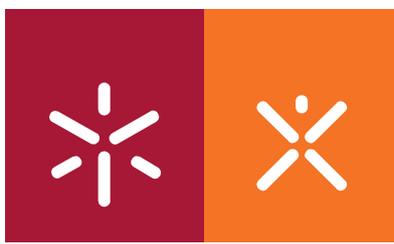




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Alexandra Ribeiro Pereira

**A Avaliação das Aprendizagens no Ensino
Superior na perspetiva dos estudantes.
Um estudo exploratório.**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Alexandra Ribeiro Pereira

A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior na perspectiva dos estudantes. Um estudo exploratório.

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Assunção Flores

outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

“If we wish to discover the truth about an educational system, we must look to its assessment procedures” (Rowntree, 1987: 1).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Assunção Flores, pelas oportunidades proporcionadas, pelas experiências académicas, pela dedicação, apoio, orientação, rigor científico, estímulo constante e pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionou.

À Professora Doutora Margarida Veiga Simão e à Soraia pela partilha de conhecimento e reflexão, o que permitiu a construção do instrumento metodológico desta investigação.

Aos professores do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, pela sapiência e oportunidade de reflexão.

Aos meus colegas de Mestrado, pela partilha de momentos de formação e amizade.

Às minhas colegas investigadoras em Educação, Sandra Fernandes e Diana Mesquita, pela partilha de informação, pela ajuda e apoio constante.

À minha mãe e ao meu pai pois, sem eles, este projeto nunca se tinha realizado.

Ao João, pela presença, apoio e confiança em todos os momentos.

À Arminda e ao Eurico pela disponibilidade, partilha de informação e apoio ao longo do projeto.

Por último, a todos os meus amigos e familiares que se mostraram incansáveis e dedicados.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem tem sofrido alterações ao longo do tempo, não só devido à implementação do Processo de Bolonha nas universidades Europeias, mas também devido ao desenvolvimento de novos métodos de avaliação. A literatura neste domínio sugere que é imperativo que os sistemas de ensino se tornem criativos em relação às práticas de avaliação adotadas.

Esta dissertação relata uma investigação sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos no contexto do ensino superior. O objetivo principal é conhecer as perspetivas e representações dos estudantes universitários sobre a avaliação no ensino superior, em particular sobre os métodos de avaliação utilizados e a relação entre avaliação e aprendizagem.

Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, aplicado ao 3º ano de diferentes cursos (Educação, Engenharia, Medicina, Educação Básica e Psicologia) da Universidade do Minho. No total, participaram 254 estudantes. Os dados revelam que os aspetos que os estudantes mais associam à avaliação são a aprendizagem e a verificação de conhecimentos, sendo o conflito, o receio/medo e a imposição as ideais que os alunos menos associam à avaliação, prevalecendo, em geral, positivos nas perceções dos estudantes. Em relação aos métodos de avaliação, as apresentações orais em grupo, os testes e os relatórios de grupo são os mais utilizados na perspetiva dos alunos, sendo menos frequentes o ensaio individual, o ensaio em grupo e os testes orais. Em geral, os métodos mais utilizados pelos docentes são realizados em grupo e os menos utilizados são os efetuados individualmente. A maioria dos estudantes afirma que os métodos alternativos de avaliação, ou os chamados novos métodos de avaliação, permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o desenvolvimento do seu pensamento crítico. Estes alunos também concordam que se sentem mais confiantes quando são avaliados através de métodos que promovem a sua participação ativa nas tarefas. Por fim, a maioria dos alunos considera que a avaliação é mais justa quando permite estimular a aplicação do conhecimento em contextos reais, quando permite o desenvolvimento das capacidades técnicas e ainda quando lhes permite, em simultâneo, desenvolver as competências técnicas e transversais.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Ensino Superior, Processo de Bolonha

ABSTRACT

The assessment of learning has undergone changes over time, not only due to the implementation of the Bologna Process in European Universities, but also due the development of diverse methods of assessment. Existing literature suggests that it is imperative that education systems become creative with regard to the assessment practices adopted. There are several studies indicating that the use of alternative assessment methods other than the traditional ones provides a more effective learning and higher motivation for students. This dissertation reports on research on assessment of student learning in higher education. The main goal is to get to know higher education students' perspectives about assessment, particularly in regard to methods of assessment most used in higher education; the potential and difficulties in putting into practice the assessment process and the relationship between assessment and learning taking the perspective of students. Data were collected through a questionnaire to 3rd year undergraduate students in different programmes (Education, Engineering, Medicine, Basic Education and Psychology) at the University of Minho. In total, 254 students participated in the study. Findings suggest that the key aspects that students associate with assessment are learning and verification of knowledge. Data also reveal that conflict, fear and imposition are the aspects that students associate less with assessment. Therefore, in general, students associate mostly positive aspects with assessment. In regard to assessment methods, oral presentations in group, tests and group reports are the most used according to students. Teachers used less frequently methods such as individual essay, group essay and oral tests. Methods most used by the teachers are performed in group, and the less recurrent ones are done individually. Most students said that the alternative assessment methods or so-called new methods of assessment allow the development of new learning and their critical thinking. Students also said that they feel more confident when they are assessed through methods that promote their active participation in the tasks. On the other hand, the majority of the participants agree that the assessment is a fair process when it helps to deepen their learning. The students also think that assessment is fairer when it stimulates the application of knowledge in real life, when it allows the development of technical skills and when it allows them to develop both technical and soft skills.

Keywords: assessment; learning; higher education; Bologna Process

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Tabelas.....	vii
Índice de Gráficos.....	x
Índice de Apêndice.....	xi
Índice de Anexos.....	xii
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I - O Ensino Superior e o Processo de Bolonha.....	5
1.1. O Caso Português.....	8
Capítulo II - A avaliação das aprendizagens.....	13
2.1 Breve Referência ao Conceito de Avaliação	13
2.2 As Funções e Modalidades da Avaliação.....	15
2.2.1 Avaliação Diagnóstica	18
2.2.2 Avaliação Sumativa	18
2.2.3 Avaliação Formativa	19
2.2.4 Autoavaliação	24
2.2.5 Heteroavaliação	24
2.3 Métodos de Avaliação das Aprendizagens	25
2.4 A Relação entre Avaliação e Aprendizagem	28
Capítulo III- Metodologia da Investigação	34
3.1 Problemática e Objetivos de Investigação	34
3.2 Opções Metodológicas	35
3.3 Amostra	36
3.3.1 – Caracterização da amostra produtora de dados.....	37
3.4 Técnicas de recolha de dados.....	39
3.4.1 – Inquérito por questionário	39
3.4.2- Análise Documental	41

3.5 – Técnicas de Análise de Dados.....	42
3.5.1 – Statistical Package for the Social Science	42
3.6 – Ética do investigador.....	42
Capítulo IV - Apresentação e Análise de Dados	44
4.1 Perceções sobre a Avaliação	44
4.2 Métodos de Avaliação utilizados pelos docentes	50
4.2.1 Métodos Tradicionais versus Métodos Alternativos.....	63
4.3 Critérios de Avaliação	88
4.4 Momentos da Avaliação	90
4.5 A Avaliação e o desenvolvimento das Competências.....	96
5. Considerações Finais	100
6. Referências bibliográficas.....	105

Índice de Figuras

Figura.1 - Funções da avaliação, segundo o seu papel na sequência da ação de formação.....	17
Figura 2. Operacionalização da Avaliação Formativa	21
Figura 3 - Avaliação formativa e sumativa durante o processo de aprendizagem	23
Figura 4. Perspetiva do aluno e do professor em relação à avaliação	31
Figura 5. Alunos que participaram na fase de recolha de dados.....	37
Figura 6. Emoções Positivas ou Negativas em relação ao Exame e à Avaliação Contínua.....	84

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Idade dos inquiridos.....	37
Tabela 2 - Média de idades por curso	38
Tabela 3 – Sexo dos inquiridos por curso	39
Tabela 4 – Perceções acerca da avaliação	45
Tabela 5 – Perceções acerca da avaliação das aprendizagens no MIM	46
Tabela 6 - Perceções acerca da avaliação das aprendizagens no MIP	47
Tabela 7 - Perceções acerca da avaliação das aprendizagens no MIEGI	48
Tabela 8 - Perceções acerca da avaliação das aprendizagens na LE	49
Tabela 9 - Perceções acerca da avaliação das aprendizagens na LEB	50
Tabela 10 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes	51
Tabela 11 – Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes no MIM	52
Tabela 12 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes no MIP	53
Tabela 13 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes no MIEGI.....	54
Tabela 14 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes na LE	55
Tabela 15 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes na LEB	55
Tabela 16 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes	56
Tabela 17 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes no MIM	57
Tabela 18 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes no MIP	58
Tabela 19 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes no MIEGI.....	59
Tabela 20 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes na LE	60
Tabela 21 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes na LEB.....	61
Tabela 22 – Instrumentos de Avaliação referidos no R.I.A.P.A	62
Tabela 23 – Utilização dos métodos de avaliação	63
Tabela 24 – Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa.....	64
Tabela 25 – Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIM	65

Tabela 26 – Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIP	65
Tabela 27 – Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIEGI	66
Tabela 28 - Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa na LE.....	66
Tabela 29 - Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa na LEB.....	66
Tabela 30 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa	67
Tabela 31 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIM	68
Tabela 32 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIP.....	68
Tabela 33 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIEGI.....	69
Tabela 34 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa na LE.....	69
Tabela 35 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa na LEB.....	70
Tabela 36 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico	70
Tabela 37 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico no MIM	71
Tabela 38 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico no MIP.....	72
Tabela 39 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico no MIEGI.....	72
Tabela 40 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico na LE.....	73
Tabela 41 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico na LEB	73
Tabela 42 – Autoavaliação e heteroavaliação	74
Tabela 43 – Autoavaliação e Heteroavaliação no MIM	76
Tabela 44 – Autoavaliação e Heteroavaliação no MIP	76
Tabela 45 – Autoavaliação e Heteroavaliação no MIEGI.....	77

Tabela 46 – Autoavaliação e Heteroavaliação na LE	77
Tabela 47 – Autoavaliação e Heteroavaliação na LEB.....	78
Tabela 48 - Práticas e métodos de estudo.....	79
Tabela 49 - Práticas e métodos de estudo no MIM	80
Tabela 50 - Práticas e métodos de estudo no MIP	81
Tabela 51 - Práticas e métodos de estudo no MIEGI.....	82
Tabela 52 - Práticas e métodos de estudo na LE	83
Tabela 53 - Práticas e métodos de estudo na LEB.....	83
Tabela 54 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem.....	85
Tabela 55 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem no MIM	86
Tabela 56 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem no MIP	86
Tabela 57 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem no MIEGI.....	87
Tabela 58 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem na LE	87
Tabela 59 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem na LEB	88
Tabela 60 – Critérios de Avaliação	89
Tabela 61 – Processo de Negociação da Avaliação	90
Tabela 62 – Momentos da Avaliação	91
Tabela 63 – Momentos da Avaliação no MIM	93
Tabela 64 – Momentos da Avaliação no MIP	93
Tabela 65 – Momentos da Avaliação no MIEGI.....	94
Tabela 66 – Momentos da Avaliação na LE	95
Tabela 67 – Momentos de Avaliação na LEB	95
Tabela 68 – Avaliação e o desenvolvimento de competências	96
Tabela 69 – A Avaliação e o trabalho individual e colaborativo	98

Índice de Gráficos

Gráfico I – Sexo dos Inquiridos.....	38
--------------------------------------	----

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Pré-teste do inquérito por questionário

Apêndice 2 – Inquérito por questionário

Índice de Anexos

Anexo 1 – Protocolo de Investigação

Anexo 2 – Avaliação da candidatura a Doutoramento em Ciências da Educação pela FCT

Lista de Siglas e Abreviaturas

ECTS - European Credit Transfer System

ES - Ensino Superior

LE - Licenciatura em Educação

LEB- Licenciatura em Educação Básica

MIEGI - Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial

MIM- Mestrado Integrado em Medicina

MIP - Mestrado Integrado em Psicologia

R.I.A.P.A - Regulamento sobre Inscrições e Passagens de Ano

UL – Universidade de Lisboa

UM - Universidade do Minho

Introdução

Nos dias de hoje, o Ensino Superior apresenta características vincadamente diferentes do que acontecia há umas décadas atrás. As diretivas políticas europeias anunciaram o tão aclamado Processo de Bolonha que veio agitar o meio académico, tendo implicado (ou pelo menos questionado) alterações no que diz respeito ao papel do aluno, ao processo de aprendizagem e à matriz da avaliação das aprendizagens. Assim, muito se tem discutido sobre a emergência de um “novo” paradigma que enfatiza a centralidade do aluno e dos objetivos de formação, colocando o enfoque na aprendizagem e no papel ativo do aprendente (Veiga Simão, Santos & Costa, 2003). Este paradigma encerra papéis diferenciados para aluno e professor com implicações nas metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação. Impõe-se uma reorganização pedagógica incluindo “maior flexibilidade curricular, distinta organização do trabalho docente e discente (...), novas formas de avaliação pedagógica (...) e processos de avaliação” (Lima, 2006:9).

Em termos conceituais, a avaliação tem sofrido alterações significativas na linha do “assessment for learning” (Dochy & McDowell, 1997), em contraposição com uma perspetiva de certificação. Vários estudos (Gibbs, 1999; Scouller, 1998; Light & Cox 2001) demonstram a relação entre avaliação e aprendizagem, pois o modo como os alunos a entendem determina o modo como aprendem (Watering, Gijbels, Dochy & Rijt, 2008). Como sustenta Biggs (2003), o quê e como os alunos aprendem depende, em grande medida, do modo como pensam que vão ser avaliados; as práticas de avaliação devem dar sinais sobre o quê e como devem aprender; a avaliação deve ser coerente com natureza dos objetivos ou resultados de aprendizagem do curso ou Unidade Curricular.

Tradicionalmente, as práticas avaliativas no ensino superior incluem as provas tradicionais (o exame), promovendo sobretudo a classificação, pois “permite dar boas e más notas, criando, uma hierarquia”, não informando “como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos” (Perrenoud, 1999:15). Reconhece-se, no entanto, que tais provas são adequadas em determinados contextos e para determinados objetivos. Contudo, é imperativo que os sistemas de ensino se tornem criativos no que respeita às práticas avaliativas adotadas, em termos da sua diversificação e inovação no sentido de potenciar aprendizagens e resultados académicos (Wen & Tsai, 2006). Alguns autores têm estudado métodos alternativos

(portefólios, auto e heteroavaliação, etc, (Struyven, Dochy & Janssens, 2005) com vista ao desenvolvimento da autonomia, do sentido de responsabilidade e da reflexão (Sambell & McDoweel, 1998). Alguns estudos demonstram que a utilização de métodos alternativos proporcionam uma aprendizagem mais efetiva e motivadora (Tang, Lai, Arthur & Leung, 1999; Birenbaum & Feldman, 1998). Todavia, outras investigações sugerem que a implementação destes métodos nem sempre conduz a mudanças nas perceções da avaliação e à adoção de abordagens de *deep learning* (Segers, Gijbels & Thurlings, 2008). Assim, as práticas de avaliação influenciam a abordagem mais ou menos profunda dos alunos face à aprendizagem (Struyven *et al.*, 2005) e determinam a sua motivação para os alunos darem o seu melhor (Birenbaum & Feldman, 1998).

Deste modo, a avaliação é um elemento crucial do processo de aprendizagem (Brown, Race & Rust, 1995). Por isso, consideramos pertinente aprofundar este tema com o intuito de ouvirmos as vozes dos estudantes e analisarmos as suas perceções acerca do processo da avaliação das aprendizagens no Ensino Superior. A problemática do estudo remeteu-nos para as seguintes questões de investigação: Que práticas de avaliação de aprendizagem são mais frequentes? Quais são as perceções dos alunos sobre estas práticas? Que implicações resultam da utilização destas práticas no processo de aprendizagem?

A amostra de investigação foi constituída por alunos da Universidade do Minho. Foram inquiridos 254 alunos do 3º ano de diferentes cursos: Mestrado Integrado em Medicina (MIM), Mestrado Integrado em Psicologia (MIP), Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI), Licenciatura em Educação (LE) e Licenciatura em Educação Básica (LEB). De acordo com a amostra selecionada e com os dados que se pretendiam obter, definimos, como opção metodológica para a realização desta investigação, o inquérito por questionário.

As motivações que conduziram à realização desta investigação são sobretudo de natureza académica, uma vez que já realizámos um estudo no âmbito do estágio no contexto da Licenciatura em Educação, sobre a avaliação das aprendizagens, na perspetiva dos docentes da Universidade do Minho (UM), nos cursos de Engenharia e Tecnologia. Pensámos em aprofundar esta investigação, desta vez aplicada a alunos, em vez de docentes, e em diferentes áreas do saber.

A presente dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos distintos, para além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo explana o enquadramento concetual da temática em estudo, abordando-se os conceitos-chave relacionados com o Ensino Superior, onde serão desenvolvidos temas relativos ao Processo de Bolonha, incluindo a legislação que a ele se associa.

O segundo capítulo é dedicado à Avaliação das Aprendizagens, em que abordamos o conceito, as funções e as modalidades de avaliação. Descrevemos ainda os chamados métodos alternativos de avaliação em contraposição com os métodos mais tradicionais, tendo em conta a perspetiva de diferentes autores especialistas nesta matéria, bem como os estudos realizados neste domínio. É ainda analisada a relação entre o processo de avaliação e a aprendizagem.

O terceiro capítulo é dedicado à descrição e fundamentação do estudo, nomeadamente a problemática, os objetivos e o *design* da investigação, incluindo a técnica de recolha e análise de dados. Neste capítulo justificamos as opções metodológicas, bem como os instrumentos adotados, terminando com um conjunto de limitações que este estudo encerra.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os resultados obtidos à luz da reflexão teórica desenvolvida anteriormente, tendo como referência os seguintes temas: perceções sobre a avaliação, métodos de avaliação, critérios de avaliação e, por fim, práticas de avaliação.

Nas considerações finais procuramos refletir, de forma crítica, sobre os resultados obtidos e respetivas implicações, identificando aspetos ou linhas de trabalho que poderão ser objeto de investigações futuras.

CAPÍTULO I

O Ensino Superior e o Processo de Bolonha

1. O Ensino Superior e o Processo de Bolonha

Numa perspetiva histórica de política educativa, a *Declaração de Bolonha* teve a sua génese um pouco antes deste tratado ter sido assinado naquela cidade italiana. Para isso, recuamos ao ano de 1998, ano em que se iniciou todo este processo informalmente, através da “Declaração de Sorbonne” que visava uma “harmonização da arquitetura do sistema de Educação Superior Europeu” (Declaração de Sorbonne, 1998), sendo seu intuito resolver problemas associados aos sistemas de ensino superior, tais como a existência de formações iniciais longas sem pontos intermédios de certificação, pouca oferta de formação face ao crescente número de estudantes e conseqüentemente taxas elevadas de abandono e insucesso escolar (Veiga Simão *et al.*, 2003). Todo este processo só arrancou oficialmente com a *Declaração de Bolonha* em junho de 1999, sendo subscrita pelos ministros da educação de 29 países europeus¹. Esta declaração propôs a criação do *Espaço Europeu do Ensino Superior* até ao final da década (Declaração de Bolonha, 1999) tendo como pressuposto genérico permitir aos estudantes de qualquer instituição de ensino superior, iniciar, continuar, ou concluir a sua formação, obtendo um diploma europeu em qualquer Universidade Estado-membro. Isto pressupõe que as instituições de ensino superior funcionem de modo articulado num *open space* delineado e regido à partida por mecanismos de formação e reconhecimento de graus homogeneizados² (Declaração de Bolonha, 1999).

Olhando de forma mais atenta para a Declaração de Bolonha (1999), esta propõe essencialmente que se proceda: a) ao aumento da competitividade dos sistemas Europeus de Ensino Superior; b) à aprovação de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através do Suplemento ao Diploma; c) um sistema alicerçado em dois ciclos, o primeiro que conduz ao grau de licenciado, com um papel significativo para o mercado de trabalho europeu, e com duração compreendida entre seis e oito semestres, e um segundo ciclo, que, em Portugal, conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres; d) a criação de um sistema de créditos académicos ECTS (*European Credit Transfer System*) para incentivar a mobilidade dos estudantes de forma mais livre possível, sendo que estes créditos não são apenas transferíveis mas também acumuláveis; e) o incentivo à mobilidade dos estudantes promovendo o acesso a oportunidades de estudo e de estágio, aos

¹Os países são: Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa. Informação retirada do site www.dges.mctes.pt. Acesso 20-07-2011.

² Informação retirada do site www.dges.mctes.pt. Acesso 20-07-2011.

docentes, investigadores e pessoal administrativo; f) o estímulo de uma cooperação Europeia que garanta a qualidade do desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis e, finalmente, g) a promoção destas dimensões a nível Europeu no plano do ensino superior (Declaração de Bolonha, 1999).

Este desafio foi aceite pelas Instituições de Ensino Superior, sendo estas as protagonistas da criação do *Espaço Europeu do Ensino Superior* e, uma vez apoiadas na independência e autonomia, promovem as necessidades de mudança, as exigências da sociedade e os avanços contínuos do conhecimento científico (Declaração de Bolonha, 1999).

Este processo pretende sobretudo uma harmonização das estruturas do ensino superior, que irão conduzir a uma Europa da ciência e de ensino superior, atrativa numa escala europeia e intercontinental. Continuando a percorrer o caminho da área europeia de ensino superior, e no seguimento político assumido em Bolonha, os Ministros da Educação Europeus, reuniram-se em Praga, em maio de 2001, e reconheceram a necessidade de se estabelecer mais três linhas de ação para dar continuidade a todo o processo. Estas linhas de ação assentam essencialmente numa promoção da *aprendizagem ao longo da vida*, para enfrentar os desafios da competitividade, o uso de novas tecnologias, etc, que promovam a coesão social e a igualdade de oportunidades; um envolvimento dos estudantes como parceiros ativos e construtivos nas Universidades e noutras Instituições de Ensino Superior, que deveriam participar e influenciar internamente a organização e os conteúdos do ensino nas Universidades, e, por último, promover a atratividade do Ensino Superior Europeu para os estudantes da Europa e de outras partes do mundo (Comunicado de Praga, 2001).

Tendo o propósito de se reafirmarem os objetivos definidos em Bolonha e Praga, os Ministros responsáveis pela *Área do Ensino Superior* de 33 Países Europeus, reuniram-se em Berlim, em setembro de 2003, e consideraram a necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o *Espaço Europeu do Ensino Superior* e o *Espaço Europeu de Investigação*, pois consideraram a investigação e a interdisciplinaridade elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino superior e para o aumento generalizado da competitividade (Comunicado de Berlim, 2003). Para isso, os Ministros entenderam ser fundamental alargar o sistema de dois ciclos (licenciatura e mestrado) para 3 ciclos, sendo o terceiro ciclo o doutoramento, promovendo, para isso, uma ampliação da mobilidade ao nível do doutoramento e do pós-doutoramento. Neste contexto, as Universidades devem incrementar a sua cooperação ao nível

dos estudos de doutoramento e da formação de jovens investigadores (Comunicado de Berlim, 2003).

Em maio de 2005 os Ministros dos já 45 países participantes do Processo de Bolonha, reuniram-se em Bergen (Noruega) para reafirmarem a importância dos objetivos de Berlim, salientando a promoção de vínculos mais estreitos entre a *European Higher Education Area* (EHEA) e a *European Research Area* (ERA), no sentido de progressão da investigação para o desenvolvimento económico e cultural das sociedades, bem como enfatizar a importância da investigação para a manutenção da qualidade e o aumento da competitividade (Comunicado de Bergen, 2005).

Londres foi palco, em maio de 2007, da última reunião dos ministros do ensino superior europeus. Este encontro teve como principal objetivo rever os progressos alcançados desde a Convenção em Bergen, sendo que foi reconhecido pelos ministros que os desenvolvimentos dos últimos dois anos foram significativos no que respeita à realização da *Área Europeia do Ensino Superior*, baseada na autonomia institucional, na liberdade académica, na democracia, e na igualdade de oportunidades, que facilitam a mobilidade e aumentam a atratividade e a competitividade do Ensino Superior Europeu. Foram ainda reafirmadas as prioridades até 2009 e foram traçados compromissos para além de 2010 (Comunicado de Londres, 2007).

Em 2009, realizou-se, no Benelux, a Conferência de Leuven que definiu como áreas principais de trabalho para a próxima década a dimensão social, a aprendizagem ao longo da vida, a empregabilidade, a aprendizagem centrada no estudante e a missão do professor para a educação, a abertura internacional, a mobilidade, a educação/investigação e inovação, o financiamento do Ensino Superior e ferramentas de transparência multidimensional, a recolha de dados, etc. Estas áreas de trabalho apontam para uma nova direção do Processo de Bolonha, para uma abordagem mais aprofundada das reformas, garantindo, deste modo, a conclusão da implementação do Processo. Outra mudança proposta nesta Conferência diz respeito à organização interna, passando este Processo a ser presidido não só pelo país que exerce a Presidência da União Europeia, mas também por um país não membro da EU (Comunicado de Leuven, 2009).

A Conferência Ministerial que se seguiu ocorreu apenas um ano após a Conferência de Leuven. Esta teve lugar em Budapeste-Viena, em março de 2010, e foi uma Conferência de celebração do Aniversário de uma década do Processo de Bolonha. Neste encontro teve lugar o lançamento oficial do Espaço Europeu do Ensino Superior, o que significa que, em termos de se

alcançar um espaço comum europeu de Ensino Superior, esse objetivo foi realizado. No entanto, esta realização não significa por si só uma conquista de todos os objetivos acordados pelos Ministros no âmbito do Processo de Bolonha. Podemos assim afirmar que o Processo de Bolonha entrou numa nova fase, ou seja, encontra-se consolidado e operacionalizado em grande parte da Europa, sendo o seu mais recente membro o Cazaquistão, tendo sido o Espaço Europeu de Ensino Superior ampliado para 47 países (Declaração de Budapeste-Viena, 2010).

1.1. O Caso Português

É conveniente, agora, atendermos ao que foi feito no caso português em concreto, ou seja, as medidas que foram tomadas, as linhas de ação propostas e os objetivos concretizados para implementar o Processo de Bolonha. O XVII Governo Constitucional 2005-2009 estabeleceu como objetivos essenciais “garantir a qualificação dos portugueses no espaço Europeu, concretizando o Processo de Bolonha, oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (Decreto-Lei n.º74/2006 de 24 de março). É ainda proposto neste Programa Constitucional a alteração imediata da “Lei de Bases do Sistema Educativo”. Deste modo, a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, no articulado relativo à organização do ensino superior, consagra um modelo de organização por ciclos onde são conferidos os “graus académicos de licenciado, mestre e doutor”, tal como proposto pela Declaração de Bolonha. Outro facto a salientar é a adoção do sistema europeu de créditos (ECTS) traduzida na “unidade de medida do trabalho do estudante”. O Decreto-Lei n.º.107/2008 de 25 de junho veio alterar o anterior (Decreto-Lei n.º.74/2006) que rege a atribuição de Graus e Diplomas. Neste Decreto é manifesto que é necessário atingir uma das outras metas do Processo de Bolonha, ou seja, a transição de um sistema de ensino baseado na simples transmissão de conhecimentos para um sistema de ensino mais sofisticado, onde se dá primazia ao desenvolvimento das competências dos estudantes, tendo a componente experimental, a componente projeto e a aquisição de competências transversais um papel decisivo. Este diploma prevê ainda a elaboração de um relatório anual que informe acerca das metodologias e indicadores adotados para aferição, por Unidade Curricular, da relação dos critérios estabelecidos e as competências a atingir, e ainda

os métodos de trabalho adotados para a integração da aprendizagem e da avaliação de conhecimentos (Decreto-Lei nº.107/2005).

A criação do novo sistema de créditos curriculares ECTS introduziu uma nova forma de organização do ensino, passando a estar centrado no aluno e nos objetivos de formação. O ECTS vai, deste modo, medir a carga total de trabalho de um estudante, dando ênfase à aprendizagem, centrando a formação no estudante “como sujeito ativo no processo de aprendizagem” (Veiga Simão *et al.*, 2003:257). É ainda conveniente lembrar que, no Decreto-Lei nº42/2005 de 22 de fevereiro, está sublinhado este facto “nesta nova conceção, o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno [...] as horas de contacto, as horas de projeto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as atividades relacionadas com avaliação”.

