



**Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior:  
perspetivas dos estudantes**

UMinho | 2012

Ana Raquel von Doellinger Lemos

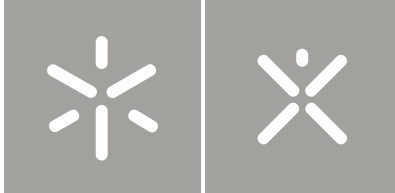


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Raquel von Doellinger Lemos

**Ensino, Aprendizagem e Avaliação no  
Ensino Superior: perspetivas dos  
estudantes**

outubro de 2012



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Ana Raquel von Doellinger Lemos

**Ensino, Aprendizagem e Avaliação no  
Ensino Superior: perspetivas dos  
estudantes**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Doutora Maria Palmira Carlos Alves**



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Doutora Maria Palmira Alves, agradeço a orientação, disponibilidade, a partilha da sua sabedoria, que a cada momento tento absorver e as críticas construtivas que me ajudaram a crescer.

Ao meu pai, por ter acreditado sempre em mim e à minha mãe pelo apoio incondicional em toda a minha vida. Aos dois, por serem o meu suporte e compreenderem as minhas ausências sem questionar. A eles devo aquilo que sou.

À minha irmã, que me surpreende (positivamente) a cada momento, que me questiona e me faz procurar novas respostas. Que este trabalho, seja mais um estímulo na sua vida.

Ao meu filho, Martim, que ainda sem compreender o porquê, sentiu o afastamento da mãe ao longo destes últimos tempos. Que este trabalho lhe ensine a lutar pelos seus sonhos e que com ele cresça a sede de conhecimento.

Por fim, mas de uma maneira especial, ao meu Marido, pela confiança nas minhas capacidades, pela compreensão, dedicação e amor. Por me incentivar a concretizar os meus sonhos e não me ter deixado desistir deste projeto. Por ser o meu companheiro de viagem, sem ele nada disto seria possível.



# ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES

Ana Raquel von Doellinger Lemos

Mestrado em Ciências da Educação – Área de especialização em Desenvolvimento Curricular

Universidade do Minho, 2012

## RESUMO

A adesão de Portugal ao Processo de Bolonha exigiu que o Ensino Superior português implementasse reformas estruturantes no seu funcionamento, de forma a garantir os princípios da Declaração de Bolonha (1999). Parte da complexidade deste processo prende-se com a necessidade de uma definição prévia dos conhecimentos a ser adquiridos pelos estudantes, dos saberes e competências, o que obriga a uma reorganização do currículo, passando de conjunto de conhecimentos divididos por disciplinas a áreas curriculares mais alargadas, permitindo uma articulação entre estas. Estes desafios relevam a importância da articulação entre as metodologias de ensino e avaliação, que envolvam ativamente os estudantes na construção do seu conhecimento e na sua avaliação e estão na origem da nossa problemática de investigação: a implementação do processo de Bolonha trouxe alterações a nível prescrito, ou as práticas foram alteradas? Qual a perceção dos estudantes de duas Licenciaturas sobre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior? Para o tratamento desta problemática, elegemos os seguintes objetivos: inferir, de acordo com as perspetivas dos estudantes, sobre a adequação das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior às preconizadas no documento regulador; compreender a relação entre os instrumentos de avaliação utilizados em duas Licenciaturas e os utilizados no Ensino Secundário; identificar a homogeneidade/diversidade dos instrumentos de avaliação utilizados nas duas Licenciaturas; identificar se e de que modo o ano de frequência do estudante interfere com as suas perspetivas.

Trata-se de investigação de natureza predominantemente quantitativa, tendo a recolha de dados sido efetuada através da aplicação de um inquérito por questionário, junto de uma amostra constituída por 108 estudantes da Universidade do Minho, a frequentar os 1º e 3º anos de duas Licenciaturas de áreas científicas distintas. Os dados foram tratados com recurso à estatística descritiva para as questões fechadas e à análise de conteúdo para as questões abertas.

Os principais resultados indicam que, na perspetiva dos estudantes, as metodologias de avaliação utilizadas pelos docentes estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos nos programas das UCs, que são transmitidas aos estudantes no início de cada UC, assim como os elementos de avaliação a adotar e são utilizados no mínimo dois elementos de avaliação em cada UC; os trabalhos de grupo escritos, orais ou experimentais são referidos pelos estudantes como os mais utilizados no Ensino Superior, na sua generalidade; a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior fez-se sem dificuldades.

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



# TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: STUDENT'S PERSPECTIVES

Ana Raquel von Doellinger Lemos

Master of Arts – Specialization in Curriculum Development

Minho University, 2012

The accession of Portugal to the Bologna Process urged structural reforms in the way the Portuguese Higher Education operated, in order to ensure the principles of the Bologna Declaration (1999).

Part of the complexity of this process is related to the need of a previous definition of what knowledge has to be acquired by students, knowledge and skills, and this requires a reorganization of the curriculum, from a body of knowledge divided into disciplines to broader curriculum areas, allowing a link between these. These challenges enhance the importance of the interconnection between teaching and assessment methodologies, which involve students actively in building their knowledge as well as their assessment and they are the basis of our research problem: has the implementation of the Bologna process brought changes at the prescribed level or have practices changed? What is the perception of students of two courses on the methodologies of teaching, learning and assessment used by teachers in Higher Education?

To handle this issue, we chose the following aims: to infer, according to the students' perspectives, on the appropriateness of the methodologies of teaching, learning and assessment used by teachers in Higher Education to those advocated in the regulatory document; understand the relationship between the instruments used to assess in two courses and in Secondary Education; identify the homogeneity / diversity of assessment tools used in both courses; identify if and how the student's year of attendance interferes with their prospects.

This is a predominantly quantitative research, and data collection was performed by applying a questionnaire survey to a sample consisting of 108 students from the University of Minho, attending the 1st and 3rd years of two courses of different scientific areas. Data were processed using descriptive statistics for the closed questions and content analysis for open questions.

The main results show that, from the perspective of students, assessment methodologies used by teachers correspond to the expected learning outcomes described in the programs of the curricular units (UCs), which are transmitted to students at the beginning of each UC, as well as the elements of assessment to adopt, and at least two elements of assessment are used in each UC; written, oral or experimental works in group are referred to by students as the most widely used in Higher Education, in general; students adapted to Higher Education without difficulties.

Keywords: Teaching, Learning, Assessment, Higher Education and Bologna Process





## Índice geral

Índice de quadros .....	xiii
Índice de tabelas .....	xiv
Índice de anexos.....	xvi
Lista de siglas e abreviaturas .....	xvii
CAPÍTULO I .....	19
1.1. INTRODUÇÃO.....	21
1.2. <i>Problemática, objetivos e intervenientes no estudo</i> .....	22
1.3. <i>Estrutura da dissertação</i> .....	23
CAPÍTULO II .....	25
Enquadramento teórico.....	25
2.1 CURRÍCULO: CONCEITO.....	27
2.1.2. <i>Teorias do Currículo</i> .....	29
a. Teoria Técnica .....	31
b. Teoria Prática .....	32
c. Teoria Crítica .....	32
2.2. PLANOS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR.....	33
2.2.1. <i>A implementação do Processo de Bolonha</i> .....	34
2.2.2. <i>O Processo de Bolonha em Portugal</i> .....	37
2.3. AVALIAÇÃO .....	39
2.3.1. <i>Conceito</i> .....	39
2.3.2. <i>Paradigmas da avaliação</i> .....	41
a. Paradigma objetivista da avaliação.....	41
b. Paradigma subjetivista da avaliação.....	42
c. Paradigma crítico da avaliação.....	43
2.3.3. <i>Modalidades e funções da avaliação</i> .....	43
a. Avaliação sumativa.....	43
b. Avaliação formativa .....	44
c. Avaliação formadora.....	45
2.4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR.....	46
CAPÍTULO III .....	51
Enquadramento metodológico.....	51

3.1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	53
3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	54
3.3. INTERVENIENTES NO ESTUDO .....	59
3.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	60
3.5. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS .....	62
3.5.1. <i>Técnicas de análise de dados</i> .....	65
3.6. QUESTÕES DE ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO.....	65
CAPÍTULO IV .....	67
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	69
4.1. <i>Metodologias de ensino, avaliação e aprendizagens na perspetiva dos estudantes</i> .....	69
4.2. <i>Instrumentos de avaliação</i> .....	93
4.3. <i>Transição para o Ensino Superior</i> .....	99
4.4. <i>Adaptação aos processos de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior</i> .....	102
CAPÍTULO V .....	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
5.1 <i>Conclusões</i> .....	107
5.2. <i>Perspetivas investigação futura</i> .....	112
5.3. <i>Limitações encontradas no estudo</i> .....	112
Referências bibliográficas.....	113
Legislação .....	117
Fontes documentais.....	117
Websites consultados.....	118

## Índice de quadros

Quadro 1 – Relação entre as teorias do currículo e o currículo.....	31
---	----

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Inquiridos por Licenciatura.....	60
Tabela 2 – Ano que frequentam os inquiridos por Licenciatura.....	61
Tabela 3 – Idade dos Inquiridos por Licenciatura.....	61
Tabela 4 – Sexo dos inquiridos por Licenciatura.....	62
Tabela 5 – Metodologias de ensino e aprendizagem.....	70
Tabela 6 – Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas na Licenciatura A.....	72
Tabela 7 – Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas na Licenciatura A.....	74
Tabela 8 – Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no 1º ano.....	76
Tabela 9 – Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no 3º ano.....	78
Tabela 10 – Metodologias de avaliação das aprendizagens.....	81
Tabela 11 – Metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas na Licenciatura A.....	83
Tabela 12 – Metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas na Licenciatura B.....	85
Tabela 13 – Metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas no 1º ano.....	87
Tabela 14 – Metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas no 3º ano.....	89
Tabela 15 – Adequação das metodologias de avaliação no Ensino Superior.....	91
Tabela 16 – Adequação das metodologias de avaliação no Ensino Superior por Licenciatura.....	91
Tabela 17 – Adequação das metodologias de avaliação no Ensino Superior por Ano.....	92
Tabela 18 - Instrumentos de avaliação no Ensino Secundário.....	94
Tabela 19 - Instrumentos de avaliação no Ensino Superior.....	95
Tabela 20 – Instrumentos de avaliação utilizados na Licenciatura A.....	96
Tabela 21 – Instrumentos de avaliação utilizados na Licenciatura B.....	97
Tabela 22 – Instrumentos de avaliação utilizados no 1º ano.....	98
Tabela 23 – Instrumentos de avaliação utilizados no 3º ano.....	99
Tabela 24 – Transição para o Ensino Superior.....	100
Tabela 25 – Transição Ensino Superior por Licenciatura.....	100
Tabela 26 – Transição Ensino Superior por ano.....	100
Tabela 27 – Adaptação aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior.....	102
Tabela 28 – Adaptação aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior por Licenciatura.....	103

Tabela 29 – Adaptação aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior por	
Ano.....	103

## Índice de anexos

ANEXO 1 – 1ª versão inquérito por questionário

ANEXO 2 – versão final inquérito por questionário

## **Lista de siglas e abreviaturas**

“Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil:

Realidades e Perspetivas” – AVENA

Instituições de Ensino Superior - IES

Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES

European Credit Transfer System - ECTS

European Higher Education Area - EHEA

European Research Area - ERA

Instituições de Ensino Superior - IES

Unidade Curricular - UC

Universidade do Minho - UM

Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano dos ciclos de estudos conducentes ao grau de Licenciado e de Mestre da Universidade do Minho – RIAPA





## CAPÍTULO I

---

### Introdução



## 1.1. Introdução

A assinatura do Tratado de Bolonha traduziu-se numa oportunidade para as Instituições de Ensino Superior (IES) reorganizarem o ensino e caminharem no sentido de se autorregularem. Todavia, acrescem novos desafios, tais como, a capacidade de “preparar e propor soluções de tal modo coerentes e sensatas que se tornem irrecusáveis, promovendo a convergência possível a nível europeu” (Santos, 2002, p. 77).

Ao nível das práticas, estas alterações refletiram a transição para “um novo paradigma educacional, que assenta em papéis diferenciados para o aluno e para o professor, sendo o aluno a 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” (Pereira, 2011).

Esta reconfiguração dos papéis é inerente às alterações nas metodologias de ensino e aprendizagem, passando-se de uma pedagogia de transmissão, em que o professor gere o ensino e o aluno é mero recetor, para uma pedagogia interativa, em que o aluno é figura central do processo de ensino aprendizagem e o professor é um meio facilitador desse processo. Segundo Alves, Morgado, Sá, Rodrigues e Lemos (2012) transitamos de um paradigma objetivista (Rodrigues, 2002) em que o currículo é um plano estruturado de aprendizagens e a avaliação, com função maioritariamente certificadora, é efetuada de acordo com objetivos previamente definidos, para um paradigma crítico (Rodrigues, 2002) em que o currículo é resultado de uma interação entre os agentes e a avaliação, tendencialmente interpretativa e afere a progressão do aluno, enfatizando a autoavaliação.

Estes desafios relevam a importância da articulação entre as metodologias de ensino e avaliação resultando numa aprendizagem efetiva, uma vez que o recurso a metodologias de ensino e aprendizagem, que envolvam ativamente os estudantes, reflete-se positivamente na sua avaliação (Alves, 2008).

Contudo, Borralho, Fialho e Cid (2012) defendem que ainda se verifica a preponderância de uma avaliação sumativa centrada nos produtos, com uma função maioritariamente certificadora.

Perspetivando que um modelo de ensino dinâmico e participado pelo estudante promove a autonomia deste e impulsiona a construção do seu conhecimento é imperativa a adoção de uma metodologia de ensino em que se preconiza a avaliação como aprendizagem e para a aprendizagem (Almeida, 2002).

## **1.2. Problemática, objetivos e intervenientes no estudo**

A motivação para a elaboração deste projeto surgiu da vivência na primeira pessoa da implementação do processo de Bolonha. Conhecendo a realidade pré e pós novo paradigma educacional, pensámos estudar as perspetivas dos estudantes sobre as metodologias de ensino, avaliação e aprendizagem utilizadas nas Licenciaturas que frequentam e, de igual modo, perceber se o processo de Bolonha trouxe alterações apenas a nível prescrito, ou se as práticas refletem, também, algumas alterações.

Para o tratamento desta problemática, elegemos os seguintes objetivos:

- Inferir, de acordo com as perspetivas dos estudantes, sobre a adequação das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior às preconizadas no documento regulador
- Compreender a relação entre os instrumentos de avaliação utilizados nas duas Licenciaturas e os utilizados no Ensino Secundário;
- Identificar a homogeneidade/diversidade dos instrumentos de avaliação utilizados nas duas Licenciaturas;
- Identificar se e de que modo o ano de frequência do estudante interfere com as suas perspetivas.

Esta temática assume um interesse particular por se ter constituído na área de investigação que desejamos prosseguir, pois integramos a equipa de investigação do projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas” (PTDC/CPE-CED/114318/2009), que visa conhecer e interpretar práticas de ensino e avaliação em diversos cursos de Licenciatura e Mestrado Integrado e compreender a relação entre essas práticas e as aprendizagens dos alunos. Neste projeto, participam quatro Universidade portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do

Minho e Universidade de Évora), e três Universidades brasileiras (Universidade de São Paulo - USP, Universidade do Estado do Pará – UEPA, e Universidade da Amazônia - UNAMA).

No âmbito deste projeto, temos tido a oportunidade de compreender mais aprofundadamente os desafios curriculares com que se confronta o Ensino Superior.

Dado o objetivo do estudo, a nossa opção metodológica recaiu numa investigação de natureza predominantemente quantitativa, tendo a recolha de dados sido efetuada através da aplicação de um inquérito por questionário, junto de uma amostra constituída por 108 estudantes da Universidade do Minho, a frequentar os 1º e 3º anos de duas Licenciaturas de áreas científicas distintas.

### **1.3. Estrutura da dissertação**

A dissertação estrutura-se em cinco capítulos: introdução, enquadramento teórico, enquadramento metodológico, apresentação e discussão dos resultados e conclusão. As referências bibliográficas, normativas, fontes documentais e os anexos encerram esta dissertação.

Além desta introdução, que constitui o capítulo um e em que apresentamos o estudo, no capítulo dois efetuamos um enquadramento teórico ao estudo. Problematizamos o conceito de currículo, abordamos algumas definições e apresentamos, sucintamente, as teorias do currículo com base em Kemmis (2008). Num segundo ponto, discorremos sobre os planos curriculares no Ensino Superior, descrevendo a implementação do Processo de Bolonha e a transposição das normas europeias para o caso específico de Portugal. O terceiro ponto deste capítulo é referente à avaliação. Discutimos o conceito, abordamos os seus paradigmas, (Rodrigues, 2002), modalidades e funções. Por último, apresentamos as práticas pedagógicas no Ensino Superior, numa perspetiva de compreender o que efetivamente se alterou com este novo paradigma.

O terceiro capítulo corresponde ao enquadramento metodológico, onde descrevemos as opções metodológicas da investigação. Apresentamos a problemática e objetivos do estudo, efetuamos uma caracterização do contexto, dos intervenientes e da amostra e justificamos a nossa opção metodológica pelo inquérito por questionário.

No quarto capítulo, apresentamos e discutimos os resultados do estudo, de acordo com a revisão de literatura efetuada. A análise é estruturada pelos seguintes temas: metodologias de

ensino, avaliação e aprendizagens, na perspectiva dos estudantes, instrumentos de avaliação, transição para o Ensino Superior e adaptação aos processos de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior.

Por último, na conclusão, discorreremos sobre os resultados do nosso estudo com referência aos objetivos previamente definidos. Aqui, referimos, ainda, perspectivas de investigação futura nesta temática e as limitações que encontramos na realização deste trabalho.

## CAPÍTULO II

---

### Enquadramento teórico





## **2. Enquadramento teórico**

Como parte integrante do sistema educacional e indissociável das metodologias de avaliação, ensino e aprendizagens, neste capítulo, discorreremos sobre o currículo. Começamos por problematizar o conceito, convocando algumas definições de currículo.

Baseados em Kemmis (1988), apresentamos sucintamente as teorias técnica, prática e crítica do currículo. Seguidamente, teorizamos sobre os planos curriculares no Ensino Superior. As questões da avaliação são objeto de análise no ponto seguinte e finalizamos o capítulo com uma abordagem às práticas pedagógicas no Ensino Superior.

### **2.1 Currículo: Conceito**

Sendo o conceito de currículo usado, frequentemente, por diferentes atores, em situações diversas e plurais, importa perceber que esta sua diversidade de funções e conceitos resulta dos vários prismas que os seus agentes adotam assumindo, assim, alguma imprecisão na definição do próprio currículo (Ribeiro, 1999).

Sabendo que as questões curriculares têm sido alvo de permanente discussão, neste trabalho, apresentamos as principais abordagens ao conceito de currículo.

Numa primeira linha, discorrendo o currículo como um produto assente em objetivos previamente estabelecidos, Tyler (1949), enuncia questões às quais as escolas devem responder: a escola deve procurar atingir que finalidades educacionais? O que pretende ensinar a escola? Como se selecionam os conhecimentos a ensinar, de forma a atingir determinadas finalidades? Como se devem organizar os conhecimentos para uma aprendizagem eficaz? Como se avaliam as experiências da aprendizagem?

Esta preocupação com a definição dos objetivos é corroborada por D'Hainaut (1980), que considera o currículo como um plano, abrangendo não só programas e conteúdos mas, também, objetivos, assumindo que no currículo se plasma uma definição das finalidades da educação a atingir.

Nesta linha, o currículo é visto como “um produto previamente planificado, que se traduz num processo linear que corresponde a um plano de estudos organizado e estruturado

como base em objectivos, conteúdos, actividades e procedimentos de avaliação “ (Fernandes, 2010, pp. 33-34).

Numa outra perspetiva, assume-se o currículo como estando em permanente transformação, pertencente a um espaço e a um tempo definidos e que co-habita com as tradições, crenças e culturas dos seus atores, como refere Pacheco (2001, p. 17) “o currículo não deverá ser visto como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem”.

O carácter dinâmico do currículo é também evidenciado por Gimeno (1988), que o caracteriza como interação entre diversas áreas resultando numa construção social plena.

Nestas abordagens é destacado o “carácter amplo, processual e dinâmico do currículo, que assume um propósito abrangente, de natureza aberta e flexível, que determina o processo do seu desenvolvimento.” (Fernandes, 2010, p. 34)

Ainda numa lógica dual do currículo, Young (2010) apresenta duas políticas curriculares, por um lado, a tradicionalista neoconservadora que trabalha o currículo como um aglomerado de saberes transmitidos pela instituição escolar. Esta perpetuação do saber assenta na perspetiva que “o que é importante é a pessoa ter a experiência de se submeter a uma disciplina e tornar-se o tipo de pessoa que essa disciplina visa criar” (Young, 2010, pp. 60-61). Aqui não há lugar para o questionamento uma vez que o conhecimento a transmitir já está instituído. Por outro lado, o tecno instrumentalismo, que surge numa época em que as escolas se regem por rankings e em que mesmo tendo liberdade de gerir o seu próprio currículo, as instituições mais frágeis economicamente são influenciadas. Aqui, o currículo e a educação não são um fim, mas um caminho para responder às necessidades do mercado, aliando saberes académicos a saberes práticos/profissionais (*idem*). Segundo Pacheco (2009), estes são os efeitos da globalização em que a “escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados (...) pode solucionar os problemas da economia” (Pacheco, 2009, p. 386).

