvimento por áreas curriculares alargadas” (Veiga Simão et al., 2003: 258). Assim, a introdução deste paradigma educacional impõe necessariamente uma reorganização pedagógica profunda ao nível de uma “maior flexibilidade curricular, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adopção de esquemas de apoio tutorial, novas formas de avaliação pedagógica e novos calendários e processos de avaliação, maior articulação entre ensino e pesquisa, turmas mais pequenas”, mas tudo isto não será possível “sem um grande investimento financeiro inicial, que exigirá alguns anos, com vista à formação de docentes, às mudanças organizacionais, à diminuição do número de alunos por professor [...] à introdução do ensino por equipas docentes [...] trabalhos de projecto” (Lima, 2006: 9). Deste modo, a avaliação educacional é “remetida para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que, ao longo do tempo, têm vindo

a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação”, portanto estando sujeita a variações “de períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e económicas” (Afonso, 1998: 30).

Os estudos de Tang e Scouller (1998 in Segers et al., 2008: 35) sugerem que “students perceptions of assessment practices act as a filter between the assessment as designed and students’ learning approaches”, sustentando que os alunos, num contexto de realização de tarefas, percebem que as exigências da avaliação são mais profundas e, conseqüentemente, adoptam também uma abordagem à aprendizagem mais efectiva.

As provas tradicionais (essencialmente o exame) utilizadas “revelam-se de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um” (Perrenoud, 1999: 15), portanto não promovendo a autonomia junto dos alunos. Este tipo de prática avaliativa promove sobretudo a classificação, pois “permite dar boas e más notas, criando, portanto, uma hierarquia. Uma prova desse género não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos [...] ela sanciona os seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e trabalhá-los” (Perrenoud, 1999: 15). Assim, os testes tradicionais “representam uma tentativa de ordenar os estudantes numa distribuição de desempenho sem preocupação com o que seja bom ou mau [...] os testes normativos indicam apenas quem é o melhor e quem é o pior num dado domínio” (Carnoy & Levin, 1985: 243-244 cit por Afonso, 1998: 44). Este tipo de prática avaliativa está intimamente ligado à escola e ao sistema de ensino: “estamos tão habituados a estabelecer a relação entre exames e sistema de ensino que nos é difícil imaginar que este possa existir sem aqueles” (Passeron, 1970 in Afonso, 1998: 46). Contudo, além de possível, é imperativo que os sistemas de ensino se tornem criativos no que respeita às práticas de avaliação adoptadas, devendo utilizar

“un método ecléctico. Así, creemos que los evaluadores deberían conocer un amplio espectro de técnicas adecuadas y saber como aplicarlas en los distintos contextos evaluativos [...] podrían valorar, en cada situación, qué técnicas son potencialmente aplicables y cuáles pueden servir de un modo más eficaz a los propósitos particulares de la evaluación en cuestión” (Stufflebeam & Shinkfield, 1989: 25).

Recentemente, a este nível, os portefólios, a auto e hetero-avaliação, as simulações e outros métodos inovadores têm sido introduzidos no contexto do ensino superior (Struyven et al., 2005: 332). Contudo, Segers, Nijhuis & Gijsselaers (2006 in Segers et al., 2008:36) lembram que “implementing so-called new modes of assessment does not always lead to immediate changes in perceptions of the assessment demands and the adoption of deep learning approaches”. Existem vários estudos que apontam para a utilização de métodos de avaliação alternativos, proporcionando uma aprendizagem mais efectiva e mais motivadora para o aluno do que o tradicional exame. Tang et al. (1999 in Segers, et al., 2008: 36), nas suas investigações, concluem que “students who engage in portfolio

assessment, compared to those participating in a multiple-choice test situation, show deeper approaches to learning.” Além destes autores, também Birenbaum e Feldman (1998 in Struyven, 2005: 336) afirmam que “on one hand that students with good learning skills, who have high confidence in their academic ability, tend to prefer the essay type of assessment to the multiple-choices of examinations. Conversely, students with poor learning skills, who tend to have low confidence in their academic ability, prefer the choice over the constructed-response type of assessment”.