No entanto, esta aplicação do sistema de créditos pressupõe que se definam previamente os 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). Deste modo, assistimos a uma mudança do paradigma de ensino e o sistema é confrontado com um novo desafio. Esta nova orientação irá levar a uma “necessidade de reequacionar todo o conjunto de atividades pedagógicas, definir objetivos, estabelecer programas de trabalho e, sobretudo, implementar novos procedimentos ao nível da execução, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino/aprendizagem” (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Moreira, 2007:17). Portanto, é imperativo que esta mudança não seja encarada como uma mera alteração, mas sim como um desafio complexo que se impõe a toda a comunidade educativa devendo esta estar aberta à mudança e ao aperfeiçoamento. Assim, a introdução deste paradigma educacional irá impor necessariamente uma reorganização pedagógica profunda a nível da flexibilidade curricular, da organização do trabalho docente e discente, de esquemas de apoio tutorial, de novas formas de avaliação pedagógica, calendários e processos de avaliação, de turmas mais reduzidas, articulação entre ensino e pesquisa, etc (Lima, 2006). Portanto, para que esta reorganização pedagógica procedente do Processo de Bolonha se concretize efetivamente, não se poderá correr o risco desta mudança ser apenas “superficial ou cosmética”, limitada à introdução de novos vocabulários tais como unidade

curricular, resultados de aprendizagem, ECTS, etc, mas sim promover mudanças na organização do trabalho docente e discente (Lima, Azevedo & Catani, 2008:15). O que se torna imperativo, segundo Lima (2006), é que a reforma da pedagógica universitária proposta por Bolonha não fique limitada apenas a aspetos formais e lexicais, pois, dessa forma, era como se tudo ficasse na mesma em termos de aprendizagem, de ensino e de avaliação.

A Declaração de Bolonha também trouxe o reconhecimento de que a aprendizagem ativa do aluno é mais eficaz do que o mero ensino tradicional na sala de aula, pois, neste novo quadro, o aluno, como principal responsável pelo processo da sua aprendizagem, torna-se mais ativo e dinâmico. Para além de este ter de dominar certos conhecimentos técnicos de uma área especializada, tem também de estar apto para comunicar, liderar, trabalhar em equipa, analisar e resolver problemas simulados, entre outras competências (Guedes *et al.*, 2003:5). Há que ter em conta que estas competências (que vão ao encontro das competências transversais) são de extrema importância para o desempenho profissional do aluno, pois “as necessidades atuais de empregabilidade ditam que o trabalhador tenha capacidade de comunicar, negociar e que tenha flexibilidade cognitiva e criatividade e transferibilidade das competências de aprendizagem” (Guedes *et al.*, 2003:35).

Assim, esta metodologia de ensino/aprendizagem baseada na aquisição de competências, que não só as competências técnicas, mostra-se benéfica na construção de saberes do aluno, uma vez que “faz apelo mais ao pensamento divergente do que ao pensamento convergente”, pois o pensamento divergente é adaptável e, por isso, o indivíduo diversifica os processos e as suas perspetivas e utiliza registos de conhecimentos diferentes. A partir desta metodologia, o aluno adquire não só conhecimentos técnicos e específicos mas também competências interpessoais e sociais (Guedes *et al.*, 2006:33).

Recorrendo a Veiga Simão *et al.* (2003:258), podemos afirmar a existência no país de algumas experiências em termos de metodologias ativas de aprendizagem do tipo *problem based learning* (PBL) ou outras equivalentes, em diversas áreas, como saúde, arquitetura, engenharia, etc. É de salientar que estas metodologias são relevantes para a experiência pedagógica dos alunos. No entanto, deve existir uma preparação meticulosa do corpo docente, dos técnicos especializados e das próprias instituições, pois este tipo de transição para outro tipo de organização curricular e metodológica só é possível se os elementos nela envolvidos aderirem, participarem e estiverem motivados. Tornar-se-á necessária uma reforma a nível curricular e pedagógico, devendo o currículo estar organizado no sentido de articular os

conhecimentos na horizontal em vez de atomizá-los em disciplinas. A nível metodológico, esta reorganização assentará numa aprendizagem colaborativa e pró-ativa, focada em projetos e na resolução de problemas (Bárbara, Ferreira, Morais & Lopes, 2007).

Como já foi referido, o Processo de Bolonha trouxe consigo um “novo” paradigma educacional, que assenta em papéis diferenciados do aluno e professor, sendo o aluno figura central no processo de ensino-aprendizagem e construtor ativo das aprendizagens; em novas metodologias de ensino/aprendizagem, que radicam numa grande flexibilidade curricular e, conseqüentemente, em novas formas de avaliação da aprendizagem. E é neste ponto da avaliação das aprendizagens que incide este projeto.

CAPÍTULO II

A Avaliação das Aprendizagens

2.A Avaliação das Aprendizagens

2.1 Breve Referência ao Conceito de Avaliação

Segundo Hadji (1994), a nível científico, a avaliação parece ter sido a primeira a desenvolver-se. Segundo o autor, ela foi mesmo uma das primeiras ciências da educação a desenvolver-se em França (nos anos 50), fundada por Piéron. De facto, a Avaliação Educacional surge por volta do século XVII com o aparecimento dos colégios e, hoje em dia, é indissociável do ensino de massas (Perrenoud, 1999). No entanto, a avaliação está associada inevitavelmente à sociedade, pois o desempenho dos alunos avaliados pelas escolas reflete as funções que um dado sistema educativo específico requer, pois “as práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre a escola e a sociedade, pois elas fornecem a comunicação entre as duas” (Broadfoot, 1979:11). Ainda Pacheco (2001:128) vê a avaliação como algo controverso “que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam”.

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 das conjunturas políticas, sociais, económicas e ainda a períodos históricos (Afonso, 1998:30), sendo confirmada esta perspetiva uma vez mais, na medida em que o Processo de Bolonha, instituído através de uma política educativa supranacional, veio alterar os métodos de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos.

Assim, a avaliação e suas funções têm que ser compreendidas à luz destas mudanças históricas, económicas e políticas. House (1992:52) afirma mesmo que a avaliação é “uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos.” Do mesmo modo, a escolha dos métodos e práticas de avaliação dos alunos implica uma orientação política estabelecida (Afonso, 1998), isto porque as mudanças ou inovações políticas ultrapassam as questões didáticas e até mesmo técnicas: “Quem pode pretender que as opções quanto aos instrumentos e modalidades de avaliação dos alunos, por exemplo, não recobrem opções políticas e sociais (quanto à seleção *versus* democratização, nomeadamente)?” (Benavente, 1992:36).

Antes de mais, propomo-nos a explicar aqui algumas aceções do termo avaliação, uma vez que não se trata de um conceito unívoco. Assim, para Cardinet (1986:13), a avaliação é “um processo que observa e interpreta os efeitos produzidos pelo ensino, tendo como pressuposto a orientação das decisões necessárias a um bom funcionamento da escola”. Já para Stufflebeam (1980:XXVI) a avaliação é também o processo na qual se delimitam, se obtêm e se fornecem informações necessárias “que permitam julgar decisões possíveis”. Lesne (1984:132), por seu turno, assevera que “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.)”. Ainda para o mesmo, avaliar é também confrontar “dados de facto”, ou seja, o real, o que é existente com o esperado, o ideal, sendo este “composto de normas, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade, ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido” (Lesne, 1984:132). Pacheco (2001:129), por seu turno, alude à avaliação como “um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões seja qual for a perspetiva que adotarmos”. Tyler (1976), de uma forma mais redutora, afirma que avaliar consiste em determinar em que medida os objetivos foram ou não cumpridos, através do currículo e do ensino. Portanto, a avaliação na perspetiva global dos diferentes autores exige sempre uma explicitação do que está em jogo, ou seja, “das decisões escondidas e dos critérios, dos modos de interpretação da informação” (Figari, 1996:34).

A Associação Europeia para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior (*The European Association for Quality Assurance in Higher Education* - ENQA) entende a avaliação das aprendizagens como um dos elementos mais importantes do ensino superior: “the outcomes of assessment have a profound effect on students’ future careers. It is therefore important that assessment is carried out professionally at all times and takes into account the extensive knowledge which exists about testing and examination processes. Assessment also provides valuable information for institutions about the effectiveness of teaching and learners’ support” (ENQA 2005:16).

Avaliar a aprendizagem de um estudante é, talvez, segundo Light e Cox (2001), a parte mais emocional da educação, pois, além da exigência a nível intelectual, esta pode ser, em alguns casos, socialmente perturbadora e criar divisões nos estudantes. É, pois, importante que os estudantes sintam que não é apenas a sua aprendizagem que está a ser avaliada mas também o seu desenvolvimento identitário como pessoas. Ao que à função da avaliação

educacional diz respeito, esta promove essencialmente “a averiguação da competência académica (‘competence’), a promoção da competição entre alunos e escolas (‘competition’), a relação entre conteúdos e formas de avaliação (‘content’) e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (‘control’) ” (Broadfoot, 1981:198-201). Nestes quatro “c” estão implícitos certos constrangimentos, uma vez que a avaliação constitui “a pedra angular da instituição escolar”, o que irá desencadear o condicionamento de quem entra e sai do sistema escolar, condicionando também o controlo ainda que parcial sobre os docentes e, mais ainda, constitui uma componente importante na gestão da sala de aula, pois tem influência no processo de aprendizagem e no currículo. Além disso, a avaliação através da motivação dos alunos indica ao professor informações e detalhes relevantes sobre a sua imagem profissional e sobre métodos didáticos e pedagógicos que põe em prática (Bonami, 1986).

A propósito, parece-nos ainda importante destacar a ideia que cada sistema de formação adota as suas modalidades de avaliação no sentido da regulação, ou seja, o seu propósito é sempre certificar a articulação entre as características das pessoas que estão em formação e as características dos próprios sistemas de formação (Allal, 1986), contrariando a ideia de que se deve colocar a avaliação “mais ao serviço do aluno do que do sistema” (Perrenoud, 1999:10).

2.2 As Funções e Modalidades da Avaliação

A função tradicional da avaliação é, sem dúvida, a certificação. Esta certificação (diploma) assegura ao potencial empregador que se obteve uma formação. No entanto, esta fornece vagos detalhes dos saberes e das competências adquiridas, bem como do nível de domínio de cada um. Ela diz-nos apenas o que um aluno sabe de um modo geral e se atingiu os objetivos delineados para passar de ano, ou então para começar uma profissão (Perrenoud, 1999). Além de certificativa, a avaliação desenvolve também hierarquias de excelência, em função das quais se estabelecerá a progressão num ciclo de estudos, sendo conveniente lembrar que “em torno da norma e da excelência, nenhuma sociedade vive na serenidade e no consenso” (Perrenoud, 1999:9-10). O mesmo autor afirma ainda que avaliação e hierarquia estão fortemente relacionadas, pois os estudantes são por norma comparados e obtêm uma classificação em virtude de uma norma de excelência, na medida em que “a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (Perrenoud, 1999:11). Afonso (1998:35) corrobora a opinião do autor

supracitado quando afirma que “os julgamentos de excelência, que ocorrem no cotidiano da escola e da sala de aula, contribuem para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar”.

A avaliação é, ainda, vista pelos especialistas no assunto, como um espelho de “jogos de poder e de processos de negociação”, isto porque a relação professor-aluno constrói-se na base das relações sociais, muitas vezes assimétricas, tendo origem em diversos fatores, entre os quais a avaliação. Esta relação “é vivida como uma relação de poder” e, na maior parte das vezes, provoca consequências significativas na vida escolar dos alunos (Afonso, 1998:34).

A avaliação pode assumir três funções essenciais, correspondentes a três objetivos pedagógicos e sociais (Hadji, 1994:61). Como já referimos, o avaliador tem um papel preponderante no processo de avaliação. No entanto, o avaliador, ao produzir um juízo de valor de uma dada realidade, irá fazer algumas escolhas e é no momento de exercer a liberdade de escolha que este irá demonstrar a sua competência. Portanto, a competência do avaliador exprimir-se-á através das escolhas técnicas, que resultam “da coerência entre estas escolhas e as intenções que presidiram à realização do processo de avaliação (...) e a sua liberdade manifesta-se pelas escolhas e pelas decisões que fundamentaram o modelo de avaliação que dá sentido ao jogo” (Hadji, 1994:60). Este autor relembra que esta liberdade não é de toda uma liberdade absoluta, pois os “jogos” de avaliação são limitados pelos diferentes contextos, quer político, quer social ou institucional, chegando mesmo a afirmar que “em matéria de avaliação, um professor não tem liberdade de fazer o que quer” (Hadji, 1994:60).

Todavia, o avaliador, embora condicionado, encontrará várias formas de “jogar”. Não podendo este esquecer qual o propósito da sua atividade, ainda que não lhe atribua explicitamente um modelo de funcionamento, deve ter em atenção que “em referência ao contexto decisional, essa mesma atividade pode ter várias funções” (Hadji 1994:61). De Landsheere (1976) refere que as funções da avaliação estão associadas a três objetos possíveis da avaliação escolar: sendo o primeiro objeto o ‘inventário’ que tem como principal função averiguar o domínio das competências e das capacidades (que fazem parte do objeto de ensino) do aluno; o segundo objeto o ‘diagnóstico’ subentende o nível das necessidades, aptidões e interesses do indivíduo compreendendo as dificuldades deste, e num último momento, o objeto ‘prognóstico’ que consiste em analisar o êxito em função do que parece ter sido aprendido. A partir desta distinção, Hadji (1994:62) distinguiu três objetivos: o objetivo de *certificar*, de *regular*

e de *orientar*, estando estes objetivos indubitavelmente associados à avaliação sumativa; à avaliação formativa e à avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva respetivamente.

Figura 1 - Funções da avaliação, segundo o seu papel na sequência da ação de formação



Fonte: Hadji (1994:63)

De uma forma breve, iremos fazer algumas considerações sobre o primeiro e terceiro momento (avaliação diagnóstica e avaliação sumativa) e, de uma forma mais alongada, no que concerne ao segundo momento (avaliação formativa).

2.2.1 Avaliação Diagnóstica

Assim, e no que diz respeito à concepção da avaliação diagnóstica, esta consiste em explorar e identificar algumas das características do indivíduo que aprende, tais como representações e conhecimentos anteriormente adquiridos, no sentido de pensar e fundamentar a sequência de formação que melhor se adapta às suas características. Trata-se, portanto, de articular “um perfil individual ou um perfil de formação” (Hadji, 1994:62). Barbier (1987) propõe que nesta etapa em vez de avaliação se fale em identificação, defendendo que nesta etapa avaliativa se deve valorizar não só o que é negativo, mas também positivo, para desta forma enaltecer as competências já existentes, que poderão ser importantes para o processo de formação do aprendente. Na opinião de De Ketele (1988), a avaliação diagnóstica é a avaliação que se realiza antes da ação, tendo essencialmente uma função de “previsão”. Alves (2004:64) afirma ainda que o professor deve realizar um diagnóstico das performances dos alunos e “selecionar as informações prioritárias que reenviam para dificuldades de aprendizagem”. Já Stufflebeam (1980) identifica este tipo de avaliação como uma avaliação de contexto, pois esta define o ambiente em causa, identifica as necessidades e determina as dificuldades que coíbem estas necessidades de serem satisfeitas.

2.2.2 Avaliação Sumativa

No que à avaliação sumativa diz respeito, esta propõe-se essencialmente a que se faça uma soma de um ciclo de formação, sendo normalmente uma avaliação pontual, portanto, podemos traduzir a avaliação sumativa, embora de forma redutora, como uma avaliação que mede os resultados alcançados pelo aluno (Light & Cox, 2001). É, por isso, que, muitas vezes, ela é efetuada num momento determinado e os alunos são classificados em comparação uns com os outros (Hadji, 1994). Alguns autores atestam que a avaliação sumativa se opõe à avaliação formativa (Bloom, Hastings & Madaus, 1971; Light & Cox, 2001) uma vez que o seu objetivo único é realizar uma avaliação muito generalizada do grau em que os objetivos foram atingidos durante o curso ou ciclo de estudos, ou durante alguma parte substancial dele, normalmente realizando-se no final de um período do ano para atribuir uma nota e, posteriormente, um certificado. Pacheco (2001:134) refere ainda que “a avaliação sumativa é

um estágio terminal de um processo”, no entanto reconhece que esta é uma exigência administrativa do sistema de ensino.

2.2.3 Avaliação Formativa

Podemos afirmar que a avaliação formativa surge para a maioria dos especialistas um pouco como a “salvação” do sistema de avaliação imposto. É depositada nela esperança para que se pratique uma avaliação mais justa, mais democrática e mais construtora de aprendizagem.

Quanto à avaliação formativa, pareceu-nos interessante a distinção sugerida por Bates (1984) referindo que, em relação à avaliação escolar, podemos encontrar dois propósitos distintos: o propósito que se relaciona com os interesses e objetivos da administração da instituição - *managerial evaluation* - e o propósito que se relaciona com a educação e interesses pedagógicos - *educational evaluation*. O primeiro propósito baseia-se na avaliação sumativa, ou seja, no quadro avaliativo normativo e no teste *standard* como instrumento privilegiado, e o segundo propósito baseia-se na avaliação formativa, no quadro avaliativo criterial e diagnóstico, pois esta assenta numa pedagogia diferenciada que impõe a adesão a uma visão mais igualitária da escola.

Deste modo, principiamos por explicar algumas ações da avaliação formativa. Podemos afirmar que o “pai” da avaliação formativa foi Scriven (1967), ao desenvolvê-la em relação a programas, transpondo-a à pedagogia e à aprendizagem do aluno (Perrenoud, 1999). Na opinião de Scriven (1967), a avaliação formativa permite a recolha de evidências durante a fase de construção e de experimentação de um novo programa para que as revisões efectuadas tenham por base as evidências colectadas. Também Hadji (1994), Brown e Knight (1994) e Biggs (2003) afirmam que a avaliação formativa tem uma finalidade mais pedagógica, é intrínseca ao próprio ato de ensino, sendo o seu objetivo principal melhorar a aprendizagem durante o processo, proporcionando o aluno *feedback* e dando-lhe a conhecer o seu percurso, essencialmente os seus êxitos e as suas dificuldades.

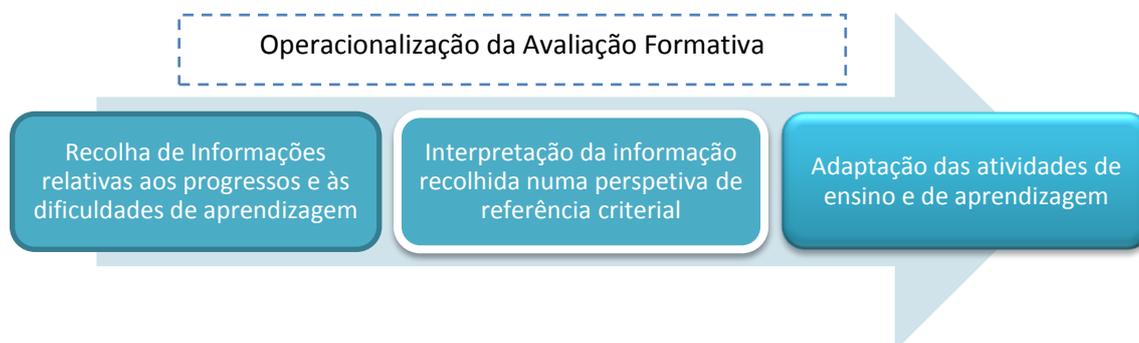
Para que a avaliação formativa se torne uma prática realmente inovadora ela tem de ser “regra” e se integrar num dispositivo de uma pedagogia diferenciada, sendo “esse carácter metódico, instrumentado e constante que a distancia das práticas comuns” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971:117). Afonso (1998) sugere que a avaliação formativa é, em parte, uma avaliação

critério, pois ao avaliarmos o grau de consecução dos objetivos, neste quadro avaliativo, fazemo-lo em função da realização de cada aprendente como indivíduo e não em comparação com os outros aprendentes. O mesmo afirma mesmo que a avaliação criterial é “a modalidade de avaliação que dá mais garantias de que são realizadas quer a transmissão quer a aprendizagem das chamadas competências mínimas necessárias ao mundo de trabalho” (Afonso, 1998:54). Gómez Arbeo (1990) aponta esta modalidade de avaliação como uma modalidade que irá facilitar a análise das dificuldades que poderão ocorrer bem como a programação das atividades a desenvolver ao longo do processo de formação. Figari (1996:36) esclarece-nos que a abordagem criterial nos faz lembrar “a emissão do juízo baseado na produção do aprendente em função do critério previamente anunciado”, perspectivando-se o sucesso e o progresso de cada indivíduo, sendo, assim, avaliado de igual modo “como um sujeito que dispõe de autonomia e talvez mesmo de um projeto”.

Além de regular a ação pedagógica, a avaliação formativa é útil não só para organizar/elaborar o programa de formação, mas também o próprio processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esta decorre sistematicamente durante o processo de ensino, de aprendizagem e durante o processo de elaboração do programa, tendo o intuito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos. Porque a avaliação formativa ocorre durante o processo de formação, é necessário analisar que evidências são imprescindíveis ao processo (entenda-se processo de ensino, aprendizagem e elaboração do programa). Para isso é fundamental que se procure “o melhor método de relatar estas evidências e encontrar formas de reduzir os efeitos negativos associados à avaliação” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971: 130). Alves (2004) refere ainda que a avaliação formativa é essencialmente reguladora, identificando-a em dois níveis específicos: ao nível da regulação do dispositivo pedagógico e ao nível da regulação da atividade do aluno. No primeiro nível, o professor recebe um *feedback* do impacto do seu trabalho pedagógico e “modifica a ação justificando as suas intervenções”, no segundo nível, esta regulação funciona como um indicador que informa o aluno das dificuldades encontradas ao longo do processo de formação “a fim de reconhecer e de corrigir os erros” (Alves, 2004:61). A autora propõe diferentes etapas de operacionalização da avaliação formativa. Como podemos ver, na figura 2 abaixo apresentada, a primeira etapa refere-se à recolha de informação relativa aos progressos e às dificuldades dos alunos. Numa segunda etapa, procede-se à interpretação da informação recolhida e, se possível, realiza-se uma avaliação diagnóstica dos fatores que potenciaram as dificuldades de aprendizagem exteriorizadas pelos alunos, e por último, a etapa

da adaptação das atividades de ensino e aprendizagem, que se realiza em função da interpretação feita à informação recolhida na etapa 1. (Alves, 2004)

Figura 2 - Operacionalização da Avaliação Formativa



(Adaptado de Alves, 2004:62)

Portanto, quando os docentes utilizam a avaliação formativa como modalidade privilegiada, há uma maior recolha de informação sobre a aprendizagem do aprendente que pode ser realizada “por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor conserva das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias” (Afonso, 1998:58). Assim, o “maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem”, pois esta tem como objetivo principal aferir o grau em que o aluno dominou os conteúdos e as tarefas de aprendizagem propostas, bem como detetar aquilo que falhou, que não foi dominado pelo aluno, não sendo por isso o seu objetivo principal atribuir notas e certificados ao aluno” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971:142). Pacheco (2001:134) também nos informa que a avaliação formativa deve ser uma modalidade a privilegiar “num sentido de uma intervenção orientada para a melhoria da qualidade de ensino e de participação do professor na comunidade educativa”.

O *feedback* é um dos elementos característicos da avaliação formativa, sendo meio de comunicação privilegiado para que o aluno saiba dados sobre o seu progresso. Perrenoud (1999:107) corrobora esta ideia quando afirma que “todo o *feedback* é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso”. Ainda para Hadji (1994:64) o *feedback* deve ser dado de imediato logo que o docente tenha a informação útil sobre as etapas ultrapassadas e as dificuldades encontradas. Biggs

(2003:141) afirma que o *feedback* pode ser valioso tanto para a aprendizagem como para o ensino individual. Por seu turno, Drew (2011:139), num dos seus estudos, afirma que os estudantes associam o *feedback* à ideia de ajuda e suporte, e afirma que os estudantes precisam de '*positives built up*', acrescentando que eles "wanted *feedback* on all aspects of their performance". Igualmente, a avaliação formativa como modalidade que privilegia "pedagogias fortemente diferenciadas" (Perrenoud, 1999:77) favorece além de tudo isto uma pedagogia baseada em projeto ou nas competências sendo que "a parcela da avaliação formativa em toda a avaliação contínua, pretende mostrar que não há rutura total entre a avaliação tradicional e avaliação formativa". Assim, a avaliação formativa é "um componente quase obrigatório de toda a avaliação contínua" (Perrenoud, 1999:21).

Contundo, a avaliação formativa não apresenta só virtudes. Afonso (1998:59) afirma que são os alunos dos grupos sociais mais favorecidos que "retiram maiores vantagens das inovações pedagógicas e, [...] também da avaliação formativa" ainda que esta modalidade de avaliação, enquanto forma de avaliação contínua possa significar uma forma de controlo sobre os alunos. Enguita (1990) refere ainda que, do ponto de vista diagnóstico, a avaliação contínua é imprescindível, mas, do ponto de vista classificatório, pode transformar-se num instrumento de opressão e controlo, mais do que a avaliação pontual, ou seja, a avaliação tradicional.

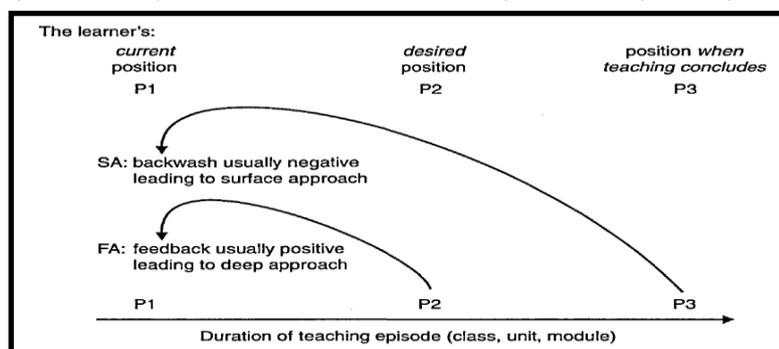
Não obstante os seus pontos fracos, a avaliação formativa possibilita ao docente observar de forma mais regular e metódica os alunos e compreender o funcionamento do processo de aprendizagem, para ajustar e adaptar, de forma mais sistemática, as intervenções pedagógicas, bem como a sua didática. Esta modalidade de avaliação pressupõe ainda ajudar "o aluno a aprender e o professor a ensinar" (Perrenoud, 1999:89). Além disso, constitui também "um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente podem dar viabilidade à ação do 'professor inter/multicultural', sobretudo quando se espera que este seja um 'agente /promotor de uma democracia aprofundada', exigida para fazer face aos novos problemas que desafiam a escola de massas numa época de globalização" (Stoer & Araújo, 1992:74). Em suma, não convém contemplar a função da avaliação como algo "unidimensional em que se encerraria todo o sentido de uma prática. Não há que lhe escolher o campo, e não há campos separados de uma vez por todas [...] a realidade é movediça e são sempre possíveis vários jogos" (Hadjji, 1994:66).

A avaliação formativa é uma modalidade de avaliação a privilegiar no contexto do paradigma educacional a que aludimos, uma vez que se centra no aluno e favorece uma

avaliação mais contínua e reguladora do processo de ensino/aprendizagem, pois “não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão” (Perrenoud, 1999:13). Todavia, o mesmo autor (Perrenoud, 1993) advoga que, se não existir espaço de manobra para os docentes, condições de trabalho adequadas, um reduzido número de alunos por turma, sobrecarga dos programas, rigidez de horários e calendários, “é inútil persistir numa avaliação formativa, pois estas condicionantes fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase” (Perrenoud, 1993:174).

Ainda Biggs (1998), a propósito, faz uma distinção clara dos propósitos gerais dos dois tipos de avaliação, formativo e sumativo, como podemos ver na figura 3. Para o autor, a avaliação sumativa é conotada, muitas vezes, como um tipo de avaliação negativo, pois cria, além do mais, uma abordagem superficial à aprendizagem, e afirma indubitavelmente que, neste tipo de avaliação, os estudantes usam pouco as suas capacidades cognitivas (menos do que as atualmente exigidas), o que se traduz numa aprendizagem fragmentada. Quanto à avaliação formativa, o autor atesta que o *feedback* que dela provém facilita a aprendizagem, promove a informação necessária para uma abordagem à aprendizagem mais profunda³, o que resulta num maior desenvolvimento das atividades cognitivas que são apropriadas ao nível requerido da tarefa proposta.