Esta última perspetiva aproxima-se da abordagem do currículo como algo em permanente construção, delineado de acordo com os intervenientes e o capital social que possuem, devendo construir-se numa lógica concordante com as crenças, valores e experiências do indivíduo. Esta atividade do currículo é transmitida por Pinar (2007) que prescinde da utilização de currículo

enquanto substantivo estático em prol de o considerar um verbo que transmite movimento, uma vez que o considera “ um processo multifacetado, envolvendo não só a política oficial, modelos prescritos, exames padronizados, mas também a “conversação complexa” dos participantes” (Pinar, 2007, p. 40). Esta interação entre os agentes curriculares, requer uma permanente interrogação da realidade (Pacheco, 2009) por parte dos sujeitos.

Goodson (2001) introduz a imagem de currículo como construção social, que nasce dos conflitos e pressões sociais e económicas a que o conhecimento está sujeito. Influenciado por Basil Bernstein (1971), define que a sociedade “seleciona, classifica, distribui e transmite o seu conhecimento educacional e relaciona isto com questões de poder e de controlo social” (Goodson, 2001, p. 87).

Pinar (2007) ressalta, ainda, a implicação que a teoria do currículo tem para os mais conservadores, pois o seu foco é no “que” se ensina e não “como” se ensina.

A discussão do conceito de currículo enceta questões como a validade do conhecimento, a seleção dos conteúdos e a ponderação entre o saber académico e a experiência. Na literatura aqui convocada compreendemos a dimensão do campo e a dificuldade de encontrar uma definição única e convergente a esta problemática pois, embora os trabalhos de investigadores nos abram caminhos para percebermos como foi ou como é apropriado o currículo, torna-se necessário refletir sobre “que princípios deveriam sustentar o currículo do futuro” (Young, 2010, p. 89).

O nosso posicionamento sobre o currículo parte do olhar de Young (2010, p. 140) que assume que “o conhecimento novo e os novos currículos criam-se quando os investigadores ou os aprendentes adquirem conhecimento e conceitos existentes em disciplinas e campos específicos e o utilizam para dar sentido ao mundo ou transformá-lo”, considerando, neste interacionismo, “os processos internos (ou “caixa negra”) da escola” (Goodson, 2001, p. 98).

### **2.1.2. Teorias do Currículo**

Uma teoria é entendida como algo que explica a realidade, que desoculta, que descobre, podendo sustentar-se que a teoria do currículo deve apresentar, explicar e perceber fenómenos curriculares, tentando responder a várias questões emergentes na área (Pacheco, 2001). Tal como as outras teorias, à teoria curricular precede o questionamento, a dúvida, e esta não deve

efetuar suposições, mas perceber os fenômenos e explicá-los nos contextos e épocas em que ocorrem, servindo estes de sustentação das mudanças.

As diferentes teorias do currículo procuram compreender o que se deve ensinar, ou seja, responder à questão: “o quê?”, dando maior ou menor ênfase a discussões sobre a natureza humana, natureza da aprendizagem ou natureza do conhecimento. Todavia, todas regressam à questão central: qual o conhecimento válido que deve integrar o currículo? (Silva, 2000, Pinar, 2007, Young, 2010).

Destas questões se entende que o currículo deriva de uma seleção, pois de entre um universo de conhecimentos, serão escolhidos os constituintes do currículo: “as teorias do currículo, tendo decidido que conhecimentos devem ser selecionados, procuram justificar por que é que esses “conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (Silva, 2000 p. 13).

À luz da perspectiva pós-estruturalista, ao reconhecer o currículo como questão de poder, as teorias que procuram explorá-lo são, também, envolvidas nestas questões. Assim, aceitando a escolha de um tipo de conhecimento como uma questão de superioridade, definir que tipo de pessoa se quer formar é, também, uma questão de poder. Silva (2000) refere que o que separa as teorias do currículo é esta questão de poder. As teorias tradicionais apresentam-se como científicas, desinteressadas, enquanto as teorias críticas e pós-críticas defendem que nenhuma teoria é neutra nem científica, antes estão envolvidas em questões de poder.

Facilmente as teorias tradicionais aceitam os conhecimentos e os saberes dominantes (poderosos), incidindo em questões maioritariamente técnicas. Segundo Silva (2000), a questão prioritária para estas teorias é “como?” e não “o quê?”, pois assumem os conhecimentos que integram o currículo como inquestionáveis e centram-se na questão “como transmiti-lo?”.

As teorias críticas e pós-críticas questionam constantemente: “porquê?” e não “o quê?”, porquê um conhecimento em detrimento doutro? Quais os interesses que estão na base da decisão de qual conhecimento deve constar do currículo? Assim, Silva (2000) afirma que as teorias críticas e pós-críticas incidem em ligações entre saber, identidade e poder.

Se a teoria curricular corresponde a uma sistematização de análises e compreensões sobre fenômenos curriculares e se pretendemos refletir e emitir juízo sobre concepções curriculares, é natural a existência de diversas teorias. Contudo, não é prudente julgar esta diversidade como um fator redutor da importância dos estudos curriculares mas, antes, um

sustentável argumento da emergência desta problemática. É, assim, imperativo percebermos as diversas teorias e seus prismas de abordagem ao campo de estudo em análise.

Da pluralidade das teorias do currículo, optamos por uma análise às teorias técnica, prática e crítica, propostas por Kemmis (1988) e sua relação com o currículo, que exemplificamos no quadro 1.

Quadro 1- Relação entre as teorias do currículo e o currículo

Teorias	Currículo
<b>Teoria Técnica</b>	Plano estruturado de aprendizagens centradas nos conteúdos
<b>Teoria Prática</b>	Processo, interação entre professor, aluno, e conhecimento. Construção resultante da interação.
<b>Teoria Crítica</b>	Interdisciplinar, construído através de uma práxis e resultante de uma interação entre agentes.

(Pacheco, 2001)

#### a. Teoria Técnica

Nos estudos curriculares, a teoria técnica é aquela que, ainda hoje, mais influência tem, caracterizando-se por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma ação tecnicista (Kemmis 1988, p. 134). O currículo é centrado nos conteúdos, sendo apresentado como um plano estruturado de aprendizagens, organizado e determinado pela escola. O conhecimento organizado por disciplinas é valorizado e utilizam-se os conceitos de planos de estudos, disciplina ou conteúdos como referentes do currículo.

Pode, ainda, o currículo materializar-se através das experiências e interesses dos alunos, promovendo a autorrealização dos alunos (Sacristan, 1991 citado por Sousa & Dias, 1998).

Nesta perspectiva, o docente tem o dever de operacionalizar o currículo, seguindo um plano estruturado e recorrendo a diversos instrumentos anteriormente construídos, de modo a alcançar os fins previamente definidos (Kemmis, 1988).

## **b. Teoria Prática**

A teoria prática caracteriza-se por “um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” (Kemmis, 1988, p.134). Esta teoria é concretizada, não só da relação entre teóricos e professores, mas englobando, da mesma forma, as condições em que essa prática acontece. Nesta teoria, o currículo é algo inacabado em permanente construção, que resulta da interação entre professor, aluno e conhecimentos.

Schawb (1985) invoca a necessidade de um estudo em situação, na sala de aula, onde o objetivo não seja a criação de pressupostos teóricos sobre a natureza do processo ensino aprendizagem mas, antes, perceber a realidade e o que é necessário alterar, sem romper drasticamente com a atual estrutura educativa. Assiste-se a uma exagerada confiança na aplicação de leis científicas ao campo curricular, tendo este como um mero campo técnico e previsível (Pacheco, 2001).

Assumindo o campo curricular como decadente e extremamente débil, Schawb (1985, citado por Pacheco, 2001), refere-se ao discurso prático como o meio de enfatizar aquilo que se faz, em detrimento daquilo que se pretende fazer.

Esta linha de pensamento é corroborada por Stenhouse (1984) introduzindo o pragmatismo curricular e definindo-o como uma prática e um processo de investigação, que mantém a ligação entre a intenção e a realidade. O currículo deve, antes, ser uma linha orientadora de procedimentos para o professor reiterando, assim, a sua permanente mutação e rejeitando a conceptualização como algo estruturado e acabado.

## **c. Teoria Crítica**

Segundo Kemmis (1988), a teoria crítica caracteriza-se pela ação dos agentes intervenientes no currículo, que se consagra numa ação emancipatória dos atores, onde estes participam ativamente no processo.

Resultado de experiências, ideias e interesses, a teoria crítica distancia-se fortemente da técnica, na proximidade que mantém com a parte prática, ou seja, insere-se nesta teoria o conceito de práxis, que engloba ação e reflexão. Grundy (1991) discorre que a práxis, em condições de igualdade e justiça dos agentes do currículo, leva à emancipação mas, também, à

crítica da ideologia. Quando são aplicados os elementos da práxis à natureza do currículo, Grundy (*idem*) define os seguintes princípios:

1. A ação e a reflexão são partes integrantes do currículo, onde se inclui também o planear, o agir e o avaliar.
2. A práxis existe na realidade e não no campo hipotético. Defende-se que a construção do currículo deve estar tão próxima quanto possível da sua aplicação efetiva.
3. A práxis co habita com interação do social e cultural. O currículo não pode ser apenas aprender coisas mas, antes, deve ser encarada a aprendizagem como um ato social. Isto obriga à construção de um ambiente social de aprendizagem.
4. O mundo da práxis é um mundo construído, uma vez que através da ação de aprender, os alunos tornam-se participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento.
5. O processo do currículo assenta na premissa de que aqueles que têm o poder de controlar o currículo são aqueles que têm o poder de se certificarem que os seus significados sejam aceites como úteis na transmissão. O processo de construção do currículo é, por vezes, um ato político.

A definição do currículo estará, incessantemente, ligada a estas três teorias, que se complementam e interligam. A maior dificuldade prender-se-á com a análise da prática curricular que se sustenta em cada uma destas teorias.

## **2.2. Planos Curriculares no Ensino Superior**

Neste ponto, descrevemos a evolução do Ensino Superior na Europa, desde a assinatura da Magna Charta Universitatum (1988) ao lançamento oficial do Espaço Europeu de Ensino Superior (2010). São explanados os princípios decorrentes das várias reuniões dos ministros signatários e as implicações nos planos curriculares do Ensino Superior.

Efetuamos, ainda, uma breve análise à adequação das Instituições de Ensino Superior portuguesas ao processo de Bolonha, através da reforma legislativa inerente a esta adequação.



### 2.2.1. A implementação do Processo de Bolonha

Desde a assinatura da Magna Charta Universitatum, em 1988, que as Universidades são vistas como responsáveis pela construção de centros de cultura, conhecimento e pesquisa para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico da sociedade. Desta forma, estas instituições, fonte natural de disseminação do conhecimento, devem investir consideravelmente na educação contínua, facultar às gerações futuras educação e treino e ensiná-las a respeitar as grandes harmonias do meio envolvente natural e humano.

Dos princípios definidos na Magna Charta Universitatum, destacamos a relevância das Universidades, como instituições autónomas na pesquisa e no ensino, e o papel destas na quebra de barreiras geográficas e políticas, promovendo a partilha de conhecimentos entre diferentes culturas. Para garantir estes pressupostos, as Universidades devem preservar a liberdade de pesquisa e ensino, obedecer ao princípio que a pesquisa é inseparável do ensino aquando da contratação de professores e regulamentação do seu estatuto, assegurar a liberdade dos seus estudantes, encarar a troca de informação e documentação como essencial para o progresso estável do conhecimento, assim como a partilha de progressos para o avanço da aprendizagem. Desta forma se encoraja a mobilidade de professores e estudantes. Consideram, ainda, que uma política genérica de equivalência de estatutos, títulos, exames e atribuição de bolsas suporta o cumprimento desta missão.

Seguindo esta política de partilha de informação, e defendendo que a Europa não tenha um tronco comum apenas no que respeita à economia, mas também no conhecimento, foi assinada, em 1998, a Declaração de Sorbonne.

Nesta declaração que desencadeia a construção de um espaço Europeu comum no que respeita à Educação revê-se a necessidade de as Universidades contribuírem para o esbatimento de barreiras e desenvolvimento de uma nova estrutura de ensino e aprendizagem que promova a mobilidade e a cooperação.

Na mesma perspetiva, já defendida pela Magna Charta Universitatum, de que as universidades devem ser instituições livres e autónomas que possam adequar-se às necessidades de mudança, foi assinada, em junho de 1999, pelos Ministros da Educação de vários países Europeus, a Declaração de Bolonha, que promove a mobilidade e empregabilidade dos graduados.

Destacamos alguns dos objetivos fundamentais da Declaração de Bolonha:

- Desenvolvimento de várias dimensões europeias do Ensino Superior, como a reorganização curricular, cooperação interinstitucional, mecanismos de mobilidade e programas integrados de estudo, formação e investigação;
- Promoção da mobilidade dos atores (estudantes, professores, investigadores, funcionários);
- Promoção de transparência nas certificações, através da adoção do suplemento ao diploma;
- Adesão a um sistema de créditos tipo ECTS (European Credit Transfer System), que permita acumulação de créditos numa perspetiva de formação ao longo da vida e que seja facilmente comparável.

Dois anos após a assinatura da Declaração de Bolonha, e numa lógica de acompanhamento à sua implementação, os ministros signatários responsáveis pelo Ensino Superior, reuniram-se em Praga, com o objetivo de analisar o caminho percorrido e traçar novas metas, tendo por finalidade a criação de uma Área Europeia de Ensino Superior até 2010.

Após análise dos progressos já efetuados e confirmando-se o sucesso da implementação dos objetivos definidos na Declaração de Bolonha, os 32 ministros reunidos destacaram três eixos fundamentais: a aprendizagem ao longo da vida como ferramenta de resposta à competitividade e o uso massivo das novas tecnologias, instrumento facilitador da coesão social, igualdade de oportunidades e qualidade de vida; as instituições de Ensino Superior e estudantes devem ser encaradas como parceiros ativos na implementação da Área Europeia de Ensino Superior, sendo-lhes reconhecida legitimidade para intervir e influenciar a organização e conteúdos de ensino; por último, a adoção de um sistema de ensino comparável que garante a equivalência dos graus (Comunicado de Praga, 2001).

Em 2003, os ministros responsáveis pelo Ensino Superior reúnem-se novamente em Berlim a fim de avaliar a implementação do Processo de Bolonha, de rever objetivos para a próxima etapa e de incluir novos países neste processo, passando a ser 37 estados aderentes.

Reiterando o definido em Praga, os ministros defendem a importância do aumento da competitividade e o papel que a área Europeia de Ensino Superior detém, através da coesão social e da diminuição das desigualdades sociais.

Na conferência de Berlim (2003), foram tratados alguns princípios a seguir, tais como, a reformulação do sistema de ensino para três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento); a promoção da mobilidade de atores, em que os ECTS assumem protagonismo, de modo que os

ministros sugerem que, além da possibilidade de serem transferidos, os créditos deverão poder ser acumulados, contribuindo assim para a criação de um espaço de conhecimento único na Europa e a atribuição a todos os diplomados do suplemento ao diploma, numa lógica de transparência, competitividade e universalidade.

Na Noruega (Bergen), em 2005, os ministros responsáveis pelo Ensino Superior dos já 45 países aderentes, reuniram-se “salientando a promoção de vínculos mais estreitos entre a European Higher Education Area (EHEA) e a European Research Area (ERA)” (Pereira, 2011, p.7), reforçando a importância do investimento na investigação para o desenvolvimento económico e cultural das sociedades e para a coesão social. A mobilidade entre os agentes do Ensino Superior (docentes, funcionários e estudantes) e a importância da competitividade foram pontos reiterados ao longo das conferências e também convocados em Bergen (Comunicado de Bergen, 2005).

Passados quatro anos, foi efetuada nova reunião de Ministros do Ensino Superior, em Londres, tendo sido reconhecidos os esforços para a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), assente na autonomia e liberdade das instituições, igualdade de oportunidades e democracia. Estes princípios promovem a mobilidade, empregabilidade, competitividade e atratividade do Ensino Superior. Neste encontro foram ainda reafirmadas as prioridades até 2009 e novas metas para depois de 2010 (Comunicado de Londres, 2007).

A Conferência de Leuven (Bélgica) realizou-se em 2009, onde se reafirmaram os avanços conseguidos pelos países na implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Com vista à continuidade do Processo de Bolonha após 2010, foram definidas como principais áreas de trabalho: igualdade de oportunidades; aprendizagem ao longo da vida; empregabilidade; aprendizagem centrada no estudante; educação, investigação e inovação, internacionalização, mobilidade, recolha de dados, ferramentas de transparência multidimensionais, etc. Estas reformas mais profundas contribuirão para a fase final da implementação do Processo de Bolonha (Comunicado de Leuven, 2009).

Celebrando uma década do Processo de Bolonha, os ministros reuniram-se em Budapeste-Viena (2010) para o lançamento oficial do Espaço Europeu de Ensino Superior. Além das boas vindas ao 47º país aderente (Cazaquistão), foi efetuada uma análise aos progressos da reforma do Ensino Superior. Neste encontro, destacou-se a liberdade académica, a autonomia das Instituições de Ensino Superior como princípios base do Espaço Europeu de Ensino Superior; o papel destas Instituições nas sociedades democráticas e na coesão social;

reconheceu-se a importância dos vários agentes (professores, investigadores, funcionários, estudantes) na implementação do EEES; e encarou-se a Educação Superior como responsabilidade pública (Declaração de Budapeste-Viena, 2010).

### 2.2.2. O Processo de Bolonha em Portugal

Sendo Portugal país signatário da Declaração de Bolonha (1999), e decorrente da evolução da implementação do processo de Bolonha e objetivos propostos, o Decreto-Lei 42/2005 de 22 de Fevereiro, vem instituir os seguintes princípios reguladores:

- Ensino Superior assente em três ciclos, segundo orientações adotadas pelos estados signatários do Processo de Bolonha;
- Instituição de graus de ensino comparáveis e intercompreensíveis;
- Organização curricular por unidades de créditos acumuláveis e transferíveis, nacional e internacionalmente;
- Criação de instrumentos que permitam a mobilidade dos estudantes no espaço europeu, antes e após formação superior.

Uma das questões pilares presentes neste decreto é a alteração dos planos curriculares, passando pela implementação do sistema de créditos curriculares (ECTS). Desta forma, assiste-se, neste documento, à definição de dois conceitos fundamentais nesta adaptação ao novo paradigma do ensino: “Unidade curricular (unidade de ensino com objetivos de formação próprios que é objeto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final); e plano de estudos (conjunto organizado de Unidades Curriculares em que um estudante deve ser aprovado para obter grau académico; concluir um curso não conferente de grau; reunir parte das condições para obtenção de um determinado grau académico)” (Decreto-Lei nº 74/2006).

Nesta nova orientação pedagógica, o trabalho que o estudante deve realizar em cada unidade curricular ou, no sentido mais abrangente, em cada plano de estudos, é expresso em créditos, que devem ser acumuláveis e passivos de mobilidade. Este novo sistema de créditos relega maior tónica para o estudante e para os objetivos da formação.

“Ao medir o esforço (a “carga total de trabalho”) do estudante, o ECTS coloca o enfoque na aprendizagem, centra a formação no estudante, como sujeito ativo no processo de aprendizagem, e orienta a formação para objetivos pré-definidos” (Santos, 2002, p. 76). O

sistema de créditos adotado com o processo de Bolonha exige um maior esforço por parte de alunos e professores, sendo que o aluno não pode ser um agente passivo que resume a sua intervenção no sistema de ensino como aglomerador de matéria, antes participa no processo e constrói a sua própria aprendizagem.

Decorrente do XVII Governo Constitucional 2005-2009, que reconheceu como objetivo primordial assegurar a qualificação dos Portugueses, encarando o Processo de Bolonha como promotor do Ensino Superior, da melhoria da qualidade do ensino, da mobilidade de professores e estudantes e da internacionalização, percebeu-se a necessidade de alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo. Estas alterações concretizaram-se ao nível da igualdade de acesso ao Ensino Superior, alteração do sistema de ensino para três ciclos, ensino baseado em competências e adoção do Sistema Europeu de Créditos Curriculares (ECTS) (Decreto-Lei nº 74/2006).

Neste decreto é estabelecido o número de créditos esperados em cada um dos três ciclos: 1º ciclo = 180 a 240 ECTS; 2º ciclo = 90 a 120 ECTS; Mestrado Integrado – 300 a 360 ECTS; 3º ciclo = doutoramento (programas doutorais), assim como são regulamentados outros dos princípios do Processo de Bolonha, tais como, a mobilidade dos estudantes e acreditação dos ciclos de estudos como garante de qualidade no Ensino Superior.

No ano letivo 2007/2008, já 90% do Ensino Superior português estava adequado ao Processo de Bolonha, prevendo-se a conclusão desta adaptação em 2010 (Decreto-Lei nº 107/2008).

Neste diploma, refere-se a necessidade de atingir outras metas do Processo de Bolonha, como a transição de um modo de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema que estimula o desenvolvimento de competências por parte do estudante, promovendo o trabalho experimental e de projeto e a aquisição de competências transversais. O Decreto-Lei nº 107/2008 estabelece a obrigatoriedade de elaboração de um relatório de progresso público e anual por parte de cada instituição de Ensino Superior, que promova a transparência do ensino na Instituição e dos seus objetivos. Este relatório deve incluir o contributo de estudantes e docentes através de meios de participação e auscultação a promover pelos conselhos científicos; adotar indicadores objetivos que evidenciem progresso das mudanças realizadas na instituição e em cada curso; incluir quadros de qualificação utilizados na organização dos cursos; metodologias e indicadores adotados para aferição por unidade curricular; relação entre créditos fixados e competências a alcançar; e métodos de trabalho para integração da aprendizagem e da avaliação de conhecimentos.