Sambell e McDowell (1998) argumentam ainda que os docentes devem escolher cuidadosamente as ferramentas de avaliação, sejam elas tradicionais ou alternativas, para reforçar a aprendizagem do aluno, reiterando que “alternative methods of assessment, including self, peer, and collaborative assessments are designed to develop active, autonomous, responsible, and reflective learners. Deste modo, os chamados métodos alternativos são então promotores de uma aprendizagem mais autónoma, desenvolvendo o sentido de responsabilidade do aluno permitindo que este compreenda a sua própria aprendizagem, tornando-se mais autónomo (Sluijsmans et al., 1999). De um modo geral, a avaliação tradicional, “empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didácticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas” (Perrenoud, 1999: 18), embora também se reconheça que ela é a mais adequada em determinados contextos e/ou situações (e para determinados objectivos). Por sua vez, e dado que os principais objectivos do Ensino superior se alteraram, o enfoque reside não apenas no facto de os alunos aprenderem apenas os domínios científicos, mas também competências transversais úteis para a sua vida profissional (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). Torna-se, assim, importante a utilização de novos sistemas de avaliação e a adequação de modalidades de avaliação já existentes.

2. Metodologia

O estudo de que damos conta nesta comunicação insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Avaliação, cujos objectivos são: conhecer as perspectivas dos alunos acerca da avaliação das aprendizagens no ensino superior; identificar os métodos de avaliação das aprendizagens no ensino superior e conhecer as potencialidades e dificuldades na operacionalização da avaliação das aprendizagens na perspectiva dos alunos e sua relação com a aprendizagem. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário, que foi aplicado a estudantes dos terceiros anos de diferentes licenciaturas na Universidade do Minho e também na Universidade de Lisboa. No âmbito deste artigo centramo-nos apenas nos resultados preliminares obtidos na Licenciatura em Educação e na Licenciatura em Educação Básica na Universidade do Minho. Na Licenciatura em Educação foram inquiridos 39 estudantes e na Licenciatura em Educação Básica 50. Dos 39 alunos da Licenciatura em Educação, 33 são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 20 e 40 anos, sendo que a grande maioria (51,4%) tem 20 anos de idade. Na Licenciatura em Educação

Básica, os respondentes são todos do sexo feminino. A sua idade está compreendida entre os 20 e 36 anos, sendo que a maioria se situa entre os 20 anos (36%) e os 21 anos (26%).

3. Alguns Resultados Preliminares

3.1 Representações da avaliação

No que se refere às representações que os alunos do Ensino Superior têm acerca da avaliação, foi nosso propósito perceber em que medida associavam certos aspectos à avaliação das aprendizagens. Os resultados foram semelhantes nas duas licenciaturas, embora como podemos verificar no quadro 1, os alunos de Educação Básica (EB) apontam os testes/exames como o aspecto que mais associam à avaliação das aprendizagens, seguido da aprendizagem, da verificação de conhecimentos, da reflexão e da participação. Os alunos de Educação, por sua vez, apontam como aspecto que mais associam à avaliação a reflexão, seguido da aprendizagem (tal como os alunos de Educação Básica), do sucesso, das notas/classificação e ainda da verificação de conhecimentos.

Foi nosso propósito também verificar quais os aspectos que estes alunos menos associam à avaliação das aprendizagens. Os alunos da EB afirmam, na sua grande maioria, que os aspectos que menos associam à avaliação são o conflito, a imposição, o receio/medo, a ajuda e a injustiça. Entre todos estes aspectos a ajuda é o aspecto que se destaca nos resultados, pois é o único aspecto positivo. Os alunos de Educação, por sua vez, apresentam, uma vez mais, resultados semelhantes aos da EB, pois afirmam que os aspectos que menos associam à avaliação são o receio/medo, o conflito, a injustiça, a ansiedade/stress e ainda a ajuda, embora com percentagens diferentes.