Figura 3 - Avaliação formativa e sumativa durante o processo de aprendizagem.



Fonte: (Biggs, 1998:106)

Concluindo, tanto a avaliação formativa como a avaliação sumativa apresentam pontos fortes e pontos débeis. O ideal seria conseguirmos aliar as duas no processo avaliativo. Quando nos questionarmos “Porquê avaliar?”, nada melhor que recorrer a Biggs (2003:164), o qual responde assertivamente que existem duas razões soberanas: “formative, to provide feedback during learning; and summative, to provide an index of how successfully the student has learned

³ Aprendizagem profunda ou *deep learning* é um conceito proposto originalmente por Biggs (1979). O autor refere que este tipo de abordagem à aprendizagem caracteriza-se pelo aluno se focar na tarefa proposta, se envolver ao realizá-la, inteirar-se do material que necessita para a sua realização e ainda ser interessado e desfrutar quando está a aprender algo.

when teaching has been completed”. Além destas duas, existem ainda outras razões que dão sentido ao processo de avaliação da aprendizagem, tais como selecionar os estudantes, controlar e motivar os estudantes e ainda satisfazer as expectativas da sociedade através de *rankings* e da *accountability* (Biggs, 2003).

2.2.4 Autoavaliação

A autoavaliação é uma das modalidades que pintam a paisagem do atual panorama da avaliação da aprendizagem. Ela é reconhecida por alguns autores (Lew, Alwis & Schmidt, 2009; Barron & Darling – Hammond, 2008) como responsável por desenvolver boas capacidades de autonomia e responsabilização na aprendizagem do aluno, particularmente na autorregulação da aprendizagem. Mok, Lung, Cheng, Cheung e Ng (2006) afirmam também que a autoavaliação gera um *feedback* que reforça a compreensão dos alunos sobre a sua autoaprendizagem e também sobre a eficácia da aprendizagem. Uma das capacidades de autorregulação que os estudantes necessitam é, sem dúvida, a de auto avaliarem-se, e é através da autoavaliação que estes “internalise standards of professional expertise and reflect on their progress, enabling them to regulate their learning more effectively” (Lew *et al.*, 2009:136). O que se pretende com a utilização da autoavaliação como método de avaliação é sobretudo incentivar o aluno a envolver-se ativamente no processo de monitorização do seu próprio desempenho, pois este é um aspeto fundamental da avaliação do produto, bem como do processo de aprendizagem diária: “students learn to reflect on their work and to evaluate their effort, feelings and accomplishments, not just their past grades” (Paris & Paris, 2001:95). Assim, podemos afirmar que a autoavaliação é considerada uma das capacidades mais importantes que os estudantes necessitam para uma aprendizagem eficaz e ainda para o futuro profissional e para a aprendizagem ao longo da vida (Taras, 2010).

2.2.5 Heteroavaliação

A heteroavaliação, por sua vez, é reconhecida como uma modalidade de avaliação que promove o trabalho colaborativo e estimula o pensamento profundo, a aprendizagem, a reflexão e a estrutura do processo de aprendizagem (Segers & Dochy, 2001). Vickerman (2009) argumenta ainda que a heteroavaliação como modalidade alternativa permite que o aluno se

envolva na avaliação da qualidade das apresentações e trabalhos dos seus companheiros e permite *feedback* formativo e oportuno. De acordo com McDowell e Mowl (1996), a avaliação de pares, para além de ser uma modalidade inovadora, melhora a qualidade da aprendizagem e capacita os alunos, ao contrário das modalidades mais tradicionais. Segers e Dochy (2001) também realizaram estudos sobre as perceções dos alunos acerca da auto e heteroavaliação, num contexto de avaliação do PBL. Os alunos afirmam que este tipo de avaliação estimula mais a aprendizagem profunda e o pensamento crítico do que outros métodos mais tradicionais.

Como referem Flores e Veiga Simão (2007:3), os alunos não poderão ser apenas consumidores de aulas e testes, terão de ser responsáveis, competentes e mais conscientes, e os docentes por sua vez precisam de “assumir a docência e a aprendizagem de forma mais autónoma, colaborativa e partilhada, integrada através de projetos e de produção social de conhecimentos, tornando, assim, a aprendizagem mais motivadora.”

E, em jeito de conclusão, “alternative assessment was believed to be fairer, because by contrast, it appeared to measure qualities, skills and competences which would be valuable in contexts other than the immediate context of assessment” (Struyven *et al.*, 2005:339).

2.3 Métodos de Avaliação das Aprendizagens

As provas tradicionais (essencialmente o exame) utilizadas com frequência no Ensino Superior, por vezes, 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). Este tipo de prática avaliativa promove sobretudo a classificação, pois permite dar más ou boas notas, criando, como já foi referido uma hierarquia. Por isso, uma prova deste género não informa como a aprendizagem se desenvolveu, é apenas um meio de punição dos erros sem procurar os meios para os compreender e trabalhar. Assim, os testes tradicionais (normativos) espelham 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), sendo predominantemente certificativos, pois visam apenas “medir com pretensa objetividade, atestar juridicamente um nível determinado de qualificação” (Afonso, 1998:46).

Struyven *et al.*, (2005) demonstram nos seus estudos que muitos estudantes pensam que a avaliação tradicional é para eles uma tarefa arbitrária e irrelevante, pois estes sabem que esta não produz uma aprendizagem efetiva. Eles apenas têm o objetivo de aprender para o efeito da avaliação em particular, ou seja, não é sua intenção manter o conhecido apreendido por um longo período de tempo: “normal assessment was seen as a necessary evil that allowed them to accrue marks” (Struyven *et al.*, 2005:338).

Este tipo de prática avaliativa está intimamente ligado à escola e aos sistemas de ensino. Contudo, além de possível, é imperativo que os sistemas de ensino se tornem criativos no que respeita às práticas de avaliação adotadas, devendo ser utilizados métodos diversificados. A este propósito, Stufflebeam e Shinkfield (1989) afirmam que os avaliadores deveriam conhecer, bem como pôr em prática, um amplo conjunto de técnicas de avaliação e ainda saber como aplicá-las nos diferentes contextos de forma adequada. Só desta forma será possível valorizar cada situação em particular e perceber quais as potenciais técnicas que podem ser mais eficazes e servir melhor os propósitos da avaliação. Deste modo, a avaliação tradicional, além de ser promotora de fracassos, também “empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas” (Perrenoud, 1999:18), sendo urgente uma emergência de novos sistemas de avaliação e a utilização adequada de modalidades de avaliação já existentes. Glasner (1999) conclui que alguns fatores foram e continuam a ser responsáveis pela utilização desta prática pelos docentes de forma contínua, tais como a massificação do ensino superior, recursos escassos, plágio, número de turmas, etc, aspetos que são responsáveis pela frequente utilização desta prática e pela abstinência de métodos inovadores e alternativos por parte dos docentes.

Apesar disso, os chamados novos métodos de avaliação no ensino superior têm-se expandido consideravelmente, nos últimos anos, e têm ultrapassado a tradicional ideia de avaliação da aprendizagem “formerly characterized by both the multiple-choice examination and the traditional evaluation by essay” (Struyven *et al.*, 2005: 332). Recentemente, e a este nível, os portefólios, a auto e heteroavaliação e avaliação colaborativa, simulações e outros métodos inovadores têm sido introduzidos no contexto do ensino superior: “these concepts make up the current evaluation context” (Struyven *et al.*, 2005:332). Alguns atores (Sambell & McDowell, 1998) realçam o facto de estes métodos alternativos serem desenhados para desenvolver a autonomia, a responsabilização e aprendentes reflexivos, o que vai ao encontro dos propósitos do Processo de Bolonha. Deste modo, os chamados métodos alternativos são promotores de

uma aprendizagem mais autónoma, que incute nos estudantes um sentido de responsabilidade e ainda possibilita que eles compreendam a sua própria aprendizagem (Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1999). Por seu turno, Sambell e McDoweel (1998), nos seus estudos, comprovaram que os alunos, de forma consensual, afirmam estar mais motivados quando avaliados pelos métodos alternativos e também afirmam que estes métodos incorporam uma visão diferente da natureza da aprendizagem.

A propósito, Drew (2001), num dos seus estudos, refere que os alunos querem saber aquilo que os espera em relação ao processo de avaliação, ou seja, pretendem saber, de forma clara, os critérios e metodologias adotadas pelos docentes, pois só desta forma a avaliação os pode ajudar a aprender e a atingir bons resultados. Apesar disso, Segers, Nijhuis, e Gijsselaers (2006) lembram que, ao implementarmos os chamados métodos alternativos, nem sempre se percecionam alterações imediatas, essencialmente no que se refere a uma abordagem mais profunda da aprendizagem. No entanto, existem vários estudos que indicam que a utilização de métodos alternativos, que não o exame tradicional, proporciona uma aprendizagem mais efetiva e mais motivadora para o aluno. Tal como referem Tang *et al.*, (1999) e Segers, Gijssels e Thurlings (2008:36), os estudantes que realizam a avaliação através de portefólio, comparados com os outros alunos que a realizam através de testes de múltipla escolha, demonstram uma abordagem à aprendizagem mais profunda. Além destes autores, Birenbaum e Feldman (1998) afirmam também que, por um lado, os estudantes com boas capacidades de aprendizagem e confiantes nas suas habilidades académicas tendem a preferir ensaios e pequenas dissertações em vez do típico teste de múltipla escolha. Por outro lado, os estudantes com capacidades de aprendizagem mais débeis, e com baixa confiança nas suas habilidades académicas, preferem o típico teste de escolha múltipla, no qual as respostas já estão construídas. Por sua vez, e dado que os principais objetivos do Ensino superior se alteraram, o foco já não reside unicamente em os alunos aprenderem apenas os domínios científicos, mas também desenvolverem competências transversais para virem a ser bem sucedidos no seu futuro profissional (Dochy, Segers & Sluijsmans 1999). Torna-se, assim, importante a utilização de novos métodos de avaliação e a adequação de modalidades de avaliação já existentes. Segers e Dochy (2001) afirmam ainda que a essência destes novos métodos de avaliação são o espelho das competências necessárias para a vida real, pois o objetivo da avaliação é garantir que os critérios de sucesso da educação e do processo de formação sejam os mesmos que são utilizados na prática. Por outro lado, neste estudo, os autores concluem que, embora estes

novos métodos de avaliação sejam promissores em relação à validade e às questões de generalização, os professores têm de melhorar as suas práticas educacionais, mais especificamente o seu alinhamento com os objetivos principais dos programas. Rasmden (2004) relembra que os docentes devem ter em conta dois aspetos essenciais, aquando da escolha dos métodos de avaliação a utilizar: 1) os métodos por si só não são o que determina a aprendizagem; 2) raramente existirá um método que satisfaça todos os objetivos educacionais.

2.4 A Relação entre Avaliação e Aprendizagem

O processo de avaliação tem sofrido alterações significativas ao longo dos tempos. A principal mudança é a nova visão da avaliação: “assessment as a tool for learning” (Dochy & McDowell, 1997:279), apresentando-se a avaliação e a aprendizagem numa relação estreita, até indissociável, ficando de lado a ideia de que a avaliação é apenas algo que provê graus, e nada melhor que a expressão “assessment drives student learning” para o comprovar (Segers *et al.*, 2008:35). Vários estudos (Gibbs 1999; Scouller 1998; Tang *et al.*, 1999) demonstram que, hoje em dia, a avaliação das aprendizagens é portadora de potenciais benefícios em todas as etapas da aprendizagem: “the way students prepare themselves for an assessment depends on how they perceived the assessment, and these effects can have either positive or negative influences on learning” (Watering, Gijbels & Dochy, 2008:646). Isto porque “assessment defines what students regard as important, how they spend their time, and how they come to see themselves as students” (Brown & Knight, 1994:12).

De um modo geral, podemos afirmar que a avaliação tem uma significativa influência na aprendizagem dos alunos, e também no modo como estes veem a aprendizagem, ou seja, a forma como cada estudante vê a aprendizagem e o seu estudo determina a forma como este percebe as tarefas de avaliação atribuídas pelo professor. Por outro lado, a experiência que cada aluno tem do processo de avaliação da aprendizagem determina “the way in which the student approaches (future) learning” (Struyven *et al.*, 2005:332).

No entanto, os mesmos autores, com base nos seus estudos, afirmam que um aluno que tenha uma abordagem à aprendizagem mais superficial⁴ tem apenas a intenção de completar a tarefa, demonstrando pouco envolvimento pessoal, entendendo-a como algo

⁴ Entende-se por abordagem superficial algo que apenas requer que o aluno obtenha o conhecimento suficiente para realizar uma tarefa (Segers *et al.*, 2008).

imposto, sendo esta intenção muitas vezes associada à rotina e à memorização irrefletida e a uma restrita compreensão (Struyven *et al.*, 2005). Ainda Segers e Dochy (2001), a este respeito, afirmam que as percepções dos estudantes sobre avaliação e aprendizagem afetam o modo como estes lidam com as tarefas propostas, ou seja, estas percepções baseadas nas suas experiências anteriores e experiências recentes têm uma importante influência “on their learning strategies and affect the quality of their learning outcomes” (Segers & Dochy, 2001:330). Além disso, os autores afirmam que devemos olhar de forma atenta para estas percepções, uma vez que parecem ser um método válido “to show teachers ways to improve the learning-assessment environment” (Segers & Dochy, 2011:341).

Marton e Säljö (1997) são dois investigadores que investigaram a relação entre a avaliação e a abordagem à aprendizagem. Estes autores realizaram uma série de estudos no sentido de influenciar os alunos para terem uma abordagem profunda à aprendizagem. Os seus estudos demonstram que os estudantes que percebem qual o requisito da avaliação têm uma forte relação com a abordagem à aprendizagem que o aluno adota quando realiza uma tarefa académica.

Existem vários estudos que comprovam estas asserções. Drew (2001), num dos seus estudos, obteve resultados que revelam a existência de condicionantes que influenciam a forma como os alunos aprendem, entre as quais está a avaliação das aprendizagens. O autor afirma que a avaliação das aprendizagens é vista pelos estudantes como “powerful motivator” considerando-a como “a major vehicle for learning” (Drew, 2001:311). Afirma ainda que a avaliação das aprendizagens ajuda os alunos a aprenderem e a quererem aprender (Drew, 2001). No entanto, cada ato de avaliar transmite uma mensagem aos estudantes sobre o que estes devem aprender, mas as mensagens que advêm da avaliação são codificadas e nem sempre são facilmente compreendidas, sendo, por vezes lidas, de forma errada pelos estudantes (Boud, 1995).

As práticas de avaliação utilizadas pelos docentes também influenciam esta abordagem à aprendizagem por parte do aluno. Struyven *et al.* (2005) referem ainda que os estudantes tendem a adotar uma abordagem mais profunda e mais efetiva à aprendizagem quando estudam para um exame do tipo “ensaio” em detrimento de outras práticas tradicionais, como já foi referido: “there was an ‘overall tendency’ for the students to switch approaches, when there was a shift from the multiple-choice exam to an essay examination” (Struyven *et al.*, 2005:337). Deste modo, vários autores, como Birenbaum e Feldman (1998), afirmam que, se os estudantes

forem avaliados por um método de avaliação que preferem, ficarão mais motivados para darem o melhor de si. Os alunos, quando avaliados, por exemplo, através de portfólio, exposições ou projeto, permitem que estes façam uma análise do que aprendem e como podem ter um melhor desempenho (Barron & Darling-Hammond, 2008). No entanto, é preciso ter em conta que a abordagem à aprendizagem nem sempre é a mesma, uma vez que ela é dinâmica e está constantemente a modificar-se pelo contexto e pelas tarefas que o aluno experiencia. Contudo, as mudanças que se operam na abordagem à aprendizagem são subtis e nem sempre são notadas (Struyven *et al.*, 2005). Por outro lado, se os docentes utilizarem procedimentos de avaliação inadequados irão encorajar uma abordagem superficial, não bastando variar as questões de avaliação, pois isso pode não ser o suficiente para evocar uma abordagem profunda à aprendizagem (Struyven *et al.*, 2005).

Olhando de forma crítica para a avaliação das aprendizagens, Barron e Darling-Hammond (2008) afirmam que existem três elementos de avaliação que são importantes para uma aprendizagem significativa: 1) conceber intelectualmente e de forma ambiciosa a avaliação de desempenho que define as tarefas que os estudantes irão realizar de modo a que lhes permitam aprender e aplicar os conceitos e as habilidades desejadas de forma autêntica e disciplinada; 2) orientar os esforços dos alunos num molde de ferramentas de avaliação, como diretrizes que definem o que constitui um bom trabalho; 3) usar frequentemente a avaliação formativa no sentido de orientar o *feedback* para os alunos e as decisões dos professores em todo o processo.

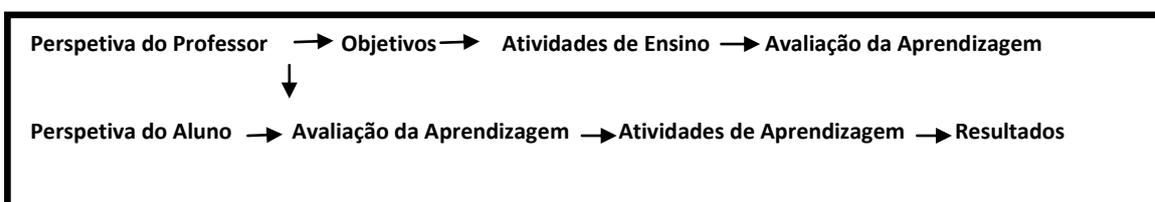
Assim, podemos afirmar que diferentes métodos de avaliação conduzem e determinam diferentes abordagens à aprendizagem. Struyven *et al.*, (2005) concluem que os alunos adotam uma postura mais favorável quando são avaliados por testes de escolha múltipla, pois pensam que este tipo de exame é mais fácil de realizar, uma vez que a resposta certa já está escrita, apresentando menos ansiedade em relação ao exame tipo ensaio. Contudo, o exame de escolha múltipla não convida os alunos a fazer um esforço mais profundo para estudar, assim, levando-os a adotar uma abordagem superficial da aprendizagem que os torna mais confortáveis e mais seguros no ato de avaliação.

Sambell e McDoweel (1997), com base nos seus estudos, concluem que a maioria dos estudantes é da opinião que os métodos de avaliação tradicionais têm um efeito negativo no processo de aprendizagem, pois um simples exame não requer tanta compreensão como uma tarefa mais difícil, em que o aluno tem que perceber o seu sentido e a sua complexidade. Em

contraste, os alunos quando questionados sobre os métodos alternativos, afirmam que estes permitem, em vez de bloquearem, a qualidade da aprendizagem alcançada, pois são desafiados a canalizar os seus esforços para tentarem compreender, em vez de simplesmente memorizarem um documento, ou o material que está a ser estudado.

Assim, a perspetiva do aluno acerca do processo de avaliação ditará a forma como este se irá envolver no processo de aprendizagem. Deste modo e como podemos ver na figura 4 abaixo apresentada, Biggs (2003) traduz a perspetiva do professor e do aluno sobre a avaliação das aprendizagens. O professor vê a avaliação da aprendizagem como um ciclo que se inicia nos objetivos, nos resultados de aprendizagem esperados, nas atividades de ensino e só no final culmina na avaliação da aprendizagem. A perspetiva do aluno, por sua vez, é diferente, pois inicia o seu ciclo com a avaliação da aprendizagem, as atividades de aprendizagem e só no final os resultados, o que explica o porquê da avaliação influenciar a forma como o aluno aprende. Como atesta Biggs (2003:3), “to the teacher, assessment is at the end of the teaching – learning sequence of events, but to the student it is at the beginning”.

Figura 4 - Perspetiva do aluno e do professor em relação à avaliação



Adaptado de Biggs (2003:3)

Ramsden (2004:178) apresenta uma visão semelhante a Biggs (2003), pois afirma que os docentes “regard assessment as an addition to teaching, rather than an essencial part of it”. A este propósito, Meyers e Nulty (2008) asseveram que a avaliação deveria ter um papel central na construção do currículo, pois é para a avaliação que os alunos olham primeiro e é através desta que os alunos criam uma representação definida do currículo. Assim, a avaliação conduz as atividades em que os estudantes estão envolvidos e estas fortalecem a sua aprendizagem: “so careful design of an assessment strategy (not tasks or items) can ensure that the students engage with the associated learning resources provided and in learning activities that lead to achievement of the desired learning outcomes” (Meyers & Nulty, 2008:10).

Struyven *et al.* (2005:335) levantam uma série de questões de investigação relacionadas com este tópico: O que é que os estudantes pensam acerca dos métodos de avaliação em particular? Como é que estes experienciam quais os métodos de avaliação corretos? De que métodos são a favor e porquê? Espera-se responder a algumas destas questões neste trabalho, a partir das perceções e preferências dos estudantes acerca da avaliação das aprendizagens.

De facto, há ainda muito trabalho a ser feito neste domínio. Watering *et al.* (2008) referem mesmo que não existem estudos que analisem diretamente as preferências dos estudantes do ensino superior acerca dos métodos de avaliação utilizados e seus resultados. É também referenciado por Gilles *et al.*, (2010) que não existem estudos que forneçam dados suficientes para elaborar um perfil comparativo das práticas de avaliação utilizadas nas diferentes instituições de ensino superior, nas diferentes disciplinas e em diferentes países. Segers *et al.* (2008), por seu turno, apontam ainda para a necessidade de futuramente se desenvolverem mais estudos nesta área, pois, embora muitas instituições tenham adotado novos modos de avaliação, até à data a evidência para suportar a sua eficácia é escassa. Futuras pesquisas devem ainda centrar-se em validar os resultados da avaliação noutros contextos de aprendizagem.

CAPÍTULO III

Metodologia da Investigação

3. Metodologia da Investigação

3.1 Problemática e Objetivos de Investigação

A Educação como peça chave no mundo globalizante é influenciada por diversos fatores, sejam eles políticos, sociais, históricos ou económicos, e por isso mesmo a investigação é fundamental “para estudar a educação e o processo educativo” (Lowe, 2007:6). O mesmo autor refere que os profissionais da educação estão sujeitos continuamente a mudanças, principalmente políticas e legislativas, e, por isso, as suas práticas sofrem influências e pressões significativas. No entanto, “our interpretation of learning and teaching has changed to accommodate new understandings” (Lowe, 2007:6). Assim, esta dissertação de mestrado pretende contribuir para analisar a avaliação das aprendizagens e as práticas de avaliação utilizadas no ensino superior, mais especificamente na Universidade do Minho, através da perspetiva dos estudantes.

Assim, a problemática central desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão:

Quais as perceções dos alunos do Ensino Superior acerca da avaliação das aprendizagens?

Para isso, e de acordo com a temática em estudo, os objetivos de investigação traduziram-se num guia condutor para a nossa ação, pois estes pretendem “clarificar um processo, iluminá-lo, explicitando o que se deseja fazer, o tipo de situações formativas a criar, o tipo de resultados a que se pretende chegar” (Zabalza, 1994:81).

Deste modo, foi nosso propósito:

- Conhecer as representações dos alunos acerca da avaliação das aprendizagens no ensino superior;
- Identificar os métodos de avaliação das aprendizagens utilizados no ensino superior a partir das perspetivas dos estudantes;
- Analisar a relação entre avaliação e aprendizagem na perspetiva dos alunos;
- Contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior.

3.2 Opções Metodológicas

Para delimitar e orientar o nosso trabalho, centrámo-nos num estudo exploratório que compreendesse uma abordagem quantitativa, uma vez que é nosso intuito produzir conhecimento que se traduza em algum tipo de generalização posteriormente (em futuras investigações), sendo esta abordagem essencial para “contribute to the theory and that enable one to better predict, explain, and understand some phenomenon” (Creswell, 1994:7). Ainda para Langdrige e Johnson (2009), a abordagem quantitativa caracteriza-se por quantificar e medir algum fenómeno. O *design* da metodologia de investigação adotada encaminhou-nos para um procedimento que explorasse variáveis e que nos permitisse relacioná-las entre si. Deste modo, optámos por uma abordagem mais quantitativa, pois ela “tests a theory by specifying narrow hypothesis and the collection of data to support or refute the hypothesis”, sendo que os dados são recolhidos através de instrumentos que são passíveis de medir atitudes e, posteriormente, serem analisados estatisticamente (Creswell, 2009:16). Ainda como refere Lowe (2007:13), na abordagem quantitativa de investigação “the chosen methods of collecting data tend to produce numerical/statistical information” que são passíveis de generalização.

Para Langdrige e Johnson (2009), este tipo de abordagem apresenta vantagens significativas quando se trata de fazer investigação, nomeadamente: 1) precisão, em termos de medição, 2) controlo, em relação ao *design* metodológico, 3) o seu poder de generalização. No entanto, e como todas as abordagens metodológicas, ela também apresenta algumas desvantagens: 1) pode simplificar demasiado a complexidade da natureza humana, 2) pode falhar no que diz respeito a reconhecer ou explicitar a subjetividade da investigação em ciências sociais, 3) pode falhar no reconhecimento da individualidade e da natureza autónoma do ser humano. Contudo, e apesar das suas limitações, a abordagem descritiva examina a situação a investigar tal como ela é: “it does not involve changing or modifying the situation under investigation” (Leedy & Ormrod, 2010:182).

3.3 Amostra

A amostra convidada para participar neste trabalho de investigação é constituída pelos alunos a frequentarem o 3º ano (1º ciclo) do Mestrado Integrado em Medicina, do Mestrado Integrado em Psicologia, do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial, da Licenciatura em Educação e da Licenciatura em Educação Básica da Universidade do Minho, no ano letivo 2010/2011. Foi nossa preocupação selecionar estes ciclos de estudos, pois encerram áreas distintas do conhecimento, pois pretendíamos obter perspetivas de alunos das diferentes áreas do saber. Selecionámos os estudantes do 3º ano, uma vez que é o fim do 1º ciclo de estudos e os alunos já apresentam experiência em termos de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior.

Segundo Leedy e Ormrod (2010:204), o processo de amostragem numa investigação é considerado uma das principais preocupações do investigador, principalmente se se pretende produzir inferências para uma população mais vasta. No nosso caso, o objetivo deste estudo é sobretudo validar o questionário como instrumento de recolha de dados, que, depois de validado, constituirá a técnica a utilizar num estudo mais vasto no âmbito do doutoramento, o qual abarcará uma população mais abrangente.

Como podemos verificar pela figura 5, os alunos que frequentaram o 3º ano, das 5 licenciaturas ou mestrados integrados, durante o ano letivo 2010/2011 representam a nossa amostra de investigação. Foram inquiridos no total 254 estudantes.

Figura 5 - Alunos que participaram na fase de recolha de dados.



3.3.1 Caracterização da amostra produtora de dados

Como podemos ver na tabela 1, as idades dos inquiridos estão compreendidas entre os 20 e os 40 anos. A maioria situa-se nos 20 (40,2%) e nos 21 anos (31,1%).

Tabela 1 – Idade dos inquiridos

	Idade	%
N=254	20	40,2%
	21	31,1%
	22	12,6%
	23	3,1%
	25	2%
	30	2%
	26	1,8%
	27	1,2%
	31	1,2%
	29	0,8%
	32	0,8%
	34	0,8%
	36	0,8%
	24	0,4%
	28	0,4%
	35	0,4%
	40	0,4%
Total		100%

A tabela abaixo representa as idades da amostra por curso. Como podemos verificar, a maioria dos alunos dos cursos inquiridos situa-se nos 20 anos de idade, à exceção do MIM em que a maioria se situa nos 21 anos de idade.

Tabela 2. Média de idades por curso

Curso	Média de Idades	N
Mestrado Integrado em Medicina	21	100
Mestrado Integrado em Psicologia	20	40
Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial	20	25
Licenciatura em Educação	20	39
Licenciatura em Educação Básica	20	50

A amostra é constituída por 79,1% de alunos do sexo feminino e 20,9% de alunos do sexo masculino.

Gráfico 1 – Sexo dos inquiridos



Como podemos ver na tabela 3, a maioria dos alunos em todos os cursos são, sem exceção, do sexo feminino.

Tabela 3 – Sexo dos inquiridos por curso

Sexo dos Inquiridos	Feminino	Masculino	N
Mestrado Integrado em Medicina	70%	30%	100
Mestrado Integrado em Psicologia	87,5%	12,5%	40
Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial	52%	48%	25
Licenciatura em Educação	84,6%	15,4%	39
Licenciatura em Educação Básica	100%	0%	50

3.4 Técnicas de recolha de dados

Segundo Leedy e Ormrod (2010), Langdridge e Johnson (2009) e Black (1999), investigar é sobretudo sistematizar processos de recolha, interpretar e analisar informação, tendo em vista a compreensão de um dado fenómeno que carece de explicação ou que simplesmente suscita interesse.