Com a adesão de Portugal ao Processo de Bolonha foi necessário que o Ensino Superior português implementasse reformas estruturantes no seu funcionamento, de forma a garantir os princípios da Declaração de Bolonha (1999).

Parte da complexidade deste processo prende-se com a necessidade de uma definição prévia dos conhecimentos a ser adquiridos, dos saberes e competências. Esta premissa obriga a uma reorganização do currículo, passando de conjunto de conhecimentos divididos por disciplinas a áreas curriculares mais alargadas, permitindo uma articulação entre estas.

“O sistema ECTS exige novas formas e outras atitudes na maneira como se pratica o Ensino Superior” (Crespo 2003, p. 130), conduzindo à adaptação das metodologias de aprendizagem a esta nova era educacional, tornando-se mais ativas, cooperativas e participativas, encaminhando para um ensino com enfoque na resolução de problemas e a criação de um novo ambiente de aprendizagem (Santos, 2002).

Este processo impulsionou a transformação do ensino, que levou a um novo paradigma educacional, defensor da partilha de informação e conhecimento, mobilidade entre os atores e equivalência de graus e convocou novas formas de conceber e ensinar e de implementar a avaliação dos estudantes. Sendo este um processo de grande complexidade e objeto da nossa investigação, dedicamos o ponto seguinte às questões da avaliação: conceito, paradigmas, modalidades e funções.

## **2.3. Avaliação**

Tendo por objetivo conhecer as perspetivas dos estudantes sobre a relação entre metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação no Ensino Superior, foi necessário convocar algumas definições do conceito de avaliação. Aqui abordamos, ainda, os paradigmas da avaliação, recorrendo a Rodrigues (2002) e algumas modalidades e funções da avaliação.

### **2.3.1. Conceito**

É comum recorrer a conceitos, tais como, julgar, medir, verificar, aconselhar, calcular ou ajuizar para definir avaliação. No entanto, este termo é tanto mais complexo quanto mais nos

apercebemos que estamos permanentemente a avaliar, no sentido de interpretar. Avaliamos ao comparar, avaliamos ao selecionar, avaliamos ao decidir.

Esta presença da avaliação no nosso quotidiano justifica a variedade de perspetivas sobre a sua definição. Contudo, por mais complexo que seja o processo de avaliar, segundo Pacheco (2001), não pode jamais ser tido como ambíguo, devendo o avaliador definir a sua posição quanto ao objeto a avaliar.

Fernandes, Alves e Machado (2008) convocam diversas definições de avaliação que, na linha de Stufflebeam (1986), sustentam que a avaliação deve ser centrada no processo e não nos resultados, encarando-a como tomada de decisões, em que o aperfeiçoamento é efetuado através do diagnóstico de necessidades. Scriven (1974) conceitualiza a avaliação como apreciação do valor do objeto a avaliar. Guba e Lincoln (1986) alertam para a necessidade de integração do fator humano e do estudo do contexto para compreender a complexidade das situações educacionais. A avaliação, no entender destes autores, implica a interação entre o avaliador e o objeto a avaliar e surge da negociação entre os intervenientes. Na visão Tyleriana, avaliar é perceber se os objetivos educacionais propostos foram atingidos, tornando a avaliação focada nos produtos, rigorosa, objetiva e científica. Esta conceção instrumentista proposta por Tyler (1969) apresenta a avaliação como forma de perceber se os alunos atingiram as metas previamente definidas e funciona como comparação do real desempenho dos alunos em relação ao desempenho esperado.

Neste sentido, avaliar é atribuir notas integradas numa escala, é medir, sendo que é frequentemente utilizada uma escala numérica que descreve os desempenhos reais dos alunos. Esta avaliação normativa ou criterial facilita a aprendizagem, na medida em que demonstra ao aluno o seu lugar, ou seja, avalia o seu desempenho em comparação com desempenhos semelhantes (Hadi, 1994). Tal como sustenta Cardinet (1993, p. 19): “através da nota, o aluno é informado da qualidade do seu trabalho, tem a possibilidade de se situar em relação aos seus colegas e pode avaliar o esforço a despende, para modificar essa posição relativa”. A avaliação surge, então, como método de distinção dos alunos e suporte das escolhas e orientações profissionais e sociais (*idem*).

Pacheco (2001, p. 129) define avaliação como um processo de “tomada de decisões que suscita perguntas sobre objetivos, planos, procedimentos e resultados”. Na mesma perspetiva, Tenbrink (1981, p. 19), define avaliação como “el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones”.

Para o autor, a complexidade da avaliação justifica a adoção de um modelo trifásico que engloba a preparação do dispositivo a avaliar (apropriação do objeto sobre o qual vai recair a avaliação ou a planificação do método a seguir que suporte a formulação de juízos ou tomada de decisões); a recolha de dados (recolha de informações, aplicação dos instrumentos que permitirão efetuar a avaliação, como testes, fichas, observações, etc.); e a própria avaliação (formulação de juízos e tomada de decisões).

A avaliação é, assim, uma “atividade natural do ser humano que, constantemente, consciente ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca” (Alves, 2004, p.11). Contudo, e apesar de estar implícita no nosso quotidiano, o ato de avaliar implica uma aprofundada reflexão sobre o que avaliar, quem avaliar, porquê avaliar e como avaliar. Para responder a estas questões, será necessário ter presente que a avaliação deve estar ao serviço do aluno, promovendo a reflexão e orientando a intervenção do professor na sua aprendizagem (*idem*).

Como se pode verificar pela diversidade de conceções de avaliação, existe uma complexidade intrínseca ao processo de avaliação, que se inicia com a definição de objetivos, decisões sobre recursos e meios, processos de interpretações, emissões de juízos, entre outros.

### **2.3.2. Paradigmas da avaliação**

Rodrigues (2002), identifica três paradigmas da avaliação da formação: o objetivista, em que a avaliação surge como fonte de controlo externo, o subjetivista, em que a avaliação tende a ser formativa, tendo como objeto a avaliar os processos de aprendizagem e o crítico, em que a avaliação tem uma perspetiva emancipadora.

#### **a. Paradigma objetivista da avaliação**

Neste paradigma, a avaliação é associada ao behaviorismo e às metas a atingir traduzidas no desempenho observável dos alunos no final da aprendizagem, justificando todo o seu investimento neste processo (Alves, 2004).

Os instrumentos utilizados neste paradigma são, geralmente, técnicas normalizadoras alheias aos contextos e características dos formandos, princípios orientadores do currículo, o



que, segundo Hadji (1994), se traduz num controlo normativo, hierárquico, repressivo e atemporal.

A construção do currículo é de influência positivista e centra-se nos fins a atingir no final da aprendizagem e nos desempenhos observados (Fernandes, 2010), apresentando-se como um plano estruturado e previamente definido.

Ao nível das aprendizagens, esta avaliação incide maioritariamente nos objetivos e nos conteúdos pré-definidos, correspondendo “a uma pedagogia da transmissão e da modelagem, que institui e que depende de uma relação pedagógica marcadamente assimétrica” (Rodrigues, 2002, p. 86).

Aqui, o aluno assume um papel passivo, relegando para o docente a responsabilidade de transmissão dos conhecimentos (Fernandes, 2010) contribuindo para reforçar a organização social que integra, assente em valores inquestionáveis (Rodrigues, 2002).

Não questionando nem problematizando, esta avaliação surge como fonte de controlo externo, imposto a nível macro, numa tentativa de aferir os efeitos das políticas, estratégias ou métodos de formação (Rodrigues, 2002 e Alves, 2004).

É, então, uma avaliação certificadora que busca o verbo medir como principal objetivo, contribuindo para a permanência dos valores instituídos e transferindo para o docente a responsabilidade no processo de ensino aprendizagem.

### **b. Paradigma subjetivista da avaliação**

No âmbito do paradigma subjetivista, uma das questões centrais é a experiência que, como fonte do saber, é o local e meio ideal para aprender e ensinar. Aqui, o processo de ensino aprendizagem privilegia a observação e o contacto direto com a prática profissional (Alves, 2004), atribuindo-se o foco da aprendizagem ao estudante “valorizando-se a experiência como fonte de conhecimento (Fernandes, 2010, p. 70).

Nesta linha, percebe-se que “a teoria tem origem na prática e é validada por esta” (Alves, 2004, p. 42) e aceita-se que é na prática que surgem os questionamentos reconhecendo que a prática legítima ou refuta uma teoria.

Ao contrário da perspetiva objetivista da avaliação, o conhecimento será utilizado para sustentar a ação e “os fins a atingir não se encontrarão necessariamente determinados à

partida, afigurando-se eventualmente problemáticos e a merecerem negociação, compromisso e consenso” (Rodrigues, 2002, p. 88).

A avaliação tende a ser formativa, tendo como objeto a avaliar os processos de aprendizagem. As funções da avaliação são a metacognitiva (análise de tarefas e atividades, correção dos erros) e a reguladora, que permite o ajuste de métodos e a alteração de ritmos (Alves, 2008).

Esta perspectiva da avaliação pretende, assim, mais do que certificar, regular o processo de ensino aprendizagem, quer da parte do professor, apontando fragilidades no seu trabalho, quer na atividade do aluno, permitindo a tomada de consciência das suas dificuldades, a fim de permitir a remediação dos seus erros.

### **c. Paradigma crítico da avaliação**

No âmbito deste paradigma, a avaliação não se abstrai das crenças, experiências ou valores, “reclamando uma postura emancipadora da avaliação” (Alves, 2004, p.42), incitando à progressão plena do aluno, quer em termos cognitivos, quer intelectuais.

A autoavaliação tem destaque nesta visão crítica da avaliação, devendo existir uma apropriação dos critérios de avaliação e dos objetivos do professor. Assistimos, frequentemente, à enumeração do próprio professor dos critérios como dado adquirido, não tendo o aluno refletido sobre eles. O aluno assimila tanto melhor um critério de avaliação, quanto maior for a sua influência na sua criação.

O professor deve, então, induzir o aluno a um retrocesso refletido sobre as suas estratégias a fim de analisar as razões do êxito ou do seu fracasso (Alves, 2004).

A avaliação tem uma função interpretativa, que emite juízos de valor e autorreguladora, que invoca a apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos (Alves, 2008).

## **2.3.3. Modalidades e funções da avaliação**

### **a. Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa tem lugar “num estádio terminal de um processo” (Pacheco, 2001, p. 134), geralmente no final de um curso ou módulo, momento em que é aferido o

conhecimento adquirido pelos alunos, mediante os objetivos de aprendizagem, previamente definidos, e traduz-se numa classificação que permite situar o aluno em relação aos seus pares.

Sendo o professor detentor do controlo desta avaliação, determinando os instrumentos a utilizar e a classificação final dos alunos, esta avaliação está ao serviço dos vários agentes educacionais: do professor, ao qual permite aferir a aquisição de conhecimento pelos estudantes; dos pais informando-os do nível dos filhos (através das classificações, fichas de informação, pautas,...); da escola que atribui um diploma; e ao próprio estudante que conhece o nível do seu desempenho (Fernandes, Alves & Machado, 2008).

Segundo Alves (2008), esta avaliação remete-nos para um paradigma objetivista que se pauta pela avaliação de produtos. Destacamos algumas funções: a normativa, que tem como finalidade a classificação e comparação dos resultados (testes, rankings), a criterial onde se avalia tendo em conta os objetivos definidos previamente, na demanda de relacionar os resultados com os objetivos, e a certificadora, emissão de certificado ou diploma.

## **b. Avaliação formativa**

Por oposição a uma avaliação administrativa (sumativa), Scriven (1967) propõe a expressão avaliação formativa que traduz um ensino diferenciado em que a avaliação está integrada no processo de ensino aprendizagem e, por isso, se apresenta com uma finalidade pedagógica (Hadji, 1994 e Alves, 2004), na medida em que fornece informações que deverão ser utilizadas, quer pelo aluno, quer pelo professor, para a melhoria das aprendizagens, mesmo que essa melhoria esteja, sobretudo, sob o poder do avaliador.

Esta avaliação contribui para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, sendo que, para isso, enquadrando-se num paradigma subjetivista da avaliação, fornece aos alunos indicadores das suas dificuldades, orientando-os na sua aprendizagem e informa os professores do modo como decorre a sua atividade (Hadji, 1994). O autor apresenta quatro funções secundárias: a segurança (promove a autoconfiança do estudante); a assistência (aprendizagem por etapas); a promoção do diálogo (professor estudante); e por último o feedback (fornecendo ao estudante informação atempada sobre os seus sucessos e dificuldades).

Alves (2004) discorre sobre duas conceções da avaliação formativa: a behaviourista e a cognitivista. A primeira refere-se “à pedagogia dita por objetivos e à pedagogia de mestria que decompõem o objetivo terminal de aprendizagem em objetivos intermédios” (*idem*, p. 62). Com

o objetivo de regular as aprendizagens, a autora descreve três etapas da avaliação formativa nesta concepção: a recolha de informação através dos resultados de aprendizagem (dados observáveis); a interpretação dos dados (comparando o desempenho observado dos critérios definidos previamente); e a adaptação da atividade pedagógica aos resultados. A concepção cognitivista da avaliação formativa com enfoque nos processos mentais entre a questão e a resposta. Aqui, a recolha de informações reside no processo de aprendizagem, o modo como o aluno aprende, tomando o erro como sinal de dificuldade do aluno; a interpretação dos dados compreende a identificação da conduta do aluno e na perceção dos seus erros; por fim, a adaptação da atividade pedagógica assente na premissa que as alterações promovem no aluno novas adaptações (Alves, 2004).

A avaliação formativa caracteriza-se pela avaliação dos processos de aprendizagem e, de acordo com a autora, atribuímos a esta avaliação a função metacognitiva, tendo por finalidade o apoio à aprendizagem e a correção de erros, e a função reguladora em que através do reconhecimento das falhas se ajustam os métodos de ensino com vista à obtenção do êxito por parte dos alunos.

### **c. Avaliação formadora**

Inscrita no paradigma crítico, a avaliação formadora apresenta-se como a modalidade de avaliação mais complexa. O processo de ensino aprendizagem centra-se totalmente no aluno, sendo da responsabilidade deste a apropriação dos métodos de avaliação (instrumentos e critérios) e o total domínio da planificação do percurso formativo (Alves, 2004).

Nesta modalidade de avaliação, a autoavaliação releva-se, obrigando a que o estudante entenda e acomode os critérios e objetivos, os quais, por vezes apenas proferidos pelo docente, não promovem a reflexão e o espírito crítico por parte dos alunos, pois não são trabalhados devidamente (Alves, 2004). Assim, a avaliação formadora concorre para a participação dos estudantes na construção dos critérios de avaliação, de modo a que possam conhecer as razões do seu êxito ou fracasso (*idem*).

Como objetivo último, a avaliação formadora incide sobre os processos de formação e as principais funções são a interpretativa, pois afeta as perceções, juízos de valor, e a autorreguladora, materializando-se na autoavaliação, com a apropriação de critérios pelos alunos (Alves, 2008).

Trata-se de um processo de construção de conhecimentos, que orienta as ações, exigindo, nomeadamente, no Ensino Superior, que se considere a autonomia dos estudantes. Assim, o professor, enquanto responsável por pensar e implementar as estratégias avaliativas, deve estimular os alunos, através de um processo de avaliação estruturado, a agir de forma a atingirem uma emancipação, que lhes permita compreender e intervir no mundo que os rodeia.

Esta perspetiva emancipatória ocorrerá se a avaliação for estruturada como um exercício metacognitivo, que potenciará a consciencialização dos aspetos mais e menos conseguidos e que pressupõe a alteração das práticas pedagógicas, tema que nos ocupará na secção seguinte.

#### **2.4. Práticas pedagógicas no Ensino Superior**

Poucos estudos realizados nos permitem conhecer as práticas pedagógicas no Ensino Superior em Portugal. Assente na incógnita do que se passa efetivamente nas salas de aula no que respeita a metodologias de ensino, aprendizagens e avaliação, em 2011, teve início o projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas” (PTDC/CPE-CED/114318/2009) que tem como objetivo “conhecer e compreender práticas de ensino e de avaliação e processos de participação dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens” (Fernandes, Rodrigues & Nunes, 2012, p. 933). Este projeto prevê a conjugação de uma grande massa de dados provenientes de observações, entrevistas individuais, entrevistas focus group e inquérito por questionário.

Embora com pouca literatura que nos permita conhecer efetivamente as práticas no Ensino Superior, ousamos afirmar que “o Processo de Bolonha induziu alterações significativas nos modos de ensinar, de avaliar e de aprender no Ensino Superior, conduzindo à reconfiguração do papel do estudante e do docente” (Alves, Morgado, Sá, Rodrigues & Lemos, 2012, p.957). Esta alteração na pedagogia justifica a pertinência de princípios pedagógicos, tais como Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodireção e Criatividade/Inovação pois implicam os alunos na sua aprendizagem e “potenciam a direção transformadora e emancipatória da pedagogia” (Vieira, Gomes, Gomes, Silva, Moreira, Melo & Albuquerque, 2002, p. 33). Por sua vez, os princípios ligados à intencionalidade, transparência e coerência estão mais ligados à reprodução de conhecimentos e a uma abordagem à educação como transmissiva de saberes por parte dos docentes (*idem*). Podemos sinalizar estes últimos princípios pedagógicos como alicerces de um ensino tradicional, centrado no professor e numa

metodologia de transmissão e exposição de conhecimento, contrastando com os primeiros enunciados que promovem metodologias de ensino e aprendizagem dinâmicas, como se prevê com a implementação do Processo de Bolonha.

Neste sentido, os docentes têm vindo a adotar novas práticas pedagógicas que centram o processo de ensino aprendizagem no estudante, apontando “no sentido de uma maior valorização da avaliação formativa, da importância do *feedback* e da diversidade de instrumentos de avaliação” (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo & Monteiro, 2012, p. 971). Trata-se de metodologias, que segundo Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012, p. 935), “contribuem para melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos”.

Alves, Morgado, Sá, Rodrigues e Lemos (2012) da revisão de literatura que efetuaram destacaram como práticas inovadoras no Ensino Superior o Elearnig/ Tecnologias da informação e da comunicação (TIC), o *feedback*, a avaliação por pares e o uso de e-portefólios.

O recurso à Internet e ao e-learning têm emergido como frequente característica dos métodos de aprendizagem no Ensino Superior (Rohleder, Bozalec, Carolissen, Leibowitz & Swartz, 2007), pois o e-learning “involves meaning-making, is complex, creative and is a participatory process rather than being a static, linear and passive event” (*idem*, p. 97). Esta metodologia pode incentivar os estudantes a processar ativamente o conhecimento adquirido, tomando consciência das suas fragilidades. O estudo de Russel, Elton, Swinglehurst e Greenhalt (2006) mostra ainda que “the online environment facilitates team teaching and contributes to the quality of feedback” (*idem*, p. 475), pois permite a interação entre docentes e estudantes, mesmo que a distância.

O feedback é outro processo que promove a melhoria das aprendizagens dos estudantes, como referem (Alves, Morgado, Sá, Rodrigues & Lemos, 2012, p. 965) devendo “sobretudo ser utilizado para apoiar a reflexão e dotar o estudante de capacidades que deverá mobilizar em trabalhos futuros, com impacto positivo no seu futuro contexto profissional”. A utilização frequente do feedback encorajou Mahony e Poulos (2008) a realizar um estudo para conhecer a perspetiva dos estudantes sobre a eficácia da utilização do feedback. Deste estudo concluiu-se que o “feedback was used to enhance motivation and learning, encourage reflection and clarify understanding” (*idem*, p. 144), sendo que os alunos preferem um feedback individualizado, específico sobre o seu próprio trabalho.

Quando o feedback provém dos próprios colegas pode ser considerado avaliação por pares que, como prática pedagógica, se considera uma “verdadeira autorregulação das aprendizagens, processo pelo qual os estudantes serão capazes de, por um lado, atribuir sentido ao conhecimento e, por outro lado, convocá-lo para novas situações” (Alves, Morgado, Sá, Rodrigues & Lemos, 2012, p. 966). Na investigação de Van den Berg, Admiraal e Pilot (2006, p. 34) “of all the students, 80% were of the opinion that their revised version was better, because they had used peer feedback”.

Outra prática inovadora no Ensino Superior é o uso do e-portefolio como instrumento de avaliação que, segundo Butler (2006, p. 10) “is essentially an electronic version of paper-based portfolio, created in a computer environment, and incorporating not just text, but images, audio, video as well”. Utilizado como forma de avaliação, favorece o acompanhamento do estudante permitindo conhecer a sua evolução.

Borrvalho, Fialho e Cid (2012, p. 989) sustentam que no panorama do ensino português se tem vindo a assistir a uma avaliação das aprendizagens “em que a ênfase da avaliação é colocada nos produtos, com um carácter essencialmente sumativo, focada na valorização dos conteúdos e cujo objetivo é certificar as aprendizagens dos alunos no final do ano ou semestre”. Todavia, o atual paradigma de ensino conduz-nos para a necessidade de adotar a avaliação como aprendizagem (aluno no centro de todo o processo) e avaliação para a aprendizagem (avaliação maioritariamente formativa e não sumativa), o que significa que a “concepção de ensino (...) não está desligada da nossa concepção de aprendizagem e, obviamente, da própria avaliação” (Almeida, 2002, p. 241).

As práticas pedagógicas utilizadas dependem do modo como o processo de ensino é encarado, se numa lógica de transmissão, se numa lógica ativa de construção do conhecimento. Almeida (2002), perspetiva o ensino como processo dinâmico em que o aluno participa no processo ativamente e se torna autónomo e responsável: “só desta forma o estudante estará capaz de dar real significado à informação e, a partir desse significado, construir conhecimento e desenvolver competências (*idem*, p. 241).