	Licenciatura em Educação Básica		Licenciatura em Educação	
Aspectos que mais associam à avaliação	Testes/Exames	86%	Reflexão	84,6%
	Aprendizagem	78,3%	Aprendizagem	83,9%
	Verificação de Conhecimentos	77,5%	Sucesso	81,8%
	Reflexão	68%	Notas/classificação	81%
	Participação	57,1%	Verificação de Conhecimentos	77%
Aspectos que menos associam à avaliação	Conflito	86%	Receio/medo	74,3%
	Imposição	67,4%	Conflito	70,3%
	Receio/medo	64%	Injustiça	58,9%
	Ajuda	56%	Ansiedade/stress	43,6%
	Injustiça	55,1%	Ajuda	43,6%

Quadro 1. Aspectos que os alunos associam à avaliação das aprendizagens

Quisemos ainda conhecer as representações dos alunos acerca dos métodos/práticas de avaliação. Inquirimos os alunos no sentido de percebermos se são os métodos de avaliação tradicionais ou os métodos de avaliação alternativos que permitem uma avaliação mais justa e mais eficaz. Os resultados foram uma vez mais muito semelhantes nas duas licenciaturas. Quer os alunos da EB, quer os alunos de Educação, na sua maioria, discordam do facto de os métodos de avaliação tradicionais permitirem uma avaliação mais justa e mais eficaz. Do mesmo modo, quer os alunos da EB, quer os alunos de Educação concordam que os métodos de avaliação alternativos são aqueles que permitem uma avaliação mais justa e mais eficaz. Quando inquiridos acerca de se sentirem mais confiantes ao serem avaliados por teste/exame ou por métodos de avaliação alternativos (portefólio, projecto, etc.), as respostas dos alunos foram, uma vez mais, concordantes nas duas licenciaturas. Os alunos da EB discordam do facto de se sentirem mais confiantes quando avaliados por teste/exame (63,2%) e a maioria dos alunos de Educação também (58,9%). Concordam ainda sentirem-se mais confiantes quando avaliados por métodos alternativos, 75,5% e 74,4 % dos estudantes de Educação Básica e de Educação, respectivamente.

Considerámos pertinente ainda questionar os alunos acerca das suas representações sobre auto e hetero-avaliação. Os alunos da EB afirmam que a avaliação é mais justa quando existe auto-avaliação (47%) e hetero-avaliação (40%). Estes alunos afirmaram também que a avaliação é mais justa quando engloba simultaneamente quer a auto, quer a hetero-avaliação (49%). No caso dos alunos de Educação, a sua maioria (53,9%) também concorda que a avaliação é mais justa quando existe auto-avaliação; no entanto, no que se refere à avaliação ser mais justa quando existe hetero-avaliação, os alunos de Educação ao contrário dos alunos da Educação Básica, discordam desta afirmação (43,5%). No que se refere à avaliação ser mais justa quando existe quer auto, quer hetero-avaliação, os alunos de Educação (48,7%) concordam com esta asserção. Curiosamente, quando questionados sobre se costumam ser solicitados a realizar auto e hetero-avaliação, os alunos da EB afirmam que não são solicitados a realizar nem auto-avaliação (94%) nem hetero-avaliação (96%). Os alunos de Educação, por sua vez, concordam (46%) que são solicitados a realizar auto-avaliação, contrariamente ao facto de participarem na hetero-avaliação (59%).

3.2 Métodos de avaliação

Neste estudo, auscultámos ainda os estudantes acerca dos métodos de avaliação mais utilizados. Mais uma vez, os resultados são muito semelhantes nas duas licenciaturas. Como podemos verificar no quadro 2, os alunos da Educação Básica afirmam que os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes do Ensino Superior são os testes/exames (100%), as apresentações orais na aula em grupo (96%), os trabalhos práticos/experimentais em grupo (87,7%), os relatórios realizados em grupo (83,7%) e as reflexões escritas individuais (80%). Os métodos que os alunos apontam como menos utilizados são os ensaios individuais (94%), mini testes individuais (82%), apresentações orais individuais na aula (82%), recensões críticas de textos individuais (80%) e trabalho de projecto realizado individualmente (70%). Por sua vez, os alunos de Educação afirmam

que o método de avaliação mais utilizado pelos docentes do Ensino Superior são as reflexões escritas individuais (94,8%), as apresentações orais na aula em grupo (92,4%), os relatórios realizados em grupo (92,3%), os relatórios individuais e trabalho de projecto realizado em equipa ambos com a mesma percentagem (87,2%). Os métodos menos utilizados apontados por estes estudantes são os testes/exames orais (92,3%), os ensaios individuais (89,7%), os ensaios realizados em grupo (87,2%), as apresentações orais na aula (81,6%) e os mini-testes individuais (56,3%).