Tendo em conta as dimensões analisadas, esta investigação baseou-se na abordagem quantitativa, tendo em conta o objeto de estudo, os participantes, os dados recolhidos e o contexto em que a investigação se realizou. Assim, optámos pelo *inquérito por questionário* como principal técnica de recolha de dados, tendo ainda realizado uma *análise documental*, nomeadamente do R.I.A.P.A.

3.4.1 Inquérito por questionário

Antes de mais, é importante referir que o inquérito por questionário, como instrumento privilegiado nesta investigação foi elaborado no âmbito de um projecto mais vasto, em conjunto com uma colega da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, projeto liderado pelas Professoras Doutoradas Ana Margarida Veiga Simão, da Universidade de Lisboa, e Maria Assunção Flores, da Universidade do Minho. Esta colaboração surgiu da ideia de partilhar informação e conhecimento entre o Instituto de Educação da UM no âmbito do Mestrado em Avaliação, e a Faculdade de Psicologia da UL no contexto do Mestrado em Psicologia da Educação, uma vez

que as temáticas centrais abordadas no questionário foram as práticas de avaliação e o *feedback*. O inquérito (ver apêndice I) foi, assim, elaborado por mim e pela minha colega da Universidade de Lisboa, sendo constituído por duas partes distintas: a primeira parte relacionada com a avaliação das aprendizagens e com esta dissertação de mestrado; a segunda relacionada com o *feedback* e com o mestrado em Psicologia da Educação da UL. Antes da elaboração do inquérito procedeu-se à elaboração do enquadramento conceptual que o fundamenta.

O inquérito por questionário é, segundo vários autores (Pardal & Correia, 1995; Leedy & Ormrod, 2010; Sapsford, 1999; Langdridge & Johnson, 2009), suscetível de ser administrado a um grande número de pessoas, ou seja, a uma quantidade significativa de um universo. Este instrumento consiste na recolha de dados por meio da inquirição de indivíduos, assentando na medição e comparação de grandes quantidades de dados que se consideram mensuráveis. Assim, o inquérito por questionário permite a obtenção das visões que os alunos têm acerca da avaliação da aprendizagem realizada nos seus cursos, as suas potencialidades e as suas limitações, bem como sobre o *feedback* (representações e utilidade).

A preparação de um inquérito por questionário passa por fases distintas, tal como afirma Sapsford (1999). Este deve ser planeado e preparado adequadamente para se recolherem os dados, analisá-los e apresentá-los. Leedy e Ormrod (2010) apresentam algumas diretrizes para se desenvolver um questionário de forma adequada: 1) não construir um questionário demasiado extenso; 2) conceber um questionário de fácil leitura para os respondentes; 3) fornecer de forma clara as instruções a seguir; 4) utilizar linguagem adequada e clara; 5) verificar a consistência do questionário e, por último, 6) conduzir um estudo piloto para determinar a validade do questionário.

Uma vez que pretendemos obter informações sobre as perceções dos alunos, relativas ao tópico de investigação, recorreremos à utilização de escalas, pois é nosso objetivo avaliar comportamentos, atitudes e outros fenómenos (Leedy & Ormrod, 2010).

Segundo Leedy e Ormrod (2010:189), as escalas de classificação foram desenvolvidas originalmente por volta de 1930 pelo investigador Rensis Likert “to assess people’s attitudes”. A escala de Likert é um tipo de escala muito utilizada em investigação, sendo utilizada para avaliar um *continuum* onde os respondentes expressam o seu nível de concordância com uma determinada declaração (Langdridge & Johnson, 2009) de que são exemplo as seguintes: de “sempre” a “nunca”; “concordo totalmente” a “discordo totalmente” ou ainda “inadequado” a “excelente”. O questionário foi validado, numa primeira fase, com base no acordo de juizes de

cinco académicos ligados ao domínio da avaliação, o que levou a alguns reajustamentos, nomeadamente ao nível da redação, da reformulação de itens e na exclusão de outros que se sobrepunham. A versão final do questionário encontra-se no apêndice 2.

Elaborado o inquérito, redigimos um protocolo de investigação (ver anexo 1), para podermos inquirir os estudantes da Universidade do Minho, permitindo obter o seu consentimento informado, dar a conhecer aos docentes o estudo a realizar e recolher a sua anuência para a recolha de dados em sala de aula. Realizámos ainda um pré-teste do inquérito junto de duas turmas de dois Mestrados diferentes, a uma amostra de 70 alunos no total a fim de apurar alguns aspetos, nomeadamente em termos de linguagem utilizada. O pré-teste é, segundo Vaus (1994:104), uma das sugestões mais ignoradas pelos investigadores no *design* do questionário, “the pressure to get things done, over-confidence combined with inexperience and practical difficulties all too often cause people to take the chance and skip this whole stage”. Depois desta validação, aplicámos o inquérito final aos 254 alunos.

3.4.2- Análise Documental

Além de necessária para qualquer investigação, a análise documental permite-nos extrair dos documentos o tipo de informação nos é realmente útil e fornece-nos orientações sobre a temática em estudo.

Marconi e Lakatos (1999:73) afirmam que “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc, até meios de comunicação orais.

Para Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges (1997:30) “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não [...] e, chega, por vezes, a criar material empírico novo”. No entanto, para quem utiliza esta técnica impõe-se “uma tarefa difícil e complexa que exige paciência e disciplina” (Pardal & Correia, 1995:74).

Deste modo, esta técnica foi utilizada por nós para tratar a informação obtida pelos documentos como o R.I.A.P.A de modo a averiguar como se regulamenta o processo de avaliação na U.M, mais especificamente o capítulo dedicado à avaliação das aprendizagens, nomeadamente em termos das metodologias e elementos de avaliação utilizados. Esta técnica é

também útil também para analisar documentos legislativos, como decretos-lei que regulem a avaliação das aprendizagens a nível governamental.

3.5 Técnicas de Análise de Dados

3.5.1 Statistical Package for the Social Science

De acordo com o *design* metodológico desta investigação, procedeu-se ao tratamento estatístico dos inquéritos por questionário recorrendo ao programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 18 para Windows), na medida em que este programa é “an extremely powerful piece of statistics software” (Langdridge & Johnson, 2009:192). Uma vez que o inquérito por questionário é uma das técnicas principais de recolha de dados, o recurso ao SPSS revelou-se extremamente útil para tratar um número elevado de respostas de forma sistemática e metódica.

3.6 Ética do investigador

Por fim, a ética do investigador e o seu papel tem uma função muito importante no desenrolar da investigação. Para Almeida e Freire (2008:243) são várias as exigências colocadas ao investigador, como aprofundar continuamente o conhecimento da situação; capacidade de autocritica e estar aberto às críticas recebidas; fazer uma avaliação da aceitabilidade ética do seu estudo para que nenhum participante saia prejudicado, salvaguardar a integridade física e moral do participante. O investigador deve ainda “respeitar a liberdade do sujeito recusar a sua participação na investigação em qualquer uma das fases da sua prossecução” (Almeida & Freire, 2008:245). O anonimato dos participantes é outro dos pontos a respeitar nos códigos de ética. Segundo Creswell (2009:89), o investigador deve desenvolver um documento de consensualidade no início de cada investigação, que vise o agradecimento aos participantes e a sua proteção durante a recolha de dados para que deste modo haja respeito pelos participantes e pelo local onde se vai realizar a investigação. Foi o que fizemos também no âmbito deste estudo.

CAPÍTULO IV

Apresentação e Análise dos Dados

4. Apresentação e Análise de Dados

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados obtidos com base em quatro categorias de análise: percepções sobre a avaliação, métodos de avaliação, critérios de avaliação e, por fim, práticas de avaliação, abrangendo esta última categoria tópicos distintos de análise, como momentos de avaliação, competências adquiridas, etc. Os dados são apresentados com base numa análise global de todos os cursos e, sempre que for conveniente, detalhados por curso.

4.1 Percepções sobre a Avaliação

Os alunos foram questionados sobre as suas percepções acerca da avaliação das aprendizagens, tendo em conta a sua experiência. Para isso, apresentámos uma série de aspetos relacionados com a avaliação, e pedimos aos alunos que se identificassem com cada aspeto numa escala compreendida entre Nada e Muito. Como podemos ver na tabela 4 abaixo apresentada, os aspetos que os alunos, na sua maioria, mais associam (muito e bastante) à avaliação das aprendizagens são: a aprendizagem (85,9%), os testes (84%), e, com a mesma percentagem, a verificação de conhecimentos (84%), o sucesso (78,7%), as notas/classificações (78,4%), a reflexão (70,7%), a participação (68,6%), a ansiedade (67,2%), a certificação (61,1%) e a ajuda (53,4%). Os aspetos menos associados (nada e pouco) à avaliação pelos alunos são o conflito (79.1%), o receio/medo (65.3%), a imposição (64,1%) e a injustiça (60,8%). Ao fazermos uma leitura destes resultados, de um modo geral, podemos concluir que os aspetos que a maioria dos alunos associa à avaliação são aspetos positivos e os aspetos que os alunos menos associam à avaliação são sobretudo negativos. Deste modo, a maioria dos alunos dos diferentes cursos percebe a avaliação como sendo algo positivo e não demasiado negativo ou traumático. Se olharmos atentamente para a variável “aprendizagem” esta é para os alunos a que mais se associa à avaliação em função da sua experiência. No entanto, os testes e a verificação de conhecimentos surgem logo de seguida com uma percentagem muito semelhante. O resultado obtido explica-se na relação indissociável da avaliação e da aprendizagem, as duas estão fortemente conectadas; a avaliação não existe sem aprendizagem e nem a aprendizagem existe sem avaliação, pelo menos no meio académico. Os especialistas em avaliação advogam isto mesmo, aludindo às mensagens que são transmitidas implicitamente através da escolha da

metodologia de avaliação e do momento em que ela ocorre. Boud (1995:39), por exemplo, refere que “every act of assessment gives a message to students about what they should be learning”. Por seu turno, Brown e Knight (1994) afirmam que a avaliação das aprendizagens é entendida como o centro onde a experiência de aprendizagem dos alunos ocorre. No que se refere aos alunos associarem os testes e a verificação de conhecimentos à avaliação, podemos remeter para Passeron (1970) que afirma que é difícil ou quase impossível não estabelecer uma relação entre exames e sistema de ensino, acrescentando que não conseguimos imaginar que os primeiros possam existir sem o segundo.

Tabela 4 – Percepções acerca da avaliação

Aspetos	N	Nada	Pouco	Bastante	Muito	Total
Aprendizagem	233	1,7%	12,4%	56,7%	29,2%	100%
Testes/Exames	250	0,8%	15,2%	46%	38%	100%
Verificação de Conhecimentos	250	1,6%	14,4%	64,8%	19,2%	100%
Notas/Classificação	250	0,4%	21,2%	46%	32,4%	100%
Sucesso	249	0,4%	20,9%	61,4%	17,3%	100%
Reflexão	249	0,2%	25,3%	58,2%	14,5%	100%
Participação	249	3,6%	27,7%	57,4%	11,2%	100%
Ansiedade/Stress	250	7,6%	25,2%	44,4%	22,8%	100%
Certificação	244	3,7%	35,2%	48,8%	12,3%	100%
Ajuda	249	6%	40,6%	44,2%	9,2%	100%
Injustiça	247	13%	47,8%	30,8%	8,5%	100%
Imposição	245	15,1%	49%	27,8%	8,2%	100%
Receio/medo	251	15,1%	50,2%	25,1%	9,6%	100%
Conflito	249	19,7%	59,4%	17,3%	3,6%	100%

Os estudantes do 3º ano do MIM percebem a avaliação de um modo similar aos resultados obtidos nos dados globais, como podemos ver na tabela 5. Assim, a aprendizagem é o aspeto que os alunos de Medicina mais associam à avaliação (90,4%), seguido dos testes (86,4%), da verificação de conhecimentos (84,5%), da ansiedade (77,3%) e das notas e classificações (74,5%). Embora os resultados sejam semelhantes aos resultados gerais, no MIM, verificamos que a ansiedade/stress ocupa um dos primeiros lugares da tabela, o que não se registou nos dados obtidos da análise global. A propósito, Race (1995) refere que um dos aspetos mais relacionados com diferentes práticas de avaliação é a ansiedade. No entanto, neste

curso os estudantes também associam, na sua maioria, aspetos positivos à avaliação (com exceção da variável ansiedade/stress), sendo os aspetos negativos os menos associados à avaliação, tais como o conflito, a imposição e a injustiça.

Tabela 5 – Perceções acerca da avaliação das aprendizagens no MIM

Aspetos	N	Nada	Pouco	Bastante	Muito	Total
Aprendizagem	93	3,2%	6,5%	62,4%	28%	100%
Testes/Exames	96	1%	12,5%	38,5%	47,9%	100%
Verificação de Conhecimentos	97	2,1%	13,4%	67%	17,5%	100%
Ansiedade/Stress	97	8,2%	14,4%	44,3%	33%	100%
Notas/Classificação	98	1%	24,5%	39,8%	34,7%	100%
Sucesso	97	1%	26,8%	53,6%	18,6%	100%
Reflexão	96	4,2%	24%	59,4%	12,5%	100%
Participação	96	5,2%	25%	61,5%	8,3%	100%
Certificação	94	5,3%	34%	51,1%	9,6%	100%
Ajuda	95	8,4%	41,1%	40%	10,5%	100%
Receio/medo	97	16,5%	37,1%	33%	13,4%	100%
Injustiça	95	11,6%	48,4%	31,6%	8,4%	100%
Imposição	93	18,3%	48,4%	26,9%	6,5%	100%
Conflito	97	20,6%	56,7%	19,6%	3,1%	100%

Como podemos ver na tabela 6, os alunos do MIP consideram que o aspeto que mais identificam à avaliação é o sucesso (95%), seguido da verificação de conhecimentos (92,5%), da aprendizagem (89,8%), dos testes/exames (87,5%), das notas/classificação (82,5%). O conflito (12,5%), o receio/medo (25%) e a imposição (25,6%) foram apontados pelos alunos de Psicologia como os aspetos que menos associam à avaliação. É de salientar que, ao contrário dos resultados gerais, os alunos de MIP consideram ser o sucesso e não a aprendizagem que mais associam à avaliação, ou seja, também veem a avaliação como algo positivo.

Tabela 6 - Percepções acerca da avaliação das aprendizagens no MIP

Aspetos	N	Nada	Pouco	Bastante	Muito	Total
Sucesso	40	0%	5%	70%	25%	100%
Verificação de Conhecimentos	40	2,5%	5%	50%	42,5%	100%
Aprendizagem	39	0%	10,3%	30,8%	59%	100%
Testes/Exames	40	0%	12,5%	47,5%	40%	100%
Notas/Classificação	40	0%	17,5%	42,5%	40%	100%
Reflexão	39	0%	17,9%	56,4%	25,7%	100%
Participação	40	2,5%	20%	55%	22,5%	100%
Ajuda	40	5%	30%	55%	10%	100%
Certificação	39	5,1%	35,9%	46,2%	12,8%	100%
Ansiedade/Stress	40	5%	42,5%	37,5%	15%	100%
Injustiça	39	20,5%	46,2%	30,8%	2,7%	100%
Imposição	39	23,1%	51,3%	20,5%	5,1%	100%
Receio/medo	40	20%	55%	17,5%	7,5%	100%
Conflito	40	32,5%	55%	10%	2,5%	100%

Os alunos do MIEGI referem, como podemos ver na tabela 7, que o aspeto que mais associam à avaliação é as notas/classificação (96%), seguido dos testes/exames (92%) e, com a mesma percentagem, a verificação de conhecimentos (92%), o sucesso (88%) e a participação (84%). Os aspetos que os alunos do MIEGI menos associam à avaliação são o receio/medo (16%), a imposição (28%) e o conflito (28%).

Tabela 7 - Perceções acerca da avaliação das aprendizagens no MIEGI

Aspetos	N	Nada	Pouco	Bastante	Muito	Total
Notas/Classificação	25	0%	4%	68%	28%	100%
Testes/Exames	25	0%	8%	68%	24%	100%
Verificação de Conhecimentos	25	4%	4%	76%	16%	100%
Sucesso	25	0%	12%	64%	24%	100%
Participação	25	0%	16%	76%	8%	100%
Aprendizagem	24	4,2%	16,7%	54,2%	25%	100%
Certificação	25	4%	36%	44%	16%	100%
Ajuda	25	12%	28%	52%	8%	100%
Ansiedade/Stress	25	12%	36%	32%	20%	100%
Reflexão	25	4%	44%	44%	8%	100%
Injustiça	25	16%	52%	20%	12%	100%
Imposição	25	8%	64%	24%	4%	100%
Conflito	25	20%	52%	20%	8%	100%
Receio/medo	25	20%	64%	8%	8%	100%

Como podemos ver na tabela 8, o aspeto que os alunos da Licenciatura em Educação, mais associam à avaliação é a reflexão (84,6%), seguido da aprendizagem (83,9%), do sucesso (80,6%), das notas/classificação (81,1%). Os aspetos que estes alunos menos associam à avaliação são o receio/medo (25,7%), o conflito (29,7%) e, por último, a injustiça (41,1%). Podemos verificar que a grande parte dos aspetos mais associados à avaliação por estes alunos são aspetos positivos, apresentando-se a maioria dos aspetos negativos nos lugares abaixo da tabela.

Tabela 8 - Percepções acerca da avaliação das aprendizagens na LE

Aspetos	N	Nada	Pouco	Bastante	Muito	Total
Reflexão	39	0%	15,4%	69,2%	15,4%	100%
Aprendizagem	31	0%	16,1%	58,1%	25,8%	100%
Sucesso	38	0%	18,4%	73,7%	7,9%	100%
Notas/Classificação	37	0%	18,9%	45,9%	35,2%	100%
Verificação de Conhecimentos	39	0%	23,1%	66,7%	10,3%	100%
Certificação	37	0%	27%	51,4%	21,6%	100%
Testes/Exames	39	2,6%	30,8%	41%	25,6%	100%
Participação	39	2,6%	35,9%	51,3%	10,3%	100%
Imposição	39	17,9%	20,5%	43,6%	17,9%	100%
Ansiedade/Stress	39	10,3%	33,3%	46,2%	10,3%	100%
Ajuda	39	5,1%	38,5%	51,3%	5,1%	100%
Injustiça	39	17,9%	41%	30,8%	10,3%	100%
Conflito	37	18,9%	51,4%	21,6%	8,1%	100%
Receio/medo	39	12,8%	61,5%	23,1%	2,6%	100%

Os aspetos que os alunos da LEB mais associam à avaliação são os testes/exames (86%), a aprendizagem (78,3%), a verificação de conhecimentos (77,6%) e a ansiedade/stress. O conflito (14%), a imposição (32,7%) e o receio/medo (38%) são os aspetos que estes alunos menos associam à avaliação.

Tabela 9 - Percepções acerca da avaliação das aprendizagens na LEB

Aspetos	N	Nada	Pouco	Bastante	Muito	Total
Testes/Exames	49	0%	14%	52%	34%	100%
Aprendizagem	46	0%	21,7%	67,4%	10,9%	100%
Verificação de Conhecimentos	49	0%	22,4%	65,3%	12,3%	100%
Ansiedade/Stress	49	4,1%	20,4%	55,1%	20,4%	100%
Sucesso	49	0%	28,6%	59,2%	12,2%	100%
Reflexão	50	0%	32%	56%	12%	100%
Participação	49	4,1%	38,8%	46,9%	10,2%	100%
Certificação	49	2%	42,9%	46,9%	8,2%	100%
Injustiça	49	4,1%	51%	34,7%	10,2%	100%
Ajuda	50	0%	56%	34%	10%	100%
Receio/medo	50	8%	56%	28%	10%	100%
Imposição	49	4,1%	63,3%	24,5%	8,2%	100%
Conflito	50	8%	78%	14%	0%	100%

4.2 Métodos de Avaliação utilizados pelos docentes

Os métodos de avaliação utilizados pelos docentes do ensino superior são um instrumento muito importante na avaliação das aprendizagens, uma vez que o método escolhido pelo docente para avaliar os alunos influencia, em grande medida, a sua aprendizagem. Vários autores (Struyven *et al.*, 2005; Birenbaum & Feldman, 1998) sustentam que diferentes métodos de avaliação conduzem e determinam diferentes abordagens à aprendizagem. Deste modo, foi nosso propósito identificar os métodos mais e menos utilizados pelos docentes do ensino superior, a partir da perspetiva dos estudantes. Assim, como se pode ver na Tabela 10, os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes, de acordo com os estudantes, são as apresentações orais na aula em grupo (90,9%); os testes ou exames escritos (88,6%); os relatórios realizados em grupo (86,9%); a resolução de trabalhos práticos em grupo (86,1%); o trabalho de projeto realizado em equipa (73,6%) e, ainda, com uma percentagem digna de realce, os relatórios individuais (49,4%). Os resultados mostram claramente que a maior parte dos métodos de avaliação utilizados são métodos que promovem o trabalho em grupo, o trabalho colaborativo e participativo, sendo este um dos pressupostos do Processo de Bolonha.

Os testes ou exames aparecem, uma vez mais, destacados como um método muito utilizado, e que, de certa forma, demonstra a razão pela qual os alunos associam a avaliação aos testes. É importante destacar que os resultados demonstram simultaneamente a utilização de uma diversidade de métodos de avaliação, uma vez que seis dos métodos apresentados foram classificados como sendo muito utilizados.

Tabela 10 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes

Métodos de Avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Apresentações orais na aula em grupo	254	0,8%	8,3%	48,4%	42,5%	100%
Testes ou exames escritos	253	0,4%	11,1%	17,8%	70,8%	100%
Relatórios realizados em grupo	251	1,2%	12%	55,8%	31,1%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais em grupo	252	0,8%	13,1%	50,4%	35,7%	100%
Trabalho de projeto realizado em equipa	254	2,8%	23,6%	47,2%	26,4%	100%
Relatórios individuais	253	7,5%	43,1%	36,8%	12,6%	100%

No que se refere aos métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes no curso de MIM, como podemos ver na tabela 11 abaixo apresentada, os alunos afirmam na sua totalidade (100%) que o método de avaliação mais utilizado é o teste ou exame escrito, seguido da resolução de trabalhos práticos ou trabalhos experimentais em grupo (88,8%), das apresentações orais na aula em grupo (88%) e dos relatórios realizados em grupo (84,7%). Depois de analisados os dados é de realçar o facto de 100% dos alunos afirmarem que o teste ou exame é dos métodos mais utilizados pelos docentes que lecionam no MIM. Segundo Norcini e McKinley (2007), no ensino de medicina atualmente já se utiliza uma panóplia de métodos de avaliação para além do teste, uma vez que, antes de 1950, os métodos mais utilizados eram os exames orais e escritos. O autor critica o facto de o teste ou exame ser frequentemente utilizado no ensino da medicina, uma vez que este não permite ao futuro médico adquirir e aperfeiçoar habilidades que a profissão exige: “for example, it is critical for a doctor to be able to communicate effectively with patients but an assessment of this aspect of competence is not

tested well by written examinations” (Norcini & McKinley, 2007:239). O autor aponta, com base no seu estudo, alguns métodos de avaliação alternativos que se focam “on clinical skills (taking a history from a patient and performing a physical examination), communication skills, procedural skills, and Professionalism” tais como “simulation”; standardized patients”; “computer-based simulation”, etc. É ainda de salientar que, ao contrário dos dados gerais, que demonstram que os métodos mais utilizados são os métodos que primam o trabalho de grupo (à exceção do teste), no MIM, os métodos mais utilizados estão equilibrados entre métodos que promovem o trabalho individual e métodos que promovem o trabalho em grupo.

Tabela 11 – Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes no MIM

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Testes ou exames escritos	100	0%	0%	10%	90%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais em grupo	99	0%	11,2%	64,6%	24,2%	100%
Apresentações orais na aula em grupo	100	1%	11%	62%	26%	100%
Relatórios realizados em grupo	98	1%	14,4%	73,5%	11,2%	100%
Trabalho de projeto realizado individualmente	100	4%	32%	53%	11%	100%
Trabalho de projeto realizado em equipa	100	5%	38%	44%	13%	100%
Apresentações orais na aula individuais	100	9%	41%	36%	14%	100%

Como podemos ver na tabela 12, os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes, segundo a experiência dos alunos no MIP, são as apresentações orais em grupo (100%) e, com a mesma percentagem, os testes ou exames escritos (100%), seguido dos mini-testes individuais (90%) e dos relatórios realizados em grupo (82,5%). É de notar que, ao contrário dos resultados gerais, os docentes do MIP utilizam com frequência o mini-teste como prova de avaliação.

Tabela 12 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes no MIP

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Apresentações orais na aula em grupo	40	0%	0%	25%	75%	100%
Testes ou exames escritos		0%	0%	15%	85%	100%
Mini-testes individuais	40	5%	5%	17,5%	72,5%	100%
Relatórios realizados em grupo	40	0%	17,5%	42,5%	40%	100%
Trabalho de projeto realizado em equipa	40	5%	22,5%	40%	32,5%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais em grupo	40	5%	15%	30%	50%	100%
Reflexões escritas individuais	40	7,5%	42,5%	40%	10%	100%

Segundo os alunos, e como podemos verificar na tabela 13, os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes do MIEGI são os relatórios realizados em grupo (100%), os testes ou exames escritos (96%) e, com a mesma percentagem, o trabalho de projeto realizado em equipa (96%) e os mini-testes (94%).

Tabela 13 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes no MIEGI

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Relatórios realizados em grupo	25	0%	0%	48%	52%	100%
Testes ou exames escritos	25	0%	4%	12%	84%	100%
Trabalho de projeto realizado em equipa	25	0%	4%	40%	56%	100%
Mini-testes individuais	25	0%	8%	52%	40%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais em grupo	25	0%	8%	40%	52%	100%
Apresentações orais na aula em grupo	25	0%	24%	48%	28%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais individuais	25	0%	32%	28%	40%	100%

Como podemos verificar na tabela 14 abaixo apresentada, os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes, segundo a experiência dos alunos da LE, são as reflexões individuais (94,9%), as apresentações orais na aula em grupo (92,4%), os relatórios realizados em grupo, com a mesma percentagem (92,4%), e os relatórios individuais (87,2%).

Tabela 14 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes na LE

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Reflexões escritas individuais	39	0%	5,1%	33,3%	61,5%	100%
Apresentações orais na aula em grupo	39	2,6%	5,1%	30,8%	61,6%	100%
Relatórios realizados em grupo	39	0%	7,7%	35,9%	56,4%	100%
Relatórios individuais	39	5,1%	7,7%	41%	46,2%	100%
Trabalho de projeto realizado em equipa	39	0%	12,8%	59%	28,2%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais em grupo	39	0%	20,5%	33,3%	46,2%	100%
Recensões críticas de textos individuais	39	7,7%	12,8%	25,6%	53,8%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais individuais	39	0%	28,2%	43,6%	28,2%	100%
Portefólios individuais	39	10,3%	22,2%	48,7%	12,8%	100%

Segundo os estudantes da LEB, e como podemos verificar na tabela 15, os métodos mais utilizados pelos docentes são os testes/exames escritos (100%), as apresentações orais em grupo (96%), a resolução de trabalhos práticos em grupo (87,7%) e os relatórios em grupo (83,7%).

Tabela 15 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes na LEB

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Testes ou exames escritos	50	0%	0%	38%	62%	100%
Apresentações orais na aula em grupo	50	0%	4%	54%	42%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais em grupo	49	0%	12,2%	57,1%	30,6%	100%
Relatórios realizados em grupo	49	4,1%	12,2%	51%	32,7%	100%
Trabalho de projeto realizado em equipa	50	0%	14%	54%	32%	100%
Reflexões escritas individuais	50	2%	18%	40%	40%	100%
Portefólios coletivos	49	2%	28,6%	53,1%	16,3%	100%
Relatórios individuais	49	0%	32,7%	49%	18,4%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais individuais	50	4%	38%	40%	18%	100%

Em relação aos métodos de avaliação menos utilizados pelos docentes, como podemos verificar na Tabela 16, segundo os alunos, são os ensaios individuais (93,7%); os ensaios em grupo (81,9%); os testes ou exames orais (81,1%); as recensões críticas de textos individuais (78,2%); os portfólios individuais (77,1%); as recensões críticas de textos em grupo (76,9%); os portfólios coletivos (70,6%); as apresentações orais individuais (69,6%); os mini-testes (67,6%); as reflexões escritas individuais (58,7%); o trabalho de projeto individual (57,9%) e, por último, a resolução de trabalhos experimentais individuais (51%). Nestes resultados verifica-se que os métodos que, em geral, promovem o trabalho individual do aluno não são tão utilizados pelos docentes como os métodos que promovem o trabalho colaborativo.