A transição para o Ensino Superior poderá traduzir, ou não, uma dificuldade para os estudantes, na medida em que poderão não estar habituados às metodologias e aos processos de avaliação, que as Instituições de Ensino Superior, de acordo com os pressupostos de Bolonha têm de adotar. Neste sentido, Freitas, Martins e Vasconcelos (2003) efetuaram um estudo sobre a integração dos alunos no 1º ano do Ensino Superior, numa fase anterior ao Processo de

Bolonha, traduz a demarcada diferença entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação do Ensino Secundário e do Ensino Superior, uma vez que os estudantes referem a sua dificuldade na adaptação a estas metodologias e reconhecem a fraca preparação para o ingresso nesta nova fase.





## CAPÍTULO III

---

### Enquadramento metodológico



### 3.1. Problemática e objetivos do estudo

O Processo de Bolonha foi encarado pelas Universidades Portuguesas como oportunidade para melhorar a qualidade e relevância das suas formações. Desta forma, assistiu-se a uma transição gradual para o novo paradigma educacional e conseqüente adaptação das práticas e procedimentos no Ensino Superior, resultando na alteração de conceptualizações sobre o ensino.

No ano letivo 2006/2007, as Instituições de Ensino Superior (IES) Portuguesas adequaram os princípios do Tratado de Bolonha às suas realidades, adaptando a oferta formativa a três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento), aderindo a um Sistema de Créditos (ECTS) comparáveis e acumuláveis, que expressam a carga de trabalho prevista para cada aluno a uma Unidade Curricular (UC) ou Plano de Estudos e promovendo a internacionalização e mobilidade dos agentes educativos, induzindo novas metodologias de ensino e aprendizagem.

Estas alterações repercutiram-se nos papéis dos principais atores educacionais, sendo estes reconfigurados, transferindo o protagonismo do processo de ensino aprendizagem para o estudante, exigindo um trabalho continuado da sua parte ao longo de todo o semestre, com o acompanhamento dos docentes, e conduzindo à institucionalização de práticas de avaliação contínua, sendo que o exame cíclico ou final é apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação. Por conseguinte, as metodologias tornaram-se mais participativas e interativas com o aumento de frequência de espaços laboratoriais, seminários, trabalhos de campo, entre outros.

Foram introduzidas modalidades de aprendizagem a distância, aprendizagem ativa, aprendizagem tutorial, aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada na resolução de problemas e aprendizagem orientada por projetos, que consagram o papel central do estudante no processo de ensino e incitam à sua autonomia. Estas novas formas de aprendizagem foram suportadas pelo aumento do recurso a plataformas de e-learning de apoio ao estudante, confirmando o ensino mais participativo e, simultaneamente, centrado na aquisição de competências. Esta autonomia e centralidade do estudante na construção da sua aprendizagem exige um maior acompanhamento por parte dos docentes cuja função principal é a de orientar a aprendizagem.

Conscientes que estas alterações foram impulsionadas pelo Processo de Bolonha e assente na perspetiva que “a forma como os professores avaliam revela o modo como os alunos

aprendem, ao mesmo tempo que deixa transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino-aprendizagem” (Alves, 2004, p. 43) a problemática deste estudo foca-se nas seguintes questão:

A implementação do processo de Bolonha trouxe alterações a nível prescrito, ou as práticas foram alteradas? Qual a perceção dos estudantes de duas Licenciaturas sobre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior?

Para o tratamento destas questões, elegemos os seguintes objetivos:

- Inferir, de acordo com as perspetivas dos estudantes, sobre a adequação das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior às preconizadas no documento regulador
- Compreender a relação entre os instrumentos de avaliação utilizados nas duas Licenciaturas e os utilizados no Ensino Secundário;
- Identificar a homogeneidade/diversidade dos instrumentos de avaliação utilizados nas duas Licenciaturas;
- Identificar se e de que modo o ano de frequência do estudante interfere com as suas perspetivas;

### **3.2. Contextualização do estudo**

Certos que esta alteração nas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação é transversal a todas as Instituições de Ensino Superior em Portugal, tal como nos países signatários da Declaração, a nossa escolha para o presente estudo recai sobre a Universidade do Minho (UM). Esta seleção foi feita com base em dois critérios: a localização, que permite um maior acompanhamento ao longo da investigação e o conhecimento que possuímos sobre a Instituição e suas práticas, dado que foi esta a Universidade em que obtivemos a licenciatura, em que frequentamos o Mestrado e, atualmente, integramos um projeto de investigação, no âmbito do qual pretendemos dar continuidade à nossa formação académica.

Fundada em 1973, a Universidade do Minho acolheu os primeiros alunos no ano letivo de 1975/1976. Sita no Norte de Portugal, tem um campus em Braga e outro em Guimarães e disponibiliza um vasto leque de infra estruturas que, por um lado, respondem às necessidades dos estudantes e, por outro lado, potenciam um ensino e investigação de qualidade. Destacam-se as bibliotecas (duas gerais, 31 especializadas e uma clássica), laboratórios de informática, rede Wireless de banda larga, reprografias, bancos, livrarias, 14 bares, três cantinas e

restaurantes, três pavilhões desportivos, quatro residências (827 camas em Braga e 482 em Guimarães) ([www.uminho.pt](http://www.uminho.pt)).

Reconhecida a nível internacional pela qualidade da formação e da investigação que promove, a UM é composta por oito escolas (Escola de Arquitetura, Escola de Ciências, Escola de Ciências da Saúde, Escola de Direito, Escola de Economia e Gestão, Escola de Engenharia, Escola de Psicologia e Escola Superior de Enfermagem) e três Institutos (Instituto de Ciências Sociais, Instituto de Educação e Instituto de Letras e Ciências Humanas).

Tal como as restantes Instituições de Ensino Superior Portuguesas, foi na década de 90 que a UM iniciou a adaptação do sistema de ensino às exigências do Processo de Bolonha. Desta fase transitória, referimos alguns momentos fulcrais como a introdução do Suplemento ao Diploma em todos os cursos (2003), a reestruturação dos projetos de ensino e planos de curso em termos de resultados de aprendizagem (2005), a introdução do Suplemento ao Diploma nos cursos de mestrado (2006) e a adequação de praticamente toda a oferta formativa ao Processo de Bolonha (ano letivo 2007/2008).

As alterações descritas acima em conjunto com o imposto pelos Decretos-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 74/2006, de 24 de Março, conduziram a Universidade do Minho à adaptação das suas metodologias de ensino, avaliação e aprendizagem aos pressupostos do Processo de Bolonha, tendo sido implementado o Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano dos ciclos de estudos conducentes ao grau de Licenciado e de Mestre da Universidade do Minho (RIAPA) em 2007.

Este regulamento é composto por cinco pontos que se dividem em 23 artigos. No primeiro ponto, disposições gerais, é definido como objeto a regulação das práticas de avaliação da aprendizagem na Universidade e a definição de normas para a avaliação, inscrição e passagem de ano no 1º e 2º ciclos (Licenciatura e Mestrado).

O artigo 2º do RIAPA, relativo ao ciclo de estudos, define a organização dos ciclos de estudo conducentes ao grau de licenciado e mestre em anos curriculares funcionando em regime anual, semestral ou trimestral. É estabelecida a duração total do ano letivo, 40 semanas, incluindo as avaliações. A carga horária semanal para o estudante, segundo este documento, não deve ultrapassar as 42 horas, incluindo o trabalho independente, sendo que este deve corresponder a mais de 50% do tempo total de trabalho. Quanto à assiduidade, está definido, desde que incluído nos critérios de avaliação, que é obrigatória a frequência do estudante a pelo

menos 2/3 das atividades letivas (podendo este rácio ser alterado de acordo com a natureza das atividades).

As orientações para as metodologias de ensino e aprendizagem estão descritas no artigo 3º, promovendo a sua diversidade e consistência com objetivos e resultados esperados de aprendizagem de cada curso. Espera-se que estas metodologias proporcionem ao estudante níveis adequados de desempenho, desenvolvimento de competências e de capacidade de trabalho autónomo e colaborativo e desenvolvimento de comportamentos responsáveis, quer durante o seu estudo, quer na sua vida profissional futura.

No final das disposições gerais institui-se que o processo de avaliação, na Universidade, deve respeitar os valores de autenticidade, justiça e honestidade intelectual.

No ponto dois define-se a avaliação da aprendizagem, que se traduz na aferição do desempenho dos estudantes em relação aos resultados esperados de aprendizagem de cada curso. Este processo deve concretizar-se numa avaliação contínua, através da criação de mecanismos de acompanhamento permanente do desenvolvimento do estudante e de uma avaliação periódica, em momentos pontuais previamente definidos.

O artigo 6º define que as metodologias de avaliação da aprendizagem devem ser adequadas às características do ciclo de estudos em causa, aos resultados de aprendizagem e horas de trabalhos para a UC, às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas, aos conteúdos programáticos e aos meios disponíveis para os estudantes. Este artigo refere, ainda, a necessidade de garantir a autenticidade dos elementos a avaliar quando a modalidade de ensino e aprendizagem é não presencial.

Os instrumentos de avaliação têm natureza diversa e devem ser adequados a cada UC. São apresentados, no artigo 7º, os seguintes instrumentos: testes escritos sumativos; trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais; trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais; portefólios; problemas práticos; tarefas; observação de atitudes e comportamentos; exame; relatório de estágio; trabalho de projeto e dissertação. As classificações dos estudantes devem ser públicas e de âmbito individual, mesmo quando provenientes de trabalhos realizados em grupo.

Relativamente aos elementos a avaliar, estes devem ser no mínimo dois e a sua escolha é da responsabilidade do docente responsável, devendo os estudantes deles ser informados, assim como do seu enquadramento nos resultados de aprendizagem, conteúdos e metodologias de ensino aprendizagem, no início da UC.

Tendo sido este documento homologado numa fase de adoção de novas metodologias não só de ensino e aprendizagem, mas também de avaliação, em que os docentes recorrem menos ao exame como instrumento de avaliação, o artigo 9º do RIAPA regulamenta a utilização do mesmo. Assim, prevê-se que os estudantes que não tenham obtido aprovação em avaliação contínua ou periódica possam submeter-se ao exame para avaliação da UC, desde que tenham frequência de pelo menos 2/3 das aulas. Este artigo contempla também alunos que não tenham obtido aprovação à UC em anos transatos e os estudantes enquadrados nos regimes especiais de frequência (dirigente associativo estudantil, dirigente associativo juvenil, atleta/praticante de alta competição, militar, portador de deficiência, trabalhador estudante e estudante ao abrigo de programas de intercâmbio) referidos no art.º 129 do presente regulamento. A época de exames é definida pelo Conselho de Cursos, sendo garantido que as datas dos exames de um ano curricular e de anos curriculares consecutivos não coincidem.

Nesta parte sobre as metodologias de ensino e aprendizagem, são definidos os trâmites para a época normal e especial, exames de melhoria de nota e exame por júri. Regulamenta que as classificações são da responsabilidade do docente de cada UC e são expressas numa escala de 0 a 20 valores, sendo aprovados os estudantes com classificação mínima de 10 valores. As classificações devem ser públicas para que todos os estudantes tenham conhecimento.

O ponto três do RIAPA regulamenta a inscrição e passagem de ano na Universidade do Minho, definindo que os estudantes podem matricular-se no máximo a 90 ECTS por ano curricular.

Os regimes especiais de frequência já referimos anteriormente, estão descritos no artigo 19º do quarto ponto.

O último ponto, disposições finais, refere que as dúvidas a este documento deverão ser analisadas sob proposta do diretor de Curso, sendo este regulamento acompanhado pelo Conselho Académico da Universidade.

Além de legislação que orienta a alteração de metodologias de avaliação, ensino e aprendizagem, o decreto-lei 107/2008 de 25 de Junho determina a elaboração de um relatório anual público sobre o progresso da implementação do processo de Bolonha em cada Instituição de Ensino Superior (ponto 2.2 do capítulo I). A UM emitiu, em 2008, o Relatório de Concretização do Processo de Bolonha na Universidade do Minho.



Seguidamente, apresentamos sucintamente algumas das alterações às práticas, descritas neste relatório.

Com a adesão ao Processo de Bolonha, o Conselho Académico da UM aprovou novos regulamentos de forma a adequar as práticas na Instituição aos pressupostos deste novo paradigma. No relatório que aqui descrevemos é referido o regulamento de prescrições, regulamento dos estudantes em regime de tempo parcial, o novo RIAPA e o regulamento de estágios profissionais.

A transição de metodologias de ensino predominantemente expositivas para metodologias centradas nas competências e em que o foco da aprendizagem é o estudante obrigam a um maior acompanhamento por parte do docente e implicam o investimento na formação dos agentes. Além disto, refere a reestruturação curricular da oferta formativa em termos de resultados de aprendizagem, sendo que a UM promoveu workshops e ações tutoriais, de modo a preparar os docentes para esta nova realidade.

A par destas mudanças, o relatório menciona todas as alterações nas metodologias de avaliação, confirmando o aumento da frequência dos espaços laboratoriais, seminários ou trabalhos de campo, consequências das metodologias mais participativas que são agora adotadas.

Considera-se que a UM respondeu positivamente a este desafio, todavia são referidas algumas dificuldades encontradas no decorrer deste processo, como a falta de tempo disponível e a falta de encorajamento do Governo para a interação das diversas áreas científicas implicadas neste processo.

Sendo a mobilidade/internacionalização dos agentes um dos princípios de Bolonha, a UM tem acordos bilaterais com mais de 200 Universidades, sendo destacado, neste relatório, o progresso que a Universidade teve com o aumento de estudantes participantes nos programas de mobilidade.

Este relatório inclui o resultado de um estudo, efetuado em 2008, que tinha como objetivo avaliar as perceções de diretores de curso e de representantes dos estudantes sobre a evolução e o impacto no ensino aprendizagem desta alteração às metodologias. É destacada a opinião favorável dos inquiridos à gestão pedagógica na adaptação ao Processo de Bolonha, sendo que é referido que os diretores de curso avaliam mais positivamente, justificando esta análise com um maior conhecimento por parte destes da realidade pré e pós Bolonha. Quanto às metodologias de avaliação, são também os diretores de curso mais otimistas, relevando a

adaptação dos métodos de avaliação aos objetivos de aprendizagem e a uma maior participação dos estudantes neste processo. Finalizando, segundo os resultados deste estudo, os estudantes, em 2008, estavam ainda pouco familiarizados com os instrumentos de Bolonha, com os ECTS, Escala Europeia de Classificação e o suplemento ao diploma, revelando que é um processo moroso apesar de todos os esforços para minimizar as implicações desta alteração.

Por fim, este relatório transcreve parte do relatório da European Universities Association sobre a implementação do Processo de Bolonha na UM, destacando o bom cumprimento dos objetivos e das alterações às suas metodologias.

### **3.3. Intervenientes no estudo**

“Uma vez definido o problema (...) e depois de explicitados os seus objetivos específicos, a primeira questão a colocar é: “Quem inquirir?” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 27).

Partindo do nosso objetivo central, conhecer as perceções dos estudantes sobre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Superior, os intervenientes naturais do estudo são os estudantes.

Selecionámos duas Licenciaturas da Universidade do Minho, que se adaptaram ao Processo de Bolonha no ano letivo 2006/2007 e, conseqüentemente, se depararam com as mesmas dificuldades, novidades e desafios. Ambas as licenciaturas têm a duração de 3 anos, 180 ECTS e funcionam em horário laboral no Campus de Gualtar em Braga.

As duas Licenciaturas pertencem ao domínio científico de Ciências Sociais e Humanidades, sendo que a Licenciatura A se enquadra na área científica da Mente Humana e a Sua Complexidade e a Licenciatura B na área científica de Culturas e Produção Cultural<sup>1</sup>.

A Licenciatura A, com uma forte vertente social promove competências de observação, intervenção, mediação e análise de diversos contextos. Ao longo dos seis semestres os estudantes têm a oportunidade de conhecer in loco a realidade para a qual se preparam, integrada numa das UCs com maior componente prática. Até ao 4º semestre os alunos têm cinco UC por semestre, equivalente a 5 ECTS cada, quatro são obrigatórias e uma é de opção, possibilitando ao estudante o contacto com outras áreas do seu interesse. No 5º e 6º semestres, o plano de estudos apresenta cinco UC, quatro obrigatórias correspondentes a 5 ECTS e uma de

---

<sup>1</sup> De acordo com os domínios e áreas científicas definidos pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (disponível em [http://www.fct.pt/apoios/projectos/concursos/2012/docs/Dominios\\_e\\_Areas\\_Cientificas\\_C2012.pdf](http://www.fct.pt/apoios/projectos/concursos/2012/docs/Dominios_e_Areas_Cientificas_C2012.pdf), consultado em 01 de Setembro de 2012)

opção com 10 ECTS. Os licenciados podem ingressar em vários Mestrados (2º ciclo), existindo na área desta Licenciatura mestrados de natureza académica e de natureza profissionalizante, com diversas áreas de especialização.

A Licenciatura B está dividida em três variantes e desenvolve nos estudantes competências ao nível da cultura, língua, linguística e literatura, através da conjugação de métodos de ensino teóricos com métodos de cariz mais prático e profissionalizante. Os licenciados podem prosseguir estudos ao nível do 2º ciclo em áreas variadas completando assim a sua formação e habilitação profissional. O plano de estudos desta Licenciatura está desenhado da seguinte forma: 1º semestre com cinco UC obrigatórias, sendo que duas correspondem a 7 ECTS, duas a 5 ECTS e uma a 6 ECTS; do 2º ao 5º semestres o plano é constituído por cinco UCs obrigatórias e uma de opção, com 5 ECTS cada; e no 6º semestre são quatro UCs obrigatórias e duas de opção, também correspondentes a 5 ECTS cada.

De modo a conhecer a perspetiva dos estudantes da forma mais abrangente possível e perceber algumas diferenças existentes à entrada e à saída do Ensino Superior, a nossa amostra foi constituída pelos estudantes de uma Unidade Curricular do 1º ano e outra do 3º ano para cada Licenciatura.

### 3.4. Caracterização da amostra

No total, foram inquiridos 108 estudantes de duas Licenciaturas. Na tabela 1 apresentamos a amostra dividida por Licenciaturas.

Tabela 1 – Inquiridos por Licenciatura

Licenciatura	N	%
A	73	67,60%
B	35	32,40%
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>100,00%</b>

Neste estudo, como já descrevemos, foram inquiridos alunos do 1º e do 3º anos de duas Licenciaturas, sendo que na Licenciatura A tivemos 73 respondentes (67,60%) e na Licenciatura B 35 (32,4%). Na tabela 2, podemos verificar a distribuição dos inquiridos por ano

curricular e curso que frequentam. Dos inquiridos, 56,50% frequentam o 1º ano, 38,9% da Licenciatura A e 17,60% da Licenciatura B e 43,50% frequentam o 3º ano, 28,70% da Licenciatura A e 14,80% da Licenciatura B.

Tabela 2 – Ano que frequentam os inquiridos por Licenciatura

Ano		Licenciatura		Total
		A	B	
1º ano	n	42	19	61
	%	38,90%	17,60%	56,50%
3º ano	n	31	16	47
	%	28,70%	14,80%	43,50%

Observando a amostra e distribuindo os inquiridos por idade e por curso, não encontramos grandes desvios, a maior parte encontra-se entre os 18 e os 20 anos (56,5%) e a minoria entre os 26 e os 30 anos (3,7%), como verificamos na tabela 3.

Tabela 3 – Idade dos Inquiridos por Licenciatura

Idade		Licenciatura		Total
		A	B	
18 a 20 anos	n	44	17	61
	%	40,70%	15,70%	56,5%
21 a 25 anos	n	24	12	36
	%	22,20%	11,10%	33,3%
26 a 30 anos	n	1	3	4
	%	0,09%	2,80%	3,7%
mais de 30 anos	n	4	3	7
	%	3,70%	2,80%	6,5%

A tabela 4 apresenta a constituição da amostra respeitante ao sexo dos inquiridos, por Licenciatura. Embora na Licenciatura B a maioria seja do sexo masculino, mesmo que a diferença não seja relevante (13 mulheres e 17 homens), a totalidade da amostra é constituída por 72,20% inquiridos do sexo feminino e 27,8% inquiridos do sexo masculino.

Tabela 4 – Sexo dos inquiridos por Licenciatura

Sexo	Licenciatura			Total
	A	B		
Feminino	n	60	18	78
	%	55,60%	16,70%	72,20%
Masculino	n	13	17	30
	%	12,00%	32,40%	27,80%
Total	n	73	35	108
	%	67,60%	32,40%	100,00%

### 3.5. Instrumento de recolha de dados

Tendo como objetivo conhecer a perspetiva dos estudantes em relação à avaliação das aprendizagens no Ensino Superior e sua articulação com as metodologias de ensino, optámos por uma metodologia de recolha de dados predominantemente quantitativa, que nos permitisse explorar várias variáveis e correlacioná-las (Pereira, 2011). Contudo, tem ainda uma componente qualitativa considerável, pois os participantes puderam expressar a sua opinião, nas questões abertas do instrumento, que descrevemos a seguir. Consideramos, ainda, que a nossa investigação é empírica, pois concorre para uma maior compreensão do tema em estudo, a avaliação das aprendizagens no Ensino Superior e poderá contribuir para a construção de novas teorias ou explicações (Hill & Hill, 2002).

Assim, seguimos quatro fases de investigação descritas por Hill e Hill (2002): a tomada de consciência que a investigação tem como finalidade acrescentar conhecimento à área em causa; a escolha criteriosa do tema e hipóteses de trabalho; o planeamento dos métodos e instrumentos de recolha de dados; a planificação da análise e tratamento de dados.

O principal instrumento de recolha de dados utilizado neste projeto foi o inquérito por questionário que “consiste em colocar a um conjunto de indivíduos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativa à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 188).

O inquérito por questionário permite ao investigador “convert their data into numerical indices and to employ statistical analysis techniques to generalize the findings from a sample of respondents to a population” (Leedy, 1997, p. 189).

Christensen, Johnson e Turner (2011) enumeram 12 princípios para construção de um questionário de entre os quais destacamos: escolher itens de acordo com os objetivos de investigação e apropriados à população a inquirir, evitar questões com duplo sentido, determinar a necessidade de incluir respostas abertas e fechadas, ter a certeza que o questionário é perceptível do início ao fim.

Esta é uma fase crucial em toda a investigação, dado que o questionário “deve ser planeado e preparado adequadamente para se recolherem os dados, analisá-los e apresentá-los” (Pereira, 2011, p. 40). Seguindo este princípio, optámos por construir um questionário composto por questões abertas e fechadas, assumindo a necessidade de codificação e interpretação das respostas, na certeza de obter uma informação mais rica e detalhada (Hill & Hill, p. 2002).

A validação do questionário (primeira versão encontra-se no anexo 1) foi efetuada, num primeiro momento, através de acordo de juizes de quatro especialistas da área da avaliação, desenvolvimento curricular e das metodologias de ensino. Deste acordo resultou a reformulação do questionário ao nível da utilização de conceitos, de modo a tornar-se perceptível para os inquiridos, clarificação de alguns itens e introdução de novos itens, alteração do enunciado das questões 1 e 2, alteração da escala de resposta nas questões 6 e 7 e, ainda, a introdução de questões abertas, dando liberdade ao inquirido para expressar a sua opinião.

Depois do questionário revisto, efetuámos um pré-teste junto de 12 estudantes, que frequentavam uma Licenciatura com características similares às dos intervenientes no nosso estudo. Em resultado deste procedimento (pré-teste) efetuámos ligeiras alterações ao nível do vocabulário. A versão final do questionário encontra-se no anexo 2.

A primeira secção do questionário consiste num “conjunto de perguntas para solicitar informação sobre as características dos casos” (Hill & Hill, 2002, p. 87), são as questões sociodemográficas. No nosso questionário, esta secção intitula-se dados pessoais e inquirimos sobre a idade, o sexo, ano de frequência e curso frequentado.

A secção seguinte, Metodologias de ensino aprendizagem, é constituída por 13 itens. Destes, 12 têm como objetivo que os estudantes manifestem a sua opinião relativamente às metodologias de ensino e aprendizagem que eram utilizadas nas Licenciaturas que frequentavam. Os itens estão de acordo com o Regulamento Interno de Avaliação e Passagem de Ano e, para cada item, é solicitado aos estudantes que sinalizem o seu grau de concordância numa escala Likert (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e

concordo totalmente). Finalmente, colocamos um item de resposta aberta, possibilitando que o estudante se pronunciasse sobre algo relacionado com a temática e que, na sua opinião não estivesse contemplado nos itens anteriores.

A terceira questão aborda as Metodologias de avaliação das aprendizagens e é composta por 10 itens fechados, sendo solicitado aos estudantes que se posicionassem de acordo com uma escala Likert, tal como na questão anterior. Apresentamos, ainda, uma questão aberta para os alunos expressarem a sua opinião caso assim o desejassem.

Quanto aos instrumentos de avaliação, solicitámos aos estudantes que, novamente numa escala Likert (nunca, raramente, às vezes, muitas vezes e sempre), nos indicassem a frequência de utilização de cada instrumento, deixando em aberto a possibilidade de os inquiridos referirem outros instrumentos que julgassem pertinentes e não estivessem contemplados na lista. Este ponto foi distribuído por duas questões, a quatro relativa ao Ensino Secundário e a cinco relativa ao Ensino Superior.

A pergunta 6 do questionário correspondia à adaptação do estudante aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior, devendo o estudante selecionar de entre várias opções de resposta (Muito difícil, difícil, nem difícil nem fácil, fácil, muito fácil), aquela que se adequava ao seu caso. No final desta, em questão aberta, solicitámos aos estudantes que nos justificassem a sua opção.

Com o intuito de aferir diretamente a posição do aluno face à adequação das metodologias de avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior, pedimos que selecionassem a sua resposta de entre várias opções (nada adequadas, pouco adequadas, adequadas, bastante adequadas e muito adequadas). Tal como na questão anterior, solicitamos a justificação da resposta.

Na última questão fechada, apurámos o grau de dificuldade da transição dos inquiridos para o Ensino Superior, solicitando que escolhessem a opção com a qual mais se identificavam (muito difícil, difícil, nem difícil nem fácil, fácil, muito fácil).

Por fim, colocamos à disposição dos respondentes um espaço onde poderiam evidenciar algum aspeto ou referir algo que não estivesse contemplado no questionário.

### 3.5.1. Técnicas de análise de dados

Os dados recolhidos através das questões fechadas do inquérito por questionário, foram tratados recorrendo ao Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 19 para Windows). Depois de criar a base de dados e categorizar as variáveis dependentes, procedemos à análise descritiva através de frequências e cruzamento de dados de acordo com os objetivos do nosso estudo.

Recorrendo no nosso questionário, também a questões abertas, estas foram tratadas com recurso à análise de conteúdo, uma vez que, segundo Bardin (2009), todas as comunicações efetuadas por um sujeito são passíveis de ser analisadas. Estas respostas enriqueceram a nossa análise e discussão de dados, funcionando como uma clarificação e suporte às tendências verificadas na análise quantitativa.

### 3.6. Questões de ética na Investigação

“Em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75). Os autores ressaltam duas questões fulcrais no que respeita à ética na investigação: a voluntariedade da adesão dos sujeitos à investigação, que envolve o conhecimento do estudo, perigos e suas obrigações; e o risco que se corre não pode ser superior ao ganho que possa advir (*idem*).

Uma das premissas mais importantes de qualquer investigação é a voluntariedade dos participantes, como afirma Fowler (2009, p. 164) “respondents should be informed about what it is that they are volunteering for”. Além de estar descrito no questionário, todos os inquiridos foram informados da finalidade deste, da voluntariedade da sua participação e da garantia de confidencialidade e anonimato no tratamento e análise dos dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste projeto, que visa conhecer as perspetivas dos estudantes sobre as metodologias de avaliação, ensino e aprendizagem, o rigor na investigação trespassa o momento de recolha de dados permanecendo na análise e tratamento de dados e na redação do produto final, como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 18) “a ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contactou”.





## CAPÍTULO IV

---

### Apresentação e discussão dos resultados



#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados provenientes do inquérito por questionário. A apresentação dos dados é efetuada com base nos objetivos definidos e compreende as seguintes categorias: metodologias de ensino, avaliação e aprendizagens na perspectiva dos estudantes; instrumentos de avaliação; transição para o Ensino Superior e adaptação aos processos de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior.

##### **4.1. Metodologias de ensino, avaliação e aprendizagens na perspectiva dos estudantes**

Um dos objetivos deste estudo era perceber se as metodologias de ensino e aprendizagem, utilizadas pelos docentes no Ensino Superior, eram adequadas, na perspectiva dos estudantes, às que estavam preconizadas no documento regulador da avaliação e passagem de ano da Instituição selecionada para realização do estudo. Neste sentido, no inquérito por questionário, solicitámos aos inquiridos que, numa escala de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente, indicassem o seu grau de concordância com os itens apresentados, tendo estes sido adaptados do documento regulador de avaliação e passagem de ano da Instituição selecionada.

Da leitura da tabela 5, destacamos que os itens que obtêm maior concordância por parte dos estudantes são: as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes são consistentes com os objetivos enunciados para a UC (84,30%), promovem competências de trabalho colaborativo (84,00%) e favorecem atitudes e competências de pesquisa (85,2%).

Salientamos que, mais de metade dos estudantes, concorda com todos os aspetos enunciados, contudo aqueles que reúnem menos concordância, ainda que concordantes, são: as metodologias de ensino e aprendizagem atendem à individualidade de cada estudante (25,20% dos estudantes não concorda nem discorda, 19,60% discorda e 1,90% discorda totalmente); favorecem atitudes e competências de cidadania responsável (25,00% dos estudantes respondeu não concordo nem discordo, 6,50% discordo e 0,90% discordo totalmente); e permitem avaliar os conhecimentos e competências previstos para a UC (25,00% não concorda nem discorda e 6,50% discorda).

Tabela 5 – Metodologias de ensino e aprendizagem

Itens	n	DT	D	NC/ND	C	CT	Total
São consistentes com os objetivos enunciados para a UC	108	1,90%	1,90%	12,00%	82,40%	1,90%	100,00%
São consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa da UC	108	0,00%	6,50%	15,70%	75,90%	1,90%	100,00%
Estimulam aprendizagens	103	1,00%	5,80%	21,40%	64,10%	7,80%	100,00%
Promovem competências de trabalho autónomo individual.	108	1,90%	7,40%	11,10%	71,30%	8,30%	100,00%
Promovem competências de trabalho colaborativo	106	0,00%	3,80%	12,30%	68,90%	15,10%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de cidadania responsável	108	0,90%	6,50%	25,00%	59,30%	8,30%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de pesquisa	108	0,00%	1,90%	13,00%	74,10%	11,10%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de estudo	108	0,90%	3,70%	14,80%	75,90%	4,60%	100,00%
Desenvolvem comportamentos responsáveis	107	0,90%	1,90%	18,70%	72,90%	5,60%	100,00%
Desenvolvem o espírito crítico	107	1,90%	7,50%	13,10%	59,80%	17,80%	100,00%
Atendem à individualidade de cada estudante	107	1,90%	19,60%	25,20%	49,50%	3,70%	100,00%
Permitem avaliar os conhecimentos e competências previstos para a UC	108	0,00%	6,50%	25,00%	63,90%	4,60%	100,00%

Ao fazer uma análise por licenciatura, verificamos, pela leitura da tabela 6, que na Licenciatura A, os itens que obtêm maior concordância pelos estudantes são: as metodologias de ensino e aprendizagem são consistentes com os objetivos enunciados para a UC (86,30%), promovem trabalho colaborativo (87,30%), favorecem atitudes e competências de pesquisa (87,60%), favorecem atitudes e competências de estudo (80,80%) e desenvolvem o espírito crítico (81,00%). O item que reuniu menor percentagem de concordância por parte dos inquiridos foi: as metodologias atendem à individualidade de cada estudante, apesar de a grande maioria concordar que as metodologias atendem à individualidade de cada estudante (62,50%).

Tabela 6 – Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas na Licenciatura A

Itens	n	DT	D	NC/ND	C	CT	Total
São consistentes com os objetivos enunciados para a UC	73	0,00%	1,40%	12,30%	84,90%	1,40%	100,00%
São consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa da UC	73	0,00%	6,80%	13,70%	78,10%	1,40%	100,00%
Estimulam aprendizagens	69	0,00%	4,30%	18,80%	69,60%	7,20%	100,00%
Promovem competências de trabalho autónomo individual	73	0,00%	9,60%	11,00%	72,60%	6,80%	100,00%
Promovem competências de trabalho colaborativo	71	0,00%	2,80%	9,90%	70,40%	16,90%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de cidadania responsável	73	0,00%	2,70%	20,50%	67,10%	9,60%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de pesquisa	73	0,00%	21,70%	9,60%	75,30%	12,30%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de estudo	73	0,00%	4,10%	15,10%	75,30%	5,50%	100,00%
Desenvolvem comportamentos responsáveis	73	0,00%	2,70%	17,80%	72,60%	6,80%	100,00%
Desenvolvem o espírito crítico	73	1,4%	5,50%	12,30%	64,60%	16,40%	100,00%
Atendem à individualidade de cada estudante	72	1,40%	13,90%	22,20%	59,70%	2,80%	100,00%
Permitem avaliar os conhecimentos e competências previstos para a UC	73	0,00%	5,50%	23,30%	68,50%	2,70%	100,00%

Como podemos observar na tabela 7, relativa às opiniões expressas pelos alunos da Licenciatura B, os itens: são consistentes com os objetivos enunciados para a UC, promovem competências de trabalho autónomo individual, favorecem atitudes e competências de pesquisa e favorecem atitudes e competências de estudo são os que reúnem maior concordância por parte dos estudantes (80,00% cada aspeto). Apenas 34,30% dos estudantes concorda que as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes atendem à individualidade de cada um.



Tabela 7 – Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas na Licenciatura B

<b>Itens</b>	<b>n</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>NC/ND</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>Total</b>
São consistentes com os objetivos enunciados para a UC	35	5,70%	2,90%	11,40%	77,10%	2,90%	100,00%
São consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa da UC	35	0,00%	5,70%	20,00%	71,40%	2,90%	100,00%
Estimulam aprendizagens	34	2,90%	8,80%	26,50%	52,90%	8,80%	100,00%
Promovem competências de trabalho autónomo individual	35	5,70%	2,90%	11,40%	68,60%	11,40%	100,00%
Promovem competências de trabalho colaborativo	35	0,00%	5,70%	17,10%	65,70%	11,40%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de cidadania responsável	35	2,90%	14,30%	34,30%	42,90%	5,70%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de pesquisa	35	0,00%	0,00%	20,00%	71,40%	8,60%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de estudo	35	2,90%	2,90%	14,30%	77,10%	2,90%	100,00%
Desenvolvem comportamentos responsáveis	34	2,90%	0,00%	20,60%	73,50%	2,90%	100,00%
Desenvolvem o espírito crítico	34	2,90%	11,80%	14,70%	50,00%	20,60%	100,00%
Atendem à individualidade de cada estudante	35	2,90%	31,40%	31,40%	28,60%	5,70%	100,00%
Permitem avaliar os conhecimentos e competências previstos para a UC	35	0,00%	8,60%	28,60%	54,30%	8,60%	100,00%

Fazendo, agora, a análise por ano de frequência, verificamos que, na perspectiva dos estudantes do 1º ano, tabela 8, os itens: as metodologias são consistentes com os objetivos enunciados para a UC, são consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa da UC, promovem competências de trabalho colaborativo, favorecem atitudes e competências de pesquisa, favorecem atitudes e competências de estudo e desenvolvem comportamentos responsáveis são os que reúnem maior concordância dos estudantes, 86,80%, 86,80%, 84,80%, 81,90%, 82,00%, 81,70%, respectivamente.

O item que os estudantes menos valorizam positivamente é: as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes atendem à individualidade de cada um, com 56,70% de concordância.

Tabela 8 – Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no 1º ano

Itens	n	DT	D	NC/ND	C	CT	Total
São consistentes com os objetivos enunciados para a UC	61	0,00%	0,00%	13,10%	85,20%	1,60%	100,00%
São consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa da UC	61	0,00%	3,30%	9,80%	85,20%	1,60%	100,00%
Estimulam aprendizagens	58	0,00%	3,40%	27,60%	62,10%	6,90%	100,00%
Promovem competências de trabalho autónomo individual	61	1,6%	8,20%	14,80%	67,20%	8,20%	100,00%
Promovem competências de trabalho colaborativo	59	0,00%	5,10%	10,20%	71,20%	13,60%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de cidadania responsável	61	0,00%	9,80%	21,30%	60,70%	8,20%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de pesquisa	61	0,00%	1,60%	16,40%	72,10%	9,80%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de estudo	61	0,00%	1,60%	16,40%	75,40%	6,60%	100,00%
Desenvolvem comportamentos responsáveis	60	1,70%	1,70%	15,00%	76,70%	5,00%	100,00%
Desenvolvem o espírito crítico	61	0,00%	6,60%	19,70%	55,70%	18,00%	100,00%
Atendem à individualidade de cada estudante	60	1,70%	15,00%	26,70%	51,7%	5,00%	100,00%
Permitem avaliar os conhecimentos e competências previstos para a UC	61	0,00%	3,3%	19,70%	72,10%	4,90%	100,00%

Na sequência do que temos analisado, os estudantes do 3º ano reuniram maior concordância nos seguintes itens: são consistentes com os objetivos enunciados para a UC (80,8%), promovem competências de trabalho autônomo individual (85,10%), promovem competências de trabalho colaborativo (83,00%), favorecem atitudes e competências de pesquisa (89,4%) e desenvolvem o espírito crítico (82,60%), conforme apresentamos na tabela 9. Também neste grupo de estudantes o item: as metodologias de ensino e aprendizagem atendem à individualidade de cada estudante obteve menor percentagem de concordância (48,90%).

Tabela 9 – Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no 3º ano

Itens	n	DT	D	NC/ND	C	CT	Total
São consistentes com os objetivos enunciados para a UC	47	4,30%	4,30%	10,60%	78,70%	2,10%	100,00%
São consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa da UC	47	0,00%	10,60%	23,40%	63,80%	2,10%	100,00%
Estimulam aprendizagens	45	2,20%	8,90%	13,30%	66,70%	8,90%	100,00%
Promovem competências de trabalho autónomo individual	47	2,10%	6,40%	6,40%	76,60%	8,50%	100,00%
Promovem competências de trabalho colaborativo	47	0,00%	2,10%	29,80%	57,40%	8,50%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de cidadania responsável	47	2,10%	2,10%	29,80%	57,40%	8,50%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de pesquisa	47	0,00%	2,10%	8,50%	76,60%	12,80%	100,00%
Favorecem atitudes e competências de estudo	47	0,00%	2,10%	23,40%	68,10%	6,40%	100,00%
Desenvolvem comportamentos responsáveis	47	0,00%	2,10%	23,40%	68,10%	6,40%	100,00%
Desenvolvem o espírito crítico	46	0,00%	2,10%	23,40%	68,10%	6,40%	100,00%
Atendem à individualidade de cada estudante	47	2,10%	2,50%	23,40%	46,80%	2,10%	100,00%
Permitem avaliar os conhecimentos e competências previstos para a UC	47	0,00%	10,60%	31,90%	53,20%	4,30%	100,00%

Verificamos, através da análise das tabelas 5, 6, 7, 8 e 9, que existe uma tendência claramente definida nas perspetivas dos estudantes sobre as metodologias de ensino e aprendizagem através da concordância de mais de metade dos inquiridos em todos os itens, excetuando-se o item “atendem à individualidade de cada estudante” na Licenciatura B (34,30%) e nos alunos que frequentam o 3º ano (48,90%) e o item “favorecem atitudes e competências de cidadania responsável” na Licenciatura B (48,60%). Realçamos, ainda que o item que obteve menor concordância dos estudantes em todas as análises (geral, por Licenciatura e por ano de frequência) foi que as metodologias de ensino e aprendizagem atendem à individualidade de cada estudante.

Em síntese, relativamente a esta dimensão: metodologias de ensino e aprendizagem, a maioria dos alunos concorda com as afirmações, podendo concluir-se que, na perspetiva dos estudantes, os docentes das Licenciaturas intervenientes no estudo adotam metodologias de ensino aprendizagem de acordo com o RIAPA, o que traduz a adaptação do sistema educacional ao Processo de Bolonha e seus princípios. Destacamos a adesão a um sistema de créditos (ECTS) que medem o trabalho realizado pelo estudante a cada UC e transforma o papel dos agentes, passando o aluno a sujeito ativo na construção da sua aprendizagem, e o docente a facilitador desse aprendizagem, criando condições ao estudante para aprender.

Neste pressuposto, a formação tende a ser orientada por objetivos e metas de aprendizagem já definidos (Santos 2002 e DL 74/2006), sendo que na UM, desde 2005, que a formação estava já estruturada curricularmente de acordo com resultados de aprendizagem e foram promovidos workshops e formações dirigidas aos docentes sobre estes temas (Relatório de concretização do processo de Bolonha na Universidade do Minho, 2008).

O desenvolvimento do espírito crítico, do trabalho colaborativo e de competências de pesquisa são fatores inerentes a esta alteração para um paradigma assente na “liberdade” do estudante em participar no seu processo de formação e na promoção da sua autonomia.

Quanto às metodologias de avaliação das aprendizagens, novamente recorrendo ao RIAPA, enumerámos um conjunto de aspetos que solicitámos aos estudantes que, para cada um dos itens se posicionassem numa escala entre Discordo Totalmente e Concordo Totalmente.

Mais de metade dos inquiridos afirma concordar com as afirmações apresentadas, à exceção do item que refere que as metodologias de avaliação das aprendizagens devem valorizar a autoavaliação, sendo que os resultados respeitantes a este item são menos concordantes,

como podemos verificar na tabela 10 (23,80% dos inquiridos discorda, 27,60% não concorda nem discorda e 29,50% concorda), não permitindo verificar uma tendência nas perspectivas. As seguintes questões: as metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas pelos docentes estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da UC, os docentes transmitem aos estudantes, no início de cada UC, as metodologias de avaliação a utilizar, assim como os elementos de avaliação a adotar e são definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs são as que reúnem maior taxa de concordância entre os inquiridos, com 81,10%, 84,90% e 87,70%, respetivamente.

Os itens que reúnem menor concordância por parte dos estudantes são: valorizam a autoavaliação (39,00%), possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar (60,30%) e são adequados à carga horária prevista para a UC (61,40%).

Tabela 10 – Metodologias de avaliação das aprendizagens

Itens	n	DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Respeitam as características do ciclo de estudos (licenciatura – 1º ciclo)	107	0,00%	6,50%	16,80%	72,00%	4,70%	100,00%
Estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da U.C.	106	0,00%	4,70%	14,20%	78,30%	2,80%	100,00%
São adequadas à carga horária prevista para a U.C.	106	1,90%	17,00%	19,80%	55,70%	5,70%	100,00%
São adequadas às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas	104	1,00%	6,70%	19,20%	70,20%	2,90%	100,00%
São coerentes com a natureza dos conteúdos programáticos	106	0,00%	2,80%	21,70%	71,70%	3,80%	100,00%
Têm em conta os meios (bibliografia, materiais diversos,...) facultados aos estudantes	106	2,80%	5,70%	16,00%	65,10%	10,40%	100,00%
Permitem desenvolver os conhecimentos e competências previstos para as UCs	106	0,00%	1,90%	18,90%	74,50%	4,70%	100,00%
São transmitidas aos estudantes no início de cada UC assim como os elementos de avaliação a adotar	106	0,90%	3,80%	10,40%	60,40%	24,50%	100,00%
Possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar	106	4,70%	12,30%	22,60%	52,80%	7,50%	100,00%
São definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs	106	0,00%	1,90%	10,40%	66,00%	21,70%	100,00%
Valorizam a autoavaliação	105	9,50%	23,80%	27,60%	29,50%	9,50%	100,00%

Na Licenciatura A, a maioria dos estudantes concorda com as questões apresentadas, excetuando-se o item que refere que as metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas pelos docentes valorizam a autoavaliação, com o qual concordam 47,10% dos inquiridos, como observamos na tabela 11. Os restantes aspetos obtêm concordância de mais de 70,00% dos



estudantes, relevando-se os seguintes: são definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs (91,60%), são transmitidas aos estudantes no início de cada UC, assim como os elementos de avaliação a adotar (87,40%), estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da UC (87,50%), respeitam as características do ciclo de estudos (licenciatura – 1º ciclo) (86,10%), são coerentes com a natureza dos conteúdos programáticos (80,30%) e têm em conta os meios (bibliografia, materiais diversos, ...) facultados aos estudantes (80,30%).

Tabela 11 – Metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas na Licenciatura A

Itens	N	DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Respeitam as características do ciclo de estudos (licenciatura – 1º ciclo)	72	0,00%	4,20%	9,70%	81,90%	4,20%	100,00%
Estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da UC	72	0,00%	1,40%	11,10%	84,70%	2,80%	100,00%
São adequadas à carga horária prevista para a UC	71	1,40%	12,70%	15,50%	67,60%	2,80%	100,00%
São adequadas às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas	71	0,00%	7,00%	14,10%	76,10%	2,80%	100,00%
São coerentes com a natureza dos conteúdos programáticos	71	0,00%	4,20%	15,50%	76,10%	4,20%	100,00%
Têm em conta os meios (bibliografia, materiais diversos,...) facultados aos estudantes	71	0,00%	5,60%	14,10%	70,40%	9,90%	100,00%
Permitem desenvolver os conhecimentos e competências previstos para as UCs	71	0,00%	2,80%	18,30%	74,60%	4,20%	100,00%
São transmitidas aos estudantes no início de cada U. C. assim como os elementos de avaliação a adotar	71	0,00%	1,40%	11,30%	62,00%	25,40%	100,00%
Possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar	71	0,00%	8,50%	19,70%	64,80%	7,00%	100,00%
São definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas U.C.	71	0,00%	1,40%	7,00%	66,20%	25,40%	100,00%
Valorizam a autoavaliação	70	4,30%	24,30%	24,30%	37,10%	10,00%	100,00%

Embora na Licenciatura B, como analisamos na tabela 12, a perspectiva dos estudantes em relação aos itens apresentados seja positiva, a percentagem de concordância não é tão alta como na Licenciatura A. Destacamos, com 80,00% de concordância dos estudantes, os seguintes itens: permitem desenvolver os conhecimentos e competências previstos para as UCs, são transmitidos aos estudantes no início de cada UC, assim como os elementos de avaliação a adotar e são definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs. Com menor concordância por parte dos inquiridos, reunindo apenas 37,20% e 22,90% aparecem os itens “possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar” e “valorizam a autoavaliação”, respetivamente.

Tabela 12 – Metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas na Licenciatura B

Itens	N	DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Respeitam as características do ciclo de estudos (licenciatura – 1º ciclo)	35	0,00%	11,40%	31,40%	51,40%	5,70%	100,00%
Estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da UC	34	0,00%	11,80%	20,60%	64,70%	2,90%	100,00%
São adequadas à carga horária prevista para a UC	35	2,90%	25,70%	28,60%	31,40%	11,40%	100,00%
São adequadas às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas	33	3,00%	6,10%	30,30%	57,60%	3,00%	100,00%
São coerentes com a natureza dos conteúdos programáticos	35	0,00%	0,00%	34,30%	62,90%	2,90%	100,00%
Têm em conta os meios (bibliografia, materiais diversos,...) facultados aos estudantes	35	8,60%	5,70%	20,00%	54,30%	11,40%	100,00%
Permitem desenvolver os conhecimentos e competências previstos para as UCs	35	0,00%	0,00%	20,00%	74,30%	5,70%	100,00%
São transmitidas aos estudantes no início de cada U. C. assim como os elementos de avaliação a adotar	35	2,90%	8,60%	8,60%	57,10%	22,90%	100,00%
Possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar	35	14,30%	20,00%	28,60%	28,60%	8,60%	100,00%
São definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs	35	0,00%	2,90%	17,10%	65,70%	14,30%	100,00%
Valorizam a autoavaliação	35	20,00%	22,90%	34,30%	14,30%	8,60%	100,00%

Na tabela 13, verificamos que, na perspectiva dos inquiridos que frequentam o 1º ano, os itens que mais caracterizam as metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas pelos docentes são: são definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs (84,80%), estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da UC (83,10%) e são transmitidas aos estudantes no início de cada UC, assim como os elementos de avaliação a adotar (83,00%).

As seguintes questões: valorizam a autoavaliação, são adequadas à carga horária prevista para a UC e possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar são as que obtiveram menos concordância dos estudantes, com 50,00%, 57,60% e 59,30%, respetivamente.

Tabela 13 – Metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas no 1º ano

Itens	N	DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Respeitam as características do ciclo de estudos (licenciatura – 1º ciclo)	60	0,00%	5,00%	18,30%	73,30%	3,30%	100,00%
Estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da UC	59	0,00%	1,70%	15,30%	81,40%	1,70%	100,00%
São adequadas à carga horária prevista para a UC	59	1,70%	18,60%	22,00%	54,20%	3,40%	100,00%
São adequadas às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas	57	1,80%	5,30%	21,10%	68,40%	3,50%	100,00%
São coerentes com a natureza dos conteúdos programáticos	59	0,00%	3,40%	25,40%	66,10%	5,10%	100,00%
Têm em conta os meios (bibliografia, materiais diversos,...) facultados aos estudantes	59	5,10%	5,10%	22,00%	57,60%	10,20%	100,00%
Permitem desenvolver os conhecimentos e competências previstos para as UCs	59	0,00%	1,70%	22,00%	71,20%	5,10%	100,00%
São transmitidas aos estudantes no início de cada U. C. assim como os elementos de avaliação a adotar	59	0,00%	1,70%	15,30%	57,60%	25,40%	100,00%
Possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar	59	6,80%	8,50%	25,40%	54,20%	5,10%	100,00%
São definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs	59	0,00%	1,70%	13,60%	69,50%	15,30%	100,00%
Valorizam a autoavaliação	58	8,60%	12,10%	29,30%	36,20%	13,80%	100,00%

Para os alunos do 3º ano, as características que obtêm maior concordância são: são definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs (91,50%), são transmitidas aos estudantes no início de cada UC, assim como os elementos de avaliação a adotar (84,90%), permitem desenvolver os conhecimentos e competências previstos para a UC (83,00%), têm em conta os meios (bibliografia, materiais diversos, ...) facultados aos estudantes (83,00%) e são coerentes com a natureza dos conteúdos programáticos (80,80%).

Valorizam a autoavaliação, possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar e são adequadas às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas, são os itens que recolhem menor percentagem de concordância (48,90%, 19,10% e 17,00%, respetivamente).

Tabela 14 – Metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas no 3º ano

Itens	N	DT	D	NC/ND	C	CT	Total
Respeitam as características do ciclo de estudos (licenciatura – 1º ciclo)	47	0,00%	8,50%	14,90%	70,20%	6,40%	100,00%
Estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da UC	47	0,00%	8,50%	12,80%	74,50%	4,30%	100,00%
São adequadas à carga horária prevista para a UC	47	2,10%	14,90%	17,00%	57,40%	8,50%	100,00%
São adequadas às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas	47	0,00%	8,50%	17,00%	72,30%	2,10%	100,00%
São coerentes com a natureza dos conteúdos programáticos	47	0,00%	2,10%	17,00%	78,70%	2,10%	100,00%
Têm em conta os meios (bibliografia, materiais diversos,...) facultados aos estudantes	47	0,00%	2,10%	14,90%	78,70%	4,30%	100,00%
Permitem desenvolver os conhecimentos e competências previstos para as UCs	47	0,00%	2,10%	14,90%	78,70%	4,30%	100,00%
São transmitidas aos estudantes no início de cada UC assim como os elementos de avaliação a adotar	47	2,10%	3,80%	10,40%	60,40%	24,50%	100,00%
Possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar	47	2,10%	17,00%	19,10%	51,10%	10,60%	100,00%
São definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs	47	0,00%	2,10%	6,40%	61,70%	29,80%	100,00%
Valorizam a autoavaliação	47	10,60%	38,30%	25,50%	21,30%	4,30%	100,00%



Com a análise à tabela 10, compreendemos a influência de um documento regularizador da avaliação numa instituição. Os itens que aqui introduzimos respeitam as prescrições definidas no RIAPA para o ingresso, avaliação e passagem de ano na UM e mediante a perspectiva dos alunos estão a ser reproduzidas em sala de aula.

Como já referimos, mais de metade dos estudantes concordou com os itens aqui apresentados. Todavia, e dada essa concordância na análise geral da amostra, pensamos ser importante referir que os itens com os quais os alunos menos se identificaram, mesmo com percentagens elevadas de respostas “concordo”, foram a adequação das metodologias de avaliação à carga horária da UC (18,9% discorda) a participação dos estudantes na escolha dos elementos a avaliar (17%,00 discorda) e a autoavaliação, com maior dispersão das opiniões, (33,30% discorda), como já analisámos em cima.

Estes últimos aspetos remetem-nos para práticas de avaliação enquadradas no paradigma crítico da avaliação (Rodrigues, 2002) mesmo que ainda a dar passos tímidos, na medida em que, embora mais de metade dos inquiridos afirme que as metodologias de avaliação permitem a participação dos estudantes na escolha dos elementos a avaliar, a percentagem de concordância é mais baixa do que nos restantes itens. No que respeita à valorização da autoavaliação pelas metodologias de avaliação utilizadas, não podemos apontar uma tendência nas perspetivas dos estudantes, verificando apenas que a percentagem de estudantes que afirma concordar com esse aspeto é significativamente inferior aos restantes.

A análise efetuada não nos permite refutar por completo uma aproximação ao paradigma crítico da avaliação e à avaliação formadora, no entanto relevamos que a participação dos alunos na criação dos critérios conduz a uma maior compreensão e conseqüente apropriação dos mesmos, condição necessária à prática da autoavaliação. Um estudo efetuado por Andrade e Du (2007), em que foram realizadas entrevistas focus group com 14 estudantes, com o objetivo de conhecer as perspetivas dos alunos sobre a autoavaliação, que segundo os autores é encarada “as feedback for oneself from oneself” (*idem*, p. 160), revela que as suas atitudes melhoraram significativamente, embora considerem que a falta de experiência em se autoavaliarem, resultante da pouca utilização desta prática, prejudicou a qualidade do feedback fornecido.

Tabela 15 – Adequação das metodologias de avaliação no Ensino Superior

Nada adequadas	0,9%
Pouco adequadas	5,6%
Adequadas	69,4%
Bastante adequadas	19,4%
Muito adequadas	4,6%

Na perspectiva da maioria dos estudantes inquiridos, as metodologias de avaliação utilizadas no Ensino Superior são adequadas (69,4%), 19,4% afirma serem bastante adequadas e 4,6% refere serem muito adequadas). Apenas 5,6% dos respondentes considera que as avaliações utilizadas são pouco adequadas e 0,9% nada adequadas.

Em ambas as Licenciaturas, como observamos na tabela 16, na perspectiva dos estudantes, as metodologias de avaliação no Ensino Superior são adequadas (94,50% dos inquiridos da Licenciatura A e 91,40% da Licenciatura B).

Tabela 16 – Adequação das metodologias de avaliação no Ensino Superior por Licenciatura

	Licenciatura	
	A	B
Nada adequadas	0,00%	2,9
Pouco adequadas	5,50%	5,7
Adequadas	78,10%	51,4
Bastante adequadas	12,30%	34,3
Muito adequadas	4,10%	5,7

De igual modo, analisando por ano de frequência, na tabela 17, 93,50% dos estudantes do 1º ano e 93,60% dos estudantes do 3º ano concorda que as metodologias de avaliação utilizadas são adequadas.

Tabela 17 – Adequação das metodologias de avaliação no Ensino Superior por Ano

	Ano	
	1º	3º
Nada adequadas	0,00%	2,1
Pouco adequadas	6,60%	4,3
Adequadas	68,90%	70,2
Bastante adequadas	19,70%	19,1
Muito adequadas	4,90%	4,3

Os estudantes da Licenciatura A, na questão aberta, referiram como fator positivo das metodologias de avaliação a componente prática da Licenciatura: “devido ao curso, que tem uma componente muito prática e a metodologia dá para praticar essa mesma componente” (Q45). Os inquiridos revelam que as metodologias de avaliação promovem o trabalho autónomo, de grupo e de pesquisa: “são bastante adequadas pois permitem-nos desenvolver capacidades cooperativas (trabalhos de grupo), dando também o nosso cunho pessoal através dos trabalhos individuais (...)” (Q49).

Apesar de a maioria dos estudantes avaliar estas metodologias como adequadas, referem, na questão aberta que o “os trabalhos de grupo são difíceis de avaliar as aprendizagens efetuadas pois os membros nunca têm um desempenho igual” (Q54), e que há divergências nas UCs, sendo que “num momento (Bolonha) em que se apela aos trabalhos mais práticos, técnicos e em grupo, existem docentes que seguem o currículo prescritivo em que o espaço de avaliação escolhido são os testes” (Q48), “são adequadas visto estarem integrados no processo de Bolonha que exige muito trabalho autónomo” (Q55).

Para os inquiridos da Licenciatura B, as metodologias de avaliação são adequadas, pois conjugam diversos elementos de avaliação: “as metodologias de avaliação envolvem várias áreas de estudo abordadas e desenvolvidas num vasto leque de capacidades – orais, escritas, ... (Q99); “Considero que são bastante adequadas, porque em geral todos os docentes consideram na avaliação contínua trabalhos orais e/ou escritos, testes, trabalhos de casa, pontualidade e participação nos seus parâmetros de avaliação” (Q86).

As respostas traduzem o conhecimento que os estudantes têm sobre o Processo de Bolonha, identificando-o como uma abordagem mais prática nas metodologias de ensino, em que o método expositivo que culmina num teste sumativo deve ser alterado para um método interativo com práticas de avaliação inovadoras. Referem ainda, como fator preponderante da

adequabilidade das metodologias de ensino o recurso a vários elementos de avaliação, tal como o regulamentado pelo RIAPA.

#### 4.2. Instrumentos de avaliação

A avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário é regulada pelo Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, o qual define, de igual modo, princípios orientadores da organização e gestão do currículo. Segundo este documento, “a avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” (DL nº 74/2004, p. 1936) e tem como finalidade aferir a aquisição de conhecimentos, desenvolvimentos de competências e capacidades dos estudantes, comprovação do cumprimento dos objetivos fixados à priori para o nível secundário (*idem*).

Recorrendo aos instrumentos de avaliação das aprendizagens mencionados no RIAPA, solicitámos aos estudantes que nos indicassem a frequência de utilização destes instrumentos quer no Ensino Secundário, quer no Ensino Superior. Esta opção justifica-se pelo facto de a escolha dos instrumentos a utilizar para a avaliação dos alunos “influenciar, em grande medida, a sua aprendizagem” (Pereira, 2011, p. 50), pelo que tentamos compreender se os alunos, nomeadamente, no 1º ano, sentem diferenças significativas nos instrumentos de avaliação utilizados no Ensino Superior.

No Ensino Secundário, como observamos na tabela 18, segundo os estudantes, os instrumentos mais utilizados são os testes escritos, apontados por 63,00% dos inquiridos como sempre utilizados, os trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais, com 40,70% dos estudantes a mencionar que eram muitas vezes utilizados, assim como os trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais, com igual resultado.

O relatório de estágio foi o instrumento que os estudantes referiram como menos utilizado, sendo que 57,00% dos inquiridos afirma nunca ser usado. Os portefólios, problemas práticos, observação de atitudes e comportamentos e trabalho de projeto são referenciados como utilizados raramente, 35,50%, 29,00%, 28,70% e 28,00%, respetivamente.

Tabela 18 - Instrumentos de avaliação no Ensino Secundário

Itens	N	N	R	AV	MV	S	Total
Testes Escritos	108	0,00%	5,60%	13,90%	17,60%	63,00%	100,00%
Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais	108	1,90%	7,40%	26,90%	40,70%	23,10%	100,00%
Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais	108	0,00%	7,40%	25,00%	40,70%	26,90%	100,00%
Portefólios	107	10,30%	35,50%	39,30%	14,00%	0,90%	100,00%
Problemas práticos	107	6,50%	29,00%	32,70%	29,00%	2,80%	100,00%
Tarefas, nomeadamente pesquisas individuais	106	0,90%	15,10%	47,20%	30,20%	6,60%	100,00%
Observação de atitudes e de comportamentos	108	19,40%	28,70%	23,10%	21,30%	7,40%	100,00%
Exames finais	106	3,80%	20,80%	38,70%	21,70%	15,10%	100,00%
Relatório de estágio	107	57,00%	19,60%	8,40%	7,50%	7,50%	100,00%
Trabalho de projeto	107	18,70%	28,00%	31,80%	12,10%	9,30%	100,00%

A necessidade de recorrer a uma avaliação de caráter sumativo que justifique a tomada de decisões, transparece ao verificarmos que mais de metade dos inquiridos revela que os testes escritos são sempre utilizados. Tal como referem Fernandes, Alves e Machado (2008, p. 26) “a avaliação sumativa necessita de testes terminais aos quais se submete o conjunto de alunos de uma turma para avaliar as suas aquisições”.

Fernandes (2009), num estudo em que discute a avaliação das aprendizagens em Portugal com base em dissertações de mestrado e teses de doutoramento, conclui que a avaliação formativa não é, ainda, utilizada em larga escala nas escolas, embora os docentes reconheçam a sua importância na aprendizagem dos alunos; a avaliação é do domínio do professor; que a avaliação não é um processo totalmente transparente; que os testes são os instrumentos mais utilizados para aferir o conhecimento do estudante; prevalece a função certificadora da avaliação.

Contudo, analisando as diretrizes do Ministério da Educação para a avaliação das aprendizagens, expressas em diferentes referentes normativos (e.g. Dec. Lei 6/2001) percebemos que há um esforço para alterar esta visão quantitativa da avaliação e o recurso aos testes escritos como principal método de avaliação dos estudantes, promovendo-se a conjugação

de metodologias quantitativas e qualitativas através de um processo progressivo de aperfeiçoamento que implica a adequação às situações e a articulação entre as várias técnicas e instrumentos

Analisando a tabela 19, verificamos que no Ensino Superior os instrumentos mais referidos pelos estudantes como utilizados muitas vezes são os trabalhos de grupo escritos, orais ou experimentais (54,20%), os trabalhos individuais escritos, orais ou experimentais (50,50%) e as tarefas, nomeadamente, pesquisas individuais (43,90%). Os menos utilizados são o relatório de estágio (56,20% dos inquiridos afirma nunca ser utilizado), quanto aos testes escritos, o instrumento privilegiado no Ensino Secundário, 41,50% dos respondentes afirma ser utilizados algumas vezes, tal como os portefólios, trabalho de projeto e exames finais, com 43,40%, 45,30%, 38,50%, respetivamente.

Tabela 19 - Instrumentos de avaliação no Ensino Superior

Itens	N	N	R	AV	MV	S	Total
Testes Escritos	106	0,00%	5,70%	41,50%	28,30%	24,50%	100,00%
Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais	107	0,90%	2,80%	15,90%	50,50%	29,90%	100,00%
Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais	107	0,00%	0,00%	10,30%	54,20%	35,50%	100,00%
Portefólios	106	12,30%	22,60%	43,40%	18,90%	2,80%	100,00%
Problemas práticos	106	13,20%	24,50%	34,00%	26,40%	1,90%	100,00%
Tarefas, nomeadamente pesquisas individuais	107	0,00%	12,10%	31,80%	43,90%	12,10%	100,00%
Observação de atitudes e de comportamentos	106	14,20%	23,60%	34,00%	23,60%	4,70%	100,00%
Exames finais	104	9,60%	21,20%	38,50%	23,10%	7,70%	100,00%
Relatório de estágio	105	56,20%	12,40%	19,00%	9,50%	2,90%	100,00%
Trabalho de projeto	106	17,90%	12,30%	45,30%	17,90%	6,60%	100,00%

A utilização de instrumentos como os trabalhos individuais e em grupo e as tarefas assenta na premissa do aluno enquanto sujeito ativo na construção do seu conhecimento, em que deve ter autonomia para participar na sua aprendizagem, pressuposto do Processo de Bolonha.

Tal como Pereira (2011), constatamos que são utilizados distintos métodos de avaliação, percebendo-se uma conjugação de diversos instrumentos na avaliação das aprendizagens, uma vez que são vários os itens referidos pelos estudantes como utilizados muitas vezes e sempre.

Uma vez que os inquiridos pertenciam a duas áreas do saber, apresentamos de seguida os instrumentos de avaliação utilizados nas Licenciaturas A e B.

Como verificamos na tabela 20, os trabalhos de grupo escritos, orais ou experimentais são o instrumento que referem mais utilizar, sendo que 45,20% dos estudantes diz ser usado sempre e 46,60% muitas vezes. Os trabalhos individuais e as tarefas são, segundo os estudantes, muitas vezes utilizados, 43,80% e 42,50%, respetivamente. O relatório de estágio é o menos apontado pelos estudantes (55,60% afirma nunca ser utilizado).

Tabela 20 – Instrumentos de avaliação utilizados na Licenciatura A

Itens	N	N	R	AV	MV	S	Total
Testes Escritos	73	0,00%	6,80%	60,30%	23,30%	9,60%	100,00%
Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais	73	1,40%	4,10%	19,20%	43,80%	31,50%	100,00%
Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais	73	0,00%	0,00%	8,20%	46,60%	45,20%	100,00%
Portefólios	73	11,00%	17,80%	46,60%	21,90%	2,70%	100,00%
Problemas práticos	73	13,70%	24,70%	34,20%	26,00%	1,40%	100,00%
Tarefas, nomeadamente pesquisas individuais	73	0,00%	13,70%	30,10%	42,50%	13,70%	100,00%
Observação de atitudes e de comportamentos	72	6,90%	23,60%	38,90%	27,80%	2,80%	100,00%
Exames finais	71	12,70%	23,90%	40,80%	16,90%	5,60%	100,00%
Relatório de estágio	72	55,60%	11,10%	23,60%	8,30%	1,40%	100,00%
Trabalho de projeto	73	17,80%	12,30%	45,20%	20,50%	4,10%	100,00%

Contrastando com a Licenciatura A, como observamos na tabela 21, os testes escritos são apontados por 57,60% dos estudantes como sempre utilizados e por 39,40% como muitas vezes utilizados.

O trabalho colaborativo é comum aos dois cursos, sendo os trabalhos de grupo referidos como muito utilizados por 70,60% dos estudantes da Licenciatura B, assim como os trabalhos individuais que 64,70% dos inquiridos da Licenciatura B afirma serem muitas vezes utilizados.

Tabela 21 – Instrumentos de avaliação utilizados na Licenciatura B

Itens	N	N	R	AV	MV	S	Total
Testes Escritos	33	0,00%	3,00%	0,00%	39,40%	57,60%	100,00%
Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais	34	0,00%	0,00%	8,80%	64,70%	26,50%	100,00%
Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais	34	0,00%	0,00%	14,70%	70,60%	14,70%	100,00%
Portefólios	33	15,20%	33,30%	36,40%	12,10%	3,00%	100,00%
Problemas práticos	33	12,10%	24,20%	33,30%	27,30%	3,00%	100,00%
Tarefas, nomeadamente pesquisas individuais	34	0,00%	8,80%	35,30%	47,10%	8,80%	100,00%
Observação de atitudes e de comportamentos	34	29,40%	23,50%	23,50%	14,70%	8,80%	100,00%
Exames finais	33	3,00%	15,20%	33,30%	36,40%	12,10%	100,00%
Relatório de estágio	33	57,60%	15,20%	9,10%	12,10%	6,10%	100,00%
Trabalho de projeto	33	18,20%	12,10%	45,50%	12,10%	12,10%	100,00%

Comparando estes resultados com os de Pereira (2011), percebemos que a natureza da área de conhecimento em que os cursos observados se inserem interfere nos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes. Analisando os nossos resultados e os da autora, compreendemos que os trabalhos de grupo são referidos pela maioria dos alunos como um instrumento utilizado pelos docentes. Os métodos onde encontramos maior discrepância são os problemas práticos, apontados, no trabalho da autora por 86,10% dos estudantes, o trabalho de projeto, por 24,50% e os relatórios individuais, por 49,40% (*idem*).



Na tabela 22, podemos observar a utilização de instrumentos de avaliação nos alunos inquiridos que frequentavam o 1º ano da Licenciatura. Da análise, relevamos que a maioria dos estudantes afirma que o relatório de estágio nunca é utilizado pelos docentes (66,10%). Quanto ao trabalho de projeto destacamos também que 26,70% dos alunos refere que nunca são utilizados. Os trabalhos individuais orais, escritos ou experimentais, e os trabalhos de grupo orais, escritos ou experimentais são apontados pelos estudantes como muitas vezes utilizados, 50% e 60%, respetivamente.

Tabela 22 – Instrumentos de avaliação utilizados no 1º ano

Itens	N	N	R	AV	MV	S	Total
Testes Escritos	59	0,00%	6,80%	40,70%	23,70%	28,80%	100,00%
Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais	60	1,70%	5,00%	21,70%	50,00%	21,70%	100,00%
Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais	60	0,00%	0,00%	10,00%	60,00%	30,00%	100,00%
Portefólios	60	13,30%	25,00%	40,00%	16,70%	5,00%	100,00%
Problemas práticos	60	16,70%	20,00%	35,00%	25,00%	3,30%	100,00%
Tarefas, nomeadamente pesquisas individuais	60	0,00%	13,30%	38,30%	36,70%	11,70%	100,00%
Observação de atitudes e de comportamentos	59	13,60%	20,30%	39,00%	22,00%	5,10%	100,00%
Exames finais	58	6,90%	19,00%	39,70%	25,90%	8,60%	100,00%
Relatório de estágio	59	66,10%	10,20%	10,20%	10,20%	3,40%	100,00%
Trabalho de projeto	60	26,70%	8,30%	43,30%	13,30%	8,30%	100,00%

No 3º ano, o relatório de estágio, segundo os estudantes mantém-se como o instrumento menos utilizado para avaliar as aprendizagens sendo que 43,50% responde nunca ser utilizado. Os trabalhos individuais orais, escritos ou experimentais figuram, novamente, como utilizados muitas vezes pelos docentes, na opinião de 51,10% dos estudantes, assim como os trabalhos de grupo orais, escritos e experimentais, na perspetiva de 46,80%.

Ressaltamos que o relatório de estágio é o instrumento de avaliação que é utilizado por menos professores, quer num, quer noutra nível de ensino, o que é compreensível, pois trata-se de um instrumento de avaliação muito específico, que apenas pode ser aplicado em contextos, disciplinas e unidades curriculares em que exista qualquer intervenção em trabalho de campo.

Tabela 23 – Instrumentos de avaliação utilizados no 3º ano

Itens	N	N	R	AV	MV	S	Total
Testes Escritos	47	0,00%	4,30%	42,60%	34,00%	19,10%	100,00%
Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais	47	0,00%	0,00%	8,50%	51,10%	40,40%	100,00%
Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais	47	0,00%	0,00%	10,60%	46,80%	42,60%	100,00%
Portefólios	46	10,90%	19,60%	47,80%	21,70%	0,00%	100,00%
Problemas práticos	46	8,70%	30,40%	32,60%	28,30%	0,00%	100,00%
Tarefas, nomeadamente pesquisas individuais	47	0,00%	10,60%	23,40%	53,20%	12,80%	100,00%
Observação de atitudes e de comportamentos	47	14,90%	27,70%	27,70%	25,50%	4,30%	100,00%
Exames finais	46	13,00%	23,90%	37,00%	19,60%	6,50%	100,00%
Relatório de estágio	46	43,50%	15,20%	30,40%	8,70%	2,20%	100,00%
Trabalho de projeto	46	6,50%	17,40%	47,80%	23,90%	4,30%	100,00%

### 4.3. Transição para o Ensino Superior

A transição do Ensino Secundário para o Superior é um processo de descoberta e de adaptação. Descoberta de um novo mundo e adaptação a novas metodologias de avaliação, ensino e aprendizagens. Para compreender a forma como decorreu o processo de transição para o Ensino Superior, solicitamos aos estudantes que se posicionassem numa escala entre muito difícil e muito fácil e que justificassem a sua opção (numa questão aberta). A maioria dos estudantes (53,8%) identificou a sua transição como fácil.

Tabela 24 – Transição para o Ensino Superior

Muito difícil	0,90%
Difícil	10,40%
Nem difícil nem fácil	26,40%
Fácil	53,80%
Muito fácil	8,50%

Na tabela 25, observamos que na Licenciatura A 69,10% dos inquiridos considera que a sua transição para o Ensino Superior foi fácil ou muito fácil e na Licenciatura B essa percentagem fica-se nos 48,60%. Destacamos que na Licenciatura B, 37,10% dos estudantes não se posiciona favorável ou desfavoravelmente, afirmando que a transição não foi fácil nem difícil.

Tabela 25 – Transição para o Ensino Superior por Licenciatura

	Licenciatura	
	A	B
Muito difícil	0,00%	2,90%
Difícil	9,90%	11,40%
Nem difícil nem fácil	21,10%	37,10%
Fácil	59,20%	42,90%
Muito fácil	9,90%	5,70%

Verificamos, na tabela 26, que em ambos os anos de frequência a maioria dos estudantes refere que a sua transição para o Ensino Superior foi fácil. 35% dos alunos do 1º ano refere que não foi fácil nem difícil.

Tabela 26 – Transição Ensino Superior por ano

	Ano	
	1º	3º
Muito difícil	0,00%	2,20%
Difícil	11,70%	8,70%
Nem difícil nem fácil	35,00%	15,20%
Fácil	41,70%	69,60%
Muito fácil	11,70%	4,30%

Para muitos alunos, a entrada na Universidade significa a adaptação a novos colegas, novas metodologias de avaliação, ensino e aprendizagem e, para alguns, também, a mudança de cidade e conseqüente afastamento de familiares e amigos.

Estas “questões de transição, adaptação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes inseridos em instituições de Ensino Superior em Portugal têm assumido uma importância crescente” (Soares & Almeida, 2002, p. 175), de tal modo que se verifica um investimento na investigação, daquilo que se pensa ser a satisfação académica. Araújo e Almeida (2003), efetuaram um estudo junto de 262 alunos de enfermagem de 6 Escolas Superiores, que consistiu na aplicação de um questionário com três dimensões sócio relacional; institucional e o curso. Os resultados deste estudo apontaram três fatores na base da satisfação académica: vivências sócio relacionais, organização curricular e estrutura do curso (metodologias de ensino, avaliação e aprendizagem adotadas) e, por último, os recursos e equipamentos disponíveis.

No nosso estudo, as respostas dos inquiridos à questão aberta sobre a transição para o Ensino Superior aproximam-se dos dois dos fatores apontados por Araújo e Santos (2003).

Parte dos estudantes justifica a facilidade na transição para o Ensino Superior com fatores sociais, como a sua facilidade de adaptação, a boa relação com estudantes da universidade ou o acolhimento dos docentes: “Porque a adaptação foi fácil apesar de ser um “mundo” diferente” (Q15), “penso que me adapto bem a novas situações e novos ambientes” (Q57), “foi uma boa adaptação, devido ao acolhimento tanto por parte dos colegas como professores (...)” (Q45), “Porque sou aqui de Braga, já conhecia a universidade porque a minha irmã anda cá há três anos” (Q10).

A estrutura do curso que frequentam é também referida como meio facilitador da transição para o Ensino Superior: “a minha transição foi fácil, pois tive uma boa adaptação aos métodos e aos processos de ensino aprendizagem e de avaliação e consegui um bom desempenho ao longo do curso” (Q53), “adaptei-me bem ao espírito universitário e ao método de ensino” (Q17), “adaptei-me bastante bem às metodologias, à forma que utilizam para transmitir conhecimento” (Q25).

Outros dos fatores mais apontados pelos estudantes foi o ingresso tardio na universidade, que, na sua opinião, lhes proporcionou a maturidade necessária para encararem os desafios: “a facilidade de adaptação deve-se à boa preparação que tive e a alguma maturidade” (Q44), “para o ingresso na licenciatura eu decidi parar 2 anos o que penso ter

facilitado o processo de transição pois amadureci e o meu processo de adaptação foi mais facilitado e maduro” (Q54).

Por último, os estudantes referem a boa preparação que tiveram nos graus de ensino anteriores: “ uma vez que o Ensino Secundário me preparou para isso muito bem” (Q40), “vinha bem preparada do ensino básico” (Q6).

#### 4.4. Adaptação aos processos de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior

A transição para o Ensino Superior induz uma adaptação do aluno às metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação, que têm sido alteradas pelas Instituições de Ensino Superior, de acordo com os pressupostos de Bolonha.

Na tabela 27, verificamos que, para a maioria dos alunos inquiridos, a adaptação aos processos de avaliação do Ensino Superior foi fácil (50,50%) e para 3,70% foi muito fácil. Apenas 13% afirma que a adaptação foi difícil ou muito difícil.

Tabela 27 – Adaptação aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior

Muito difícil	0,90%
Difícil	12,10%
Nem difícil nem fácil	32,70%
Fácil	50,50%
Muito fácil	3,70%

Embora a diferença não seja muito significativa, os alunos da Licenciatura A são mais positivos no que concerne à sua adaptação aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior (54,80% afirma ter sido fácil e 4,10 muito fácil, enquanto na Licenciatura B 41,20% afirma ser fácil e 2,90% muito fácil).

Tabela 28 – Adaptação aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior por Licenciatura

	Licenciatura	
	A	B
Muito difícil	0,00%	2,90%
Difícil	11,00%	14,70%
Nem difícil nem fácil	30,10%	38,20%
Fácil	54,80%	41,20%
Muito fácil	4,10%	2,90%

Analisando por ano (tabela 29), mais de metade dos estudantes refere que a sua adaptação às práticas de avaliação no Ensino Superior foi fácil ou muito fácil, 56,60% no 1º ano e 51,10% no 3º ano.

Tabela 29 – Adaptação aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior por Ano

	Ano	
	1º	3º
Muito difícil	0,00%	2,10%
Difícil	10,00%	14,90%
Nem difícil nem fácil	33,30%	31,90%
Fácil	53,30%	46,80%
Muito fácil	3,30%	4,30%

Os estudantes atribuíram a facilidade na adaptação aos processos de avaliação à sua semelhança com o Ensino Secundário: “os processos de avaliação adotados no Ensino Superior são muito semelhantes aos do Ensino Secundário” (Q99), “como já estava habituada a estes métodos de avaliação desde o 3º ciclo, foi fácil adaptar-me” (Q104), “considero que a minha adaptação aos processos de avaliação no Ensino Superior foi fácil, visto que os métodos utilizados são muito semelhantes aos do Ensino Secundário” (Q88), “a minha adaptação foi fácil pois penso e considero que os processos de avaliação não diferem muito dos processos dos níveis anteriores” Q53).

Freitas, Martins e Vasconcelos (2003) efetuaram um estudo sobre a integração dos alunos no 1º ano do Ensino Superior, que consistiu na aplicação do Inquérito do grau de

Adaptação do aluno à UM. O instrumento, inquirido por questionário, tratava-se de um autorrelato, composto por 27 itens de resposta fechada, que tinha como objetivo caracterizar a população que entrava na UM e a forma como se adaptavam. Com uma amostra de 522 alunos, alguns dos resultados principais deste estudo foram: ninguém os preparou para as primeiras provas de avaliação (58,60%), para organizarem o estudo individual (87,20%) nem para tirarem apontamentos (83,30%).

Este estudo (*idem*), efetuado numa fase anterior ao Processo de Bolonha, traduz a demarcada diferença entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação do Ensino Secundário e do Ensino Superior, uma vez que os estudantes referem a sua dificuldade na adaptação a estas metodologias e reconhecem a fraca preparação para o ingresso nesta nova fase.

Contrapondo com estes resultados, no nosso estudo, os estudantes referem que se adaptaram facilmente aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior, uma vez que consideram estas práticas semelhantes às utilizadas pelos docentes nos outros níveis de ensino frequentados.

CAPÍTULO V

---

Considerações finais





## 5. Considerações finais

Neste ponto, descrevemos as principais conclusões do nosso estudo que, como já referimos, tinha como objetivo central conhecer se a implementação do Processo de Bolonha trouxe alterações a nível prescrito, e qual a perceção dos estudantes das duas Licenciaturas inquiridas sobre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior.

Com o método de recolha de dados selecionado, o inquérito por questionário, inquirimos 108 estudantes a frequentar o 1º e 3º ano de duas Licenciaturas da Universidade do Minho, sobre as metodologias de ensino, aprendizagens e avaliação utilizadas pelos docentes, instrumentos de avaliação utilizados no Ensino Secundário e no Ensino Superior, adaptação aos processos de avaliação adotados no Ensino Superior, adequação das metodologias de avaliação utilizadas pelos docentes e Superior e transição para o Ensino Superior.

### 5.1 Conclusões

De seguida, apresentamos as conclusões do nosso estudo com referência aos objetivos definidos.

- Inferir, de acordo com as perspetivas dos estudantes, sobre a adequação das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior às preconizadas no documento regulador

Relativamente às metodologias de ensino e aprendizagem, os itens que reuniram maior concordância por parte dos estudantes, quer no âmbito geral, quer analisando por Licenciatura, foram: são consistentes com os objetivos enunciados para a UC e favorecem atitudes e competências de pesquisa.

Como já referimos, a Universidade do Minho, estando reorganizada curricularmente de acordo com resultados de aprendizagem, desde 2005, promoveu workshops e formações aos docentes, de modo a familiarizarem-se com estes temas. Ao analisarmos estes resultados, podemos afirmar que, nas Licenciaturas estudadas, e de acordo com as perspetivas dos estudantes, este pressuposto está já implementado na cultura organizacional da UM.

Salientamos que o cumprimento do DL 74/2006, que regulamenta que a formação seja orientada por objetivos e metas de aprendizagem, aspeto comprovado com este estudo, na perspetiva dos inquiridos.

A transição de paradigma educacional que referimos, centrada, em parte, na autonomia do estudante no processo de ensino aprendizagem, em junção com a reorganização curricular que incide na determinação de horas de contacto e de trabalho autónomo do estudante, promovem, certamente atitudes e competências de pesquisa, numa perspetiva, como referem Fernandes, Alves e Machado (2008) de autocondução da própria aprendizagem.

Na perspetiva dos estudantes, as metodologias de avaliação utilizadas pelos docentes são adequadas, justificando com uma forte componente prática na avaliação e a conjugação de diversos elementos que promovem o trabalho autónomo, de pesquisa e de grupo. Estes resultados traduzem a familiaridade dos inquiridos com este novo paradigma de ensino, que associam a adequabilidade das práticas utilizadas aos pressupostos do processo de Bolonha, tais como, o estímulo ao desenvolvimento de competências por parte do estudante, promovendo novas metodologias de ensino como o trabalho experimental e de projeto (DL 107/2008).

Analisando, no âmbito geral, na sua maioria, os estudantes referem que as metodologias de avaliação utilizadas pelos docentes estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos nos programas das UCs, que são transmitidas aos estudantes no início de cada UC, assim como os elementos de avaliação a adotar e são utilizados no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs. Esta concordância com as regulamentações do RIAPA para a avaliação das aprendizagens é comum, analisando também por Licenciaturas. Contudo, a percentagem de alunos concordantes com os aspetos apresentados é maior na Licenciatura A.

O facto de grande parte dos estudantes concordar com as afirmações apresentadas, retiradas das normas para a avaliação das aprendizagens na UM, indica-nos, que nas Licenciaturas inquiridas, na sua maioria, os docentes, seguem o modelo de avaliação de aprendizagens prescrito pelo RIAPA.

Contudo, importa referir, que obtendo menor concordância dos inquiridos aparece o item “valorizam a autoavaliação”. Comungando com Fernandes, Alves e Machado (2008, p. 35), “o professor deve, então, induzir o aluno a um retrocesso reflectido sobre as suas estratégias, a fim de que ele possa analisar as razões do seu êxito ou do seu fracasso”. Esta apropriação dos

critérios de avaliação, através de uma verdadeira interação aluno-professor, assume que “de uma regulação externa das aprendizagens pilotada pelo professor, como é o caso da avaliação formativa, passa-se a uma auto-regulação que tem como instância de pilotagem o próprio aluno” (*ibidem*). A autoavaliação poderá, assim, funcionar como um instrumento de avaliação que promove a participação na definição dos critérios a avaliar, de modo a tomar consciência daquilo que lhe é exigido e poder, avaliar, o seu desempenho em função desses critérios e perceber pontos fortes e débeis na aprendizagem.

- Compreender a relação entre os instrumentos de avaliação utilizados nas duas Licenciaturas e os utilizados no Ensino Secundário

Verificamos que o teste escrito é o instrumento de eleição para avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário. Os trabalhos de grupo escritos, orais ou experimentais são referidos pelos estudantes como mais utilizados no Ensino Superior, na sua generalidade. Compreendemos esta diferença se analisarmos os normativos para as metodologias de avaliação nestes dois graus de ensino.

No Ensino Superior, o docente responsável pela UC tem o poder de selecionar a natureza e o número de elementos a adotar para avaliação, desde que respeitando o Regulamento (RIAPA). No Ensino Secundário há a obrigatoriedade de recurso a uma avaliação sumativa que tem como finalidade por um lado, informar o estudante e o seu encarregado de educação sobre o seu desenvolvimento e, por outro, sustentar a tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno ( Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de Maio).

- Identificar a homogeneidade/diversidade dos instrumentos de avaliação utilizados nas duas Licenciaturas;

Se analisarmos os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes por Licenciatura verificamos diferentes tendências. Na Licenciatura A, o instrumento mais utilizado, segundo os estudantes, são os trabalhos de grupo orais, escritos ou experimentais e na Licenciatura B são os testes escritos. Podemos traduzir esta discrepância, como o espelho de duas realidades diferentes, pois analisamos Licenciaturas com planos curriculares distintos em que a

Licenciatura A promove a interação e a intervenção social e a Licenciatura B incide na parte cultural e literária.

Compreendendo a avaliação como um processo integrado no ensino e aprendizagem, encontramos uma relação entre estes resultados e as perspetivas dos estudantes sobre as metodologias de ensino e aprendizagem. Na Licenciatura A, grande parte dos inquiridos refere que as metodologias de ensino e aprendizagem promovem competências de trabalho colaborativo, desenvolvidas essencialmente através dos trabalhos de grupo, instrumento identificado pelos mesmos estudantes como o mais utilizado na avaliação das aprendizagens. Na Licenciatura B, o item “promovem competências de trabalho individual” obteve grande concordância, o que relacionamos com o recurso aos testes escritos como instrumento predominante na avaliação das aprendizagens.

O instrumento de avaliação, referido em todas as análises como o menos utilizado é o relatório de estágio. Percebemos que a reestruturação curricular que consagra a “existência de um só grau de 1º ciclo, com duração formal, por norma, entre 3 e 4 anos (Santos, 2002, p. 73), terminou, na maioria dos Cursos, com o estágio curricular que acontecia no último ano do curso (normalmente no 5º ano ou 6º ano), passando este a para o 2º ano do 2º ciclo (mestrados profissionais). Desta forma, sendo a nossa amostra constituída por estudantes apenas de Licenciatura, o relatório de estágio é referido como um dos instrumentos menos utilizados pelos docentes.

- Identificar se e de que modo o ano de frequência do estudante interfere com as suas perspetivas;

Quanto às metodologias de ensino e aprendizagem, e embora na sua maioria os estudantes concordem com grande parte das afirmações, observamos algumas diferenças entre os inquiridos do 1º e 3º anos de frequência. Em ambos os anos, os itens: são consistentes com os objetivos enunciados para a UC, promovem competências de trabalho colaborativo e favorecem atitudes e competências de pesquisa são os que reúnem maior concordância dos estudantes. Estes itens corroboram com os resultados já analisados no âmbito geral e por Licenciaturas. Destacamos que no 1º ano, ainda com grande percentagem de concordância, os itens: consistentes com os resultados esperados de aprendizagem enunciados para a UC, que favorecem atitudes e competências de estudo e que desenvolvem comportamentos

responsáveis. Por seu turno, para os estudantes do 3º ano, além dos aspetos em comum com os do 1º ano, ressaltam que as metodologias promovem competências de trabalho colaborativo e que desenvolvem o espírito crítico.

Em ambos os anos, o item que reúne menor concordância é “atendem à individualidade de cada estudante”.

Nas metodologias de avaliação das aprendizagens os itens que obtêm maior concordância nos dois anos são: são definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs, são transmitidas aos estudantes no início de cada UC assim como os elementos de avaliação a adotar. Os estudantes identificam menos as metodologias de avaliação das aprendizagens utilizadas pelos docentes com os itens: valorizam a autoavaliação e possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar.

Uma vez que observamos a concordância dos estudantes com praticamente todos os itens referentes às metodologias de ensino avaliação e de aprendizagem, assim como a grande maioria dos estudantes dos dois anos de frequência considera as metodologias de avaliação adotadas como adequadas, não encontramos variações que nos permitam tirar conclusões concretas sobre as diferenças nas perspectivas dos estudantes do 1º e do 3º sobre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação.

Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados, quer no 1º ano, quer no 3º ano, os mais referidos pelos estudantes são os trabalhos individuais orais escritos ou experimentais e os trabalhos de grupo orais escritos ou experimentais. Os menos utilizados, mantêm-se, como na análise geral da amostra os relatórios de estágio.

“A passagem do Ensino Secundário para o Ensino Superior pode ser entendida como um importante momento potenciador de crises e de desafios desenvolvimentais” (Batista & Almeida, 2002, p. 167). Este momento estruturante na vida dos estudantes pode influenciar positiva, ou negativamente, o modo como encaram a universidade e os processos que enceta. A maioria dos alunos inquiridos a transição para o Ensino Superior foi fácil, apontando como principais justificações os fatores sociais, estrutura curricular do curso, a maturidade e a preparação que tiveram nos anos escolares anteriores. Mais uma vez, não verificámos diferenças entre os anos de frequência.

No que respeita à adaptação não observámos diferenças, sendo que a maioria dos alunos refere ter sido fácil.

## **5.2. Perspetivas investigação futura**

A avaliação das aprendizagens no Ensino Superior tem sido um assunto emergente nas investigações, assente no recurso a práticas inovadoras que promovam a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A nossa integração no projeto AVENA, permitir-nos-á continuar a investigação sobre as questões ligadas às metodologias de ensino, avaliação e aprendizagem, desta feita em grande escala. A massa de dados proveniente do projeto, através de entrevistas, observações de aulas e inquéritos por questionário em 4 Universidade Portuguesas levará ao aprofundamento do conhecimento, reflexão e interpretação das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, utilizadas em 4 áreas do saber (Ciências da Saúde, Ciências Sociais, Artes e Humanidades e Engenharia e Tecnologias). A revisão da literatura que temos vindo a realizar neste domínio, o trabalho com um grupo de investigadores conceituados nesta temática, conduziu-nos já à co-autoria de uma comunicação apresentada no CIDU (Congresso Iberoamericano de docência universitária realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em junho 2012) e abriu-nos portas para a continuidade da investigação nesta temática, conduzindo-nos ao doutoramento.

## **5.3.Limitações encontradas no estudo**

A principal limitação deste estudo prendeu-se com o obtenção das respostas ao inquérito por questionário, pois os estudantes não se manifestaram muito recetivos a responder. Tivemos que fazer vários pedidos e muitas insistências para obter um número considerável de respostas.

A participação no projeto AVENA foi, sem dúvida, uma mais valia para a realização deste estudo, mas assumiu-se, também, numa limitação, nomeadamente na redação da dissertação, uma vez que o conhecimento que tínhamos de outras licenciaturas, facilmente nos ajudaria a ampliar as conclusões, mas poderiam enviesar os resultados.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 239-252). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- ALVES, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora
- ALVES, M. P. (2008). *Definição dos Critérios de Avaliação dos Alunos pela referencialização*. Comunicação apresentada no Workshop sobre Critérios de avaliação dos Alunos, realizado em Braga no Instituto de Educação em 2008.
- ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. eds. (2008). *Avaliação com Sentidos: contributos e questionamentos* ed. 1. Santo Tirso: De Facto Editores.
- ALVES, M. P.; MORGADO, J. C.; SÁ, S. O.; RODRIGUES, S. C. & LEMOS, A. R. (2012). Práticas Inovadoras no Ensino Superior. In C. Leite & M. Zabalza (orgs.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 957-970). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- ANDRADE, Heidi & DU, Ying (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & evaluation in higher education*. V. 32 (2). 159-181
- ARAÚJO, B. & ALMEIDA, L. (2003). O modelo de organização curricular e a satisfação académica em estudantes do Ensino Superior: estudo realizado no âmbito do ensino da enfermagem. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educacion*. N 8 (vol10), 33-40
- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo* ed 5. Lisboa: Edições 70.
- BARREIRA, C.; BIDARRA, M. G.; VAZ-REBELO, M. P. & MONTEIRO, F. (2012). Processos e Práticas de Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior. In C. Leite & M. Zabalza (orgs.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 972-984). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- BATISTA, R. & ALMEIDA, L. S. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 167-174). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora



- BORRALHO, A.; FIALHO, I. & CID, M. (2012). Aprendizagem no Ensino Superior: relações com a prática docente. In C. Leite & M. Zabalza (orgs.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 984-996). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- BUTLER, P. (2006). *Review of the literature on Portfolios and E-Portfolios*. Disponível em <http://www.tss.uoguelph.ca/projets/eresources/review> (consultado em 15.09.2011).
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA/Clube do Professor.
- CHRISTENSES, L. B.; JOHNSON, R. B. & TURNER, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Boston: Pearson.
- CRESPO, V. (2003). *Ganhar Bolonha, ganhar o futuro: o Ensino Superior no espaço europeu*. Lisboa: Gradiva.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos : a análise e a concepção das políticas educativas, dos programas da educação, dos objectivos operacionais e das situações de ensino*. Coimbra: Almedina
- FERNANDES, D.; RODRIGUES, P & NUNES, C. (2012). Uma investigação em Ensino, Avaliação e Aprendizagens no Ensino Superior. In C. Leite & M. Zabalza (orgs.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 932-944). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- FERNANDES, J. A.; ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de matemática*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- FERNANDES, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (<http://sisifo.fpce.ul.pt>), 9, 87- 100.
- FERNANDES, S. (2010). *A aprendizagem baseada em projectos no Contexto do Ensino Superior. A avaliação de um dispositivo pedagógico no Ensino de Engenharia*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora
- FOWLER, F. (2009). *Survey research methods* ed 4. Thousand Oaks: sage Publications.
- FREITAS, A.; MARTINS, J. R. & VASCONCELOS, R. (2003). Integração do(a)s aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*. N 8 (vol10), 1373-1382
- GEDYE, Sharon (2010). Formative assessment and feedback: A review. Disponível em <http://www.gees.ac.uk/planet/p23/Gedye.pdf> consultado em 1/10/2012

- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto. Porto Editora.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora
- HILL, M. M. & HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata
- LEEDY, P. (1997). *Practical research: planning and design* ed 6. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- MAHONY, M. J. & POULOS, A. (2008). Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 33 (2), 143-154.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos Curriculares – Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, PP. 383-400. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- PEREIRA, D. (2011). *A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior na perspetiva dos estudantes. Um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA
- PINAR, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- RIBEIRO, A. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora
- RODRIGUES, P. (2002). *A avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- ROHLEDES, P.; BOZALEK, V.; CAROLISSEN, R.; LEIBOWITZ, B. & SWARTZ, L. (2007). Students' evaluations of the use of e-learning in a collaborative project between two south African universities. *Higher education*, 56 (1), 95-107.

- RUSSEL, J.; ELTON, L.; SWINGLEHURST, D. & GREENHALGH, T. (2006). Using the Online Environment in Assessment for Learning: A Case-Study of a Web-Based Course in Primary Care. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V.31 (4), 465-478
- SANTOS, S. M. (2002). As conseqüências profundas da declaração de Bolonha. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 69-78). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora
- SOARES, A. P. & ALMEIDA, L. S. (2002). Ambiente académico e adaptação à universidade: Contributos para a validação do Classroom Environment Scale. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 175-194). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- SOUSA, A. P. & DIAS, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teóricas curriculares. *Revista Portuguesa da Educação*, 11, pp 113-122. I.E.P. – Universidade do Minho.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata
- STUFFLEBEAM, D. L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville: Les Editions
- TENBRINK, T. D. (1981). *Evaluacion : guia practica para profesores*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones
- VAN DEN BERG, I.; ADMIRAAL, W. & PILOT, A. (2006). Peer Assessment in University Teaching: Evaluating Seven Course Designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (1), 19-36.
- VIEIRA, F., GOMES, A., GOMES, C., SILVA, J. L., MOREIRA, M. A., MELO, M. C. & ALBUQUERQUE, P. B. (2002). *Concepções de Pedagogia Universitária – Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- TYLER, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press
- YOUNG, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 42/2005. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de Ensino Superior e conseqüente adesão ao Processo de Bolonha

Decreto-Lei nº 74/2006. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior

Decreto-Lei nº 107/2008. Altera o Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior

Decreto-Lei nº 7/2001. Aprova a realização curricular do Ensino Secundário,

Regulamento nº 504/2009. Aprova o regime dos procedimentos de avaliação e de acreditação das instituições de Ensino Superior e dos seus ciclos de estudos

## **Fontes documentais**

Comunicado de Bergen (2005). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Consultado em junho 2011;

Comunicado de Berlim (2003). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Consultado em junho 2011;

Comunicado de Leuven (2009). Disponível <http://www.dges.mctes.pt>. Consultado em junho 2011;

Comunicado de Londres (2007). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Consultado em junho 2011;

Comunicado de Praga (2001). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt>. Consultado em junho 2011;

Declaração de Bolonha (1999). Disponível em [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF), consultado em Junho 2010.

Declaração de Budapeste-Viena (2010). Disponível <http://www.dges.mctes.pt>. Consultado em junho 2011;

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

Descritores de Dublin (2004). Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>, consultado em junho 2010.

Magna Charta Universitatum (1988). Disponível em [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/880918\\_Magna\\_Charta\\_Universitatum.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf), consultado em Junho 2010.

Universidade Do Minho (2008). Relatório de concretização do processo de Bolonha na Universidade do Minho. Disponível em [www.gage.uminho.pt](http://www.gage.uminho.pt) consultado em Maio – Junho 2010

Universidade Do Minho (2007) RIAPA (Regulamento de Inscrição, avaliação e passagem de ano dos ciclos de estudos conducentes aos graus de licenciado e de mestre da Universidade Do Minho). Disponível em [www.gage.uminho.pt](http://www.gage.uminho.pt) consultado em Maio – Junho 2010

#### **Websites consultados**

[www.uminho.pt](http://www.uminho.pt)

[www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt)

[www.dgidc.min-edu.pt](http://www.dgidc.min-edu.pt)

**ANEXOS**



# **ANEXO 1**





Caro estudante:

O objectivo deste inquérito é conhecer as perspectivas dos estudantes sobre a avaliação das aprendizagens no Ensino Superior. Insere-se num projecto de investigação para a dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e anónimos, destinando-se unicamente ao fim apresentado anteriormente. As suas respostas são essenciais para o sucesso deste estudo, pelo que fico muito reconhecida pela colaboração.

## 1 – Dados Pessoais

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo:       Feminino       Masculino

Ano que frequenta:       1º ano       3º ano

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- DT - Discordo Totalmente
- D – Discordo
- SO – Sem Opinião
- C – Concordo
- CT– Concordo Totalmente

## 2 – Metodologias de ensino aprendizagens (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>As metodologias de ensino e aprendizagem</i>	DT	D	SO	C	CT
1. São consistentes com os objectivos enunciados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. São consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Propiciam níveis adequados de desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Promovem competências de trabalho autónomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Promovem competências de trabalho colaborativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Favorecem atitudes e competências de cidadania responsável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Favorecem atitudes e competências de estudo/pesquisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Contribuem para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à vida académica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3 – Avaliação da Aprendizagem** (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>As metodologias de avaliação da aprendizagem</i>	DT	D	SO	C	CT
9. Respeitam as características do ciclo de estudos (licenciatura – 1º ciclo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da unidade curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Estão de acordo com a carga horária prevista para unidade curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Respeitam as metodologias de ensino e aprendizagem adoptadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Respeitam os conteúdos programáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Respeitam os meios (bibliografia, materiais diversos,...) facultados aos estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Para cada Unidade Curricular são definidos dois elementos de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os estudantes são informados no início de cada unidade curricular dos elementos de avaliação a adoptar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua frequência, de acordo com a seguinte escala:

- N – Nunca
- R – Raramente
- AV– Algumas Vezes
- MV- Muitas Vezes
- S – Sempre

**4 – Instrumentos de Avaliação utilizados no ENSINO SECUNDÁRIO** (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>Com que frequência foram usados os seguintes instrumentos de avaliação:</i>	N	R	AV	MV	S
17. Testes escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Portefólios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Problemas práticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Observação de atitudes e de comportamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Exame.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Relatório de estágio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Trabalho de projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – Instrumentos de Avaliação utilizados no ENSINO SUPERIOR (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>Com que frequência são usados os seguintes instrumentos de avaliação.</i>	N	R	AV	MV	S
27. Testes escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Portefólios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Problemas práticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Observação de atitudes e de comportamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Exame.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Relatório de estágio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Trabalho de projecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 - A sua adaptação aos processos de avaliação adoptados no Ensino Superior foi:

Fraca <input type="checkbox"/>	Má <input type="checkbox"/>	Suficiente <input type="checkbox"/>	Boa <input type="checkbox"/>	Muito Boa <input type="checkbox"/>
--------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------

7 – Considera que as metodologias de avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior para avaliar as aprendizagens são:

Completamente desadequadas <input type="checkbox"/>	Desadequadas <input type="checkbox"/>	Razoavelmente adequadas <input type="checkbox"/>	Bem adequadas <input type="checkbox"/>	Excelentemente adequadas <input type="checkbox"/>
--	--	---	---	--

**FIM**

Grata pela colaboração,

Ana Raquel Lemos



# **ANEXO 2**



Caro estudante:

O objectivo deste inquérito é conhecer as perspectivas dos estudantes sobre a relação entre as metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação no Ensino Superior.

Insera-se num projecto de investigação para a dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e anónimos, destinando-se unicamente ao fim apresentado anteriormente. As suas respostas são essenciais para o sucesso deste estudo, pelo que fico muito reconhecida pela colaboração.

## 1 – Dados Pessoais

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo:       Feminino       Masculino

Ano que frequenta:       1º ano       3º ano

Curso: \_\_\_\_\_

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado () relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- DT**      – Discordo Totalmente  
**D**        – Discordo  
**NC/ND** – Não concordo nem discordo  
**C**        – Concordo  
**CT**      – Concordo Totalmente

## 2 – Metodologias de ensino aprendizagens (em cada item, assinale apenas uma opção)

De um modo geral, as metodologias de ensino/aprendizagem no curso/nas UCs que frequento...	DT	D	NC/ND	C	CT
1. São consistentes com os objectivos enunciados para a UC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. São consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa da C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estimulam aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Promovem competências de trabalho autónomo individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Promovem competências de trabalho colaborativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Favorecem atitudes e competências de cidadania responsável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Favorecem atitudes e competências de pesquisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Favorecem atitudes e competências de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Desenvolvem comportamentos responsáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Desenvolvem o espírito crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Atendem à individualidade de cada estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Permitem avaliar os conhecimentos e competências previstos para a UC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2.1 – Se considerar que há algum aspecto importante relativamente às metodologias de ensino/aprendizagem que não foi contemplado nestes itens, utilize este espaço para o indicar.

--

**3 – Avaliação das Aprendizagens** (em cada item, assinale apenas uma opção)

De um modo geral, as metodologias de avaliação das aprendizagens...	DT	D	NC/ND	C	CT
13. Respeitam as características do ciclo de estudos (licenciatura – 1º ciclo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Estão de acordo com os resultados de aprendizagem previstos no programa da UC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. São adequadas à carga horária prevista para a U.C.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. São adequadas às metodologias de ensino e aprendizagem adoptadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. São coerentes com a natureza dos conteúdos programáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Têm em conta os meios (bibliografia, materiais diversos,...) facultados aos estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Permitem desenvolver os conhecimentos e competências previstos para as UCs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. São transmitidas aos estudantes no início de cada UC assim como os elementos de avaliação a adoptar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Possibilitam aos estudantes a participação na escolha dos elementos a avaliar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. São definidos no mínimo dois elementos de avaliação nas UCs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Valorizam a auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.1 – Se considerar que há algum aspecto importante relativamente às metodologias de avaliação das aprendizagens que não foi contemplado nestes itens, utilize este espaço para o indicar.

--

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua frequência, de acordo com a seguinte escala:

- N** – Nunca  
**R** – Raramente  
**AV** – Algumas Vezes  
**MV** – Muitas Vezes  
**S** – Sempre

**4 – Instrumentos de Avaliação utilizados no ENSINO SECUNDÁRIO** (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>Com que frequência foram usados os seguintes instrumentos de avaliação:</i>	<b>N</b>	<b>R</b>	<b>AV</b>	<b>MV</b>	<b>S</b>
24. Testes escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Portefólios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Problemas práticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Tarefas, nomeadamente pesquisas individuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Observação de atitudes e de comportamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Exames finais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Relatório de estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Trabalho de projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros, quais?

---



---



---

**5 – Instrumentos de Avaliação utilizados no ENSINO SUPERIOR** (em cada item, assinale apenas uma opção)

<i>Com que frequência são usados os seguintes instrumentos de avaliação:</i>	<b>N</b>	<b>R</b>	<b>AV</b>	<b>MV</b>	<b>S</b>
34. Testes escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Portefólios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Problemas práticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Tarefas, nomeadamente pesquisas individuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Observação de atitudes e de comportamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Exames finais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Relatório de estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Trabalho de projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros, quais?

---

---

---

**6 - A sua adaptação aos processos de avaliação adoptados no Ensino Superior foi:**  
(assinale apenas uma opção)

Muito Difícil <input type="checkbox"/>	Difícil <input type="checkbox"/>	Nem difícil nem fácil <input type="checkbox"/>	Fácil <input type="checkbox"/>	Muito Fácil <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	---	-----------------------------------	---

**6.1 – Justifique a sua opção**

**7 – Considera que as metodologias de avaliação utilizadas pelos docentes no Ensino Superior para avaliar as aprendizagens são):**

(assinale apenas uma opção)

Nada adequadas <input type="checkbox"/>	Pouco adequadas <input type="checkbox"/>	Adequadas <input type="checkbox"/>	Bastante adequadas <input type="checkbox"/>	Muito adequadas <input type="checkbox"/>
--	---	---------------------------------------	--	---

**7.1 – Justifique a sua opção**

8. A sua transição para o Ensino Superior foi:

(assinale apenas uma opção)

Muito Difícil <input type="checkbox"/>	Difícil <input type="checkbox"/>	Nem difícil nem fácil <input type="checkbox"/>	Fácil <input type="checkbox"/>	Muito Fácil <input type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	--	-----------------------------------	---

8.1 – Justifique a sua opção

9. Se considerar que há algum aspecto que gostaria de evidenciar e não está contemplado neste inquérito, utilize este espaço.

**FIM**  
Grata pela colaboração,  
Ana Raquel Lemos