	Licenciatura em Educação Básica		Licenciatura em Educação	
Métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes	Testes/Exames	100%	Reflexões escritas individuais	94,8%
	Apresentações orais na aula em grupo	96%	Apresentações orais na aula em grupo	92,4%
	Trabalhos práticos experimentais em grupo	87,7%	Relatórios realizados em grupo	92,3%
	Relatórios realizados em grupo	83,7%	Relatórios individuais	87,2%
	Reflexões escritas individuais	80%	Trabalho de projecto realizado em equipa	87,2%
Métodos de avaliação menos utilizados pelos docentes	Ensaaios individuais	94%	Testes/exames orais	92,3%
	Mini testes individuais	82%	Ensaaios individuais	89,7%
	Apresentações orais individuais na aula	82%	Ensaaios realizados em grupo	87,2%
	Recensões críticas de textos individuais	80%	Apresentações orais na aula	81,6%
	Projecto realizado individualmente	70%	Mini-testes individuais	56,3%

Quadro 2. Métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes

3.3 Relação entre avaliação e aprendizagem e funções da avaliação

No que se refere à relação entre avaliação e aprendizagem, auscultámos os alunos no sentido de perceber qual o tempo que dedicam ao estudo se o método de avaliação utilizado for o teste/exame ou outro método de avaliação alternativo. Assim, os alunos de Educação Básica afirmam, na sua maioria (61,6%), que dedicam mais horas ao estudo quando a avaliação é feita por exame. Os alunos de Educação (46,2%) também afirmam o mesmo; no entanto convém destacar que uma percentagem razoável (35,9%) dos alunos de Educação não concorda nem discorda desta asserção. No que diz respeito aos alunos dedicarem mais horas ao estudo quando a avaliação se realiza através de projecto ou portefólio, os estudantes de Educação Básica afirmam (53,1%) que dispõem mais horas do seu tempo de estudo e uma percentagem semelhante dos alunos de

Educação (53,1%) afirmam o mesmo. Outra das nossas preocupações era perceber se estes alunos apenas estudavam os conteúdos programáticos que integram a prova de avaliação, sendo que os alunos da Educação Básica (44%) concordaram com este facto; no entanto uma percentagem razoável de alunos tem opinião contrária (36%). Também 42,1% dos alunos de Educação concordaram com o facto de apenas estudarem o essencial para a prova de avaliação, e tal como os estudantes de Educação Básica, 39,5% discordam. Quando questionados sobre se se esquecem da matéria que estudam para um exame pouco tempo depois de o fazer, tanto na Educação Básica (64%) como na Educação (51,3%), os alunos concordam, na sua maioria, com esse facto.

Inquirimos ainda os alunos de EB se concordariam ou não com a asserção segundo a qual a avaliação é mais justa quando permite a estimulação e aplicação do conhecimento em contextos reais, tendo 88% respondido afirmativamente. Quando questionados sobre se a avaliação permite melhorar as competências técnicas e científicas, uma elevada percentagem (90%) também respondeu afirmativamente. Por último, quisemos ainda perceber se, para os estudantes, a avaliação é mais justa quando permite melhorar simultaneamente as competências técnicas e transversais e, neste caso, também uma significativa percentagem (90%) concordou sendo importante afirmar que nenhum dos alunos de EB discordou destas três situações. Os alunos de Educação apresentam uma vez mais concordância com os alunos de EB, afirmando, na sua maioria (70,9%), que a avaliação é mais justa quando lhes permite aplicar o conhecimento em contextos reais. A maioria dos alunos (82,1%) afirma também que a avaliação é mais justa quando permite melhorar as competências técnicas ou científicas, o mesmo se passando no que diz respeito à avaliação ser mais justa quando permite melhorar as competências transversais (79,5%). Quisemos ainda saber se a avaliação das aprendizagens para estes alunos assumia sobretudo uma função sumativa ou formativa. Os alunos de EB concordam (64,1%) com o facto de a avaliação da aprendizagem se realizar em momentos predeterminados ao longo do semestre; no entanto, a maioria discorda da afirmação segundo a qual a avaliação das aprendizagens é feita no início do semestre (92,3%). No que se refere à realização da avaliação no final do semestre, as respostas são claras, pois a maioria concorda com este facto (82%), o que não é surpreendente. Quando questionados sobre se existe ou não uma avaliação das aprendizagens ao longo do semestre, as respostas não nos permitem retirar conclusões claras, pois 35,8% concordam e 33,3% discordam. A maioria (51,3%) afirma, contudo, que a avaliação ocorre sempre que realizam uma tarefa ou uma actividade. No que diz respeito aos alunos de Educação, a maioria afirma que a avaliação das aprendizagens se realiza em momentos predeterminados ao longo do semestre (64,1%), contra apenas 20,5% que discordam desta asserção. Quanto à existência de uma avaliação diagnóstica das aprendizagens (início do semestre) a grande maioria indubitavelmente discorda do facto de ela existir (92,3%). O mesmo já não se passa em relação à avaliação das aprendizagens no final do semestre, pois desta vez 82% concordam que a avaliação se realiza nesse momento. Também 46,1% dos alunos discordam do facto de a avaliação das aprendizagens se realizar ao longo do semestre. No entanto, e uma vez mais, os alunos admitem também que a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizam uma tarefa ou uma actividade (51,4%).