Tabela 16 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Ensaio individuais	254	56,7%	37%	4,7%	1,6%	100%
Ensaio realizados em grupo	254	48,8%	33,1%	14,2%	3,9%	100%
Testes ou exames orais	254	21,3%	59,8%	14,2%	4,7%	100%
Recensões críticas de textos individuais	252	43,7%	34,5%	12,3%	9,5%	100%
Portefólios individuais	254	35,4%	41,7%	18,5%	4,3%	100%
Recensões críticas de textos em grupo	252	44%	32,9%	18,3%	4,8%	100%
Portefólios coletivos	252	41,7%	29%	21,8%	7,5%	100%
Apresentações orais na aula individuais	253	16,2%	53,4%	21,7%	8,7%	100%
Mini-testes individuais	253	36,8%	30,8%	14,6%	17,8%	100%
Reflexões escritas individuais	254	24,4%	34,3%	22%	19,3%	100%
Trabalho de projeto realizado individualmente	254	11,4%	46,5%	34,6%	7,5%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais individuais	253	6,7%	44,3%	32,4%	16,6%	100%

Como podemos verificar na tabela 17, os métodos de avaliação menos utilizados pelos docentes do MIM são os ensaios individuais (96%), seguidos dos mini-testes (95%), das reflexões escritas individuais (94%) e dos portfólios individuais (93%).

Tabela 17 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes no MIM

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Ensaaios individuais	100	67%	29%	4%	0%	100%
Mini-testes individuais	100	76%	19%	3%	2%	100%
Reflexões escritas individuais	100	48%	46%	5%	1%	100%
Portefólios individuais	100	71%	22%	7%	0%	100%
Recensões críticas de textos individuais	98	72,4%	20,4%	6,2%	1%	100%
Recensões críticas de textos em grupo	98	71,4%	18,4%	10,2%	0%	100%
Ensaaios realizados em grupo	100	62%	27%	11%	0%	100%
Portefólios coletivos	100	66%	21%	9%	4%	100%
Testes ou exames orais	100	10%	72%	15%	3%	100%
Relatórios Individuais	100	15%	57%	24%	4%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais individuais	99	14,1%	47,5%	29,3%	9,1%	100%

Os métodos menos utilizados pelos docentes, na opinião dos alunos do MIP, e como podemos ver na tabela 18, são os testes ou exames orais (97,5%), seguido dos ensaios individuais (95%), dos portefólios individuais, com a mesma percentagem (95%), e dos portefólios coletivos (87,5%).

Tabela 18 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes no MIP

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Testes ou exames orais	40	32,5%	65%	2,5%	0%	100%
Ensaio individuais	40	45%	50%	5%	0%	100%
Portefólios individuais	40	27,5%	67,5%	5%	0%	100%
Portefólios coletivos	40	55%	32,5%	5%	7,5%	100%
Recensões críticas de textos individuais	40	45%	42,5%	12,5%	0%	100%
Ensaio realizados em grupo	40	37,5%	45%	12,5%	5%	100%
Apresentações orais na aula individuais	40	7,5%	75%	15%	2,5%	100%
Trabalho de projeto realizado individualmente	40	22,5%	55%	20%	2,5%	100%
Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais individuais	40	2,5%	67,5%	22,5%	7,5%	100%
Recensões críticas de textos em grupo	40	37,5%	32,5%	25%	5%	100%
Relatórios individuais	40	5%	47,5%	47,5%	0%	100%

Por sua vez, e como podemos ver na tabela 19, os métodos menos utilizados pelos docentes do MIEGI, de acordo com a experiência dos alunos, são as reflexões escritas individuais (92%), as recensões críticas de textos individuais (92%), e ainda, com a mesma percentagem, os portefólios individuais (92%), e os ensaios individuais (88%).

Tabela 19 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes no MIEGI

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Reflexões escritas individuais	25	40%	52%	8%	0%	100%
Recensões críticas de textos individuais	25	52%	40%	8%	0%	100%
Portefólios individuais	25	16%	76%	0%	8%	100%
Ensaio individuais	25	44%	44%	8%	4%	100%
Portefólios coletivos	25	36%	48%	12%	4%	100%
Apresentações orais na aula individuais	25	32%	52%	16%	0%	100%
Trabalho de projeto realizado individualmente	25	12%	68%	20%	0%	100%
Recensões críticas de textos em grupo	25	48%	28%	12%	12%	100%
Testes ou exames orais	25	28%	44%	28%	0%	100%
Ensaio realizados em grupo	25	32%	32%	24%	12%	100%
Relatórios individuais	25	0%	56%	40%	4%	100%

Como podemos ver na tabela 20, os métodos de avaliação menos utilizados pelos docentes da LE são os testes ou exames orais (92,3%), os ensaios individuais (89,7%) e ensaios em grupo (87,2%) e as apresentações orais individuais (81,6%).

Tabela 20 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes na LE

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Testes ou exames orais	39	56,4%	35,9%	2,6%	5,1%	100%
Ensaio individuais	39	64,1%	25,6%	5,1%	5,1%	100%
Ensaio realizados em grupo	39	56,4%	30,8%	7,7%	5,1%	100%
Apresentações orais na aula individuais	38	34,2%	47,4%	10,5%	7,9%	100%
Mini-testes individuais	38	0%	76,3%	18,4%	5,3%	100%
Testes ou exames escritos	38	2,6%	71,2%	18,4%	7,9%	100%
Trabalho de projeto realizado individualmente	39	25,6%	41%	25,6%	7,7%	100%
Recensões críticas de textos em grupo	39	23,1%	41%	30,8%	5,1%	100%
Portefólios coletivos	38	18,4%	34,2%	39,5%	7,9%	100%

Os métodos de avaliação menos utilizados pelos docentes, segundo a experiência dos alunos da LEB, e como podemos ver na tabela 21, são os ensaios individuais (94%), os mini-testes (82%), as apresentações orais individuais (82%) e as recensões críticas de textos individuais (80%).

Tabela 21 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes na LEB

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Ensaaios individuais	50	46%	48%	4%	2%	100%
Mini-testes individuais	50	30%	52%	14%	4%	100%
Apresentações orais na aula individuais	50	16%	66%	10%	8%	100%
Recensões críticas de textos individuais	50	10%	70%	16%	4%	100%
Trabalho de projeto realizado individualmente	50	6%	62%	24%	8%	100%
Recensões críticas de textos em grupo	50	10%	58%	22%	10%	100%
Testes ou exames orais	50	4%	58%	24%	14%	100%
Ensaaios realizados em grupo	50	34%	28%	32%	6%	100%
Portefólios individuais	50	0%	54%	38%	8%	100%

A propósito dos métodos de avaliação, e da preferência elevada dos docentes pela utilização de métodos como as apresentações orais em grupo e o exame, Brown, Bull e Pendlebury (1997:154) afirmam que as apresentações orais proporcionam ao aluno a possibilidade deste apresentar a informação numa variedade de formatos diferentes e normalmente os alunos “do better at these tasks if they are provided with learning opportunities, guidance and feedback”. Ainda este tipo de método é, segundo os mesmos autores, uma ótima oportunidade para os alunos desenvolverem práticas de auto e heteroavaliação. Os autores vão mais além quando referem que existem estudos que demonstram que cursos de formação de curta duração melhoram as habilidades de comunicação dos estudantes, em cursos como medicina, engenharia e ciências sociais. No que respeita aos testes/exames, os autores afirmam que os exames/testes escritos são geralmente o método eleito pelos cursos de Ciências, Matemáticas e Medicina (Brown et *al.*, 1997).

A este propósito vale a pena olhar para o documento que regula a avaliação das aprendizagens na Universidade do Minho. Assim, estão consagrados no R.I.A.P.A (Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano -Despacho RT-47/2007), os princípios sobre as metodologias de avaliação a serem utilizados pelos docentes, nomeadamente a sua natureza

diversa e a sua adequação às características de cada ciclo de estudos e de cada Unidade Curricular. Como podemos verificar na tabela 22, os instrumentos de avaliação consagrados no RIAPA são, regra geral, utilizados pelos docentes da Universidade do Minho, tal como demonstram os resultados.

Tabela 22 – Instrumentos de Avaliação referidos no R.I.A.P.A

Instrumentos de Avaliação referidos no R.I.A.P.A
Testes escritos sumativos
Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais
Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais
Portefólios
Problemas práticos
Tarefas
Observação de atitudes e de comportamentos
Exame
Relatório de estágio
Trabalho de projeto
Dissertação

(adaptado do RIAPA Artigo 7º)

O RIAPA consagra, no seu artigo 8º, que devem existir, no mínimo, dois elementos que avaliem a aprendizagem do aluno, usando o docente um ou mais instrumentos de avaliação. Este ponto só não é aplicável caso a avaliação seja realizada por portefólio, trabalho de projeto ou dissertação. Questionamos também os alunos no sentido de percebermos se, para que a avaliação seja mais justa, os docentes deveriam utilizar pelo menos dois métodos de avaliação diferentes. A tabela 23 demonstra que os resultados evidenciam que a maioria dos alunos (85,7%) considera que a avaliação será mais justa se se utilizarem pelo menos dois métodos de avaliação diferentes. Apenas 4,4% discordam desta afirmação. Assim, é importante que o docente, que tem total autonomia neste aspeto, aplique uma diversidade de métodos. Rasmden (2004) afirma perentoriamente que é difícil combinar resultados de aprendizagem a partir de diferentes métodos de avaliação, ao invés de apenas somarmos os resultados de um método. O autor dá um exemplo, baseado nas classificações de um trabalho prático ou de projeto que irão ser diferentes das classificações atingidas pelo aluno num teste ou exame. Portanto, além de possível, é imperativo que os sistemas de ensino se tornem criativos no que respeita às práticas

de avaliação adotadas, devendo-se utilizar métodos diversificados e inovadores, esperando que os avaliadores escolham cuidadosamente tanto métodos tradicionais, como métodos alternativos, para potenciar a aprendizagem dos estudantes (Wen & Tsai, 2006), valorizando cada situação e escolhendo os métodos mais adequados para ir ao encontro dos propósitos da avaliação.

Tabela 23 – Utilização dos métodos de avaliação

Item	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Para que a avaliação seja mais justa, os docentes deveriam utilizar pelo menos dois métodos de avaliação diferentes	253	0,8%	3,6%	9,9%	56,5%	29,2%	100%

4.2.1 Métodos Tradicionais *versus* Métodos Alternativos

Seria incontornável não questionar os alunos acerca das suas perceções sobre os métodos tradicionais (vulgo exame) *versus* métodos alternativos, incluindo o portefólio, a auto e heteroavaliação, etc, isto porque, como já foi referido anteriormente, estas modalidades de avaliação constituem “an important variable influencing the learning approaches of university students” (Scouller, 1997:646). Quisemos perceber quais os métodos que permitem uma aprendizagem mais eficaz e mais justa do ponto de vista dos alunos. Como podemos ver na tabela 24, os dados não indicam resultados consensuais. Numa primeira análise, destaca-se uma grande percentagem de indefinição, pois os alunos quando confrontados com este tipo de questões assinalaram, em grande percentagem, que não concordam nem discordam, ou seja, não têm uma opinião formada acerca do assunto. No que se refere à primeira afirmação, as conclusões não são claras, pois os alunos quando interrogados sobre se os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz, 37,8% dos alunos afirma discordar e discordar totalmente com esta afirmação, contra 41,3% que afirmam concordar e concordar totalmente com esta afirmação, sendo que 20,9% não concordam nem discordam. De seguida, questionamos os alunos se estes mesmos métodos, na sua opinião, permitem uma avaliação mais justa, uma vez mais os resultados não são muito claros. No entanto, 42,1% dizem discordar desta afirmação, ou seja, que estes métodos não permitem

avaliações mais justas, contra 31,6% que pensam o contrário. Uma vez mais 23,3% dos alunos não concordam nem discordam desta afirmação.

Tabela 24 – Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	254	9,1%	28,7%	20,9%	35%	6,3%	100%
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	254	9,8%	32,3%	23,3%	28,7%	5,9%	100%

A este respeito, Tang (1994) afirma que os estudantes, que têm uma abordagem superficial à aprendizagem, preferem os métodos tradicionais e utilizam baixos níveis de estratégia quando estudam para um teste. No entanto, o autor ainda vai mais longe, pois os resultados dos seus estudos indicam que os alunos que têm uma abordagem profunda à aprendizagem não ficam em desvantagem quando fazem uma prova de avaliação tipo teste/exame, pois estes adaptam-se a um nível baixo⁵ de exigência deste método e "orchestrated their study approach by adopting the deep memorising strategy, and hence were able to do the test" (Tang, 1994:6).

Quanto aos métodos de avaliação tradicionais, os alunos do MIM referem, como podemos ver na tabela 25, que estes permitem uma avaliação mais eficaz (55%). No entanto e no que concerne a permitirem uma avaliação da aprendizagem mais justa, os alunos não têm opiniões consensuais pois 41% concordam, 32% discordam e 27% nem concordam nem discordam desta afirmação.

⁵ Nível baixo de estratégias ou *low level strategies* é entendido por Segers, Nijhuis e Gijsselaers (2006:225) como "rote learning, memorisation and reproduction were perceived to be relevant only to the test condition".

Tabela 25 – Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIM

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	100	5%	19%	21%	45%	10%	100%
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	100	7%	25%	27%	35%	6%	100%

Os alunos de Psicologia, como podemos ver na tabela 26, quando questionados se os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação mais eficaz, 45% concordam com esta afirmação, 25% discordam e 30% nem concordam nem discordam. Quanto a estes métodos permitirem uma avaliação mais justa, 35% concordam com esta asserção, 35% discordam e 30% não concordam nem discordam.

Tabela 26 – Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIP

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	40	2,5%	22,5%	30%	42,5%	2,5%	100%
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	40	2,5%	32,5%	30%	32,5%	2,5%	100%

Os alunos de engenharia não apresentam respostas consensuais no que se refere aos métodos tradicionais de avaliação serem mais eficazes. Como podemos ver na tabela 27, 42% dos alunos concordam com esta afirmação, 28% discordam e 28% não concordam nem discordam. Quanto aos métodos de avaliação permitirem uma aprendizagem mais justa, os alunos do MIEGI concordam na sua maioria com esta afirmação (52%).

Tabela 27 – Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIEGI

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	25	0%	28%	28%	28%	16%	100%
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	25	0%	24%	24%	36%	16%	100%

Para a maioria dos estudantes da LE, como podemos ver na tabela 28, os métodos de avaliação tradicionais não permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz (61,5%) nem mais justa (56,4%).

Tabela 28 - Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa na LE

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	39	17,9%	43,6%	15,4%	20,5%	2,6%	100%
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	39	17,9%	38,5%	20,5%	15,4%	7,7%	100%

Como podemos verificar na tabela 29, para os alunos da LEB os métodos de avaliação tradicionais não permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz (62%) nem mais justa (66%).

Tabela 29 - Os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa na LEB

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	50	20%	42%	14%	24%	0%	100%
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	50	20%	46%	12%	20%	2%	100%

Tal como questionámos os alunos acerca dos métodos tradicionais de avaliação, também os interrogámos sobre os métodos alternativos, que já foram anteriormente

mencionados neste trabalho. Os resultados demonstram, como podemos ver na tabela 30, apenas 14,9% dos alunos discordam e discordam totalmente da eficácia na aprendizagem dos métodos de avaliação alternativos e, por outro lado, 48,8% afirmam que os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz (quase metade dos alunos concordam e concordam totalmente). No entanto, é importante salientar que 35,8% dos alunos não concordam nem discordam desta afirmação. Uma vez mais, no que a estes tópicos de análise diz respeito, denota-se alguma indefinição na opinião dos alunos. Os resultados foram bastante semelhantes no que concerne aos métodos alternativos serem ou não mais justos para a avaliação da aprendizagem. Uma baixa percentagem de alunos (18,5%) discorda e discorda totalmente com o facto de estes métodos proporcionarem uma avaliação da aprendizagem mais justa. No entanto, 42,9% dos alunos são favoráveis a este tipo de métodos permitirem uma avaliação mais justa da sua aprendizagem. Uma vez mais 38,6% não têm uma opinião formada acerca da questão. Paralelamente a estes resultados, e apoiados nos estudos de Sambell *et al.*, (1997:357), os estudantes reagem mal quando discutem o que consideram ser um teste tradicional, pois eles entendem que existe "severely detrimental effect on the learning process", e, por outro lado, quando estes consideram os métodos alternativos de avaliação afirmam que "were challenging their efforts into trying to understand, rather than simply memorise, or routinely document, the material being studied" (Sambell *et al.*, 1997:358).

Tabela 30 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	253	3,2%	11,9%	36%	34,8%	14,2%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	254	3,1%	15,4%	38,6%	32,7%	10,2%	100%

Quanto aos métodos de avaliação alternativos, grande parte dos alunos do MIM, como podemos ver na tabela 31, não tem uma opinião formada sobre o assunto: 29,4% consideram que os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação mais eficaz, 27,3% consideram que não permitem e 43,3% não concordam nem discordam desta afirmação. O

mesmo se passa em relação a estes métodos permitirem uma avaliação mais justa, pois 27% concordam com esta afirmação, 26% discordam desta afirmação e 47% nem concordam nem discordam.

Tabela 31 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIM

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	99	7,1%	20,2%	43,3%	26,4%	3%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	100	7%	19%	47%	26%	1%	100%

Por seu turno, como podemos ver na tabela 32, 47,5% dos alunos do MIP concordam com esta afirmação, 10% discordam e 42,5% dos alunos nem concordam nem discordam desta afirmação. No entanto, quando questionados se este tipo de avaliação permite uma avaliação da aprendizagem mais justa, os alunos já concordam com esta afirmação (52,5%).

Tabela 32 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIP

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	40	0%	10%	42,5%	37,5%	10%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	40	0%	15%	32,5%	42,5%	10%	100%

Como podemos ver na tabela 33, os alunos do MIEGI dividem-se nas respostas, 44% concordam que proporcionam uma avaliação mais eficaz, 29% discordam e 40% nem concordam nem discordam. Quanto aos métodos alternativos permitirem uma avaliação mais justa, 36% dos alunos concordam, 32% discordam e 32% nem concordam nem discordam.

Tabela 33 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa no MIEGI

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	25	4%	12%	40%	20%	24%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	25	4%	28%	32%	16%	20%	100%

Por outro lado, como podemos ver na tabela 34, os estudantes da LE afirmam (66,7%) que os métodos de avaliação alternativos já permitem uma avaliação mais eficaz. Contudo, quando questionados se os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa, as opiniões dividem-se, pois 48,7% dos alunos concordam, 12,8% discordam e 38,5% nem concordam nem discordam.

Tabela 34 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa na LE

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	39	0%	5,1%	28,2%	46,2%	20,5%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	39	0%	12,8%	38,5%	30,8%	17,9%	100%

Como podemos ver na tabela 35, no que diz respeito aos métodos de avaliação alternativos, os alunos da LEB afirmam que estes permitem uma avaliação mais eficaz (78%) e mais justa (66%).

Tabela 35 – Os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa na LEB

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	50	0%	2%	20%	48%	30%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	50	0%	4%	30%	48%	18%	100%

Ainda no que respeita a métodos de avaliação, auscultámos os alunos se, de uma forma geral, pensam que os chamados novos métodos de avaliação ou alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens, ou seja, se adquirem outro tipo de aprendizagem que não apenas a que é requerida na realização de um teste. Revelou-se pertinente também questionar os mesmos alunos sobre se este tipo de métodos permite ou não o desenvolvimento do seu pensamento crítico. Como podemos ver na tabela 36, a maioria dos alunos concorda e concorda totalmente com o facto de os métodos alternativos permitirem o desenvolvimento de novas aprendizagens (79,6%); apenas 6,3 dos estudantes não concordam com este facto. No que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, os mesmos afirmam, na sua maioria, que este tipo de métodos promove o desenvolvimento do pensamento crítico (83,8%) e apenas 2% discordam.

Tabela 36 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens.	254	0,8%	5,5%	14,2%	53,5%	26%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem que eu desenvolva o (meu) pensamento crítico.	254	0,8%	1,2%	13,8%	60,2%	23,6%	100%

A este propósito, Sambell e McDowell (1998) afirmam que este tipo de métodos alternativos, ou os chamados novos métodos de avaliação, motivam os estudantes a trabalharem em diferentes caminhos e atestam que este tipo de métodos promove uma relação diferente

entre professor e aluno. Para os autores, a sua utilização incorpora uma visão distinta da natureza da aprendizagem. Kearney e Perkins (2011) também são apologistas de os métodos alternativos promoverem o desenvolvimento crítico e a criatividade. Estes autores argumentam ainda que estes métodos ampliam a aprendizagem do aluno e dota-os de competências para porem em prática no mundo exterior, o que não acontece com os métodos tradicionais: “the perpetuation of the dichotomy in universities between traditional approaches and the ideals of critical and lateral thinking, autonomy, and thoughtfulness in education, make current traditional practices impractical and unacceptable” (Kearney & Perkins (2011:1). Também Craddock e Mathias (2009:128) recomendam que se utilizem vários métodos de avaliação, “as good practice in response to numerous critiques of the over-reliance on traditional examinations and their shortcomings”.

Os alunos do MIM, como podemos ver na tabela 37, concordam que estes métodos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens (69%), e 77,7% concordam que estes estimulam o seu pensamento crítico. Podemos concluir que embora estes alunos não tenham uma opinião vincadamente formada acerca dos métodos de avaliação tradicionais permitirem uma avaliação mais justa e mais eficaz, consideram estes métodos potenciadores do desenvolvimento da sua aprendizagem e do seu pensamento crítico.

Tabela 37 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico no MIM

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens.	100	1%	13%	17%	62%	7%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem que eu desenvolva o (meu) pensamento crítico.	99	2%	3%	17,3%	64,6%	13,1%	100%

Como podemos observar na tabela 38, os alunos do MIP concordam (87,5%) que os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e ainda permitem o desenvolvimento do pensamento crítico (87,5%).

Tabela 38 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico no MIP

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens.	40	0%	0%	12,5%	60%	27,5%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem que eu desenvolva o (meu) pensamento crítico.	40	0%	0%	12,5%	55%	32,5%	100%

Como podemos ver na tabela 39, no MIEGI, os alunos, indubitavelmente, apontam na sua maioria (82%) que os métodos alternativos de avaliação permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e ainda 80% consideram que permitem o desenvolvimento do seu pensamento crítico.

Tabela 39 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico no MIEGI

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens.	25	4%	4%	20%	32%	40%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem que eu desenvolva o (meu) pensamento crítico.	25	0%	0%	20%	60%	20%	100%

Como podemos ver na tabela 40, os alunos da LE, no que se refere aos métodos de avaliação alternativos permitirem o desenvolvimento de novas aprendizagens, concordam na sua maioria (87,2%) com esta afirmação. Concordam ainda que este tipo de método permite também o desenvolvimento do seu pensamento crítico (89,8%).

Tabela 40 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico na LE

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens.	39	0%	0%	12,8%	38,5%	48,7%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem que eu desenvolva o (meu) pensamento crítico.	39	0%	0%	10,3%	59%	30,8%	100%

Como podemos verificar na tabela 41, também para os alunos da LEB, os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens (92%) e o desenvolvimento do pensamento crítico (92%).

Tabela 41 – Os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico na LEB

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens.	50	0%	0%	8%	54%	38%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem que eu desenvolva o (meu) pensamento crítico.	50	0%	0%	8%	58%	34%	100%

Sendo a auto e heteroavaliação consideradas das mais importantes modalidades de avaliação, considerámos necessário auscultar os estudantes sobre se para eles a avaliação é mais justa quando existe autoavaliação. Como podemos ver na tabela 42, as respostas não apresentaram um padrão consensual, pois 27,3% dos alunos discordam e discordam totalmente deste facto, 35,9% concordam e concordam totalmente e 36,8% nem concordam nem discordam. Quanto à avaliação ser mais justa quando existe heteroavaliação, as respostas foram semelhantes às anteriores, pois 35,8% discordam e discordam totalmente, 30,2% concordam e concordam totalmente e, uma vez mais, 33,9% nem concordam nem discordam desta afirmação, o que nos faz concluir que este tipo de avaliação não está totalmente clarificado para os alunos, como traduzem os resultados. Inquirimos os mesmos sobre se pensavam que a avaliação é mais justa quando existe auto e heteroavaliação, e uma vez mais 24,9% discordam e

discordam totalmente, 40,7% concordam e concordam totalmente e 34,4% nem concordam nem discordam, embora neste caso a tendência dos alunos seja de maior concordância do que a avaliação é mais justa quando existe auto e heteroavaliação. Todos estes resultados são comprovados pelos estudantes quando 83,1% afirmam que não são solicitados a realizar uma autoavaliação, daí a pouca opinião e esclarecimento dos alunos a este propósito. Apenas 10,6% concordam que são solicitados para tal. Quanto à heteroavaliação o mesmo se passa, pois 87,7% dos alunos também discordam e discordam totalmente do facto de participarem na avaliação dos colegas. Podemos, assim, concluir que tanto a auto como a heteroavaliação não são frequentemente utilizadas pelos docentes no processo de avaliação, de acordo com a opinião dos alunos, embora alguns autores (Biggs, 2003; Lew *et al.*, 2009; Vickerman, 2009) afirmem que tanto a auto como a heteroavaliação visam o envolvimento ativo do aluno. Biggs (2003:191) assevera que estes métodos estão particularmente ajustados à avaliação de desempenho, pois são este tipo de avaliações que são necessárias na vida real. A heteroavaliação, no contexto académico, permite que pessoas, com o mesmo estatuto e poder, se avaliem, resumindo-se essencialmente a “giving and receiving of feedback and making formal estimates of worth of other students’ work” (Brown & Pendlebury, 1997:170).

Como já foi referenciado no nosso quadro conceptual, a autoavaliação impulsiona a autonomia, a responsabilização e a autorregulação do aluno no que diz respeito à sua aprendizagem. Ela é vista ainda pelos especialistas como algo que está ligado aos novos métodos de avaliação, ou à *avaliação autêntica*, promovendo as chamadas competências metacognitivas (Lew *et al.*, 2009). Embora a autoavaliação encerre vantagens que permitem ao aluno aperfeiçoar as suas capacidades críticas, de responsabilização e de autonomia (competências necessárias para a sua vida ativa), a verdade é que este tipo de método não é frequentemente utilizado no ensino superior. Vários autores (Williams, 1992; Brown & Pendlebury, 1997) afirmam que estes métodos são negligenciados no ensino e que provavelmente o continuarão a ser.

Tabela 42 – Autoavaliação e heteroavaliação

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
A avaliação é mais justa quando existe autoavaliação.	253	7,5%	19,8%	36,8%	31,2%	4,7%	100%
A avaliação é mais justa quando existe heteroavaliação (avaliação pelos pares/alunos)	254	12,2%	23,6%	33,9%	27,6%	2,8%	100%
A avaliação é mais justa quando existe quer auto, quer heteroavaliação.	253	6,7%	18,2%	34,4%	30%	10,7%	100%
Em geral, sou solicitado a realizar uma autoavaliação.	254	51,6%	31,5%	6,3%	10,6%	0%	100%
Em geral, costume participar na avaliação dos meus colegas (heteroavaliação).	253	54,5%	33,2%	7,1%	5,1%	0%	100%

No que diz respeito às práticas de auto e heteroavaliação, os estudantes de Medicina não apresentam opiniões consensuais. Quando questionados sobre se para eles a avaliação é mais justa quando existe autoavaliação, como podemos ver na tabela 43, a grande parte dos alunos inquiridos (43%) nem concorda nem discorda desta afirmação. Quando questionados se a heteroavaliação torna o processo de avaliação mais justo, o mesmo se passa pois 42% dos alunos não concordam nem discordam e ainda quando questionados sobre se a avaliação é mais justa quando existe quer auto quer heteroavaliação os resultados foram semelhantes pois 46% nem concordam nem discordam desta afirmação. Quando questionados se são solicitados a realizar uma autoavaliação, a maioria dos alunos discorda (97%), o mesmo acontecendo para a heteroavaliação, pois 99% confirmam que não são solicitados a participar na avaliação dos colegas.

Tabela 43 – Autoavaliação e Heteroavaliação no MIM.

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
A avaliação é mais justa quando existe autoavaliação.	100	9%	16%	43%	26%	6%	100%
A avaliação é mais justa quando existe heteroavaliação (avaliação pelos pares/alunos)	100	12%	16%	42%	26%	4%	100%
A avaliação é mais justa quando existe quer auto, quer hetero avaliação.	100	10%	10%	46%	23%	11%	100%
Em geral, sou solicitado a realizar uma autoavaliação.	100	84%	13%	1%	2%	0%	100%
Em geral, costumo participar na avaliação dos meus colegas (heteroavaliação).	99	84,9%	14,1%	0%	1%	0%	100%

Os alunos do MIP não apresentam uma opinião formada no que se refere à avaliação ser mais justa quando existe autoavaliação, como é visível na tabela 44, 20% concordam, 35% discordam e 45% nem concordam nem discordam. No entanto, e no que se refere à heteroavaliação, os alunos concordam (55%) que esta é importante para que a avaliação seja mais justa. Quanto ao processo de avaliação ser mais justo quando existe auto e heteroavaliação, os alunos dividem-se claramente nas respostas, pois 42,5% concordam, 35% discordam e 22,5% nem concordam nem discordam. Estes alunos, geralmente, não são solicitados a realizar nem uma autoavaliação (82,5%) nem uma heteroavaliação (77,5%).

Tabela 44 – Autoavaliação e Heteroavaliação no MIP

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
A avaliação é mais justa quando existe autoavaliação.	40	2,5%	32,5%	45%	17,5%	2,5%	100%
A avaliação é mais justa quando existe heteroavaliação (avaliação pelos pares/alunos)	40	17,5%	37,5%	25%	20%	0%	100%
A avaliação é mais justa quando existe quer auto, quer heteroavaliação.	40	7,5%	27,5%	22,5%	35%	7,5%	100%
Em geral, sou solicitado a realizar uma autoavaliação.	40	42,5%	40%	2,5%	15%	0%	100%
Em geral, costumo participar na avaliação dos meus colegas (heteroavaliação).	40	37,5%	40%	10%	12,5%	0%	100%

Como podemos ver na tabela 45, os alunos do MIEGI afirmam que para eles a avaliação é mais justa quando existe autoavaliação (53,9%). No entanto, quando questionados sobre se a

avaliação é mais justa se existir heteroavaliação, as opiniões divergem, 30,8% concordam, 43,5% discordam e 25,6% nem concordam nem discordam. Também em relação à avaliação ser mais justa quando existe quer auto quer heteroavaliação as opiniões são ambíguas. As opiniões também são divergentes em relação aos alunos serem solicitados a realizar autoavaliação, pois 46,1% dos alunos concordam, 30,5% discordam e 23,1% nem concordam nem discordam. Já em relação a serem solicitados a realizar heteroavaliação, a maioria dos alunos discorda desta afirmação (59%).

Tabela 45 – Autoavaliação e Heteroavaliação no MIEGI

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
A avaliação é mais justa quando existe autoavaliação.	25	12%	24%	36%	28%	0%	100%
A avaliação é mais justa quando existe heteroavaliação (avaliação pelos pares/alunos)	25	12%	36%	24%	28%	0%	100%
A avaliação é mais justa quando existe quer auto, quer heteroavaliação.	25	4%	36%	24%	36%	0%	100%
Em geral, sou solicitado a realizar uma autoavaliação.	25	48%	40%	12%	0%	0%	100%
Em geral, costumo participar na avaliação dos meus colegas (heteroavaliação).	25	44%	44%	12%	0%	0%	100%

Quanto aos alunos da LE, no que se refere a estas questões, como podemos ver na tabela 46, as opiniões não são consensuais. Também questionamos os alunos sobre se a avaliação é mais justa quando existe quer auto quer heteroavaliação, 49% concordam, 18,4% discordam e 32,75 nem concordam nem discordam. Estes alunos, em geral, não são solicitados a realizar uma autoavaliação (94%) nem a participar na avaliação dos colegas (96%).

Tabela 46 – Autoavaliação e Heteroavaliação na LE

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
A avaliação é mais justa quando existe autoavaliação.	39	12,8%	20,5%	12,8%	46,2%	7,7%	100%
A avaliação é mais justa quando existe heteroavaliação (avaliação pelos pares/alunos)	39	17,9%	25,6%	25,6%	25,6%	5,2%	100%
A avaliação é mais justa quando existe quer auto, quer heteroavaliação.	39	7,7%	17,9%	25,6%	33,4%	15,4%	100%
Em geral, sou solicitado a realizar uma autoavaliação.	39	10,3%	20,5%	23,1%	46,1%	0%	100%
Em geral, costumo participar na avaliação dos meus colegas (heteroavaliação).	39	7,7%	51,3%	23,1%	17,9%	0%	100%

No caso dos alunos da LEB, como podemos ver na tabela 47, as opiniões não são consensuais. Também questionamos os alunos sobre se a avaliação é mais justa quando existe quer auto quer heteroavaliação, sendo que 49% concordam, 18,4% discordam e 32,75 nem concordam nem discordam. Estes alunos não são solicitados a realizar uma autoavaliação (94%) nem a participar na avaliação dos colegas (96%).

Tabela 47 – Autoavaliação e Heteroavaliação na LEB

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
A avaliação é mais justa quando existe autoavaliação.	50	2%	14,3%	36,7%	42,9%	4,1%	100%
A avaliação é mais justa quando existe heteroavaliação (avaliação pelos pares/alunos)	50	4%	20%	36%	38%	2%	100%
A avaliação é mais justa quando existe quer auto, quer heteroavaliação.	50	0%	18,4%	32,7%	34,7%	14,3%	100%
Em geral, sou solicitado a realizar uma autoavaliação.	49	28%	66%	4%	2%	%	100%
Em geral, costumo participar na avaliação dos meus colegas (heteroavaliação).	50	50%	46%	4%	0%	0%	100%

Ainda no que concerne aos métodos de avaliação, quisemos conhecer a opinião dos alunos, no que diz respeito às horas de estudo quando realizam uma prova de avaliação através de métodos tradicionais ou através de métodos alternativos, e ainda qual a sua confiança na realização de um teste, ou de um método que promove uma participação mais ativa. Como podemos ver na tabela 48, os alunos afirmam (65,9%) que dedicam mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de um teste ou exame, e apenas 14,7% contrariam esta afirmação. Quisemos auscultar estes alunos sobre se, quando submetidos a um exame, estudam a matéria e fazem muitos exercícios práticos. As respostas foram elucidativas, pois 59,5% concordam com esta afirmação e apenas 21,6% dos alunos discordam desta afirmação. No entanto, quando questionados sobre se dedicam mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de um projeto ou portefólio, as respostas não são tão claras, pois 37,6% concordam com esta afirmação e 36,8% discordam dela, e ainda uma percentagem de alunos nem concorda nem discorda desta afirmação (25,7%). Podemos, assim, afirmar que estes alunos dizem dedicar mais horas ao estudo quando realizam uma prova de avaliação tipo teste

ou exame e preparam-se atempadamente, fazendo exercícios e estudando para o mesmo. No que diz respeito à confiança do aluno quando realiza uma prova tipo teste ou uma prova que promova a sua participação mais ativa, apenas 24,3% dos alunos afirmam sentirem-se mais confiantes quando fazem um teste. Por outro lado, a maioria dos alunos (67,8%) afirma sentirem-se mais confiantes quando são avaliados por métodos de avaliação em que participam ativamente na realização das tarefas, ou seja, métodos de avaliação mais alternativos, e 11,5% discordam desta afirmação.

Tabela 48 - Práticas e métodos de estudo

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de testes/exames.	252	3,2%	11,5%	19,4%	40,5%	25,4%	100%
Quando me preparo para um exame, estudo a matéria e faço muitos exercícios práticos	254	3,5%	18,1%	18,9%	45,7%	13,8%	100%
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projeto ou um portefólio.	253	7,9%	28,9%	25,7%	26,1%	11,5%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por teste ou exame.	251	9,6%	34,3%	31,9%	20,3%	4%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por métodos de avaliação em que participo ativamente na realização das tarefas.	252	2,4%	9,1%	20,6%	48,4%	19,4%	100%

Os resultados apresentados demonstram que, uma vez mais, estes alunos não se sentem confiantes quando realizam um teste ou exame, talvez por isso estes dediquem mais horas de estudo a este tipo de método, pois não estão tão confiantes quando o realizam. Como referem Brown e Knight (1994:12), “assessment defines what students regard as important, how they spend their time, and how they come to see themselves as students”. Biggs (2004) constata que os alunos que realizam uma prova do tipo exame têm mais limitações de tempo uma vez que são obrigados a estudar toda a matéria dada num ano para uma UC num curto período de tempo, ou seja, não é um estudo contínuo com um *feedback* permanente, e talvez por isso, segundo o autor, possivelmente os alunos veem pela primeira vez aquilo que aprenderam durante o período letivo como um todo. Tal como vimos, os dados obtidos demonstram que os alunos dedicam mais horas a este tipo de avaliação. Rasmden (2004:184) afirma ainda que “students have an awkward habit of performing inconsistently on different

tasks”, ou seja, a abordagem ao método de avaliação escolhido pelo docente não tem uma abordagem linear por parte do aluno, sejam eles métodos alternativos, sejam eles métodos tradicionais.

No que respeita a este assunto, os alunos do MIM, como podemos ver na tabela 49, dedicam mais horas ao seu tempo de estudo quando a avaliação é realizada através de um teste (84%). Em relação a estudarem a matéria e fazerem exercícios práticos na preparação para o exame, os alunos não apresentam respostas consensuais. Por outro lado, em relação a dedicarem mais horas de estudo quando são avaliados através de um projeto ou portefólio, a maioria discorda desta afirmação (57%). No que se refere a sentirem-se mais confiantes quando são avaliados por um teste ou exame, as repostas dos alunos forma ambíguas. No entanto, em relação a sentirem-se mais confiantes quando avaliados por um método do tipo projeto ou portefólio, os alunos na sua maioria (60,7%) concordam com esta afirmação.

Tabela 49 - Práticas e métodos de estudo no MIM

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de testes/exames.	100	2%	4%	10%	39%	45%	100%
Quando me preparo para um exame, estudo a matéria e faço muitos exercícios práticos	100	8%	24%	19%	37%	12%	100%
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projeto ou um portefólio.	100	15%	42%	26%	16%	1%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por teste ou exame.	99	4%	35,4%	29,4%	26,3%	5,1%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por métodos de avaliação em que participo ativamente na realização das tarefas.	99	3%	13,1%	23,2%	47,5%	13,2%	100%

Os alunos do 3º ano do MIP, como podemos ver na tabela 50, dedicam mais horas ao estudo (57,5%) quando a avaliação é realizada por teste ou exame. No entanto, quando questionados sobre se estudam a matéria e fazem exercícios práticos na preparação ao exame, as opiniões dividem-se. Quanto aos alunos dedicarem mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada por projeto ou portefólio, de novo as opiniões apontam para a indefinição. A opinião não consensual dos alunos revelou-se uma vez mais no que diz respeito a sentirem-se mais

confiantes quando são avaliados por teste ou exame. Por outro lado, estes alunos afirmam na sua maioria (65%) que se sentem mais confiantes quando são avaliados por métodos em que participam ativamente na realização das tarefas.

Tabela 50 - Práticas e métodos de estudo no MIP

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de testes/exames.	40	2,5%	17,5%	22,5%	50%	7,5%	100%
Quando me preparo para um exame, estudo a matéria e faço muitos exercícios práticos	40	2,5%	25%	32,5%	30%	10%	100%
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projeto ou um portefólio.	40	2,5%	25%	27,5%	25%	20%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por teste ou exame.	39	2,6%	25,6%	43,6%	23,1%	5,1%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por métodos de avaliação em que participo ativamente na realização das tarefas.	40	0%	15%	20%	47,5%	17,5%	100%

Como podemos ver na tabela 51, no caso dos alunos do MIEGI, as opiniões não são consensuais. No entanto, a maioria dos alunos afirma (92%) que quando se preparam para um exame estudam a matéria e fazem exercícios práticos. Quando inquirimos os alunos sobre se estes dedicavam mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projeto ou portefólio, as respostas apresentam alguma indefinição. Os alunos não apresentam uma opinião clara também no que diz respeito a sentirem-se mais confiantes quando são avaliados por teste ou exame, Contudo, a maioria dos alunos (76%) afirma sentirem-se mais confiantes quando são avaliados por métodos de avaliação em que participam ativamente na realização das tarefas.

Tabela 51 - Práticas e métodos de estudo no MIEGI

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de testes/exames.	25	12%	8%	36%	36%	8%	100%
Quando me preparo para um exame, estudo a matéria e faço muitos exercícios práticos	25	0%	4%	4%	56%	36%	100%
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projeto ou um portefólio.	25	0%	20%	28%	32%	20%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por teste ou exame.	25	0%	24%	44%	24%	8%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por métodos de avaliação em que participo ativamente na realização das tarefas.	25	4%	8%	12%	44%	32%	100%

Perguntamos aos alunos da LE se dedicavam mais horas de estudo quando a avaliação é realizada através de testes/exames, como podemos ver na tabela 52, os alunos não responderam de forma clara. Também perguntamos a estes alunos se quando se preparam para um exame estudam a matéria e se fazem exercícios práticos, os alunos na sua maioria (56,4%) concordaram com esta afirmação. Contudo, os alunos, quando confrontados com o facto de dedicarem mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projeto ou portefólio, responderam maioritariamente de modo afirmativo (53,9%). Estes alunos não se sentem confiantes quando são avaliados por teste ou exame (58,9%), no entanto, já se sentem mais confiantes quando são avaliados por um método de avaliação em que participam ativamente nas tarefas, pois 74,3% dos alunos concordaram com esta afirmação.

Tabela 52 - Práticas e métodos de estudo na LE

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de testes/exames.	39	2,6%	15,4%	35,9%	30,8%	15,4%	100%
Quando me preparo para um exame, estudo a matéria e faço muitos exercícios práticos	39	0%	17,9%	25,6%	51,3%	5,1%	100%
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projeto ou um portfólio.	39	10,3%	12,8%	23,1%	38,5%	15,4%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por teste ou exame.	39	17,9%	41,0%	23,1%	15,4%	2,6%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por métodos de avaliação em que participo ativamente na realização das tarefas.	39	2,6%	2,6%	20,5%	48,7%	25,6%	100%

Como podemos verificar na tabela 53, os alunos da LEB dedicam mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de um teste (61,5%), e, quando se preparam para um exame, estudam a matéria e fazem exercícios práticos (82%). No entanto, estes alunos também afirmaram que dedicavam mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projeto ou portfólio (53,1%). Em geral, os alunos não se sentem mais confiantes quando são avaliados por teste (63,2%) e concordam que se sentem mais confiantes quando são avaliados por métodos de avaliação em que participam ativamente (75,6%).

Tabela 53 - Práticas e métodos de estudo na LEB

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de testes/exames.	48	2,1%	20,8%	14,6%	45,8%	16,7%	100%
Quando me preparo para um exame, estudo a matéria e faço muitos exercícios práticos	50	0%	8%	10%	66%	16%	100%
Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projeto ou um portfólio.	49	0%	22,4%	24,5%	34,7%	18,4%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por teste ou exame.	49	24,4%	38,8%	28,6%	8,2%	0%	100%
Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por métodos de avaliação em que participo ativamente na realização das tarefas.	49	2%	2%	20,4%	53,2%	22,4%	100%

E, uma vez que abordamos nesta análise a confiança do aluno ao ser avaliado por um teste ou por um método de avaliação em que participe ativamente, pareceu-nos adequado convocar o estudo Race (1995). O autor questionou um grupo de sujeitos acerca das suas perceções quando pensavam num exame e numa avaliação contínua e obteve um conjunto de emoções e sentimentos quer negativos, quer positivos para estas duas práticas de avaliação (cf. Figura 6).

Figura 6 - Emoções Positivas ou Negativas em relação ao Exame e à Avaliação Contínua

	Exams	Continuos Assessment
Positive Feelings	<ul style="list-style-type: none"> -adrenaline -challenge -relief -half-confident -triumph -quickly over 	<ul style="list-style-type: none"> - more individuality -more enjoyable -pleasure -linked closely with learning material -research -opportunity to improve
Negative Feelings	<ul style="list-style-type: none"> - nervous -pressure -fear -panic -tension -frustration -unsure what I was being assessed for 	<ul style="list-style-type: none"> - time- consuming -need to keep achieving - chore - nuisance -slow -never-ending - wary

Adaptado de Race (1995:64)

Como podemos verificar, existem diferenças importantes nas perceções dos estudantes quando pensam num exame e quando pensam numa avaliação mais contínua. Os aspetos positivos relativos ao exame revelam aspetos mais relacionados com a sensação do dever cumprido, tal como “alívio”, “triunfo” e “algo que acaba rápido”; por outro lado, os aspetos positivos relacionados com a avaliação contínua revelam emoções mais relacionadas com a aprendizagem, tais como “fortemente relacionada com o material de aprendizagem”, “investigação” e “oportunidade para melhorar”. No que se refere aos pontos negativos associados ao exame, “medo”, “pânico”, “tensão”, “nervosismo” são aspetos que se relacionam mais com sentimentos de insegurança, indecisão e medo de falhar. No que à

avaliação contínua diz respeito, os pontos negativos apontados estão mais relacionados com a gestão do tempo, como “exige muito tempo”, “nunca mais acaba” e “aborrecimento”. Podemos concluir que as diferenças são notórias nas percepções dos alunos nas diferentes práticas de avaliação.

Analisou-se ainda a abordagem dos alunos no que se refere ao modo como estes abordam a aprendizagem, como podemos verificar na tabela 54. Assim, os alunos quando questionados sobre se apenas estudavam os conteúdos programáticos que sabiam que integravam as provas de avaliação, os resultados não foram consensuais, pois 48,2% concordam com esta afirmação, 33,8% discordam e 18,6% não concordam nem discordam. Revelou-se importante ainda questionar estes alunos sobre se, em geral, se esqueciam da maior parte da matéria que estudaram passado pouco tempo de fazer o exame, e uma vez mais os resultados não foram claros, pois 49,3% dos estudantes concordam com esta afirmação, 33,8% discordaram e 16,9% nem concordam nem discordam. Por ultimo, questionamos se a avaliação se torna num processo mais justo quando permite que o aluno tenha uma abordagem à aprendizagem mais profunda, e nesta situação, as respostas foram esclarecedoras, pois 78,3% concordam e concordam totalmente com esta afirmação e apenas 4,4% discordam.

Tabela 54 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Só estudo os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação.	253	7,1%	26,1%	18,6%	36,8%	11,5%	100%
Normalmente, esqueço a maior parte da matéria que estudei pouco depois de fazer o exame.	254	4,3%	29,5%	16,9%	33,9%	15,4%	100%
A avaliação quando é justa, contribui para o aprofundamento das minhas aprendizagens	253	0,8%	3,6%	17,4%	52,2%	26,1%	100%

Como podemos ver na tabela 55, os alunos do MIM não apresentam opiniões consensuais no que se refere a apenas estudarem os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação, o mesmo se passando em relação a esquecerem-se da maior parte da matéria pouco depois de realizar a prova. Para estes alunos, a avaliação é um processo mais justo se contribuir para o aprofundamento das aprendizagens (75,7%).

Tabela 55 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem no MIM

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Só estudo os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação.	100	10%	24%	18%	35%	13%	100%
Normalmente, esqueço a maior parte da matéria que estudei pouco depois de fazer o exame.	100	8%	34%	20%	27%	11%	100%
A avaliação quando é justa, contribui para o aprofundamento das minhas aprendizagens	99	1%	5,2%	18,2%	54,5%	21,2%	100%

No caso dos alunos de MIP, como podemos ver na tabela 56, quando questionados acerca de apenas estudarem os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação, os resultados são ambíguos. No entanto, quando questionados sobre se se esqueciam da maior parte da matéria que estudaram para o exame, a maioria dos alunos (52,5%) concorda com esta afirmação. Para estes alunos (85%), a avaliação, quando é justa, contribui para o aprofundamento das suas aprendizagens.

Tabela 56 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem no MIP

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Só estudo os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação.	40	2,5%	37,5%	17,5%	35%	7,5%	100%
Normalmente, esqueço a maior parte da matéria que estudei pouco depois de fazer o exame.	40	0%	30%	17,5%	45%	7,5%	100%
A avaliação quando é justa, contribui para o aprofundamento das minhas aprendizagens	40	0%	2,5%	12,5%	62,5%	22,5%	100%

Como podemos ver na tabela 57, os alunos do MIEGI afirmam (76%) que só estudam os conteúdos programáticos que se incluem a prova de avaliação, e normalmente esquecem-se da maior parte da matéria que estudam pouco tempo depois de fazerem o exame (56%). Para estes alunos (72%), a avaliação é um processo mais justo quando contribui para o aprofundamento das suas aprendizagens.

Tabela 57 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem no MIEGI

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Só estudo os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação.	25	0%	4%	20%	56%	20%	100%
Normalmente, esqueço a maior parte da matéria que estudei pouco depois de fazer o exame.	25	0%	28%	16%	32%	24%	100%
A avaliação quando é justa, contribui para o aprofundamento das minhas aprendizagens	25	0%	8%	20%	56%	16%	100%

Os alunos da LE dividem-se nas opiniões, como podemos ver na tabela 58, no que se refere a apenas estudarem os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação. Os mesmo alunos afirmam ainda, na sua maioria, que normalmente esquecem a maior parte da matéria que estudaram para o teste pouco tempo depois da sua realização (51,3%) e também consideram que a avaliação é justa quando contribui para o aprofundamento das suas aprendizagens (74,4%).

Tabela 58 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem na LE

Variáveis	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Só estudo os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação.	38	5,3%	34,2%	18,4%	28,9%	13,2%	100%
Normalmente, esqueço a maior parte da matéria que estudei pouco depois de fazer o exame.	39	2,6%	28,2%	17,9%	28,2%	23,1%	100%
A avaliação quando é justa, contribui para o aprofundamento das minhas aprendizagens	39	2,6%	0%	23,1%	38,5%	35,9%	100%

Como podemos ver na tabela 59, os alunos da LEB não são consensuais nas respostas relacionadas com o facto de apenas estudarem os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação. Contudo, a maioria dos alunos afirma (64%) que, geralmente, se esquece da maior parte da matéria que estudaram pouco depois de fazerem o exame. Para estes alunos, a avaliação, quando é justa, contribui para o aprofundamento das suas aprendizagens (84%).

Tabela 59 – Avaliação e o Processo de Aprendizagem na LEB

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Só estudo os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação.	50	10%	26%	20%	38%	6%	100%
Normalmente, esqueço a maior parte da matéria que estudei pouco depois de fazer o exame.	50	4%	22%	10%	44%	20%	100%
A avaliação quando é justa, contribui para o aprofundamento das minhas aprendizagens	49	0%	2%	14%	48%	36%	100%

A este propósito, Biggs (2004) desenvolve a ideia da relação entre memorização para uma prova tipo teste e a aprendizagem. O autor refere que os estudantes quando realizam uma prova tipo exame têm de memorizar realidades distintas para rapidamente serem “despejadas” na prova de avaliação. No entanto, este autor explica que os alunos que têm uma abordagem mais profunda à aprendizagem primeiro criam esquemas e só depois memorizam as “key access words”, ou seja, uma memorização mais profunda daquilo que está a ser estudado. Por sua vez, os alunos que apresentam uma abordagem superficial à aprendizagem limitam-se a memorizar factos desconectados (Biggs, 2004). O autor explica que este tipo de exames que promovem a memorização “not necessarily rote memorizing or surface learning. Whether it is or not depends on the students' typical approaches to learning and on what they expect the exam questions to require” (Biggs, 2004:175).

4.3 Critérios de Avaliação

Questionámos os alunos, em forma de pergunta aberta, acerca dos critérios de avaliação que estes pensavam serem os mais valorizados pelos docentes. Como podemos ver na tabela 60, os alunos, na sua maioria (78,9%), responderam que o domínio de conteúdos é o critério de avaliação mais valorizado, seguido da assiduidade e participação (19,9%). Em terceiro lugar, os alunos apontam que os critérios utilizados variam de forma significativa de docente para docente (0,8%), e, por último, a preferência do professor pelo aluno (0,4%). Este último critério foi apontado apenas por um único aluno. Este resultado também nos permite retirar algumas ilações, e fazer comparações, pois, quando questionamos os alunos sobre os aspetos que mais associavam à avaliação (tabela 4), estes apontaram além da aprendizagem, os testes e a

verificação de conhecimentos. Quando questionados acerca dos critérios mais valorizados na avaliação, os alunos voltaram a apontar também o domínio de conteúdos/verificação de conhecimento.

Tabela 60 – Critérios de Avaliação

Critérios	%
Domínio de conteúdos	78,9%
Assiduidade e participação	19,9%
Variam de docente para docente	0,8%
Preferência do Professor pelo aluno	0,4%
N = 246	

Brown e Pendlebury (1997) consideram que seja qual for o método de avaliação adotado é imprescindível discutir os critérios com os alunos. Relembrem-nos, a propósito, Veiga Simão, Flores, Fernandes e Figueira (2008:76) que “não é possível, hoje em dia, continuar a aceitar o papel do ensino superior como um mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos”. É sabido que a verificação dos conhecimentos adquiridos, bem como a avaliação do domínio que um aluno tem sobre um dado conteúdo é o objetivo primordial do ensino superior, e os resultados obtidos demonstram isso, mas o ensino superior é mais do que isso. Afirma-se a ideia de que é necessário estabelecer mais e diferentes critérios de avaliação, e não valorizar apenas um em detrimento dos outros, mas sim definir pesos equilibrados na avaliação, para que nenhuma parte seja descurada.

Considerou-se também importante questionar os alunos acerca do processo de negociação da avaliação da aprendizagem, ou seja, pretendeu-se analisar se as metodologias de avaliação aplicadas pelos docentes eram decididas somente pelos mesmos ou discutidas com os estudantes. Como podemos verificar pela tabela 61, os alunos referem, na sua maioria (72,8%), que a metodologia de avaliação das Unidades Curriculares é somente decidida pelo docente. Por outro lado, quando questionados sobre se a metodologia de avaliação era discutida com os alunos, uma vez mais a maioria (55,7%) discordou desta asserção, contra 31,2% que afirmam ser discutida com os alunos.

Tabela 61 – Processo de Negociação da Avaliação

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
De um modo geral, a metodologia de avaliação nas Unidades Curriculares é decidida somente pelo docente.	254	2,4%	15,7%	9,1%	35,4%	37,4%	100%
De um modo geral, a metodologia de avaliação nas Unidades Curriculares é discutida com os alunos.	253	22,5%	33,2%	13%	28,1%	3,1%	100%

Ao analisar-se o RIAPA, no que diz respeito a esta questão, verificou-se que, no ponto 3 do artigo 8º, está manifesto que “compete ao docente responsável pela unidade curricular a escolha da natureza e número dos elementos de avaliação a adotar, cabendo-lhe, tendo em conta as disposições contidas neste Regulamento, informar os estudantes da sua escolha no início da unidade curricular, situando-a relativamente aos resultados esperados de aprendizagem, aos conteúdos e às metodologias de ensino”. Considerando este documento, não é imposto aos docentes que haja discussão das metodologias de avaliação com alunos, o seu dever é apenas informá-los dos métodos adotados e contextualizar a escolha relativamente aos resultados de aprendizagem. Guba e Lincoln (1989:220) afirmam, na sua conceituada obra *Fourth Generation Evaluation*, que a negociação é um aspeto chave no processo de avaliação. Os autores acrescentam que neste processo “the evaluator becomes the mediator and facilitator”, e este não tem um estatuto supremo “nor is he or she warranted in exerting any special control whatever emerges from the group must come as the result of their deliberation and decision” (Guba e Lincoln, 1989:221).

4.4 Momentos da Avaliação

No que diz respeito aos momentos de avaliação, questionámos os alunos sobre se a avaliação das aprendizagens se realizava em momentos predeterminados ao longo do semestre. Como podemos ver na tabela 62, claramente uma significativa maioria de alunos (79,5%) concordam e concordam totalmente com esta afirmação. Quisemos perceber ainda se existia avaliação das aprendizagens ao longo do semestre (avaliação formativa), e a maioria dos alunos concordou com este facto (72,4%). Considerámos pertinente analisar a opinião dos alunos no

que se refere ao facto de a avaliação ocorrer somente no final do semestre (avaliação sumativa): 48,4% concordaram que a avaliação ocorre apenas no final do semestre, 37,8% discordam e 13,4% não têm opinião sobre o assunto, o que não nos permite retirar conclusões perentórias, uma vez que estes mesmos alunos afirmaram na sua maioria existir uma avaliação ao longo do semestre. Por último, inquirimos os alunos no sentido de percebermos se a avaliação das aprendizagens ocorria sempre que estes realizavam uma tarefa. As respostas foram perentórias: 62,3% dos alunos concordaram com esta afirmação e apenas 20,4% discordaram desta afirmação. Ao contrário do que acontece com a avaliação formativa e pontual, a avaliação inicial (avaliação diagnóstica) não é uma prática de avaliação muito utilizada pelos docentes. A maioria dos alunos inquiridos (75,1%) afirma que, de um modo geral, não existe avaliação da aprendizagem das UC no início do semestre.

Tabela 62 – Momentos da Avaliação

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre.	253	3,6%	7,9%	8,7%	51,4%	28,5%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens ao longo do semestre.	252	4%	13,9%	9,1%	44,4%	28,6%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens somente no final do semestre.	253	19%	19%	13,4%	32%	16,6%	100%
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizamos uma tarefa ou atividade.	251	3,6%	17,1%	16,3%	47%	15,9%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares no início do semestre.	252	34,5%	41,3%	14,7%	8,3%	1,2%	100%

No RIAPA, no articulado referente à definição da avaliação das aprendizagens, está patente que a avaliação das aprendizagens deverá ocorrer através de dois processos: a) “através de processos que permitem aferir, em permanência, o nível de desempenho dos estudantes (conhecimentos, competências, atitudes) em relação aos resultados esperados de aprendizagem, isto é, de avaliação contínua”; b) “através de processos que permitem aferir, em momentos pontuais, predeterminados, o nível de desempenho dos estudantes (conhecimentos, competências, atitudes) em relação aos resultados esperados de aprendizagem, isto é, de

avaliação periódica” (RIAPA, Artigo 5º, ponto 2). Podemos, assim, concluir que este regulamento prevê a utilização da avaliação formativa e em momentos pontuais. Segundo os estudantes, estes dois tipos de avaliação são utilizados pelos docentes no momento de avaliar as aprendizagens.

A avaliação formativa, ou se preferirmos a avaliação formativa alternativa⁶ tem como foco principal conhecer, de forma efetiva, as capacidades, os saberes do aluno e os seus comportamentos, acompanhando o seu desenvolvimento, e, em simultâneo, guiá-lo no processo de aprendizagem, apontando caminhos e direções. E, como refere Fernandes (2006:31), “no caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar”.

No que se refere aos momentos de avaliação, e como podemos ver na tabela 63, os alunos do MIM concordam (80%) que esta se realiza em momentos predeterminados ao longo do semestre, concordam também que existe avaliação das aprendizagens ao longo do semestre (86,8%). No entanto, os alunos discordam (65%) que só existe uma avaliação das aprendizagens no final do semestre. Os alunos do MIM afirmam que existe sempre uma avaliação quando realizam uma tarefa ou atividade (76,5%). E, no que respeita à avaliação diagnóstica, os alunos, na sua maioria, discordam (61%) que existe uma avaliação das aprendizagens nas UC no início do semestre.

⁶ Termo utilizado por muitos dos autores especialistas em avaliação (Berlak, 1992; Gipps, 1994; Stobart, 2006; Fernandes, 2006) que distinguem este tipo de avaliação da avaliação formativa, pois referem que esta é de índole cognitivista. Fernandes (2006:30) afirma que esta avaliação “é demasiado vaga, não contribuindo para a clarificação conceptual que se deseja”.

Tabela 63 – Momentos da Avaliação no MIM

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre.	100	5%	7%	8%	45%	35%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens ao longo do semestre.	99	3%	4,1%	6,1%	32,3%	54,5%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens somente no final do semestre.	100	45%	20%	15%	14%	6%	100%
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizamos uma tarefa ou atividade.	98	3,1%	7,1%	13,3%	52%	24,5%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares no início do semestre.	100	40%	21%	21%	15%	3%	100%

Como podemos ver na tabela 64, para os alunos do MIP, a avaliação realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre (92,5%) e ao longo do semestre (87,5%). Contudo, e apesar dos resultados obtidos acima, quando questionados sobre se só existe avaliação no final do semestre, 50% concordam com esta afirmação, traduzindo uma certa contradição nas respostas dadas. Para estes alunos (55%), a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizam uma tarefa ou atividade. Em relação à avaliação diagnóstica, estes estudantes do ensino superior afirmam (82%) que não existe avaliação das aprendizagens nas UCs no início do semestre

Tabela 64 – Momentos da Avaliação no MIP

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre.	40	0%	2,5%	5%	50%	42,5%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens ao longo do semestre.	40	0%	2,5%	10%	67,5%	20%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens somente no final do semestre.	40	2,5%	32,5%	15%	35%	15%	100%
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizamos uma tarefa ou atividade.	40	2,5%	25%	17,5%	50%	5%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares no início do semestre.	39	25,6%	56,4%	12,8%	5,2%	0%	100%

Como podemos verificar na tabela 65, os alunos do MIEGI afirmam (92%) que, de um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre, afirmam que também existe avaliação de aprendizagens ao longo do semestre (92%) e que a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizam uma tarefa (68%). Por outro lado, a maioria dos alunos (56%) discorda de apenas existir uma avaliação das aprendizagens no final do semestre. A avaliação das aprendizagens nas UCs não ocorre no início do semestre, segundo a maioria (72%) dos alunos do MIEGI.

Tabela 65 – Momentos da Avaliação no MIEGI

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre.	25	0%	4%	4%	64%	28%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens ao longo do semestre.	25	0%	4%	4%	72%	20%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens somente no final do semestre.	25	0%	32%	24%	32%	12%	100%
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizamos uma tarefa ou atividade.	25	0%	4%	28%	40%	28%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares no início do semestre.	25	24%	48%	24%	4%	0%	100%

Em relação aos momentos de avaliação, como podemos verificar na tabela 66, para os alunos da LE, esta realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre (64,1%). Quanto a existir uma avaliação ao longo do semestre, as opiniões dividem-se. Contudo, a maioria dos alunos concordou que a avaliação se faz no final do semestre (82%). Os alunos também concordam que a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizam uma atividade ou uma tarefa (51,3%). Indubitavelmente, 92,3% dos alunos do 3º ano da LE afirmam que não existe uma avaliação diagnóstica das aprendizagens.

Tabela 66 – Momentos da Avaliação na LE

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre.	39	5,1%	15,4%	15,4%	46,2%	17,9%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens ao longo do semestre.	39	12,8%	33,3%	17,9%	33,3%	2,6%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens somente no final do semestre.	39	2,6%	10,3%	5,1%	48,7%	33,3%	100%
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizamos uma tarefa ou atividade.	39	10,3%	28,2%	10,3%	41%	10,3%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares no início do semestre.	39	41%	51,3%	2,6%	5,1%	0%	100%

No que diz respeito aos momentos de avaliação, como podemos ver na tabela 67, para os alunos a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre (75,5%), realiza-se ao longo do semestre (73,1%), e no final do semestre (81,7%). No entanto, quando questionados sobre se a avaliação ocorre sempre que realizam uma tarefa ou atividade, as respostas não foram claras. Os alunos da LEB também afirmam que não existe avaliação das aprendizagens no início do semestre (89,8%).

Tabela 67 – Momentos de Avaliação na LEB

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre.	49	4,1%	10,2%	10,2%	63,3%	12,2%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens ao longo do semestre.	49	4,1%	32,7%	10,2%	44,9%	28,2%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens somente no final do semestre.	49	2,0%	6,1%	10,2%	53,1%	28,6%	100%
De um modo geral, a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizamos uma tarefa ou atividade.	49	2%	28,6%	20,4%	42,9%	6,1%	100%
De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares no início do semestre.	49	30,6%	59,2%	8,2%	2%	0%	100%

4.5 A Avaliação e o desenvolvimento das Competências

Uma vez que a palavra competências está na ordem do dia, e com a implementação do Processo de Bolonha nas Universidades mais ainda, questionámos os alunos no sentido de percebermos se a avaliação melhora as competências tanto técnicas como transversais, e ainda se esta permite aplicar o conhecimento adquirido em contextos reais profissionais. Assim, os alunos, quando questionados acerca da avaliação ser mais justa se estimular a aplicação do conhecimento em contextos/situações reais, as respostas foram claras, como demonstra a tabela 68. A maioria dos alunos (84,3%) considera que a avaliação é mais justa se estimular a aplicação do conhecimento neste tipo de contexto. Quando questionados sobre se pensavam que a avaliação seria mais justa se lhes permitisse o aperfeiçoamento das suas competências técnicas e científicas, uma vez mais, a maioria (85,5%) afirma que a avaliação se torna um processo mais justo se aperfeiçoar este tipo de competências. Por último, quisemos perceber se a avaliação para eles era ainda mais justa se permitisse o aperfeiçoamento tanto das competências técnicas como das competências transversais, as respostas indicam que 83% concordam.

Tabela 68 – Avaliação e o desenvolvimento de competências

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
A avaliação é mais justa quando me estimula a aplicar o conhecimento em contextos/situações reais.	254	1,2%	1,2%	13,4%	46,5%	37,8%	100%
A avaliação é mais justa quando me permite melhorar as minhas competências técnicas ou científicas (relacionadas com a minha área do conhecimento).	254	0,8%	1,6%	12,2%	52%	33,5%	100%
A avaliação é mais justa quando me permite melhorar simultaneamente as minhas competências técnicas e transversais (pesquisa e seleção de informação, trabalho em equipa, etc.)	253	0,8%	2%	14,2%	50,2%	32,8%	100%

Estas competências *transversais* ou *universais*, de certo modo sublinhadas pelo Processo de Bolonha, caracterizam-se “pela necessidade de melhorar a preparação dos jovens com vista à sua inserção profissional, num mercado cada vez mais competitivo e sujeito à mudança constante” portanto, este conjunto de competências são transversais a qualquer ocupação profissional, seja em que área for, e são valorizadas cada vez mais pelos empregadores (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006:36-37). Deste modo, podemos afirmar que, embora as capacidades técnicas específicas devam ter ênfase no processo de ensino, não podemos esquecer de modo algum estas *key skills* uma vez que são fundamentais e funcionam como um passaporte do aluno para o mercado de trabalho e para a sociedade do conhecimento. É necessário que os docentes as incluam no processo de ensino/aprendizagem bem como nas suas avaliações das aprendizagens. O RIAPA, no articulado 3º alínea b) e c), também remete para a promoção deste tipo de competências que “tão cedo quanto possível, conduzam o estudante a adquirir, por um lado, métodos de trabalho independente e, por outro lado, a capacidade de trabalho em colaboração” bem como estimular o aluno a ter “atitudes e comportamentos responsáveis (...) quer no seu período de formação, quer ao longo da sua vida ativa”.

Como já vimos anteriormente, o trabalho colaborativo é importante para o desenvolvimento do aluno, principalmente no que respeita à sua posterior inserção na vida ativa. Deste modo, quisemos perceber as perceções dos estudantes no que se refere ao trabalho colaborativo e ainda à avaliação deste tipo de trabalho e do trabalho que distingue a individualidade de cada um. Como podemos conferir na tabela 69, a maioria dos alunos (58,7%) prefere ser avaliado individualmente. No que se refere aos estudantes preferirem ser avaliados em grupo, os dados resultantes da análise são dúbios, pois, embora uma percentagem de alunos discorde deste facto (39,8%), ou seja preferem ser avaliados individualmente, 21,5% preferem ser avaliados em grupo e 37,8% nem concordam nem discordam.

Tabela 69 – A Avaliação e o trabalho individual e colaborativo

Itens	N	DT	D	NCND	C	CT	Total
Prefiro ser avaliado individualmente.	254	2,4%	12,6%	26,4%	39,8%	18,9%	100%
Prefiro ser avaliado em grupo.	254	9,1%	30,75	37,8%	19,7%	2,8%	100%
A avaliação para ser justa deve ser individual mesmo que se promova o trabalho em grupo.	254	3,5%	19,3%	21,3%	37,4%	18,5%	100%

No RIAPA, a respeito deste tópico, lê-se, no seu artigo 7^a, que “a avaliação e consequente classificação são de âmbito individual, mesmo quando respeitantes a trabalhos realizados em grupo”, ou seja, o docente ao avaliar um trabalho em grupo, deve respeitar a individualidade de cada um e classificar o desempenho de cada aluno no desenrolar do trabalho em grupo.

Uma vez que os resultados não nos permitem ser conclusivos, fica aqui a ideia que o trabalho colaborativo é muito importante, pois estas experiências colaborativas enriquecem e desenvolvem as competências em questão do aluno. Segundo Almond (2009), o trabalho de grupo permite que o aluno se exponha em apresentações orais e escritas, adquira competências de gestão do grupo, enriqueça as relações interpessoais e mais que isso “students develop these skills experientially, enhancing their learning and encouraging deep, rather than surface learning” (Almond, 2009:142).

Considerações Finais

5. Considerações Finais

Neste ponto, apresentamos, de modo sintético, as principais conclusões da do estudo que realizámos e as suas implicações e propomos ainda futuros tópicos de investigação. Como já foi referido na introdução desta dissertação, o objetivo central desta investigação consistia em conhecer as perceções dos estudantes do Ensino Superior acerca da avaliação das aprendizagens. Optámos por realizar uma investigação quantitativa, junto de alunos a frequentar o 3º ano de diferentes cursos da Universidade do Minho, o que nos permitiu 1) conhecer as perceções dos estudantes acerca da avaliação das aprendizagens; 2) identificar os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes nos diferentes cursos na perspetiva dos alunos; 3) conhecer práticas de avaliação em função da experiência dos estudantes; 4) identificar perceções dos estudantes acerca do processo de avaliação e a sua relação com a aprendizagem.

Através da análise global dos dados obtidos pela aplicação do inquérito por questionário (n=254) e com base nos objetivos propostos, destacam-se os aspetos que a seguir enunciamos.

Os alunos dos cursos analisados consideram que o aspeto que mais associam à avaliação é a “aprendizagem”, sendo, portanto, um aspeto positivo. Como refere Knight (1995), a avaliação das aprendizagens está no centro de uma abordagem integrada do processo de aprendizagem do aluno, portanto, uma está indubitavelmente ligada a outra. Embora estes alunos tenham apontado a aprendizagem como o aspeto que mais associam à avaliação, também foram referidos os testes/exames, a verificação do conhecimento e as notas/classificação como aspetos que mais associam à avaliação, tendo-se registado ainda diferenças entre os alunos dos vários cursos.

Por outro lado, os aspetos que os alunos menos associam à avaliação são o conflito, o receio/medo e a imposição, portanto, aspetos negativos. Boud (1995:35) relata, com base num estudo realizado na University of New South Wales, que, de uma forma ou de outra, a grande parte dos alunos já experienciou situações negativas no que se refere à avaliação da aprendizagem, pois os estudantes “have been hurt by their experiences of assessment, time and time again, through school and through higher education”. No entanto, os alunos inquiridos apontaram os aspetos negativos como menos associados à avaliação, embora, mesmo que em pequena escala, foram apontados por alguns.

Por sua vez, os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes que lecionam nos cursos inquiridos são, na perspectiva dos alunos, as apresentações orais na aula em grupo, os testes ou exames escritos e ainda os relatórios e a resolução de trabalhos práticos em grupo. Como podemos verificar, os métodos de avaliação mais utilizados são métodos que pressupõem o trabalho colaborativo, o que vai ao encontro do espírito de Bolonha. Os métodos de avaliação menos utilizados são os ensaios individuais, os ensaios realizados em grupo, os testes ou exames orais e as recensões críticas de textos individuais, ou seja, os métodos de avaliação menos utilizados são aqueles que promovem um trabalho mais individualizado do aluno. Os alunos consideram ainda que, para que a avaliação seja um processo mais justo, os docentes deveriam utilizar pelo menos dois métodos de avaliação diferentes.

É de salientar que os métodos de avaliação adotados pelos docentes são, sem dúvida, um fator importante que pode influenciar o processo de aprendizagem de forma negativa ou positiva; deste modo, o processo de ensino deverá ser organizado pelo docente “mediante esquemas formais onde os elementos didáticos são estruturados na linha da normatividade: formulação de objetivos, organização das experiências de aprendizagem (conteúdos, escolha da metodologia e dos recursos e seleção das formas de avaliação” (Pacheco & Flores, 1999:164). Boud (1995) afirma que a avaliação das aprendizagens convencional segue uma linha tradicional de avaliação nas diferentes áreas de conhecimento. Contudo, o autor recorda que existem diferenças significativas nas distintas áreas do saber e, por isso mesmo, os métodos de avaliação adotados terão de ser diferentes consoante as especificidades da área. No entanto, o mesmo autor afirma ainda que este aspeto não é de interesse geral, sendo um aspeto esquecido pelos atores educacionais. O autor considera que mesmo os chamados novos métodos de avaliação, utilizados particularmente na avaliação formativa, como por exemplo os relatórios e os ensaios, já fazem parte “of the conventional pattern and have been absorbed in the conventional conception, there has not been any overall raising of the awareness of levels of sophistication among staff about assessment to accompany this” (Boud, 1995:40).

As perceções dos estudantes variam no que diz respeito aos métodos tradicionais e métodos alternativos de avaliação. Quanto aos métodos de avaliação tradicionais e aos métodos de avaliação alternativos, os alunos não apresentam respostas totalmente claras no sentido de eles permitirem ou não uma aprendizagem mais eficaz e mais justa. Contudo, Boud (1995) considera os estudos de Graham Gibbs (em publicação) como sendo muito importantes no que se refere à utilização de diferentes métodos de avaliação e diferentes abordagens. Assim, o que

é necessário saber é que abordagens à aprendizagem são adotadas pelos alunos e quais são as expectativas dos alunos sobre as diferentes formas de avaliação, as diferentes tarefas propostas e ainda “what they choose to do and what they choose not to do in response to the different assessment regimes which are introduced” (Boud, 1995:39).

No entanto, a maioria dos alunos que participaram neste estudo afirma que os métodos de avaliação alternativos, ou os chamados novos métodos de avaliação, permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o desenvolvimento do seu pensamento crítico. Segundo Atkins (1995:26), o pensamento crítico aliado à capacidade de raciocínio, à independência do pensamento e à capacidade de pensar conceitualmente “bring an intellectual perspective to bear on issues”.

No que se refere à auto e heteroavaliação em particular, os alunos também não apresentam respostas claras no que a este tópico diz respeito, pois não afirmam, na sua maioria, que a avaliação seja um processo mais justo quando existe autoavaliação, quando existe heteroavaliação e quando existe quer auto quer heteroavaliação das aprendizagens. Contudo, estes estudantes afirmam que não são solicitados pelos docentes a realizar nem autoavaliação nem heteroavaliação. Ainda Boud (1995:40) refere que os docentes deveriam dotar os alunos, através de variadas formas, de competências de autoavaliação, desenvolvendo atividades que as promovam, pois “are required to engage with the criteria which distinguish acceptable from unacceptable performance and to actively encourage, rather than discourage self-assessment as traditional assessment does”.

Acresce ainda que os estudantes universitários afirmam que dedicam mais horas ao estudo quando são avaliados através de uma prova de avaliação do tipo teste ou exame e que, quando se preparam para o exame, estudam a matéria e resolvem exercícios práticos. No entanto, estes alunos não apresentam uma opinião consensual no que diz respeito a dedicarem mais horas de estudo quando a avaliação é realizada através de métodos do tipo projeto ou portefólio.

Estes alunos não concordam com o facto de se sentirem mais confiantes quando são avaliados por teste, afirmando, no entanto, na sua maioria, que se sentem mais confiantes quando são avaliados por métodos de avaliação em que participam ativamente na realização das tarefas.

Outro dos aspetos em que os alunos não apresentam uma opinião consensual é o facto de apenas estudarem os conteúdos programáticos que integram a prova de avaliação e ainda o

facto de geralmente se esquecerem da matéria que estudaram pouco depois de fazer o exame. Por outro lado, a maioria dos estudantes está de acordo que a avaliação é um processo mais justo quando contribui para o aprofundamento das suas aprendizagens.

O critério de avaliação mais valorizado pelos docentes, na perspectiva dos estudantes, em todos os cursos inquiridos, foi, sem dúvida, o domínio de conteúdos. Para os alunos, quando chega a hora de avaliar, é este critério que é mais valorizado pelo docente. A propósito, Erwin (1995:51) afirma que os docentes não se deveriam apenas focar no domínio de conhecimentos que um dado aluno adquiriu, deveria também ser preocupação dos docentes “higher thinking skills in students, which implies that these skills are assessed, not simply written into planning documents”.

Os alunos afirmam ainda que, de um modo geral, a metodologia de avaliação das UCs é somente decidida pelo docente e não discutida pelos alunos. Knight (1995:15), a propósito, relata que, num estudo realizado, os estudantes afirmam que os alunos têm muitas dúvidas acerca de como vão ser avaliados, acerca da validade, da confiança e da eficácia do processo de avaliação. O autor deixa em aberto algumas questões que os alunos gostariam de ver respondidas: Afinal, quais as minhas capacidades que estão a ser avaliadas?, Por que temos exames? O processo de negociação da avaliação é, sem dúvida, importante para que o aluno possa estar consciente sobre como, quando e porquê vai ser avaliado desta ou daquela forma.

No que diz respeito aos momentos de avaliação, os alunos afirmam que, de um modo geral, não é realizada uma avaliação diagnóstica das aprendizagens. No entanto, afirmam que ela ocorre em momentos predeterminados ao longo do semestre, ao longo do semestre e sempre que realizam uma tarefa ou atividade.

Estes alunos consideram ainda que a avaliação é mais justa quando lhes permite estimular a aplicação do conhecimento em contextos reais, quando lhes permite o desenvolvimento das competências técnicas e ainda quando lhes permite em simultâneo o desenvolvimento das competências técnicas e transversais. De facto, segundo Veiga Simão e Flores (2007), é necessário promover uma série de competências no aluno do ensino superior tais como aprender a pensar, a trabalhar de forma colaborativa, a comunicar, a gerir sentimentos e emoções, a auto-motivar-se e ainda a ter um pensamento crítico. Knight (1995:13) afirma mesmo que as competências transversais são importantes no contexto do ensino superior “if we choose not to assess general transferable skills, then it is an unambiguous sign that promoting them is not seen to be an important part of work and of our programme”.

Por último, os estudantes afirmam, de um modo geral, que preferem ser avaliados individualmente em vez de serem avaliados em grupo e referem ainda que a avaliação para ser justa deve ser individual mesmo que se promova o trabalho em grupo.

Neste sentido resultam desta investigação algumas implicações e linhas de investigação. Por exemplo, seria importante promover junto dos docentes do Ensino Superior, formação contínua sobre métodos e processos de avaliação e suas implicações, pois, como vimos, e embora já decorrida mais de uma década do Processo de Bolonha, alguns docentes continuam a apostar na utilização do teste como único instrumento para avaliar a aprendizagem do aluno. Outra das implicações que ressaltam desta investigação é o facto de os alunos não serem esclarecidos sobre a metodologia de avaliação adotada pelos docentes. No Ensino Superior devem ser explicitados os critérios, os métodos e as práticas de avaliação de aprendizagem, para que, deste modo, o aluno saiba porquê e como está a ser avaliado, pois, como já foi referenciado, a explicitação da metodologia de avaliação adotada pelo docente influencia o modo como o aluno aprende e a abordagem deste em relação à aprendizagem.

Há ainda muito trabalho a ser feito neste campo da avaliação das aprendizagens no ensino superior, questões que ficam por responder tais como analisar as implicações das abordagens e modos de operacionalização da avaliação em termos de ensino e de aprendizagem; compreender a relação entre avaliação e aprendizagem na perspetiva de estudantes e docentes; analisar modos de operacionalização da avaliação por parte dos docentes no contexto pós-Bolonha e ainda conhecer os métodos de avaliação privilegiados em várias instituições portuguesas públicas de Ensino Superior. Apesar da existência de estudos neste domínio, há ainda investigação a realizar no sentido de compreender melhor as práticas e os efeitos da avaliação e sua relação como ensino e a aprendizagem. A literatura recente aponta para lacunas em termos de investigação relativamente às preferências dos estudantes do Ensino Superior em relação aos métodos de avaliação utilizados e seus resultados (Watering *et al.*, 2008), à comparação das práticas avaliativas em diferentes disciplinas, instituições e países (Gilles, Detroz e Blais, 2010) e à necessidade de evidência sobre a eficácia de métodos de avaliação alternativos (Segers *et al.*, 2008), sendo fundamental validar resultados obtidos noutros contextos. Assim, pretendemos dar resposta às perguntas de investigação resultantes deste trabalho de investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação, na especialidade em Desenvolvimento Curricular num futuro próximo (ver anexo 2).

6. Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: CIED/Universidade do Minho.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Allal, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação, in L.Allal *et al* (orgs.) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, pp.175-209.

Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Almond, Richard J.(2009). Group assessment: comparing group and individual undergraduate module marks', *Assessment & Evaluation in Higher Education*,(34)2,141 – 148.

Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Atkins, M. (1995). What should we be assessing? In P. Knight (ed.), *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page Limited, pp-25-34.

Bárbara, N., Ferreira, A. J. D., Morais, J. P. F., & Lopes, M. A. R. (2007). "Preparing professionals for the future: searching for a new educational paradigm". L. Pardal, A. Martins, C. Sousa, A. Dujo & V. Placco (Orgs.). *Educação e Trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 213-221.

Barbier, J.M. (1987). Evaluation ou identification? *Cahiers pédagogiques*, 6-7, p. 256.

Bates, R. J. (1984) Educational versus managerial evaluation in schools, in P. Broadfoot (org.) *Selection, certification and control*. Lindon: Falmer Press, pp.127-143

Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores in A. Nóvoa & T. Popkewitz (orgs.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp.47-55.

Berlak, Harold (1992). The need for a new science of assessment. In H. Berlak, F.Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven & T. Romberg (Eds.), *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany, NY:State University of New York Press, pp. 1-22.

Biggs, J B (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.

Biggs, J. (1998). Assessment and Classroom Learning: a role for summative assessment?, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5: 1, 103 – 110.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SHRE and Open University Press.

Birenbaum, M. & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40 (1), 90-97.

Black, T.R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences: an integrated approach to research design, measurement and statistics*. London: Sage Publications.

Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. (1971). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Pioneira.

Bonami, M. (1986) Signification d'une approche descriptive des pratiques d'évaluation en milieu scolaire, in De Ketele (org.) L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? Bruxelles: De Boeck, pp.61-67.

Boud. D. (1995). Assessment and Learning: contradictory or complementary? In P. Knight (ed.), *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page Limited.

Broadfoot, P. (1979). *Assessment, schools and society*. London: Methuen.

Broadfoot, P. (1981). Towards a sociology of assessment, in L.Barton (org.) *Schools, Teachers and teaching*. London: The Falmer Press, pp. 197-212.

Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.

Brown, S. & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page.

Brown, S., Race, P. e Rust, C. (1995). Using and experiencing assessment. In P. Knight (ed.), *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page Limited, pp-75-86.

Cardinet, J. (1986) Pour apprécier le travail des élèves. Bruxelles: De Boeck Université.

Cardoso, C.C, Estêvão, C. V. & Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*. Guimarães: TecMinho.

Carnoy, M. & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Stanford University Press.

Chizzotti, A. (1999). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

Craddock, D., & Mathias, H. (2009). Assessment options in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(2), 127-140.

Darling-Hammond, L. (2008). Teaching and learning for understanding. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Powerful Learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 1-10). San Francisco: Jossey-Bass.

De Ketele, J.M. (1988). Guide du formateur. Bruxelles. De Boeck Université.

De Landsheere, G. (1976). *Évaluation continue et examen. Précis de docimologie*. Paris: Labor.

Dochy, F., & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.

Dochy, F., Segers, M. and Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.

Drew, S. (2001). Student Perceptions of What Helps Them Learn and Develop. *Higher Education*. 6(3), 309-331.

Enguita, F. M. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Erwin, T.D (1995). Attending to assessment: a process for faculty, In P. Knight (ed.), *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page, pp.49-60.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto. Porto Editora.

Flores, M.A. & Veiga Simão, A.M. (2007a). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspectiva dos diplomados. In *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante – Espanha, 4-5 Junho.

Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches* (pp.41-53). Buckingham: SHRE and Open University Press.

Gilles, J-L., Detroz, P. & Blais, J-G. (2010). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 719-733.

Gipps, Caroline (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Londres: Falmer.

Glasner, A. (1999). Innovations in student assessment: a system-wide perspective. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches* (pp.14-27). Buckingham: SHRE and Open University Press.

Gómez Arbo, B. (1990). *Evaluación criterial : una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos*. Madrid: Narcea.

Guba, E. S. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989.

Guedes, M., Lourenço, J., Filipe, A., Almeida, L., Moreira, M. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Lisboa: Centro Atlântico.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

House, E. R. (1992) Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, nº299, pp. 43-55.

Kearney, S. P., & Perkins, T. (2011). *Improving engagement: The use of 'Authentic Self and Peer Assessment for Learning' to enhance the student learning experience*. Paper presented at the Academic and Business Research Institute Conference. Las Vegas, Nevada, 6-8 October.

Knight, P. (1995). *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page.

Krathwohl, D.R. (1998). *Methods of educational & social science research: an integrated approach*. New York: Longman.

Langdridge, D. & Johnson, G.H. (2009). *Introduction to research methods and data analysis in Psychology*. Edinburgh: Pearson.

Leedy, P. D. & Ormrod, J.E. (2010). *Practical Research: planning and design*. New Jersey: Pearson.

Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.

Lew, M. D.N., Alwis, W.A.M. e Schmidt, H.G. (2009). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment in Higher Education*, 35(2), 135-156.

Light, G. & Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Sage Publications.

Lima, L. C. (2006). "Bolonha à Portuguesa?". *in A Página da Educação*, ano XV, nº 160, p.9

Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a Universidade Nova, *in Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

Marconi, M. & Lakatos, E. (1999). *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas; Amostras e Técnicas de Pesquisa; Elaboração, Análise e Interpretação de Dados*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 4ª Edição.

Marton, F. & Saljo, R. (1997). Approaches to learning, in F.Marton, D.Hounsell & Entwistle, N. (Eds), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

McDowell, L. & Mowl, G. 1996 Innovative assessment - its impact on students, 131-147 in Gibbs, G. (ed.) *Improving student learning through assessment and evaluation*, Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.

Meyers, N.M. & Nulty, D.D. (2008). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1-12.

Mok, M. M. C., Lung, C. L., Cheng, D. P. W., Cheung, R. H. P., & Ng, M. L. (2006). Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 415- 433.

Norcini, J. e McKinley, D.W (2007). Assessment methods in medical education, *Teaching and Teacher Education* 23, 239–250.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco (Org.) *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho. Pp. 158-186.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Paris, S.G. e Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação, Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.

Perrenoud, P. (1993). “Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica”. A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-190.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Ramsden, P. (2004). *Learning to teach in higher education*. London: RoutledgeFalmer.

- Race, P. (1995). What has assessment done for us- and to us?. In P. Knight (ed.), *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page, pp.61-74.
- Rowntree, D. (1987) *Assessing Students: How Shall We Know Them?* London: Kogan Page.
- Sambell, K. and McDowell, L. (1998). The values of self and peer assessment to the developing lifelong learner. In Rust, C (ed), *Improving Student Learning – Improving Students as Learners*. Oxford, UK:Oxford Center for Staff and Learning Development, pp. 56-66.
- Sapsford, R. (1999). *Survey Research*. London: Sage Publications.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examinations versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Segers, M. & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem based learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343.
- Segers, M., Nijhuis, J., & Gijsselaers, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: the influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 223-242.
- 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., and Moerkerke, G. (1999). 'Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment'. *Learning Environment Research* 1, 293-319.
- Stobart, Gordon (2006). The validity of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage, pp. 133-146
- Stoer, S. e Araújo, H. (1992) – *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) periferia Europeia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stufflebeam (ed.), *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, NHP, Ottawa, 1980
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1989). *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Struyven, K., Dochy, F. e Janssens, S. (2005) Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 331–347.

Tang, C., Lai, P., Arthur, D. & Leung, S.F. (1999). How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum? In J Conway and A. Williams (Eds.) *Themes and Variations in PBL: Refereed proceedings of the 1999 Bi-ennial PBL Conference* Vol.1 (pp. 206-217). Australia: Australia Problem -Based Learning. Network (PROBLARC).

Tang, C. (1994). Effects of modes of assessment on students' preparation strategies. In G. Gibbs (Ed.). *Improving student learning: theory and practice*. Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University.

Taras, M. (2010) Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 199 – 209

Tyler, R. (1976). *Princípios Básicos do Currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.

Veiga Simão, A. M., Flores, M. A. & Flores, P. (2007). Graduates' Views on Their Initial Training: Challenges for Higher Education. In Proceedings of the 13th International *Conference International Study Association on Teacher Thinking - ISATT* "Totems and Taboos: Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching. Brock University, Ontario, Canada, 5-9 July 2007.

Veiga Simão, A.M, Flores, M.A, Fernades, S. e Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 75-88.Consultado em [Agosto, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Veiga Simão, J., Santos, S. & Costa A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Vickerman, P. (2009), Student Perspectives on Formative Peer Assessment: An Attempt to Deepen Learning?, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 221 – 230.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. & Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.

Wen, M. L. & Tsai, C-C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.

Williams, E. (1992). Student attitudes towards approaches to learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 17, 45-58.

Legislação

Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março

O Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Documentos Consultados

Comunicado de Bergen. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em junho 2011;

Comunicado de Berlim. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em junho 2011;

Comunicado de Leuven. Disponível <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em junho 2011;

Declaração de Bolonha. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em junho 2011;

Declaração de Budapeste-Viena. Disponível <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em junho 2011;

Comunicado de Londres. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em junho 2011;

Comunicado de Praga. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em junho 2011;

Declaração de Sorbonne. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Acesso em junho 2011.

Regulamento Sobre Inscrições e Passagens de Ano. Despacho RT-47/2007, de 18 de julho. Universidade do Minho

Webgrafia

www.dges.mctes.pt

www.ua.pt

www.uc.pt

www.ul.pt

www.uminho.pt

www.up.pt

APÊNDICES

APÊNDICE 1



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Diana Pereira
Maria Assunção Flores



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Soraia Morais da Luz
Ana Margarida Veiga Simão

Questionário sobre Práticas de Avaliação no Ensino Superior e *Feedback*

Este questionário insere-se no contexto de dois projectos de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, da Universidade do Minho, e do Mestrado integrado em Psicologia da Universidade de Lisboa e tem como principais objectivos conhecer as representações e experiências dos estudantes do Ensino Superior relativamente às práticas de avaliação das aprendizagens e analisar a influência do *feedback* no processo auto-regulatório da sua aprendizagem.

O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade dos dados, que servem apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

Bloco I

1.1. **Sexo:** M F

1.2. **Idade:** _____

1.3. **Curso:**

Licenciatura que frequenta ou frequentou: _____

Mestrado que frequenta: _____

1.4. **Ano que frequenta:** _____

Bloco II

1. Tendo em conta a sua experiência enquanto aluno/a do ensino superior, que aspectos associa à avaliação?

Utilize a escala: Nada, Pouco, Bastante, Muito.

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
1.1 Notas				
1.2 Poder				
1.3 Conflito				
1.4. Reflexão				
1.5. Desigualdade				
1.6. Sucesso				
1.7. Participação				
1.8. Injustiça				
1.9 Receio/medo				
1.10. Verificação de competências/ conhecimentos adquiridos				
1.11. Ajuda				
1.12. Mediação				
1.13. Ansiedade				
1.14. Controlo				
1.15. Testes/exames				
1.16. Certificação				
1.17. Imposição				
1.18. Aprendizagem				
Outros, quais?				

2. Tendo em conta a sua experiência enquanto aluno/a do ensino superior, que métodos de avaliação são mais utilizados pelos docentes no curso que frequenta?

Utilize a escala: Nada Utilizados; Pouco Utilizados; Bastante Utilizados; Muito Utilizados

	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados
2.1. Testes ou exames escritos				
2.2. Testes ou exames orais				
2.3. Trabalhos individuais escritos				
2.4. Trabalhos em grupo escritos				
2.5. Portefólios individuais				

2.6. Portefólios colectivos				
2.7. Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais individuais				
2.8. Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais em grupo				
2.9. Trabalho de projecto realizado individualmente				
2.10. Trabalho de projecto realizado em equipa				
2.11. Relatórios individuais				
2.12. Relatórios realizados em grupo				
2.13. Mini-testes				
2.14. Reflexões escritas individuais				
2.15. Recensões críticas de textos individuais				
2.16. Recensões críticas de textos em grupo				
2.17. Apresentações orais na aula em grupo				
2.18. Apresentações orais na aula individuais				
2.19. Ensaios individuais				
2.20. Ensaios realizados em grupo				
Outros, quais?				

3. Tendo em conta a sua experiência enquanto aluno/a do ensino superior, quais são os critérios de avaliação que acha que são mais valorizados pelos docentes?

4. Assinale o grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem.

Utilize a escala: DT= Discordo Totalmente; D= Discordo; NCND= Nem concordo nem discordo; C= Concordo; CT= Concordo Totalmente

	DT	D	NC ND	C	CT
4.1. A avaliação é mais justa quando existe auto-avaliação.					
4.2. A avaliação é mais justa quando existe hetero-avaliação (avaliação pelos pares/alunos)					
4.3. A avaliação é mais justa quando existe auto e hetero avaliação.					
4.4. De um modo geral, a metodologia de avaliação nas UCs é decidida pelo docente.					
4.5. De um modo geral, a metodologia de avaliação nas UCs é negociada ou discutida com os alunos.					
4.6. Em geral, sou solicitado a realizar uma auto-avaliação.					
4.7. Em geral, costumo participar na avaliação dos meus colegas (hetero-avaliação).					
4.8. De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre.					
4.9. De um modo geral, existe avaliação nas UCs no início do semestre.					
4.10. De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se no final do semestre.					
4.11. De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se ao longo do semestre					
4.12. De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se sempre que realizamos uma tarefa ou actividade.					
4.13. A avaliação é mais justa quando me encoraja a aplicar o conhecimento em contextos reais.					
4.14. A avaliação é mais justa quando me permite desenvolver apenas as minhas competências técnicas (cognitivas/científicas).					
4.15. A avaliação é mais justa quando me permite desenvolver as minhas competências técnicas (cognitivas/científicas) e também as minhas competências transversais (pesquisa e selecção de informação, trabalho em equipa, etc.)					
4.16. Considero que os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa.					
4.17. Considero que os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz e mais justa.					
4.18. Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem que eu desenvolva uma aprendizagem mais profunda e o pensamento crítico.					

4.19. Para que a avaliação seja mais justa, os docentes deveriam utilizar pelo menos dois métodos de avaliação.					
4.20. Para que a avaliação seja mais justa, os docentes deveriam utilizar pelo menos um método de avaliação individual.					
4.21. Dedico mais horas ao estudo quando realizo um teste/exame de avaliação					
4.22. Dedico mais horas ao estudo quando realizo um trabalho prático ou de projecto ou um portefólio.					
4.23. Sinto-me mais confiante quando sou avaliado por teste ou exame.					
4.24. Sinto-me mais confiante quando sou avaliado por métodos de avaliação em que sou participante activo.					
4.25. A avaliação faz estimular a minha aprendizagem.					
4.26. Só estudo os conteúdos que saem na prova de avaliação.					
4.27. Prefiro ser avaliado individualmente.					
4.28. Prefiro ser avaliado em grupo.					
4.29. Penso que a avaliação (quando justa) contribui para o aprofundamento da minha aprendizagem.					
4.30. Quando me preparo para um exame, apenas memorizo a matéria					
4.31. Normalmente, esqueço a maior parte da matéria que estudei pouco depois de fazer o exame.					

5. Na sua opinião, o que torna a avaliação um processo mais justo? Porquê?

IIª Parte

6- De seguida encontram-se algumas afirmações às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.

Nota: CT= Concordo Totalmente; C= Concordo; NCND= Não concordo nem discordo; D= Discordo; DT= Discordo Totalmente

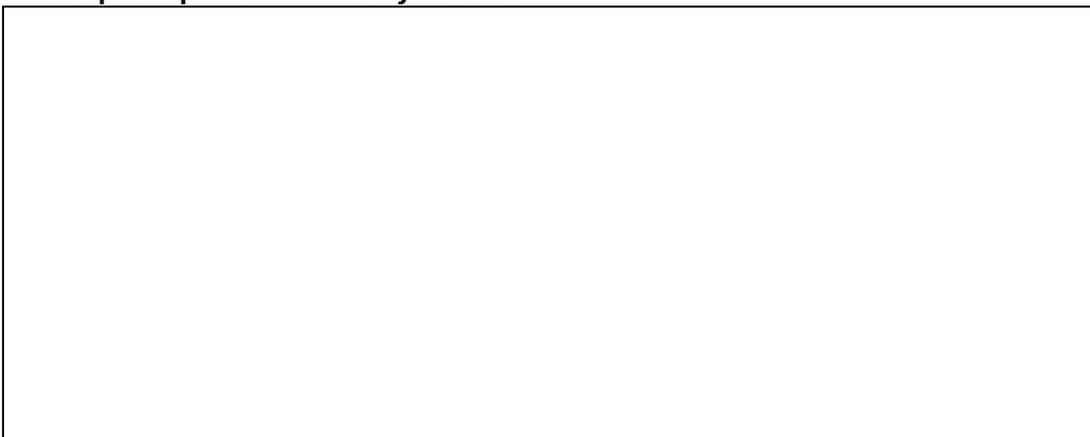
	DT	D	NC ND	C	CT
6.1. Acho que a minha relação com os professores influencia a minha aprendizagem					
6.2. Sem receber informações detalhadas dos professores não sei se consigo realizar as tarefas					
6.3. É importante para mim que o <i>feedback</i> relativo a determinada tarefa seja dado no início da mesma					
Depois de terminar uma tarefa espero que o professor fale comigo sobre ela					
6.4. De um modo geral acho que alguns professores potenciam o melhor de mim no que diz respeito à aprendizagem.					
6.5. Penso que o <i>feedback</i> é um elemento importante para a minha aprendizagem					
6.6. É mais eficaz para mim quando o professor me dá <i>feedback</i> consoante a nota que tive					
6.7. Preciso de conversar com os professores para saber o que é suposto fazer nas tarefas					
6.8. Valorizo as informações dadas pelos professores, quando disso depende a minha aprendizagem					
6.9. Acho que, de um modo geral, o <i>feedback</i> dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação definidos					
6.10. Sinto-me mais confortável quando o professor me dá <i>feedback</i> individualmente					
6.11. Penso que o <i>feedback</i> é uma vantagem para a minha Aprendizagem					
6.12. Acho que o <i>feedback</i> dado em grupo é mais enriquecedor para todos como turma					
6.13. Penso que o <i>feedback</i> pode ser um instrumento importante para melhorar aspectos da minha aprendizagem					
6.14. Penso que o <i>feedback</i> é um factor importante para o meu futuro profissional					
6.15. Quando não concordo com as práticas dos professores é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo					

6.16. Acho que o <i>feedback</i> fornecido ao longo da minha experiência acadêmica no Ensino Superior vai-se reflectir na minha capacidade de tomada de decisão quando estiver a exercer a minha profissão					
6.17. Discutir ideias com os professores é importante para mim e para a minha aprendizagem					
6.18. Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i> , considero que fui bem sucedido/a na tarefa					
6.19. A eficácia do <i>feedback</i> depende da forma como o professor o comunica					
6.20. Sem <i>feedback</i> não consigo trabalhar					
6.21. Se não considerar o <i>feedback</i> fornecido relevante para a minha aprendizagem, não lhe atribuo importância					
6.22. Quando o <i>feedback</i> é contrário à nota que recebi, não lhe dou importância					
6.23. Prefiro que o <i>feedback</i> seja dado por escrito do que oralmente					
6.24. Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i> , de um modo geral, ignoro-a					
6.25. Sem <i>feedback</i> não é possível melhorar a minha Aprendizagem					
6.26. Faz mais sentido para mim receber <i>feedback</i> em grupo do que individualmente					
6.27. Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la					
6.28. De um modo geral, recebo <i>feedback</i> dos docentes quando realizo uma tarefa ou actividade.					
6.29. De um modo geral, recebo <i>feedback</i> dos docentes no final de cada momento de avaliação.					
6.30. De um modo geral, recebo <i>feedback</i> dos docentes ao longo do semestre.					
6.31. De um modo geral, recebo <i>feedback</i> dos docentes no final do semestre.					
6.32. O <i>feedback</i> que recebo demonstra-me como posso fazer melhor para a próxima vez.					
6.33. Quando recebo <i>feedback</i> do professor normalmente aceito-o bem e vejo-o como uma crítica construtiva.					

7. O que é o *feedback* para mim?



8. Por que é que necessito de *feedback*?



Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor, utilize o espaço que se segue (pode utilizar o verso da folha).

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE 2



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Diana Pereira
Maria Assunção Flores



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Soraia Morais da Luz
Ana Margarida Veiga Simão

Questionário sobre Práticas de Avaliação no Ensino Superior e *Feedback*

Este questionário insere-se no contexto de dois projectos de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, da Universidade do Minho, e do Mestrado Integrado em Psicologia, da Universidade de Lisboa e tem como principais objectivos conhecer as representações e experiências dos estudantes do Ensino Superior relativamente às práticas de avaliação das aprendizagens e analisar a influência do *feedback* no processo de auto-regulação das aprendizagens.

O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade dos dados, que servem apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

Bloco I

Iª Parte

1. Tendo em conta a sua experiência enquanto aluno/a do ensino superior, em que grau associa estes aspectos à avaliação das aprendizagens? **Utilize a escala: Nada, Pouco, Bastante, Muito.**

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
1.1 Notas/Classificação				
1.2 Conflito				
1.3. Reflexão				
1.4. Sucesso				
1.5. Participação				
1.6.Injustiça				
1.7 Receio/medo				
1.8.Verificação de conhecimentos				
1.9.Ajuda				
1.10. Ansiedade/Stress				
1.11. Testes/exames				
1.12.Certificação				
1.13.Imposição				
1.14.Aprendizagem				
1.15. Outros, quais?				

2. Tendo em conta a sua experiência enquanto aluno/a do ensino superior, com que frequência são utilizados estes métodos de avaliação pelos docentes no curso que frequenta?

Utilize a escala: Nada Utilizados; Pouco Utilizados; Bastante Utilizados; Muito Utilizados

	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados
2.1. Testes ou exames escritos				
2.2. Testes ou exames orais				
2.3. Portefólios individuais				
2.4. Portefólios colectivos				
2.5. Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais individuais				
2.6. Resolução de trabalhos práticos/Trabalhos Experimentais em grupo				
2.7. Trabalho de projecto realizado individualmente				
2.8. Trabalho de projecto realizado em equipa				
2.9. Relatórios individuais				
2.10. Relatórios realizados em grupo				
2.11. Mini-testes individuais				
2.12. Reflexões escritas individuais				
2.13. Recensões críticas de textos individuais				
2.14. Recensões críticas de textos em grupo				
2.15. Apresentações orais na aula em grupo				
2.16. Apresentações orais na aula individuais				
2.17. Ensaios individuais				
2.18. Ensaios realizados em grupo				
Outros, quais?				

3. Tendo em conta a sua experiência enquanto aluno/a do ensino superior, quais são os critérios de avaliação (por exemplo: participação, assiduidade, domínio de conteúdos, etc) que acha que são mais valorizados pelos docentes no Ensino Superior?

4. Assinale o seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem sobre a avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares/Disciplinas.

Utilize a escala: DT= Discordo totalmente; D= Discordo; NCND = Nem Concordo nem Discordo; C= Concordo; CT= Concordo Totalmente

	DT	D	NCND	C	CT
4.1. A avaliação é mais justa quando existe auto-avaliação.					
4.2. A avaliação é mais justa quando existe hetero-avaliação (avaliação pelos pares/alunos)					
4.3. A avaliação é mais justa quando existe quer auto, quer hetero avaliação.					

	DT	D	NC ND	C	CT
4.4. De um modo geral, a metodologia de avaliação nas Unidades Curriculares é decidida somente pelo docente.					
4.5. De um modo geral, a metodologia de avaliação nas Unidades Curriculares é discutida com os alunos.					
4.6. Em geral, sou solicitado a realizar uma auto-avaliação.					
4.7. Em geral, costumo participar na avaliação dos meus colegas (hetero-avaliação).					
4.8. De um modo geral, a avaliação das aprendizagens realiza-se em momentos predeterminados ao longo do semestre.					
4.9. De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares no início do semestre.					
4.10. De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens somente no final do semestre.					
4.11. De um modo geral, existe avaliação das aprendizagens ao longo do semestre.					
4.12. De um modo geral, a avaliação das aprendizagens ocorre sempre que realizamos uma tarefa ou actividade.					
4.13. A avaliação é mais justa quando me estimula a aplicar o conhecimento em contextos/situações reais.					
4.14. A avaliação para ser justa deve ser individual mesmo que se promova o trabalho em grupo.					
4.15. A avaliação é mais justa quando me permite melhorar as minhas competências técnicas ou científicas (relacionadas com a minha área do conhecimento).					
4.16. A avaliação é mais justa quando me permite melhorar simultaneamente as minhas competências técnicas e transversais (pesquisa e selecção de informação, trabalho em equipa, etc.)					
4.17. Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.					
4.18. Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.					
4.19. Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens.					
4.20. Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.					
4.21. Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.					
4.22. Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem que eu desenvolva o (meu) pensamento crítico.					
4.23. Para que a avaliação seja mais justa, os docentes deveriam utilizar pelo menos dois métodos de avaliação diferentes.					
4.24. A avaliação, quando é justa, contribui para o aprofundamento das minhas aprendizagens.					
4.25. Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de testes/exames.					
4.26. Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é realizada através de projecto ou um portefólio.					
4.27. Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por teste ou exame.					
4.28. Sinto-me mais confiante quando sou avaliado/a por métodos de avaliação em que participo activamente na realização das tarefas.					
4.29. Só estudo os conteúdos programáticos que integram as provas de avaliação.					
4.30. Prefiro ser avaliado individualmente.					
4.31. Prefiro ser avaliado em grupo.					
4.32. Normalmente, esqueço a maior parte da matéria que estudei pouco depois de fazer o exame.					
4.33. Quando me preparo para um exame, estudo a matéria e faço muitos exercícios práticos.					

IIª Parte

5. O que significa feedback para mim?

6- De seguida encontram-se algumas afirmações relativamente à questão do *feedback* às quais deve responder de acordo com o grau em que estas se relacionam consigo.

Utilize a escala: DT= Discordo Totalmente; D= Discordo; NCND= Não Concordo nem Discordo; C= Concordo; CT= Concordo Totalmente

	DT	D	NC ND	C	CT
6.1. É importante para o desenvolvimento da minha aprendizagem discutir ideias com os professores.					
6.2. É difícil realizar as tarefas sem receber informações detalhadas dos professores.					
6.3. Depois de terminar uma tarefa espero que o professor fale comigo sobre ela.					
6.4. Considero que alguns professores potenciam as minhas aprendizagens.					
6.5. Penso que o <i>feedback</i> é um elemento importante para a minha aprendizagem.					
6.6. É mais eficaz para mim quando o professor me dá <i>feedback</i> relativamente à nota que tive.					
6.7. Valorizo as informações dadas pelos professores, quando a minha aprendizagem depende das mesmas.					
6.8. Considero que o <i>feedback</i> dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação.					
6.9. Sinto-me mais confortável quando o professor me dá <i>feedback</i> individualmente.					
6.10. Acho que o <i>feedback</i> dado em grupo é mais enriquecedor do que o <i>feedback</i> individual.					
6.11. Quando não concordo com os métodos de avaliação dos professores, é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo.					
6.12. Considero que o <i>feedback</i> fornecido ao longo da minha experiência académica vai ter implicações nas tomadas de decisão profissionais.					
6.13. Considero que a relação que mantenho com os professores influencia as minhas aprendizagens.					

6.14. Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i> , consigo fazer uma auto-avaliação do meu desempenho na tarefa.					
6.15. A eficácia do <i>feedback</i> depende da forma como o professor o comunica.					
6.16. Se considerar o <i>feedback</i> fornecido irrelevante para a minha aprendizagem, não lhe atribuo importância.					
6.17. Quando o <i>feedback</i> é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância.					
6.18. Prefiro que o <i>feedback</i> seja dado por escrito do que oralmente.					
6.19. Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i> , ignora.					
6.20. Não é possível melhorar a minha aprendizagem sem <i>feedback</i> .					
6.21. Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la.					
6.22. O <i>feedback</i> dá-me orientações para poder melhorar as minhas aprendizagens (futuras).					
6.23. Quando recebo <i>feedback</i> do professor, vejo-o como uma crítica construtiva.					
6.24. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a monitorizar a minha aprendizagem.					
6.25. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a executar tarefas.					
6.26. O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a planificar as minhas tarefas.					

Bloco II

1.1. Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	1.2. Idade: _____
1.3. Curso:	
Licenciatura que frequenta: _____	
Mestrado que frequenta: _____	
Se se encontra a frequentar o Mestrado, indique a Licenciatura que frequentou: _____	
1.4. Ano que frequenta: _____	

Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor, utilize o espaço que se segue (pode utilizar o verso da folha).

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXOS

ANEXO 1



Protocolo de investigação

Práticas de Avaliação no Ensino Superior: a perspectiva dos estudantes

O projecto de investigação em curso pretende analisar a visão dos estudantes do ensino superior sobre as práticas de avaliação das aprendizagens, a partir de um conjunto de objectivos:

- Conhecer as perspectivas dos alunos acerca da avaliação das aprendizagens no ensino superior;
- Identificar os métodos de avaliação das aprendizagens no ensino superior com base na perspectiva dos estudantes;
- Conhecer potencialidades e dificuldades na operacionalização da avaliação das aprendizagens ao nível do ensino superior na perspectiva dos alunos.

Este projecto de investigação incidirá primordialmente na visão dos estudantes, com recurso a uma metodologia eminentemente quantitativa, através de questionário, para nos possibilitar uma ampla recolha de dados junto de estudantes do 3º ano de diferentes cursos. Trata-se de um estudo que decorre, na Universidade do Minho, no segundo semestre do ano lectivo de 2010/2011, em parceria com a Universidade de Lisboa. Todos os dados serão recolhidos na sala de aula, em função da disponibilidade de cada aluno/a a fim de não colidir com as suas actividades. No final da investigação os estudantes terão acesso, se assim o entenderem, aos resultados do estudo. Os dados obtidos serão utilizados para efeitos de investigação, estando assegurada a confidencialidade das informações.

Agradecemos a sua colaboração.

Março de 2011

Diana Pereira

Universidade do Minho

didiribeiro42@gmail.com

Carta aos Directores de Licenciatura/Mestrado

Exmo Director/a da Licenciatura/ Mestrado em _____

Sou Diana Pereira, aluna do 2º ano do Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização em Avaliação, e também bolsreira de investigação no Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Encontro-me, neste momento, a realizar o meu projecto de dissertação intitulado “A perspectiva dos estudantes acerca das práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior” sob orientação da Professora Doutora Maria Assunção Flores, docente do IE. Deste modo, solicito autorização para recolher informações, através de um inquérito por questionário, junto dos alunos do 3º ano que frequentam o curso de que é director/a. Informo ainda que o questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade dos dados, que servem apenas para efeitos de investigação.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade,

Atentamente

Diana Pereira

Braga,de Março de 2011

ANEXO 2

FCT - DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS
Concurso para a atribuição de Bolsas Individuais de Doutoramento e Pós-Doutoramento 2011

Diana Alexandra Ribeiro Pereira

Referência: SFRH/BD/76175/2011

Bolsa avaliada na área de **Ciências da Educação**

A Conceder (*)

Critérios	Factor de Ponderação	Classificação (min=1;máx=5)	Observações
Mérito do Candidato	5	4,75	Sem dissertação de mestrado concluída e licenciatura com 15. Currículo científico relevante e sem currículo profissional.
Mérito do programa de trabalhos a desenvolver	3	4,6	Problema e questões de investigação claramente apresentados. Descrição razoável do estado da arte. Metodologia muito adequada.
Mérito das condições de acolhimento (considerar tanto a Instituição como o Responsável pelas actividades)	2	4,5	IOrientador experiente e boas condições de acolhimento por parte da instituição.
Classificação Final		4,655	