4. Em jeito de conclusão

Como podemos verificar através dos dados obtidos, os alunos das duas licenciaturas associam à avaliação as ideias de reflexão, verificação de conhecimentos e aprendizagem. Estes alunos têm representações semelhantes acerca da avaliação e atestam que os métodos de avaliação alternativos, tais como o portefólio ou projecto, lhes proporcionam uma aprendizagem mais justa e eficaz em detrimento dos métodos de avaliação tradicionais, pois estes métodos alternativos fazem com que se sintam mais confiantes. No que diz respeito aos métodos mais utilizados pelos docentes, os alunos de ambos os cursos referem que os métodos mais utilizados são os realizados em grupo e mais práticos, tais como apresentações orais em grupo, trabalhos experimentais em grupo, relatórios e trabalhos de projecto em grupo, o que demonstra uma certa panóplia de métodos alternativos utilizados pelos docentes em vez do vulgar exame. No entanto, o método apontado em primeiro lugar pelos alunos de EB foi o teste/exame. Os alunos das duas licenciaturas também referem a importância da avaliação no sentido de permitir aplicar o conhecimento em situações reais, bem como de desenvolver competências técnicas e transversais. Por último, na perspectiva dos alunos, a avaliação das aprendizagens ocorre ao longo do semestre; no entanto, a maioria dos alunos afirma que esta é realizada essencialmente no final do semestre, embora admitam que ela também ocorre no final de cada tarefa.

A avaliação tem, de facto, uma significativa influência na aprendizagem dos alunos e também influencia o modo como estes vêem a aprendizagem, ou seja, “the way in which a student thinks about learning and studying, determines the way in which he tackles assignments and evaluation tasks”; deste modo, “the learner’s experience of evaluation and assessment determines the way in which the student approaches (future) learning” (Struyven et al., 2005:332). A autonomia e a responsabilização são também alguns dos aspectos que podem vir a ser impulsionados através da avaliação das aprendizagens, pois quando falamos em métodos de avaliação alternativos falamos de “developing greater student autonomy and responsibility in learning, particularly self-regulated learning” (Lew et al., 2010). Assim, as percepções dos estudantes sobre a avaliação estão intimamente relacionadas com o modo como vêem a aprendizagem, sendo o contrário também válido (Struyven et al., 2005). Daí a importância e a necessidade de conhecer e analisar as percepções dos estudantes sobre a avaliação e o modo como a relacionam com a aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D.M.A. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Educational Evaluation*, 24 (3), 331-50.

- Lew, M. D. N., Alwis, W. A. M. & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (2), 135-156.
- Lima, L. C. (2006). "Bolonha à Portuguesa?". *A Página da Educação*, ano XV, 160, 9.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Sambell, K. & McDowell, L. (1998). The values of self and peer assessment to the developing lifelong learner. In C. Rust (ed.), *Improving student learning – improving students as learners*. Oxford: Oxford Center for Staff and Learning Development, 56-66.
- Segers, M., Gijbels, D. & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34 (1), 35-44.
- Sluismans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. *Learning Environment Research*, 1, 293-319.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 331-347.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Veiga Simão, J., Santos, S. & Costa A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva