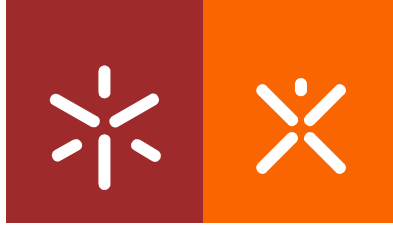




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Josiane de Fátima Lopes

Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior: Perspetivas de Estudantes



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Josiane de Fátima Lopes

Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior: Perspetivas de Estudantes

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Doutora Maria Palmira Alves, agradeço a disponibilidade, orientação, e partilha do saber, foram tantos momentos de construção que me ajudaram a crescer e transpor as dificuldades.

À minha família, por estar junto comigo na realização deste sonho, me dando suporte e estímulo para o meu crescimento profissional e pessoal.

Á Deus, por ter me dado a vida e me ensinar todos os dias a ser cada vez melhor.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaração de Integridade declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

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. A literatura destaca a importância da articulação entre o ensino e a avaliação para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, salientando que a introdução de métodos de ensino aprendizagem em que estes tenham uma participação ativa no processo tem impactos positivos na avaliação. Além disso, a intensificação de mudanças na avaliação para as quais contribuem a globalização e a reconfiguração do papel do Estado torna imprescindível que as instituições de Ensino Superior e os seus agentes alterem as suas práticas curriculares, passando de uma concetualização do currículo como um plano estruturado de aprendizagem em que a avaliação tem função certificadora, para uma concetualização do currículo como resultado do processo de interação entre os sujeitos e a avaliação, enfatizando a autoavaliação.

Tendo presente a importância de implicar o estudante nas suas aprendizagens, de o colocar no centro do processo de desenvolvimento do currículo e de praticar uma avaliação das aprendizagens assente em critérios de transparência, equidade e justiça, elegemos a nossa problemática: que perspetivas têm os estudantes a frequentar o 2º ciclo do Ensino Superior sobre a avaliação das aprendizagens? Quais são os aspetos que mais associam à avaliação? Que conceito de avaliação têm os estudantes? Que estratégias e métodos de avaliação serviriam melhor o desenvolvimento das suas competências? Como pode a avaliação desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade? Que relação existe entre o ensino e a avaliação que os professores realizam? Participaram no estudo seis estudantes da área das Ciências Sociais e Humanas. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo.

Os principais resultados apontam para um reconhecimento crescente, por parte dos estudantes, do papel da avaliação formativa no Ensino Superior; os instrumentos usados pelos professores com maior regularidade são as provas/testes e os trabalhos individuais e de grupo; os estudantes elegem métodos de ensino e de avaliação através dos quais possam mostrar o que sabem fazer, que desenvolvam a autonomia, a criatividade e a reflexividade, reforçando que a pesquisa é uma ótima ferramenta para a aquisição do conhecimento. O trabalho colaborativo assume um papel importante na aprendizagem e nos processos de desenvolvimento de competências, mas os métodos de avaliação dos professores refletem as características próprias de cada um e nem sempre têm em conta a evolução de cada estudante, por não considerarem o seu ponto de partida.

Palavras-chave: Aprendizagens; Avaliação; Ensino Superior; Estudantes

ABSTRACT

The Bologna Process induced significant changes in the ways of teaching, evaluating and learning in Higher Education, leading to a reconfiguration of the role both the student and the teacher. The state of the art highlights the importance of the articulation between teaching and assessment for improving students' learning, emphasizing that the introduction of teaching and learning methods led an active participation in the process with positive impacts on the assessment. In addition, the intensification of changes in assessment to which globalization contributes as well as the reconfiguration of the role of policy makers obliges Higher Education institutions and their agents to change their curricular practices. The curriculum will be no more a structured learning plan in which assessment has a certifying function, to become the result of the interaction process between the subjects and the assessment, in order to interpret and measure the student's progression, emphasizing self-assessment. Thinking about the importance of involving the student in their learning, placing it at the core of the curriculum development process, as well as assessing based on criteria of transparency, equity and justice, we find our problematic: what perspectives do students have attending the 2nd cycle of Higher Education on the assessment of learning? What are the aspects that most associate to the assessment? What concept of assessment do students have? What assessment strategies and methods would best serve your skills development? How can assessment develop autonomy, critical thinking and reflexivity? What relationship is there between teaching and the assessment that teachers carry out?

Six students from the area of Social and Human Sciences participated in the study. Data was analyzed using content analysis. The main results point to a growing recognition, by students, of the role of formative assessment in Higher Education; the instruments used by teachers most regularly are the tests and individual and group work; students choose teaching and assessment methods, which they can show what they know how to do, which develop autonomy, creativity and reflexivity, reinforcing that research is a great tool for the acquisition of knowledge. Collaborative work plays an important role both in learning and in skills development processes. The methods of teachers' assessment reflect the characteristics of each one and do not always take into account the evolution of each student, because they don't consider their starting point.

Key-words: Assessment; Higher Education; Learning; Students

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iv
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE APÊNDICES	xii
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xiii
CAPÍTULO I	1
1.1 Introdução.....	2
1.2. Problemática, objetivos e intervenientes no estudo.....	4
1.3 Estrutura da Dissertação	6
CAPÍTULO II	7
2.1 Breve Panorama Histórico da Avaliação	8
2.2. Para uma Concetualização da Avaliação	11
2.3. Funções da Avaliação	12
2.4. Modalidades de Avaliação.....	19
2.4.1. Avaliação Diagnóstica	19
2.4.2 Avaliação Formativa	20
2.4.3. Avaliação Sumativa.....	21
2.5. Dispositivos de Avaliação	21
CAPÍTULO III	27
3.1. Natureza do Estudo: Abordagem Qualitativa.....	28
3.2. Problemática da Investigação.....	31
3.3. Questões e objetivos de investigação	32
3.4. Plano de Investigação.....	33
3.5. Seleção e Caraterização dos Intervenientes.....	36
3.6. Caraterização do Contexto	38
3.7. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	39
3.7.1. Entrevista e Planeamento das Entrevistas	39

3.7.2. Procedimentos utilizados na recolha de dados	41
3.8. Técnicas de Análise de Dados.....	42
3.8.1. Análise de Conteúdo	43
3.8.2. Análise Documental	46
3.9. Questões Éticas.....	47
CAPÍTULO IV	49
Categoria A - Perspetivas dos Estudantes face à Avaliação no Ensino Superior	50
Categoria B - Propostas e objetivos de avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares	55
Categoria C – Relação entre ensino e avaliação.....	62
CAPÍTULO V	65
Considerações Finais	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
Legislação	74
Documentos Consultados	74
Webgrafia	75
APÊNDICES	77
APÊNDICE 1	78
APÊNDICE 2.....	79
APÊNDICE 3.....	80
APÊNDICE 4.....	82
APÊNDICE 5.....	87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Funções da Avaliação (Alves, 2004).....	18
Quadro 2 - Caracterização da Abordagem Qualitativa	30
Quadro 3 - Dispositivo de Operacionalização da Investigação.....	35
Quadro 4 - Caracterização dos Participantes	37
Quadro 5 - Modelo do Guião de Entrevista.....	40
Quadro 6 - Categorias e Subcategorias de Análise	46

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Subcategorias e Unidades de Registo.....	51
Tabela 2 - Subcategorias e Unidades de Registo.....	56
Tabela 3 - Subcategorias e Unidade de Registo	63

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO: CONSENTIMENTO INFORMADO	78
Apêndice 2 - CARATERIZAÇÃO SÓCIO PROFISSIONAL.....	79
Apêndice 3 - GUIÃO DA ENTREVISTA PILOTO.....	80
Apêndice 4 - GUIÃO DA ENTREVISTA – VERSÃO DEFINITIVA.....	82
Apêndice 5 - TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA	87

SIGLAS E ABREVIATURAS

Quoeficiente Intelectual – QI

Unidade Curricular – UC

CAPÍTULO I

Introdução

1.1 Introdução

Na atualidade, os processos de ensino e aprendizagem parecem reconfigurar-se, confiando ao estudante a responsabilização da sua própria aprendizagem, que deve contar com a sua iniciativa e a sua autonomia ao longo do processo, atribuindo ao professor o papel de contextualizador de dinâmicas que favoreçam o desenvolvimento de competências transversais, tal como salientam diversos investigadores:

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. A literatura sobre esta temática destaca a importância da articulação entre o ensino e a avaliação para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, salientando que a introdução de métodos de ensino aprendizagem em que estes tenham uma participação ativa no processo tem impactos positivos na avaliação. (Alves, Morgado, Sá, Rodrigues & Lemos, 2012, p. 957)

A intensificação de mudanças em âmbitos diversos, para os quais contribuem globalização e a reconfiguração do papel do Estado:

torna imprescindível que as instituições de Ensino Superior, bem como os agentes que nelas se inserem, sejam capazes de lidar com as complexas exigências da sociedade, dos avanços do conhecimento científico e dos desafios da empregabilidade e do empreendedorismo (Alves & Morgado, 2014, p. 25).

Estas alterações questionam o papel dos sujeitos e as suas práticas, e as metodologias de ensino e aprendizagem, reclamando a passagem de uma pedagogia de transmissão (professor gere o ensino e o estudante recebe os ensinamentos), para uma pedagogia participativa e interativa (professor torna-se um facilitador da aprendizagem, sendo o estudante o responsável por ela). Na linha de Alves, Morgado, Sá, Rodrigues e Lemos (2012), passamos de um paradigma objetivista (Rodrigues, 2002; Alves, 2004) que concetualiza o currículo como um plano estruturado de aprendizagem e a avaliação tem função certificadora, para um paradigma crítico (Rodrigues, 2002; Alves, 2004) que concetualiza o currículo como resultado do processo de interação entre os sujeitos e a avaliação, de forma a interpretar e aferir a progressão do estudante, enfatizando a autoavaliação.

Para Alves (2008) estas provocações suscitam a importância de uma articulação entre as metodologias de ensino e a avaliação, que resultem em uma aprendizagem efetiva, envolvendo os estudantes, que terão uma participação ativa, refletindo-se positivamente na sua avaliação.

Esta temática sobre avaliação é ainda hoje muito ampla, percorrendo todas as instâncias da vida do ser humano, seja por caminhos distintos, ou idênticos; moldando-se ora ao poder, ora ao controle, passando muitas vezes ao lado do seu papel maior, que é o compromisso com a prática pedagógica docente e a efetiva aquisição do saber pelo estudante. Nesta lógica, alguns estudos nacionais sobre avaliação no Ensino Superior (Pereira 2013; Mesquita 2016; Ribeiro 2017, Flores, 2019) têm evidenciado a necessidade de instituir práticas de ensino aprendizagem e avaliação assentes numa perspetiva integrada.

Pereira (2013) no estudo “A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior na perspetiva dos estudantes. Um estudo exploratório” conclui sobre a necessidade de promover, junto dos docentes do Ensino Superior, formação contínua sobre métodos e processos de avaliação e suas implicações, pois alguns docentes continuam a apostar na utilização do teste como único instrumento de classificação. Conclui, ainda, que o fato de os estudantes não serem esclarecidos sobre a metodologia de avaliação adotada pelos professores tem implicações no modo como estudam, aprendem e se motivam.

Mesquita (2016) no estudo intitulado “O Currículo da Formação em Engenharia no Âmbito do Processo de Bolonha: Desenvolvimento de Competências e Perfil Profissional na Perspetiva dos Docentes, dos Estudantes e dos Profissionais” aponta para a necessidade de desenvolver estratégias para a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior, contemplando questões relacionadas com o desenvolvimento do currículo. Considera que, embora sejam definidas estratégias com vista a conseguir que os estudantes desenvolvam competências transversais, estas não são contempladas nos processos avaliativos. Salaria que não existe coerência entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e a forma como os professores avaliam.

Ribeiro (2017) no estudo “Avaliação de Competências no Ensino Superior: um estudo com Estudantes de Enfermagem” conclui que existe uma dimensão importante de socialização à profissão, associada ao desenvolvimento de competências no que se refere nomeadamente ao trabalho em equipa, à organização individual do trabalho, à compreensão das dinâmicas do serviço, ao estabelecimento de relações interpessoais (entre pares, entre a equipa multidisciplinar e com os utentes), à comunicação, à tomada de decisão individual ou em grupo perante situações novas, à partilha de saberes e de responsabilidades em consonância com o seu papel de aluno”. Relativamente

à avaliação das competências, o autor salienta que os critérios devem ser negociados com os estudantes e não meramente prescritivos.

Contudo, Flores (2019) salienta que a literatura neste domínio sugere uma mudança de paradigma que aponta, entre outros aspetos, para uma perspetiva de avaliação mais centrada no estudante e na aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Kahl & Venette, 2010; Webber, 2012; Myers & Myers, 2015), acentuando o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem e de avaliação (Struyven, Dochy, & Janssens, 2003, apud Flores, 2019, p.15).

As conceções de avaliação dos estudantes estão relacionadas com o seu desempenho académico, em parte devido à sua contribuição para a autorregulação da aprendizagem (Brown, 2011, apud Flores, 2019, p.23).

A aceitação da avaliação como mecanismo para a melhoria do ensino e da aprendizagem surge como uma crença autorregulatória construtiva que leva a um melhor desempenho académico, uma vez que a autorregulação requer reflexão sobre o desempenho alcançado para identificar as prioridades de aprendizagem e os resultados académicos (Flores, Brown, Pereira, Coutinho, Santos & Pinheiro, 2019, apud Flores, 2019, p. 23).

1.2. Problemática, objetivos e intervenientes no estudo

A motivação para esta pesquisa partiu da nossa vivência profissional, cujas práticas avaliativas estavam centradas principalmente no professor e o estudante era apenas um mero espectador, repetidor de conceitos pré-estabelecidos, sem qualquer autonomia para impulsionar a construção do seu conhecimento.

Estes e outros estudos remetem para a importância de implicar o estudante nas suas aprendizagens, de o colocar no centro do processo de desenvolvimento do currículo e de praticar uma avaliação das aprendizagens assente em critérios de transparência, equidade e justiça. É neste contexto que emergiu a nossa problemática:

Que perspetivas têm os estudantes a frequentar o 2º ciclo do Ensino Superior sobre a avaliação das aprendizagens?

Esta questão arrasta outras que têm implicações diretas no modo de estar no ensino e de aprender na universidade: Quais são os aspetos que mais se associam à avaliação? Que conceito de avaliação tem os estudantes? Que estratégias e métodos de avaliação serviriam melhor o desenvolvimento das suas competências? Como pode a avaliação desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade? Que relação existe entre o ensino e a avaliação que os professores realizam?

Estas questões são operacionalizadas através dos seguintes objetivos:

- I) analisar a legislação sobre a avaliação no Ensino Superior;
- II) identificar os aspetos que os estudantes associam à avaliação;
- III) compreender o conceito de avaliação predominante;
- IV) conhecer os métodos e as estratégias de avaliação que, na perspetiva dos estudantes, melhor desenvolvem e avaliam competências.

Neste estudo participaram 6 estudantes, sendo 4 estudantes de Mestrado e 2 de Doutoramento do Curso de Ciências da Educação, a decorrer numa universidade localizada ao norte de Portugal. Trata-se, assim, de “uma coleção de sujeitos que partilham características comuns” (Fortin, 1999, p.202) e que correspondem, portanto, a um pequeno número de fontes de informação, que objetivam compreender o problema proposto.

Segundo Moreira (2002, p.43), os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades, considerando-os “não apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham as suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades quotidianas”.

Os dados foram recolhidos através de inquérito por entrevista estruturada, respondida e enviada por email, Para a entrevista, elaborámos um guião de 30 questões sobre as perspetivas dos estudantes face à avaliação. As questões foram divididas em 6 blocos: o bloco 1 contém 7 questões relacionadas com a caracterização sócio profissional; o bloco 2 conta com 4 questões que buscam compreender as perspetivas dos estudantes face à avaliação no Ensino Superior; o bloco 3 compreende 11 questões, que consideram as experiências do estudante do Ensino Superior, associando os aspetos para identificar as propostas de avaliação, as metodologias de ensino e aprendizagem e a promoção das competências nas diferentes Unidades Curriculares (UC). Finalizamos com os blocos 4, 5 e 6 que contam com 1 questão que investiga sobre as estratégias e métodos de

avaliação, o trabalho autónomo e colaborativo e o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da reflexividade, além da relação entre o ensino e a avaliação.

1.3 Estrutura da Dissertação

A dissertação estrutura-se em cinco capítulos: introdução, enquadramento teórico, enquadramento metodológico, apresentação e discussão dos resultados e considerações finais. As referências bibliográficas, normativas, fontes documentais e os anexos encerram a dissertação. Além desta introdução, que constitui o capítulo 1, onde apresentamos o estudo e o estado da arte, no capítulo 2, apresenta-se o enquadramento teórico, o estudo breve sobre a história da avaliação e sobre o Ensino Superior, a missão, os objetivos e alguns normativos da universidade onde se desenvolveu o estudo. Abordamos, ainda, neste capítulo, as funções, as modalidades e os instrumentos de avaliação. O capítulo 3 corresponde ao enquadramento metodológico, onde primeiramente descrevemos as opções metodológicas da investigação, seguida da problemática e dos objetivos do estudo. Ainda neste capítulo, efetuamos a caracterização do contexto, dos intervenientes e da amostra e justificamos a mudança da nossa opção metodológica pela entrevista estruturada. No capítulo 4 apresentamos e discutimos os resultados do estudo, triangulando com a revisão da literatura, tendo como referência os objetivos previamente definidos. O capítulo 5 explicita as conclusões, sintetiza os principais resultados e termina com as perspetivas de investigação futura e as limitações que encontramos para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO II

Enquadramento Teórico

2.1 Breve Panorama Histórico da Avaliação

Desde o primórdio dos tempos, em algumas tribos e clãs, os jovens só passavam a ser considerados adultos após realizarem um exame sobre seus costumes e usos (Soeiro & Aveline, 1982). Os chineses e gregos, por sua vez, há milênios, já idealizavam critérios para selecionar os trabalhadores para determinada área (Dias, 2002). Em meados do ano 360 A.C., os cidadãos chineses tinham a possibilidade de atingir altos cargos, prestígio e poder com esse sistema. Na Grécia, Sócrates apontava para a autoavaliação como requisito para se chegar à verdade (Soeiro & Aveline, 1982).

A partir do século XVI, o novo modelo de escola implantado no Ocidente tinha como objetivo saber se o aluno tinha aprendido, o que deveria ter aprendido e, por consequência, saber como essa aprendizagem ocorreu. Na Idade Média, as universidades tinham como objetivo principal a formação de professores. Os alunos que completavam o bacharelado precisavam ser aprovados em um exame para poder ensinar e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lobardo ou, posteriormente, se defendessem tese (Soeiro & Aveline, 1982). Uma outra forma de avaliação era realizada através de exercícios orais utilizados pelas universidades medievais e, mais tarde, na *Ratio Studiorum* (*Ratio atque Institutio Societatis Jesus, Ordenamento e institucionalização dos estudos na Sociedade de Jesus*), documento publicado em 1599, pela Ordem dos Padres Jesuítas, nele encontrado um capítulo sobre “Os exames escritos e orais”.

A avaliação começa a aclamar por uma forma mais estruturada após o século XVIII, onde foram formadas as primeiras escolas modernas, e onde os livros passaram a ser acessíveis a todos. Nesta época, devido a utilização de exames como forma de avaliação, esta ficou associada à ideia de provas, atribuição de notas e controle, constituindo dessa forma a área de estudos chamada docimologia, em 1920, por Henri Piéron.

Mudando paradigmas, a partir do século XIX, a prática avaliativa da aprendizagem nas instituições de ensino “ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame” (Luckesi, 2002). Para o final do século XIX e início do século XX, outra área que se destacou foi a psicométrica, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho. No entanto, com o passar do tempo, a utilização desses testes foi substituída por formas mais amplas de avaliar e o aluno

começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações (Abramowicz, 1996).

Durante todo esse período, os exames foram priorizados, descuidando o acompanhamento do aluno. O acompanhamento tinha a ver com a construção da aprendizagem e com a formação do educando e os exames com a promoção de uma classe para a subsequente, no currículo escolar. Em 1930, um jovem educador norte-americano, chamado Ralph Tyler, aos 28 anos de idade, após um doutoramento, concluiu que não era possível permanecer com a tradição de altos níveis de reprovação na escola, pois cerca de 70% dos alunos nos USA reprovavam a cada ano. Era urgente encontrar uma metodologia que permitisse que 100 crianças que ingressassem na escola, 100 crianças aprendessem o que deveriam aprender e avançassem de ano. Criou então, o termo "avaliação educacional", em 1934, na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes foram cumpridos.

No decorrer da chamada profissionalização da avaliação, que ocorreu de 1965 até o início da década de 80, vários autores deram nomes aos diferentes enfoques da avaliação, porém todos eles valorizavam os métodos qualitativos e tinham uma visão democrática da avaliação, levando em conta a participação e a negociação. Como consequência dessas mudanças, a avaliação passou a ser um mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma estrita cultura gerencialista e fiscalizadora (Bernstein, 1991, apud Dias, 2002). Nesse sentido, para responder às exigências do mercado, comércio e indústria, as universidades começaram a ser concetualizadas como se fossem empresas ou organizações competitivas.

Entretanto, no século XX, a pedagogia deixa de se referir ao termo “exame” e substitui-o pelo termo “teste”. Iniciam-se, então, os estudos para medir a inteligência humana, através do quociente intelectual (QI), ou seja, a razão entre a idade mental e a idade cronológica:

O teste foi considerado como um instrumento científico, válido e objetivo que poderia determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo. Entre ele se encontram a inteligência, as atitudes, interesses e a aprendizagem. (Esteban, 2002, p.64)

Pela forma autoritária que a avaliação tem sido praticada no interior das escolas e, conseqüentemente, a sua concepção e história, torna-se urgente o resgate da avaliação formativa, processual, de regulação, acompanhamento e monitorização. Estas preconizam e possibilitam que o

professor acompanhe e interfira dialogicamente no processo de aprendizagem do aluno, a fim de atingir os objetivos esperados. Ou, melhor ainda, resgate como prática avaliativa a função formativa e processual, e também o processo de “(re)significação da avaliação”:

avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe o que pode vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (Esteban, 2002, p.53)

A avaliação, na ação educativa, é um instrumento detetor de problemas de aprendizagem, através da observação, pesquisa ou investigação, ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem, ao serviço da melhoria das aprendizagens.

Com vista à criação de um novo espaço na educação europeia, o Processo de Bolonha exigiu que as instituições de Ensino Superior se organizassem de forma a questionar as suas práticas de avaliação e a ressignificar o papel das ações dos estudantes e dos professores, levando assim a uma ação única em direção à conformidade de regras e ao seu funcionamento. A Declaração de Bolonha preconiza um Ensino Superior “marcante e atractivo para o mundo como são as tradições e cultura europeia, acentuou a necessidade do estabelecimento, até 2010, da rea Europeia de Ensino Superior, coerente, compatível, competitiva e atractiva para estudantes europeus e de países terceiros” (Bolonha, 2008, p.12).

A mesma declaração sustenta que a Europa do Conhecimento deverá estruturar-se com base “nos seus recursos institucionais e humanos, cujos padrões de qualidade terão que aumentar de forma sólida e crescente, sendo que, qualidade e eficácia são metas imprescindíveis na construção do espaço europeu da educação e da formação” (Bolonha, 2008, p.13).

Para Simão, Santos e Costa (2003, p.245) “deu-se um grande salto qualitativo na cooperação entre os diversos sistemas nacionais do Ensino Superior, originando um processo dinâmico que tem vindo a atuar como catalisador.”

Nesta perspectiva, “a universidade tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como fatores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade.” (Estatutos da Universidade X, 2017 – 2021)¹

2.2. Para uma Concetualização da Avaliação

A avaliação é um elemento do currículo que pode ter implicações ao nível da motivação, do desenvolvimento de competências e do perfil profissional de cada profissão. Desenvolveu-se, então, uma vasta quantidade de estudos (Mendez (2001), Carvalho (2001), Cardinet (1993), Hoffman (2002), Luckesi (2005), Leite (1995), De Ketele (1999), Pacheco (1995), Alves (2004), que nos permitem distinguir a amplitude e a multiplicidade de assuntos que se correlacionam com a avaliação das aprendizagens, entre eles, a consolidação da teoria da avaliação formativa, que possa fundamentar e apoiar as práticas de sala de aula; os conceitos da avaliação educacional como prática de ensino aprendizagem e as análises das práticas de ensino e de avaliação.

A avaliação educacional surge como uma tarefa didática, necessária e permanente no trabalho do docente e deve ser acompanhada por todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Contudo, é difícil explicar o conceito, pois qualquer resposta será sempre inacabada e inexata complexificando a tarefa:

em rigor, deve entender-se que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem muito menos corrigir. Avaliar não é tampouco, classificar, nem examinar, nem aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com actividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. Partilham um campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem. São actividades que desempenham um papel funcional e instrumental. Com estas actividades artificiais não se aprende. Em relação a elas a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exatamente, a avaliação educativa. (Méndez, 2001, p. 15)

É através da avaliação que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto, conforme a pertinência dos objetivos propostos, a fim de verificar os progressos, as dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias, pois:

¹ Trata-se da Universidade onde se realizou o estudo, a que chamaremos Universidade X

a avaliação tem a pretensão de aprender da realidade algo que possa transcrever para uma medida, uma descrição, uma representação dessa realidade (...). A objectividade na avaliação não se consegue com medidas rígidas, mas antes com aproximações qualitativas e progressivas (...). Há na avaliação um conjunto de subjectividades que lhe são intrínsecas e naturais. (Carvalho, 2001, p.45)

A prática da avaliação sumativa, nomeadamente, pelos exames escolares, já percorreu um longo caminho e ainda hoje faz parte das práticas pedagógicas. Os exames possuem uma tradição histórica, são formas legitimadoras de poder e de política e, muito embora se reclame uma escola da modernidade, em que a avaliação seja parte essencial do processo de ensino e de aprendizagem, as práticas avaliativas ainda continuam presas ao teste, a avaliação continua a ser pontual, sumativa e uniformizando todos os procedimentos. Estas práticas performativas não têm em conta o aluno na sua globalidade, pelo que podem interferir na motivação e no desejo de aprender, com consequências de abandono escolar:

Os professores, no desejo louvável de educar os alunos juntam, muitas vezes, uma avaliação de natureza moral às suas apreciações, condenando os “preguiçosos” por não trabalharem bastante. Estão, deste modo, a agravar, involuntariamente, a frustração dos alunos mais fracos, acrescentando à angústia do insucesso a da culpabilidade. A única reação saudável, ao alcance destes oprimidos é, naturalmente, rejeitar os valores do professor e da escola. Ficam, então, definitivamente condenados e a hierarquização social plenamente justificada. (Cardinet, 1993, pp. 21-22)

2.3. Funções da Avaliação

A trajetória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo segue padrões rígidos, sendo determinado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, económicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere (Batista, Gurgel & Soares, 2006, p. 3).

Há uma diversidade de pesquisas e literatura sobre avaliação e esse tema tem sido discutido na prática pedagógica. A avaliação faz parte da rotina escolar e é responsabilidade do professor aperfeiçoar as suas técnicas de avaliação (Haydt, 1988, p. 7). O modelo construtivista, criado em meados do século XX, por Jean Piaget, propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento, partindo do princípio que o aluno não é acumulador e repetidor de informações recebidas, mas sim, construtor do seu próprio conhecimento, e o professor por sua vez, atua como mediador, estimulando a construção do pensamento (Moreto, 2008).

Provas, testes e exames geram ansiedade e servem para que o aluno devolva um conhecimento pronto, repetido, engessado, por isso é fundamental encarar a avaliação num sentido amplo, que deve ser feita de formas diversas, com instrumentos variados e com o objetivo simples de conhecer, uma vez que está presente em todos os domínios da atividade humana (Alves, 2004). Sendo ela uma atividade natural do ser humano, é através dela que buscamos, de forma organizada e sistematizada, cumprir os objetivos pedagógicos que se refletem em valores e normas sociais.

Na prática, a avaliação deve ser um processo durante o qual se possa identificar e analisar a evolução, o rendimento e as modificações do aluno, confirmando a construção do conhecimento. Neste sentido, Méndez (2001, p. 53) sustenta que “a avaliação entendida como atividade crítica de aprendizagem é parte integrante e dinâmica da educação. Procura tanto a aquisição como a produção e reprodução do conhecimento”. A avaliação escolar está estritamente ligada à natureza do conhecimento, que deverá ajustar-se à coerência epistemológica e não deverá ocorrer em momentos isolados do ofício didático, garantindo todo o processo de início, meio e fim.

A este propósito, Hoffmann (2002, p. 117) sustenta que:

traduzindo para a dinâmica da sala de aula, diferentes momentos podem ser simultâneos ou sucessivos em termos da aprendizagem: algo novo e /ou necessidade de aprender; experiências educativas que constituirão o cenário da aprendizagem; a expressão do conhecimento através de várias formas de representação e em diferentes patamares de reflexão.

Nesta linha, Luckesi (2005, p. 42), argumenta “torna-se necessário que a avaliação educacional esteja voltada para a transformação, preocupada em redefinir ou definir os rumos da ação pedagógica, pois ela não é neutra, se insere num contexto maior e está a serviço dele.”

Para Afonso (2000, p.18) a avaliação desempenha funções distintas, na medida em que “traduz frequentemente funções (manifestas ou latentes) da avaliação, mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função.”

A mesma ideia destaca Rosales (1992, p.34), ao sustentar que a avaliação é uma sequência composta por três tipos de funções: 1) recolha de informação sobre componentes e atividades do ensino; 2) interpretação desta informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema concetual e 3) adoção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e de cada um dos seus componentes.

Leite (1995, p.14) sustenta que a avaliação deverá servir para obter dados que permitam “regular processos, reforçar êxitos e gerar aprendizagens significativas.”

Seguindo a linha de autores que têm problematizado sobre as funções da avaliação, basear-nos-emos para análise nas ideias apresentadas e defendidas por Cardinet (1993), De Ketele e Roegiers (1999), Pacheco (1995) e Alves (2004).

Cardinet (1993, p.17) atribui aos instrumentos e à própria avaliação três funções primordiais: regular, orientar e certificar. Desse modo, na função de regulação, a avaliação objetiva facilitar a aprendizagem dos alunos, assumindo assim, um papel essencial, de adaptação contínua às necessidades dos alunos, com vista à sua orientação.

No ensejo das aprendizagens “a função do professor é variar as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem” (Cardinet, 1993, p.23). Esta função da avaliação funciona como um guia da ação no momento “presente” e busca saber sobre a personalidade, aptidões e interesses dos alunos, assumindo um carácter vocacional, isto é, um encaminhamento vocacional para o futuro. Ainda na linha de Cardinet (1993, p.24) esta orientação deve ser contínua e reversível, de modo que o indivíduo, ao escolher, vá experimentando as suas possibilidades e limitações.

Por sua vez, com a função de certificação, a avaliação tem sempre presente uma visão do passado, isto é, o controlo dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso pelos alunos. Por essa função percebe-se o que o aluno aprendeu e/ou não aprendeu, o que sabe e/ou adquiriu no momento passado.

De Ketele e Roegiers (1999) apresentam como funções da avaliação a orientação, a regulação e a certificação, no entanto, cada uma, em particular, diverge consoante os propósitos do professor.

Como função de orientação, a avaliação poderá assumir um papel preditivo, de previsão ou de diagnóstico. Uma avaliação preditiva “é uma avaliação de orientação no sentido em que pode induzir medidas particulares a tomar” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.50). No sentido de previsão, a avaliação pretende tomar decisões dentro do tempo certo, isto é, consiste em “antecipar a realidade, emitindo hipóteses sobre o futuro” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.51). No âmbito do diagnóstico, a avaliação está ao serviço da orientação pois, “para orientar bem, convém estabelecer um diagnóstico das forças e das fraquezas do sistema ou da pessoa” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.51).. A função formativa e

formadora está diretamente ligada ao indivíduo com o “objetivo de localizar o mais precisamente possível a origem das suas dificuldades, a fim de as resolver” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.53), ao mesmo tempo que “as dificuldades identificadas junto dos estudantes em aprendizagem são muitas vezes os elementos principais que levam o professor a rever as suas estratégias de ensino” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.54).

Finalmente, a avaliação com a função de certificação adota, de acordo com estes autores, características de seleção e de classificação. Esta avaliação nem sempre é usada no final de um processo, veja-se, por exemplo, a seleção de um candidato para um posto de trabalho ou exame. Assume um papel de classificação quando diz respeito “aos desempenhos das pessoas umas em relação às outras” e “está associada ao estabelecimento de um balanço que descreve a soma dos conhecimentos adquiridos” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.56).

Para Pacheco (1995, p.17) “a avaliação desempenha uma grande variedade de funções, que agrupa em quatro grupos distintos: função pedagógica, função social, função de controlo e função crítica”. Na função pedagógica, o autor reconhece quatro dimensões: i) a dimensão pessoal; ii) a dimensão didática; iii) a dimensão curricular; iv) e a dimensão educativa. A dimensão pessoal assenta na relação professor-aluno e aluno-professor, está presente no processo de ensino aprendizagem e na forma como este é regulado. Esta funciona como um estímulo ao sucesso educativo de todos os alunos. Esta dimensão informa o professor acerca “do modo como os alunos evoluem na turma e são recetivos às suas propostas didáticas” (Pacheco, 1995, p.18). A função pedagógica assume também uma dimensão didática, na medida em que contribui para a criação e desenvolvimento de ambientes de aprendizagem. Esta dimensão permite recolher a informação necessária acerca das dificuldades, interesses e necessidades dos sujeitos para uma posterior adequação de estratégias de ensino e aprendizagem. Segundo o autor (*idem*, p.19) “consegue-se criar um ambiente de aprendizagem utilizando a avaliação para um melhor conhecimento do aluno: necessidades de aprendizagem, perfil, condições socioeconómicas, etc.).” A dimensão curricular diz respeito às adaptações curriculares que os professores vão fazendo, à medida que trabalham os programas e os vão adaptando às necessidades dos alunos, pois nem “todos os alunos estão no mesmo ritmo de aprendizagem” (Pacheco, 1995, p.21).

Finalmente, a dimensão educativa funciona “como barómetro da qualidade do sistema educativo, ainda que o sucesso ou insucesso educativo não seja o único fator que contribua ou explique a qualidade desse mesmo sistema” (Pacheco, *ibidem*).

A função social da avaliação assume, ainda, a dimensão da certificação da competência de um cidadão para o mundo do trabalho. No que concerne a função de controlo, Pacheco (1995, p.23) refere que a avaliação exerce de uma forma implícita e encoberta “um certo clima de controlo na dinâmica quotidiana do ensino”. Esta função surge como reforço da autoridade disciplinar do professor com o objetivo de estabelecer ordem e um clima favorável de trabalho na sala de aula.

Pacheco (1995, p.24) menciona a função crítica da avaliação como aquela que “consiste na interpretação, na proposta de melhorias, na análise crítica do sistema educativo.” Este tipo de avaliação visa compreender as práticas avaliativas dos intervenientes no currículo, sob análise e observação externa.

Segundo De Ketele e Roegiers (1999, p.47) “no ponto de partida de qualquer processo de avaliação, importa determinar bem o tipo de decisão que seremos levados a tomar”, pois é a natureza dessa decisão que irá precisar os objetivos da própria avaliação e, conseqüentemente, as suas funções. Neste sentido, Hadji (1994, p.61) assume como referência as funções de avaliação que designa como objetos possíveis da avaliação escolar. Para este autor, o primeiro objeto consiste em fazer um inventário dos conhecimentos e das aquisições dos alunos, o segundo objeto, é o diagnóstico, a partir do qual é possível situar o aluno no seu processo de aprendizagem e, finalmente, o terceiro objeto refere a função prognóstica que permite guiar e orientar o aluno nas suas escolhas escolares e profissionais.

Partindo destes objetos, Hadji (1994, p.62) contempla também três funções que correspondem a três objetivos sociais e pedagógicos, cada um deles conducente à realização de uma estratégia diferente “para designar as práticas que se organizam à volta destas três grandes funções (orientar, regular, certificar), fala-se hoje de avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva; de avaliação formativa, e de avaliação sumativa”.

Seguindo esta ordem de ideias, Alves (2004) identifica as seguintes funções de avaliação: 1) função preditiva; 2) função formativa; 3) função sumativa; 4) função crítica. À primeira atribui, ainda, duas funções: diagnóstica e prognóstica. A diagnóstica permite identificar a situação em que o aluno se encontra, as suas características, necessidades, interesses, conhecimentos e aptidões. A prognóstica pressupõe uma definição de objetivos adequados a cada contexto, numa distribuição equilibrada de matérias e num conjunto de atividades, conformes com as capacidades dos alunos. A função formativa, por um lado, ajuda e apoia as aprendizagens, no sentido de tornar os alunos mais

adaptados e integrados, segundo o desenvolvimento individual de cada um e, por outro lado, regula e facilita a complexidade de situações inerentes ao processo de ensino aprendizagem. A função sumativa consiste em classificar e comparar os resultados obtidos pelos alunos, através de testes e provas de controlo, relativamente aos objetivos fixados antecipadamente para esse nível para, de seguida, se proceder à certificação das competências adquiridas, quer para o prosseguimento de estudos, quer para uma melhor integração na sociedade.

Finalizamos com Alves (2004), que identifica a função crítica, de carácter reflexivo e emancipatório, que exige uma interação entre todas as funções, a interpretação consiste na afetação de sentidos e a investigação na análise externa. Esta função, pelo seu carácter intrínseco e pela emissão de juízos de valor, possibilita a alteração de programas ou mesmo de currículos. De seguida, apresenta-se, no quadro 1, o resumo dos aspetos fundamentais de cada função da avaliação proposta por Alves (2004).

Função Preditiva	Diagnóstica, (análise de informações existentes) Prognóstica, (pensamento provisional)	Análise de situação, de necessidades - Observação de perfis, de pré-requisitos - Elaboração de objetivos, operacionalização de programas, currículos
Função Formativa	Metacognitiva, (ajuda à aprendizagem) Reguladora, (adaptação das estratégias)	- Análise das tarefas - Correção dos erros - Critérios de realização e de êxito - Ajuste dos métodos - Modificação dos ritmos Função Sumativa Normativa, (classificação e comparação)

		de resultados) Criterial, (relações entre resultados e objetivos) Certificativa e social, (afirmação de uma competência)
Função Sumativa	Normativa, (classificação e comparação de resultados) Criterial, (relações entre resultados e objetivos) Certificativa e social, (afirmação de uma competência)	- Testes, provas de controle - Palmares dos estabelecimentos segundo as suas performances - Resultados individualizados e atualizados - Certificações - Diplomas
Função Crítica	Interpretativa, (afetação de sentidos) Investigação, (análise externa)	Estudo, investigação

Quadro 1 - Funções da Avaliação (Alves, 2004)

2.4. Modalidades de Avaliação

2.4.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica parte do reconhecimento das competências ou conhecimentos de partida dos alunos, fornecendo informações úteis para o planeamento inicial da formação. Deve ocorrer em qualquer momento do ano letivo, sempre articulada com a avaliação formativa. “Considerada como vertente da avaliação formativa, aparece associada, ora ao momento de avaliação pontual, ora ao momento de avaliação inicial (no início do ano, de unidade lectiva, trimestre, etc), consistindo no levantamento de pré-requisitos para novas aprendizagens e funcionando como um indicador para a actuação diferenciada do professor” (Pacheco, 1995, p.74). Na opinião de Rosales (1992), se operacionalizada num momento inicial, pode proporcionar a tomada de decisões no que concerne à planificação do processo de ensino aprendizagem. Serve para orientar a ação pedagógica, com o propósito de orientação e regulação do processo de ensino aprendizagem, sendo assim entendida eminentemente de natureza formativa. Para Sant'Ana (2009), a avaliação diagnóstica tem por finalidade informar-se do perfil e/ou dos conhecimentos de partida dos alunos, da sua formação, conduzindo-os a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira, adquirindo capacidade de analisar as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxitos na consecução de propósitos. De Ketele (1999) propõe que a avaliação diagnóstica se realize antes da ação, com uma função de previsão. Alves (2004, p. 64) afirma que o professor deve realizar um diagnóstico das performance dos estudantes e “selecionar as informações prioritárias que reenviam para dificuldades de aprendizagem”.

De qualquer forma, pressupõe da parte do professor a planificação e explicitação da ação pedagógica, além do material diversificado e das regras de funcionamento discutidas e negociadas com os alunos. Mas, para além disso, a avaliação diagnóstica pode ser realizada de outra maneira pelo professor; estando ele atento às perguntas e ou respostas dadas pelos alunos, seja através da observação das atividades conduzidas em pequenos grupos ou individuais, seja através da revisão dos trabalhos, enquanto estão a realizá-los.

2.4.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa, por sua vez, surge para a maioria dos especialistas como uma “desobrigação” à imposição do sistema educacional e objetiva informar ao professor e ao aluno os processos e os resultados da aprendizagem, durante o período de realização das atividades escolares, preocupa-se com o que os alunos estão a aprender, quais as dificuldades presentes na aprendizagem, onde e o que precisam de melhorar. A ideia é apoiar o professor na elaboração das suas estratégias de ensino e os alunos a realizarem a sua autorregulação na construção das suas aprendizagens. Scriven (1967) “pai” da avaliação formativa, ao desenvolvê-la em relação a programas, transpondo-a à pedagogia e à aprendizagem do aluno (Perrenoud, 1999) reconhece a avaliação formativa e permite a recolha de evidências durante a fase de construção e de experimentação de um novo programa para que as revisões efetuadas tenham por base as evidências coletadas. Hadji (1994) afirma que a avaliação formativa está diretamente relacionada com a pedagogia, é intrínseca ao próprio ensino, sendo seu objetivo principal melhorar a aprendizagem, proporcionar o *feedback*, oportunizando ao aluno conhecer o seu percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. Hadji (2001, p. 20) refere que “a avaliação torna-se formativa ao favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. Simão (2008, pp.126-127) destaca que “no quadro da avaliação processual e de regulação aplica-se a “avaliação formativa”, que acompanha todo o processo de aprendizagem, permitindo ao formador adequar as atividades pedagógicas a cada situação específica e a “avaliação formadora”, que confere maior autonomia ao formando, um maior controlo em relação ao processo de aprendizagem e o responsabiliza pelo seu desenvolvimento”. Além do mais, a avaliação formativa estimula o aluno a coletar evidências concretas de trabalhos e a proporcionar condições para que analise, juntamente com o grupo, o processo obtido e a aperfeiçoá-lo para uma convivência democrática no grupo e na sociedade. Essas discussões em grupos são formas de desenvolver habilidades mentais através de uma reflexão sistematizada (Sant’Ana, 2009).

Hadji (1994) salienta que a avaliação formativa não se limita à revisão da matéria dada; ela permite também consolidar a confiança do aluno, identificar as suas lacunas e dificuldades; guiá-lo e acompanhá-lo nas diversas etapas da sua aprendizagem; reajustar e instaurar uma verdadeira relação pedagógica. Esta modalidade de avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em *scores*.

Neste cenário, ressalta-se que a avaliação formativa não tem por finalidade detetar onde e o momento em que o aluno apresenta dificuldades, mas sim ajudá-lo a situar essas dificuldades e a descobrir estratégias que lhe permitam superá-las, de modo a progredir nas suas aprendizagens.

Ressaltamos a sua importância como atividade integrada na prática educativa com função reguladora, de natureza diagnóstica, processual e diferenciada, permitindo ao professor ajustar a sua intervenção pedagógica e regular o seu ensino. A avaliação formativa, na sua função reguladora, assume-se como “um instrumento de adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos alunos e, por outro, um instrumento para facilitar a promoção do controlo e da responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem” (Simão, 2005, p. 266).

2.4.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é uma avaliação que mede os resultados alcançados pelos alunos, com a função de os classificar ao final da unidade, semestre ou ano letivo. Apresenta, assim, os níveis de aproveitamento dos alunos Segundo Pacheco (1995, p.76), a avaliação sumativa “está ligada à medição e classificação do grau de consecução do estudante no final de um processo (trimestre, semestre, ano), tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento”, estando associada portanto a um produto final. Alves (2008) afirma que esta avaliação nos remete para um paradigma objetivista que se pauta pela avaliação de produtos.

Neste contexto, a avaliação sumativa centra-se nos resultados com o objetivo de medir e classificar as aprendizagens dos alunos. Em regra, este tipo de avaliação exprime-se pela atribuição de uma classificação, atribuindo um determinado ponto da escala de avaliação adotada formalmente.

Em oposição, Ferreira (2007, pp.30-31) salienta que existem situações em que a pressão social reclama por avaliações sumativas e as notas facilitam as decisões de promoção, ou não, dos alunos, fundamentadas na comparação de resultados entre eles.

2.5. Dispositivos de Avaliação

Santos, *et al.*, (2010, p. 84) consideram que, embora ensinar e aprender se localizem no centro do ato pedagógico, não parecem ser processos complementares de natureza idêntica. O ato de ensinar é referente à organização e promoção das melhores condições possíveis para que exista aprendizagem. Isto acontece organizando e adequando as propostas de trabalho apresentadas, através de explicações em torno das dificuldades identificadas, de orientação no decorrer do trabalho, de conversas ou palavras motivadoras, da própria avaliação, entre outras. A aprendizagem, em si, é

considerada pelos autores, como um processo de apropriação individual de um determinado conhecimento, o que permitirá ao indivíduo compreender o que existe em seu redor. Em suma, aprender é construir, ensinar é sustentar a construção (Santos, *et al.*, 2010, p. 84).

A coavaliação consiste na avaliação do desempenho realizado por um aluno, por meio da observação e determinação dos seus próprios colegas, onde a proposta é que sejam eles mesmos a colocarem-se no papel do professor e a avaliem os conhecimentos adquiridos por um colega de classe. Com essa proposta, o aluno tende a melhorar a sua aprendizagem e anima os demais colegas a sentirem-se participantes no processo de aquisição do saber.

Embora ensinar e aprender sejam considerados processos diferentes, eles são interdependentes. O ato de ensinar exige do professor a capacidade de observar de forma inteligente o aluno e o que lhe é ensinado, para que sejam tomadas as decisões mais adequadas, de modo a proporcionarem a construção das aprendizagens, referenciando assim a possibilidade para a avaliação formativa, adotando um papel de mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Posto isto, cabe ressaltar que os alunos, enquanto coavaliadores, necessitam de ter uma ideia da tarefa a realizar, pois é através do que sabem que analisam a tarefa realizada pelos colegas. Todo este processo proporciona ao aluno avaliador a aquisição de uma consciência suplementar da tarefa, que advém da avaliação da produção do outro. Isto significa que o aluno realizou uma tarefa de metacognição, sustentada pela reflexão da mesma, durante o período avaliativo. Esta é uma estratégia sólida e consistente de aprendizagem.

Neste contexto, a linguagem surge como uma ferramenta muito importante como processo mediador, quer do diálogo avaliativo, quer da própria aprendizagem (Santos, *et al.*, 2010). As interações inerentes ao processo de coavaliação promovem o aumento progressivo da consciencialização do que se pensa sobre determinada situação, assim como, o ampliar das conceções pessoais e a criação de um distanciamento da experiência imediata, mais especificamente, do trabalho realizado pelo colega.

A partir do momento em que o aluno se utiliza da linguagem, ele passa a mediar a aprendizagem responsável pela compreensão e clarificação da situação em si; irá provocar a clarificação quer dos conceitos envolvidos, quer da própria execução. Este mediador permitirá, através da confrontação de conceitos e ideias diferentes, a apropriação do ponto de vista expresso pelo outro, a sua consolidação e possibilitará o alargamento do ponto de vista do próprio sujeito.

Segundo Perrenoud, é nos momentos de coavaliação que os alunos analisam textos que servem de modelo e depois são colocados "em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos" (Perrenoud, 1999, p. 99).

Desse modo, este processo permite que não seja apenas uma questão de ensaio e erro, mas que seja uma situação baseada na reflexão e, por consequência, com maior apetência ao êxito e significado para o estudante.

A este propósito, a reflexão significa que mesmo estando errado, não há problemas, analisa-se e identifica as causas, processo que auxilia na construção da aprendizagem e da autoconfiança. Se a ação faz sentido e o seu êxito é antecipado, a realização de tarefas "onde se aprende" com os outros é uma fonte de satisfação pessoal e não de medos e frustrações (Santos, *et al.*, 2010, p. 85).

Todo este processo é, para Santos, *et al.* (2010), algo que se constrói com os alunos e para os alunos. Não há uma forma única de atuação e também não existirá o momento adequado para trabalhar segundo esta perspectiva. Em suma, é necessário ter a consciência de que as tarefas propostas são sempre no decorrer de um processo de aprendizagem inacabado e em construção, assim sendo, também elas terão uma base de incompletude. É também importante ter a consciência da importância da existência do erro como uma forma de conhecimento que necessita de ser trabalhado e aprofundado. Tudo isto faz deste processo avaliativo um momento de aprendizagens significativas para o estudante, ao nível individual e também social.

Os caminhos da autoavaliação mostram-nos que é "uma avaliação feita por aquele que aprende" (Cuq, 2003, p. 30), isto é, consiste em uma avaliação que o aprendente faz do seu processo de aprendizagem, levando em conta aquilo que lhe foi ensinado e o que ele verdadeiramente aprendeu, verificando se seus esforços foram suficientes e se seu desempenho foi satisfatório. Segundo Hadji (2001, pp.102-103), a autoavaliação visa desenvolver atividades de cunho metacognitivo, favorecendo a tomada de consciência por parte dos alunos acerca dos diferentes aspetos e momentos das atividades cognitivas que fazem parte do seu processo de aprendizagem.

Entende-se por autorregulação da aprendizagem a capacidade "do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos." (Perrenoud, 1999, p. 96), dando-se ênfase à participação do aprendente em todas as etapas da construção do conhecimento.

Os dois processos mencionados mostram que não cabe somente ao professor o papel de avaliar o processo de aprendizagem, pois os alunos também são responsáveis pela avaliação de sua progressão.

A escola, por sua vez, possui a finalidade de contribuir para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE, art.º 2), devendo proporcionar uma formação global e a aquisição de atitudes autônomas que preparem o aluno para a sua vida em sociedade.

Importa, no entanto, esclarecer o conceito pedagógico de autonomia. Segundo Knowles (apud Vieira, 1998, p. 46) ela constitui “ a process in which individuals take the initiative with or without the help of others in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, implementing appropriate learning strategies and evaluating learning outcomes.”

Como já referido, a autonomia é encarada como um exercício ativo da responsabilização do sujeito no processo de aprendizagem e da capacidade de aprender, devendo o professor atuar com reflexividade e construtivismo, enfatizando a autonomia do aluno na construção do seu conhecimento e das aprendizagens a realizar, encontra-se a situação ideal para desenvolver práticas de autoavaliação.

De acordo com Alves (2003, p. 208) “o desenvolvimento da autonomia do aluno está indissociavelmente ligado à auto-avaliação.” Neste sentido, o professor desenvolverá a autonomia do aluno, concedendo-lhe liberdade para refletir sobre si mesmo, e sobre a sua aprendizagem, na medida em que, ao conceber e implementar procedimentos autoavaliativos, está a implicar-se ativamente no processo de aprendizagem. Seguindo com Alves (2004, p. 208) que refere que a avaliação mais focalizada nas aprendizagens e nas competências assume um carácter formador: “uma avaliação formadora porque integrada na aprendizagem e favorecedora do diálogo crítico entre os diversos actores servirá de desenvolvimento da autonomia e da auto-avaliação, indispensáveis, quer ao desenvolvimento das competências, quer ao auto e hetero reconhecimento desse mesmo desenvolvimento.” Completa a autora (*ibidem*) que os critérios de avaliação assumem importância nos

dispositivos de avaliação formadora, dado que constituem um grande auxílio à aprendizagem, facilitando a autoavaliação do estudante.

Outro dispositivo de avaliação, com muitas potencialidades no Ensino Superior é o portefólio, pois é um instrumento de avaliação, elaborado pelos estudantes e utilizado como forma de avaliação. Com o objetivo de favorecer o acompanhamento do estudante, este dispositivo permite conhecer a sua evolução: “it 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” (Butler, 2006, p. 10).

O uso de portefólios como dispositivo de avaliação promove o desenvolvimento de habilidades, importante no processo de construção do saber; da reflexão, da autoavaliação e da análise crítica; é um dispositivo de avaliação que tem sido cada vez mais usado por causa do seu potencial para associar currículo e práticas pedagógicas, com vista ao desenvolvimento metacognitivo dos estudantes.

Para além do portefólio, Alves, Morgado, Sá, Rodrigues e Lemos (2012, p. 965), explicam que o feedback é outro processo que promove a melhoria das aprendizagens dos estudantes, 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 sua utilização frequente 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 estudantes preferem um feedback individualizado e específico sobre o seu próprio trabalho.

O ensino deve ser um processo dinâmico em que o aluno participa no processo ativamente e se torna autónomo e responsável, só desta forma o aluno estará capaz de dar real significado à informação e, a partir desse significado, construir conhecimento e desenvolver competências.

Contudo, o aluno só se apropriará dos critérios de avaliação se tiver conhecimento dos critérios de avaliação estabelecidos. Eles serão a base para o sucesso da promoção desta prática, pois constituem a solução para o êxito da sua ação; apoiar-se nesses critérios leva-os a uma atitude reflexiva que permite a consciencialização da ação. Não podemos aqui desvincular o papel do professor, que é de fundamental importância, uma vez que ele necessita de clarificar e negociar os critérios de

avaliação, construindo, com os alunos, indicadores que lhes permitam objetivá-los. Deste modo, o aluno está a ser corresponsável e autorregulador da sua aprendizagem, passando do carácter formativo para o carácter formador, levando ao desenvolvimento da autonomia, condição fundamental para a construção de competências práticas de autoavaliação.

Em termos gerais, o processo de ensino aprendizagem deve ser construído em conjunto, com base na interlocução dos sujeitos: na planificação das atividades, nas tarefas de aprendizagem, na avaliação dos processos e, sem dúvida, na definição dos objetivos de aprendizagem e nos critérios de avaliação. Deste modo, o desenvolvimento da autonomia do aluno implica, diretamente, que este desenvolva uma atitude crítica e reflexiva, o mesmo ocorrerá com o professor, que deverá refletir, partilhar, negociar, ou seja, alterar concepções e práticas, (des)construindo teorias enraizadas.

Estudos realizados recentemente (Flores, 2019) permitem-nos conhecer a implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. Assentando em uma pesquisa empírica com o objetivo de identificar os métodos de avaliação no Ensino Superior e conhecer as práticas de avaliação a partir das perspetivas de estudantes, a autora revela em seu estudo que as práticas de avaliação mais recorrentes são identificadas pelos estudantes como fatores relativos ao contexto da prática. Os estudantes realçaram a importância das experiências formativas, a autoaprendizagem, a experiência com o docente, a experimentação de novas metodologias. Estes dados preveem a conjugação de uma grande massa de dados provenientes de observações, entrevistas individuais, entrevistas *focus group* e inquérito por questionário.

Estas alterações justificam-se pela pertinência de novos princípios pedagógicos: a reflexividade, a autonomia, a criatividade, a inovação, a autorregulação; e implicam que o estudante potencie a direção da sua aprendizagem emancipatoriamente. Regista-se, aqui, que a implantação do Processo de Bolonha sinalizou para uma abordagem centrada na promoção de metodologias de ensino mais dinâmicas e transparentes.

CAPÍTULO III

Enquadramento Metodológico

A metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento. Nesse espírito, a metodologia não substitui o investigador ou a investigadora; proporciona-lhe, no entanto, meios para empreender uma investigação (Deshaies, 1997, p.25).

3.1. Natureza do Estudo: Abordagem Qualitativa

A investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios (Flick, 2005, p.13).

Neste capítulo, entrelaçamos algumas considerações gerais sobre a pesquisa, para apresentar as linhas metodológicas que nortearam a nossa investigação. Começamos por apresentar a natureza do estudo, que assume uma abordagem qualitativa, bem como as razões que justificaram esta opção, passando à apresentação da problemática de investigação e dos objetivos que serviram de fio condutor a todo este percurso. De seguida, expomos o plano da investigação, a caracterização dos intervenientes, a caracterização do contexto, bem como, as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados e os procedimentos utilizados na recolha de dados. Seguimos com a técnica de análise de dados, a análise de conteúdo e a análise documental e finalizamos com algumas questões de natureza ética.

Do ponto de vista concetual, na abordagem qualitativa “o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais, a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p.26). No decurso dos anos sessenta, os problemas educativos reavivaram o interesse pela investigação qualitativa e tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a este tipo de abordagem (Bodgan & Biklen, 1994, p.36) assumindo, na perspetiva destes autores, as seguintes características: na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Com base nestas características, os autores privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação, nos seus contextos ecológicos naturais. A palavra escrita assume particular importância tanto para o registo de dados como para a disseminação dos resultados. Não se

recolhem dados para confirmar hipóteses, mas constroem-se as abstrações à medida que os dados se vão recolhendo e se vão agrupando. Assim, os “investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bodgan & Biklen, 1994, p.51). O investigador surge “emerso” na situação ou fenómeno recolhendo os dados através do contato direto com a realidade que pretende descobrir e compreender. Por isso, para uma melhor compreensão desta metodologia, resumimos, no quadro 2, as suas principais características.

Caracterização da Abordagem Qualitativa	
Afiliação Teórica	<ul style="list-style-type: none"> * Interação Simbólica * Etnometodologia * Fenomenologia
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver conceitos * Descrever realidades * Teoria fundamentada * Desenvolver a compreensão * Compreender fenómenos sociais do ponto de vista dos intervenientes
Dados	<ul style="list-style-type: none"> * Analíticos * Descritivos * Documentos Pessoais * Discurso dos sujeitos * Documentos oficiais
Análise de Dados	<ul style="list-style-type: none"> * Contínua * Modelos, temas e conceitos * Indução analítica
Técnicas ou Métodos	<ul style="list-style-type: none"> * Estudos de documentos vários * Entrevista estruturada

Amostra	<ul style="list-style-type: none"> * Pequena * Não representativa * Amostra teórica
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> * Frequentemente a pessoa do investigador é o instrumento
Relação com os Sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> * Empatia * Confiança * Igualdade * Ser neutral
Investigador	<ul style="list-style-type: none"> * “Imerso” na situação ou fenómeno investigado * Contato direto com a realidade

Quadro 2 - Caracterização da Abordagem Qualitativa

A preocupação fundamental de uma investigação qualitativa é a compreensão e o conhecimento mais profundo de uma “realidade”, é natural e independente do observador ou até da perspetiva teórica. Este tipo de investigação preconiza a presença de um elemento inerente e subjetivo associado a um comportamento socialmente construído através das interações com os sujeitos, pois “tentam penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54). Por outro lado, numa perspetiva sociológica interpretativa, o conhecimento possui o papel relativo a um determinado contexto, consiste nas várias interpretações que o investigador estabelece com base nas perceções dos participantes na investigação.

Pelas características intrínsecas à abordagem qualitativa, concordamos que esta metodologia sustentasse o estudo que levamos a cabo pois, de acordo com Flick (2005, p.13), a investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios. No nosso contexto, o enfoque está no processo de avaliação, o que nos interessa é compreender a avaliação sob a perspetiva dos atores. O discurso dos sujeitos assume-se assim, a principal fonte de dados, pois “o

investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

As informações colhidas não terão a pretensão de aferir ou confirmar hipóteses definidas *a priori*. O desejo será o de analisar o mundo real e concreto onde a avaliação é vivida e sentida na prática, com a simples finalidade de compreender a problemática.

3.2. Problemática da Investigação

A problemática é a abordagem ou perspetiva teórica que se decide adotar para tratar o problema colocado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 104)

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.44) a pergunta que servirá de fio condutor da investigação deverá apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência. A clareza da questão refere-se ao facto de ser precisa, concisa e unívoca, a exequibilidade diz respeito a ser realista e a pertinência sugere que seja uma verdadeira pergunta, que permita abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no funcionamento e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.44) a pergunta que servirá de fio condutor da investigação deverá apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência.

A partir da implementação do Processo de Bolonha, as Universidades Portuguesas tiveram a oportunidade de harmonizar as estruturas para melhorar a qualidade das suas formações. De forma gradual, o processo de estruturação conduzindo-as a um novo paradigma educacional e, conseqüentemente, a novas práticas no Ensino Superior.

Vários estudos, já aqui descritos, remetem para a importância de implicar o estudante nas suas aprendizagens, de o colocar no centro do processo de desenvolvimento do currículo e de praticar uma avaliação das aprendizagens assente em critérios de transparência, equidade e justiça. É neste contexto que surgiu a nossa problemática:

Que perspectivas têm os estudantes a frequentar o 2º ciclo do Ensino Superior sobre a avaliação das aprendizagens?

3.3. Questões e objetivos de investigação

As questões da investigação são como uma porta aberta para o campo da pesquisa (Flick, 2005, p.51)

Partindo de um dado problema, as questões de investigação surgem como um fator determinante, uma meta de referência que permite conduzir todo o estudo. Assim, segundo Flick (2005, p.47), quanto menor for a clareza na formulação das questões, maior é o risco de o investigador acabar por se ver confrontado com ‘montanhas’ de dados, para cuja interpretação se sentirá extremamente desamparado.

Neste sentido, cabe ao investigador especificar a área de interesse, delimitar o problema e formular as questões de investigação servindo estas de sustentáculo a um plano de investigação coerente e consistente. Para Flick (2005, p.50) é crucial que o campo e a questão de investigação sejam definidos para lhes responder com os recursos disponíveis e derivar daí um plano de pesquisa sólido.

Seguindo a nossa problemática, há outras questões que têm implicações diretas no modo de ensinar e de aprender na universidade, a saber: Quais são os aspetos que os estudantes mais associam à avaliação? Que conceito de avaliação têm os estudantes? Que estratégias e métodos de avaliação serviriam melhor o desenvolvimento das suas competências? Como pode a avaliação desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade? Que relação existe entre o ensino e a avaliação que os professores realizam? Estas questões foram operacionalizadas através dos seguintes objetivos:

- I) analisar a legislação sobre a avaliação no Ensino Superior;
- II) identificar os aspetos que os estudantes associam à avaliação;
- III) compreender o conceito de avaliação predominante;
- IV) conhecer os métodos e as estratégias de avaliação que, na perspectiva dos estudantes, melhor desenvolvem e avaliam competências.

3.4. Plano de Investigação

Em investigação, o termo “plano é utilizado como um guia do investigador em relação aos passos a seguir (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83)

De acordo com a literatura, na investigação qualitativa/interpretativa os planos de investigação evoluem e moldam-se à medida que o próprio estudo avança, pois “é o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83). Mesmo que os investigadores tenham um plano preestabelecido como suporte ou ponto de partida, com ideias delineadas acerca daquilo que pretendem fazer, neste tipo de investigação é “um plano flexível” (...) na medida em que “o planeamento é efetuado ao longo de toda a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.84). Coutinho (2011, p.287) sustenta, também, que “na investigação de tipo interpretativo o trabalho de recolha e análise de dados é uma atividade sempre diversificada, que coloca frequentemente problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade”.

Assim, optamos por uma investigação de natureza qualitativa que, tendo em conta as questões e objetivos de investigação propostos, nos leva a eleger a entrevista estruturada como técnica de recolha de dados para “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135). Para a sua análise, recorreremos à análise de conteúdo que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952, citado por Vala, 1989, p.103). Optamos, ainda, pela análise documental com o objetivo de podermos fazer uma “representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (Bardin, 2014, p.48).

De seguida, explicitamos, no quadro 3, o dispositivo de operacionalização da investigação:

Fases	Objetivos	Processo	Fontes, Suportes, Instrumento de Recolha de dados	Técnica de Análise de Dados
1. ^a - Revisão da literatura, relatórios e estudos empíricos.	- Aprofundar a temática de avaliação no Ensino Superior. - Conhecer o estado da arte.	- Revisão da literatura.	- Livros, artigos, relatórios, teses e dissertações.	Leituras Pesquisas

<p>2.^a</p> <p>- Leitura e análise da avaliação das aprendizagens</p>	<p>- Analisar a legislação relativa ao Ensino Superior.</p> <p>- Inferir sobre a avaliação das aprendizagens</p>	<p>- Redação de um documento síntese sobre objetivos, missão e avaliação na Universidade .</p>	<p>- LBSE n.º 46/86</p> <p>- Reforma Universitária Processo de Bolonha.</p> <p>- Objetivos, Missão e Normativos da Universidade.</p> <p>- Ministério da Educação.</p> <p>- Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro</p> <p>- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março</p> <p>- Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho</p> <p>- Lei de Bases do Sistema Educativo,</p> <p>- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro</p> <p>- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto</p>	<p>Análise documental</p>
<p>3.^a</p> <p>- Construção e validação do guião de entrevista.</p>	<p>- Inquirir os estudantes para conhecer os aspetos que mais associam a avaliação das aprendizagens.</p>	<p>- Contactar os intervenientes.</p> <p>- Inquirir os intervenientes.</p>	<p>Guião de Entrevista</p>	
<p>4.^a</p> <p>- Realização das entrevistas piloto</p>	<p>- Validar o guião</p>	<p>Realização de entrevistas estruturadas</p>	<p>Guião de Entrevista</p>	

5. ^a - Realização das entrevistas Definitivas	- Conhecer as perspetivas dos intervenientes	Realização de seis entrevistas estruturadas	e-mail	
6. ^a - Análise de Dados	- Triangular informação teórica com os dados recolhidos		Conteúdo das entrevistas	Análise de dados
7. ^a Redação da Dissertação	Adquirir o grau de Mestre	Redação da dissertação	Computador/telemóvel	

Quadro 3 - Dispositivo de Operacionalização da Investigação

Conforme demonstra o quadro 3, o percurso metodológico adotado para esta investigação foi incluindo várias fases sucessivas: 1.^a fase - Revisão da literatura, relatórios e estudos empíricos – teve como objetivo conhecer o estado da arte, isto é, aprofundar a temática a investigar através da análise de um conjunto de obras (livros, artigos, relatórios, teses e dissertações); 2.^a fase - Leitura e análise das metas de avaliação das aprendizagens – procedeu-se a análise dos documentos da legislação vigente, da Declaração de Bolonha e normativas da universidade, com o objetivo de conhecer a legislação atual e inferir sobre as políticas educativas portuguesas.

Neste sentido, redigiu-se um guião inicial com os objetivos da pesquisa. 3.^a fase - Construção e validação do guião de entrevista – nesta fase elaborou-se o guião da entrevista, baseando-se nas questões, nos objetivos e propósitos do estudo que se pretendia realizar. Procedeu-se ao convite a 6 estudantes, com características semelhantes para validação do guião e treino da investigadora; 4.^a fase - realização das entrevistas piloto – procedeu-se à realização de 5 entrevistas piloto a estudantes pertencentes a uma instituição da rede pública, situada no norte de Portugal, com o objetivo primordial de validar o guião de entrevista e servir de treino para a investigadora (inicialmente, o nosso tipo de entrevista foi planificada para ser semiestruturada, o que, posteriormente, não foi possível devido ao fecho da universidade, motivado pela pandemia de COVID-19, sendo então modificada para estruturada; 5.^a fase - realização das entrevistas definitivas – realizaram-se entrevistas estruturadas a 8 estudantes que se disponibilizaram participar nesta investigação, sendo que apenas 6 devolveram as

entrevistas por e-mail. O objetivo primordial desta fase prendeu-se com o facto de se registar o pensamento dos sujeitos sobre a avaliação no Ensino Superior; 6.^a fase – Análise de dados – procedeu-se à leitura das entrevistas e à posterior análise de conteúdo do conjunto de dados recolhidos, visando a sua redução, através do sistema de categorização e codificação. Esta fase assume como objetivo triangular a informação teórica com os dados recolhidos no terreno; e 7.^a fase - Redação da dissertação – nesta última fase, elaboramos um relatório de investigação com o objetivo de adquirir o grau de mestre. Para tal, contamos como suporte e instrumento de trabalho, o computador e o telemóvel.

3.5. Seleção e Caracterização dos Intervenientes

A população (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações e extrair conclusões. (Tuckman, 2000, p.338)

A definição do público-alvo da investigação é uma tarefa árdua e uma das mais importantes no início de uma pesquisa. De acordo com Randolph e Posner (1988, p.21), quando se define um alvo para o projeto tenta fazer-se duas coisas: “concentrar a sua atenção e a dos elementos (...) desse alvo e criar empenhamento e chegar a acordo sobre o alvo do projeto”. Segundo Ghiglione e Matalon “uma vez definido o problema (...) e depois de explicitados os objetivos específicos, a questão que agora surge é: “Quem inquirir”(Ghiglione & Matalon, 1993, p. 27)

O estudo em questão desenvolveu-se no ano de 2019/2020 em uma universidade pública localizada no norte de Portugal. Tal como referimos na introdução deste trabalho, as circunstâncias de funcionamento da universidade obrigaram-nos a alterações. Assim, a entrevista foi enviada a um total de 8 estudantes e apenas 6 responderam, apesar de termos renovado o pedido de participação. Contudo, a participação é voluntária e, assim, os nossos participantes são 6 estudantes, sendo 4 estudantes de mestrado e 2 estudantes de doutoramento; são todos da área das Ciências Sociais e Humanas; 1 pertence ao género masculino e 5 ao género feminino.

Partimos da seguinte problemática: Que perspetivas têm os estudantes a frequentar o 2º ciclo do Ensino Superior sobre a avaliação das aprendizagens?

Para garantir o anonimato, atribuímos a cada estudante o código E, seguido de um número (E1, E2, ..., E6).

No quadro 4, apresentamos, detalhadamente, as características dos participantes nesta investigação, destacando o género, a idade, as habilitações académicas, o tempo de serviço, conclusão da licenciatura e a situação profissional.

Participantes	Gênero	Idade	Curso que Frequenta	Tempo de Serviço	Conclusão da Licenciatura	Ativo na Docência
E1	Feminino	25 a 35 anos	Mestrado	5 a 10 anos	5 a 10 anos	Sim
E2	Feminino	+ de 35 anos	Doutoramento	+ de 10 anos	+ de 10 anos	Sim
E3	Feminino	25 a 35 anos	Mestrado	- de 5 anos	- de 5 anos	Sim
E4	Masculino	+ de 35 anos	Mestrado	- de 5 anos	+ de 10 anos	Não
E5	Feminino	25 a 35 anos	Mestrado	- de 5 anos	- de 5 anos	Sim
E6	Feminino	+ de 35 anos	Doutoramento	+ de 10 anos	+ de 10 anos	Não

Quadro 4 - Caracterização dos Participantes

Como se pode verificar pela análise do quadro 4, apenas um estudante pertence ao género masculino. Observamos que, relativamente à faixa etária, metade dos participantes possuem entre 25 a 35 anos e a outra metade mais de 35 anos. Quanto às habilitações académicas, 2 entrevistados têm doutoramento e 4 têm mestrado. Registamos 1 estudante com tempo de serviço de 5 a 10 anos, 2 estudantes com mais de 10 anos e 3 estudantes com menos de 5 anos de tempo de serviço. Há 3 estudantes que concluíram a licenciatura há mais de 10 anos, 2 estudantes que concluíram há menos

de 5 anos, apenas 1 estudante que registou ter concluído a licenciatura há mais de 5 anos (entre 5 a 10 anos). Dos entrevistados, apenas 2 responderam não estar ativos na docência, os demais responderam que estariam ativos na docência.

3.6. Caraterização do Contexto

Em investigação, o termo “plano” é utilizado como um guia do investigador em relação aos fenómenos do seu contexto. Esta premissa alicerça a investigação qualitativa, pois é impossível discernir opiniões, percepções e significados dos indivíduos, silenciando o contexto. É a particularização contextualizada que permite ambicionar atingir-se níveis mais elevados de compreensão (Ribeiro & Costa, 2016)

Salienta-se, portanto, que a visão de um conjunto estático de circunstâncias influentes – um conjunto de variáveis que cercam pessoas, ações ou situações – não será a maneira mais analiticamente inteligente de interpretar o contexto. As suas múltiplas manifestações e influências variáveis sugerem que o contexto é uma constelação fluida e socialmente emergente de fatores contingentes que são “trabalhados”- não apenas encontrados – no decurso da interação cotidiana (Holstein & Gubrium, 2007)

O contexto de desenvolvimento do nosso estudo foi a Universidade X, situada no Norte de Portugal. Conta, atualmente, com 8 Escolas e 4 Institutos, é frequentada por 19.632 estudantes e tem 1.033 docentes. O aprofundamento do estudo iniciado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, levou-nos a procurar os estudantes de mestrado e doutoramento, como já referido acima, que pudessem contribuir para a nossa investigação e prosseguir com o desenvolvimento da pesquisa.

Uma vez apresentado o contexto que se pretende estudar, o importante é que se identifiquem os procedimentos que permitem ao investigador ter acesso a esse contexto e aos seus atores ou membros. Os desafios neste acesso colocam-se particularmente quando se pretende estudar uma instituição (Flick, 1998), sendo necessário identificar os procedimentos que permitem obter a autorização de um órgão decisor com poder para tal (e.g., um conselho de administração) e dos participantes que serão entrevistados ou observados, consoante os instrumentos que o investigador decida utilizar.

Importa esclarecer que, para a escolha destes contextos, tivemos em consideração três critérios: a localização e o tipo de intervenientes e a instituição.

3.7. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

3.7.1. Entrevista e Planeamento das Entrevistas

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), entrevista é uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informação sobre a outra (...), (...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”.

De Ketele e Roegiers (1999, p.22) destacam que é um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações”, partindo da perspectiva que o investigador “deixará andar” o entrevistado, e que este possa registar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier.

Há diferentes tipos de entrevista, que são definidas conforme a sua estrutura: a entrevista estruturada, a entrevista não estruturada e a entrevista semiestruturada.

As entrevistas podem ser estruturadas de três formas: a entrevista aberta, que consiste em levantar hipóteses, relacionando-se mais com questões gerais; a entrevista estruturada, em que se pretende obter dados que *a priori* possam ser comparados entre os vários sujeitos entrevistados, é diretiva relativamente aos temas sobre os quais se pretende recolher informação, permitindo que os mesmos sejam abordados de forma livre, ou seja, “tanto quanto possível”, “deixar andar” o entrevistado para que ele possa falar abertamente, com as palavras que desejar pela forma que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 1998, pp. 192-193); a entrevista semi-estruturada, como sustentam Pardal e Correia (1995, p. 65) “nem é inteiramente livre e aberta – comunicação entrevistador/entrevistado, com carácter informal – nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*.”

Na entrevista, o entrevistador elabora as perguntas e procura planificar bem as estruturas de forma ordenada e clara. Apesar da preocupação necessária para se manter a estrutura da entrevista, os entrevistados devem gozar de “espaço de manobra” para exporem as suas ideias, opiniões e reflexões.

No entanto, pode também ao longo da entrevista utilizar-se diferentes tipos de abordagem, sendo que no início a entrevista poderá ser mais livre e exploratória em que o objetivo é a compreensão geral das perspectivas sobre o tema (Bogdan & Biklen, 1999).

Voltamos aqui a registar que, no início de 2020, um vírus assolou o mundo, que deu origem a uma pandemia, a Covid-19, implicando transformações e mudanças de atitudes e comportamentos. Nesse contexto, considerando a evolução da pandemia, a Universidade X criou a Comissão de Elaboração e Gestão do Plano de Contingência Interno Covid-19, de acordo com as regras impostas pelo Ministério da Saúde Português, com vista a manter uma vigilância contínua sobre os impactos da Covid-19.

Por consequência, as decisões tomadas pela Universidade X, devido as imposições legais afetaram de forma significativa o desenvolvimento do nosso trabalho, uma vez que as entrevistas previstas seriam semiestruturadas, pois o nosso planeamento tinha sido pensado de forma que o agendamento de cada entrevista fosse de acordo com a disponibilidade de cada estudante, presencialmente e com recurso à gravação áudio, o que não ocorreu normalmente.

De forma a resolver esse impasse, foi construído um Guião de Entrevista Estruturada (apêndice 2), composto por 6 blocos, como já mencionamos na introdução deste trabalho. Utilizamos um ambiente tecnológico, enviando o guião por email a cada um dos estudantes. Tomamos como referência o modelo proposto por Amado (2013, p.216) onde, através de um quadro, são definidos os blocos, os objetivos de cada bloco e as questões orientadoras, conforme o quadro 5:

Bloco	Objetivos	Questões Orientadoras

Quadro 5 - Modelo do Guião de Entrevista

Após a elaboração do guião de entrevista definitivo, redigimos um protocolo (apêndice 1), a fim de formalizar o pedido de realização da entrevista e de informar os estudantes entrevistados sobre os objetivos da investigação, a importância da sua colaboração e, ao mesmo tempo, garantir a confidencialidade e o anonimato.

Tendo em conta as vantagens da entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 227) o conjunto de dados recolhidos a partir das entrevistas permitirá a análise do problema, o ponto de vista, as experiências, os valores e interpretações de situações e, ainda, conhecer a leitura que os sujeitos fazem de sua própria experiência, pois “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”. O investigador não pode dissociar-se do contexto sociocultural em que está inserido o estudo, pois a ciência produzida está estreitamente relacionada com o universo social em que é construída (Coutinho, 2014).

Como se pretende compreender os dados a partir dos pontos de vista dos estudantes, orientados por um fio condutor de natureza interpretativa e inclusiva, utilizamos como técnica de recolha de dados a entrevista estruturada e a análise documental. A esse ponto, Quivy e Campenhoudt (2008, p. 227) reconhecem que o conjunto de dados recolhidos a partir das entrevistas permitirá a análise do problema, o ponto de vista, as experiências, os valores e interpretações de situações e, ainda, a leitura que fazem de sua própria experiência, pois “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”.

3.7.2. Procedimentos utilizados na recolha de dados

A entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica (Marconi & Lakatos, 1999, p. 98).

A realização das entrevistas implica algum grau de exigência por parte do investigador, o qual, deve considerar algumas diretrizes fundamentais, normas conducentes ao êxito das mesmas, isto é, “são requeridas certas condições antes de empreender uma entrevista” (Fortin, Marcel & Nadeau, 2000, p. 248).

A nossa entrevista piloto contava com um total de 18 questões sobre as perspetivas dos estudantes face à avaliação, metodologias de avaliação dos professores, estratégias e métodos de avaliação; propostas dos estudantes para o desenvolvimento da autonomia e relação entre ensino e avaliação. As informações colhidas não tiveram a pretensão de aferir ou confirmar hipóteses definidas *apriori*. O desejo era o de analisar o mundo real e concreto onde a avaliação é vivida e sentida na prática, com a simples finalidade de compreender a problemática. A aplicação da entrevista piloto foi via online (email), respeitando o desejo da participação voluntária dos estudantes.

Depois da análise desta entrevista, verificamos que os estudantes abordaram subtemáticas que não estavam contempladas inicialmente e se revelaram pertinentes para os objetivos deste estudo, pelo que na entrevista definitiva, optamos por aumentar o número de questões passando de 18 para 30. Enviada através de email, esta estava estruturada em 6 blocos: o bloco 1, com 7 questões sobre a caracterização sócio profissional, o bloco 2, com 4 questões que buscam compreender as perspetivas dos estudantes face à avaliação no Ensino Superior; o bloco 3, compreendeu 11 questões, que consideram as experiências dos estudantes do Ensino Superior, associando os aspetos para identificar as propostas de avaliação, metodologia de ensino e aprendizagem e promoção das competências das UC. Os blocos 4, 5, 6 contemplaram 1 questão cada um e buscaram conhecer as estratégias e métodos de avaliação, o trabalho autónomo e colaborativo, o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e a reflexividade, além da relação entre ensino e avaliação.

A aplicação desta entrevista permitiu estabelecer uma comunicação entre nós e os estudantes da pesquisa. As nossas preocupações iniciais eram, por um lado, conseguir contactar, por correio eletrónico, os sujeitos e, por outro, garantir elevadas probabilidades de resposta junto dos mesmos. Para ultrapassar o primeiro desafio, buscamos, através de um grupo de Whatsapp, os endereços eletrónicos dos estudantes que tinham realizado os seus estudos nos Cursos de Mestrado e Doutoramento em Ciências da Educação, no ano letivo 2019/2020. Desta forma, enviamos aos estudantes pelo correio eletrónico a solicitação e o pedido de disponibilidade para a participação na nossa pesquisa.

Face à aceitação, agradecemos a disponibilidade para participação e informamos sobre os objetivos da investigação, asseguramos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

De uma forma geral, todos os entrevistados corresponderam aos nossos anseios iniciais, de acordo com a problemática da investigação. As entrevistas foram devolvidas por e-mail para se poderem analisar os dados. Este processo permitiu-nos validar as entrevistas passando-se, assim, ao procedimento de análise de dados, com recurso à análise de conteúdo.

3.8. Técnicas de Análise de Dados

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (Bogdan & Biklen, 1994, p.205)

Com o objetivo de identificar e compreender os aspetos que os estudantes associam à avaliação e, ainda, conhecer os métodos e as estratégias de avaliação que melhor desenvolvem as suas competências, recorreu-se à análise de conteúdo para o tratamento dos dados: “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2009, p.33). Essa análise conduzirá as descrições sistemáticas, que ajudará a reinterpretar as mensagens e atingirá uma compreensão dos seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. “É a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma ou outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2009, p. 48).

Para a análise da legislação, recorreu-se à análise documental por permitir técnicas de identificação e compreensão da legislação vigente: “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (Bardin, 2009, p. 48).

Inicialmente, comparar-se-ão às premissas iniciais e aos conceitos desenvolvidos na etapa teórica da investigação, logo após, compreender-se-ão as especificidades dos estudantes entrevistados e, por fim, a realização de análise detalhada do problema proposto, que contará com a seleção e a descrição de trechos importantes, coletados na fase inicial do processo de investigação.

3.8.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 2014, p.33).

Para a análise dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista, com recurso à entrevista estruturada, recorreremos à análise de conteúdo, pois “o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.195). Assim, assumindo que os dados obtidos são de natureza qualitativa consideramos a análise de conteúdo o procedimento mais adequado pois, na linha de Chizzotti (2001, p.98) permite-nos “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A técnica de análise de conteúdo é definida por Bardin (2014, p.40) como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e “exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados” (Vala, 1989, p.103). Esta técnica de tratamento da informação permite fazer a indução dos dados, pois a sua finalidade é “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1989, p.104). Neste sentido, pela inferência, acedemos à interpretação dos dados atribuindo-lhes traços de significação face aos objetivos do estudo. A intenção da análise de conteúdo é, para Bardin (2014, p.40) a: “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Para isso, Bardin (2014, p.121) propõe três fases distintas para a análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise tem como objetivo a organização e sistematização de ideias a partir da leitura flutuante e escolha de documentos a serem submetidos a análise e que constituirão o corpus de investigação; da formulação de hipóteses e objetivos de investigação e da elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final.

Na constituição do *corpus* documental há que ter em conta as regras de exaustividade (levantamento completo do material suscetível de ser analisado), representatividade (a seleção dos documentos devem traduzir um reflexo fiel de um universo maior), homogeneidade (os documentos devem ser homogêneos, ou seja, devem obedecer a critérios precisos de escolha) e pertinência (os documentos devem ser adequados aos objetivos do estudo).

A exploração do material constitui a fase de análise propriamente dita. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2014, p.127).

O tratamento e interpretação dos dados coletados destina-se a torná-los significativos. Assim, atendendo à realidade do nosso estudo e após a constituição do *corpus* documental, procedemos à

leitura flutuante do material recolhido, de modo a “impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (Esteves, 2006, p.113). Realizada a leitura flutuante dos discursos das entrevistadas, procedemos a uma análise categorial definida por Bardin (2014, p.39) como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. A categorização assume-se como a operação central na análise de conteúdo, definida por Esteves (2006, p.109) como “a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação”. Assim, através deste processo de categorização pretendemos classificar e reduzir os dados, isto é, “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1989, p.110).

Considerando que, para este estudo, o guião de entrevista obedeceu aos objetivos gerais preconizados, este facto, ajudou-nos a delinear as categorias com maior facilidade pois, como afirma Vala (1989, p.111), “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”.

Assim, numa primeira etapa, analisamos os dados obtidos em cada bloco temático o que nos permitiu definir as categorias e subcategorias preliminares, no entanto, à medida que aprofundamos a análise dos dados fomos adequando e refinando o processo de categorização. Neste sentido, ao longo deste processo, tomamos em atenção as regras de categorização defendidas por Bardin (2014, pp.147-148): homogeneidade, exclusividade, objetividade, pertinência, fidelidade e adequação ou pertinência, de modo a obtermos um sistema de categorias produtivas ao nível dos resultados.

A partir destes procedimentos, definimos as categorias e as subcategorias que serviram de base para a análise das entrevistas conforme apresenta o quadro 6:

Categorias	Subcategorias
A. Perspetivas dos estudantes face à avaliação no Ensino Superior	<p>A.1 Legislação sobre a avaliação no Ensino Superior</p> <p>A.2 Instrumento(s) de avaliação utilizados pelos professores no Ensino Superior</p> <p>A.3 Instrumento(s) e métodos de avaliação que os estudantes elegeriam para avaliação das suas aprendizagens</p>
B. Propostas e objetivos da avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares	<p>B.1 Consistência entre estratégias de avaliação e objetivos e resultados de aprendizagem no programa da UC</p> <p>B.2. Métodos de ensino aprendizagem promotores de competências de: autonomia, reflexividade e autorregulação; trabalho colaborativo; estudo e pesquisa.</p> <p>B.3. Negociação de critérios e ponderações na avaliação final</p>
C. Relação entre ensino e avaliação	<p>C.1. Conceção de Ensino</p> <p>C.2. Conceção de avaliação</p> <p>C.3. Articulação entre Ensino e Avaliação</p>

Quadro 6 - Categorias e Subcategorias de Análise

3.8.2. Análise Documental

A maioria dos projetos de Ciências da Educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo (Duffy, 1997, p.90)

Segundo Albarello *et al.* (1997, p.30), “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não.” Ainda na mesma linha de pensamento, Albarello *et al.* (1997) referem que a análise documental apresenta, ainda, duas tipologias:

- 1) recolha e análise de documentos, que pretende captar informações sobre o objeto de estudo e,
- 2) trabalho com fontes bibliográficas que apresenta informação sistematizada sobre determinado assunto. Numa fase inicial e contínua, esses documentos permitiram a recolha de informação para o enquadramento teórico e análise de alguns documentos legislativos (Declaração de Bolonha, Estatuto da Universidade, Decretos e outros normativos).

3.9. Questões Éticas

Em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinando grupo (Bogdan & Biklen, 1994, p.75).

Duas questões são destaque desses autores: o respeito à ética na investigação e a voluntariedade na adesão dos participantes. O Jornal Oficial da União Europeia destaca que “o tratamento dos dados pessoais deverá ser concebido para servir as pessoas. O direito à proteção de dados pessoais não é absoluto; deve ser considerado em relação à sua função na sociedade e ser equilibrado com outros direitos fundamentais, em conformidade com o princípio da proporcionalidade. O presente regulamento respeita todos os direitos fundamentais e observa a liberdade e os princípios reconhecidos na Carta, consagrados nos Tratados, nomeadamente, o respeito pela vida privada e familiar, pelo domicílio e pelas comunicações, a proteção dos dados pessoais, a liberdade de pensamento, de consciência e de religião, a liberdade de expressão e de informação, a liberdade de imprensa, o direito à ação e a um tribunal imparcial e a diversidade cultural, religiosa e linguística.”²

É necessário, ainda, tomar atenção às fontes potenciais de possíveis problemas éticos, “Deve ser mantida a confidencialidade dos dados pessoais obtidos na investigação e não os reter para além do tempo necessário, em conformidade com o parecer do(s) órgão(s) de ética competente(s) e/ou leis e diretivas adequadas, ao fim do qual devem ser destruídos. Qualquer informação de carácter pessoal

² Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) n.º 679/2016, de 27 de abril de 2016.

recolhida no decurso da investigação deve ser considerada confidencial e tratada de acordo com as regras relativas à proteção de dados e da vida privada.”³

Para Almeida e Freire (2008, p.243) são várias as exigências colocadas ao investigador, tais como, aprofundar continuamente o conhecimento da situação; capacidade de autocritica e estar aberto às críticas recebidas, além de fazer uma avaliação da aceitabilidade ética do seu estudo para que nenhum participante saia prejudicado, salvaguardando a integridade física e moral dos participantes.

Neste contexto, os dados serviram de guia para a condução da investigação, bem como, a intenção da investigação. Os estudantes foram informados que poderiam deixar de colaborar, se assim o entendessem, sem que tal facto os prejudicasse.

Toda a investigação tem de ser conduzida de forma a proteger os direitos da sociedade e dos participantes. Para tanto, durante a realização da investigação, manter-se-á o equilíbrio entre os benefícios sociais que resultam da própria investigação e o respeito pelos valores dos estudantes participantes da investigação.

³ Código de Conduta Ética da Universidade X, Comissão de Ética da Universidade X .

CAPÍTULO IV

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeos e os documentos respeitantes ao local do estudo e não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona.
(Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 107)

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados provenientes da análise das entrevistas, organizados em tabelas, por subcategorias e unidades de registo. Estes dados são o resultado sistematizado dos discursos recolhidos através do processo de entrevista e sua subsequente análise de conteúdo. No início de cada ponto, apresentamos descritivamente cada dimensão no sentido de facilitar a apresentação e a leitura de toda a informação recolhida. Posteriormente, apresentamos as categorias e as unidades de registo sob a forma de tabelas, de modo a sistematizar e simplificar os dados obtidos, recorrendo, sempre que consideramos necessário, a excertos dos discursos de alguns estudantes entrevistados e, também, à revisão da literatura. Observamos que continuaremos a utilizar a sigla (E) para os estudantes e a sigla X, para a universidade onde decorreu a investigação.

Apresentamos os dados com base nas categorias e subcategorias que já descrevemos no capítulo III.

Categoria A - Perspetivas dos Estudantes face à Avaliação no Ensino Superior

Esta categoria foi dividida em três subcategorias: conhecimento da legislação sobre a avaliação na Universidade X, instrumentos de avaliação utilizados pelos professores no ensino superior e instrumento(s) e métodos de avaliação que os estudantes elegeriam para avaliação das suas aprendizagens, que apresentamos na tabela 1:

Tabela 1 - Subcategorias e Unidades de Registo

Subcategorias	Unidades de Registo
A.1 Conhecimento da legislação sobre a avaliação na Universidade X	<p>Sim. Noções básicas durante o curso de mestrado e mais aprofundadas nas pesquisas para a dissertação. (E1)</p> <p>Não tenho conhecimento (E2)</p> <p>Não, nenhum conhecimento (E3)</p> <p>Sim, normas federais. (E4)</p> <p>Sim, na dinâmica de sala de aula com a professora de uma UC e em pesquisas relacionadas ao assunto. (E5)</p> <p>Sim. A aquisição deveu-se à pesquisa via internet. (E6)</p> <p>)</p>
A.2 Instrumento(s) de Avaliação utilizados pelos professores no Ensino Superior	<p>Na licenciatura: provas, trabalhos escritos individuais, trabalhos em duplas, trabalhos em grupos, testes orais, relatórios</p> <p>No mestrado: portefólios, testes, trabalhos escritos individuais, trabalhos escritos em duplas, apresentações. (E1)</p> <p>Provas, Testes e trabalhos. (E2)</p> <p>Provas, Artigos, Trabalho em grupo (escrito e apresentação), Portefólio, Apresentação de apostilas e/ou artigos.(E3)</p> <p>Provas, seminários e trabalhos. (E4)</p> <p>Os instrumentos mais utilizados foram: atividades em sala direcionadas, atividades extra classe via blackboard, portefólios, trabalhos digitados individuais e em grupo e apresentações.(E5)</p> <p>Todos os professores utilizaram a avaliação formativa e os dispositivos foram variados. Por exemplo: desenvolvimentos de trabalhos em grupos, Síntese escrita sob determinado tema, tais como, construção de painéis informativos, power points, construção e apresentação de portefólios. (E6)</p>
A.3 Instrumento(s) e métodos de avaliação que os estudantes elegeriam para avaliação das suas aprendizagens	<p>Trabalhos em duplas e grupos, trabalhos escritos, apresentações e portefólios.</p> <p>(...) com base no meu crescimento durante o período em questão, gostaria que fossem dadas opções quanto aos temas de desenvolvimento dos trabalhos. Isso aconteceu muito no mestrado, quando alguns professores solicitaram trabalhos escritos e deixaram o tema em aberto para que pudéssemos escolher o mais interessante. (E1)</p> <p>Através de trabalhos. São os trabalhos que nos levam a pesquisar, é através de pesquisas que aprendemos muito mais. As provas e Exames não provam conhecimento, podemos decorar respostas que são</p>

solicitadas no momento da prova e do exame. (E2)

Portefólio e apresentação de apostilas e/ou artigos. Gostaria de ser avaliada de forma contínua, acredito que o portefólio corresponde à avaliação participativa, possibilitando ao aluno desenvolver-se no decorrer do curso, além de possibilitar ao aluno a percepção do que foi ensinado e aprendido. (E3)

Seminários e trabalhos. Apresentação oral de trabalhos. (E4)

Considero que para melhor desenvolvimento de competências o portefólio, por se tratar de um instrumento de dados de fácil manuseio e trabalhos individuais.

Gosto de ser avaliada através de atividades/trabalhos apresentados individualmente. (E5)

Quero ter a chance de mostrar o que aprendi, utilizando o dispositivo que melhor me convém. Nem todos os professores seguem a mesma linha de reflexão. Não há um modelo a seguir, cada professor avalia da forma que é mais fácil para ele. (E6)

Relativamente ao conhecimento que têm do Regulamento Académico da Universidade X (subcategoria A1), dois entrevistados não o conheciam. Os restantes estudantes entrevistados referem ter conhecimento da legislação em relação à avaliação das aprendizagens no Ensino Superior e “a aquisição deveu-se à pesquisa via internet” (E1); “foi na dinâmica de sala de aula com a professora de uma UC e em pesquisas”(E4); “por meio de noções básicas durante o curso de mestrado e mais aprofundadas nas pesquisas para a dissertação” (E6).

Parece, assim, que os estudantes que possuem mais interesse procuram mais conhecimentos sobre as questões do regulamento académico e sobre a avaliação, quer por razões de relevância pessoal, quer para fins de dissertação e trabalhos. Cabe aqui ressaltar que os normativos da universidade são fundamentais para esclarecer sobre os pontos da avaliação da aprendizagem, sobre metodologias de avaliação nas UC e, ainda, sobre o número mínimo de instrumentos de avaliação necessários para classificar os estudantes. Confrontando essas questões com o Sistema Educativo Português, este vem salvaguardar que conta com a qualificação do capital humano “principal fator de progresso de qualquer sociedade” (LBSE, p.12).

Consideramos que o professor é um facilitador da aprendizagem, portanto o estudante não deve esperar por outrem, cada estudante é responsável pela sua aprendizagem e, logo, por conhecer a

legislação. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente individual, que tem como suporte a estrutura legislativa da instituição.

Relativamente aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores no Ensino Superior (subcategoria A2), a maioria dos estudantes referem que os instrumentos usados pelos professores com maior regularidade são as provas/testes e os trabalhos: “provas, trabalhos escritos individuais, trabalhos em duplas, trabalhos em grupos, testes orais” (E1); “provas, testes e trabalhos” (E2); “provas, trabalho em grupo” (E3); “provas (...) trabalhos” (E4); “trabalhos digitados individuais e em grupo” (E5).

Salientam, contudo, o uso de outros instrumentos de avaliação, tais como: portefólios, apresentação de apostilas e artigos. De salientar que um dos entrevistados distingue entre os instrumentos utilizados na licenciatura e no mestrado: “licenciatura: provas, trabalhos escritos individuais, trabalhos em duplas, trabalhos em grupos, testes orais, relatórios. Mestrado: portefólios, testes, trabalhos escritos individuais, trabalhos escritos em duplas, apresentações” (E1), sendo que, no mestrado, o entrevistado acrescenta o recurso ao portefólio e a apresentações. De salientar, ainda, que outro entrevistado destacou que a avaliação formativa foi prática de todos e esta implicava diferentes dispositivos de avaliação: “todos os professores utilizaram a avaliação formativa e os dispositivos foram variados. Por exemplo: desenvolvimentos de trabalhos em grupos, Síntese escrita sob determinado tema, como construção de painéis informativos, power points, construção e apresentação de portefólios”. (E6)

No que concerne a subcategoria A3, instrumento(s) e formas de avaliação que os estudantes elegeriam para avaliação das suas aprendizagens, a partir da leitura da tabela 1, verificamos que os testes não figuram na preferência dos estudantes entrevistados: “trabalhos em duplas e grupos, trabalhos escritos, apresentações e portefólios” (E1); “são os trabalhos que nos levam a pesquisar, é através de pesquisas que aprendemos muito mais. As provas e exames não provam conhecimento, podemos decorar respostas que são solicitadas no momento da prova e do exame” (E2); “portefólio e apresentação de apostilas e/ou artigos” (E3); “seminários e trabalhos” (E4); “considero para melhor desenvolvimento de competências, o portefólio, por se tratar de um instrumento de dados de fácil manuseio e trabalhos individuais” (E5); “quero ter a chance de mostrar o que aprendi, utilizando o dispositivo que melhor me convém” (E6).

Concluimos, assim, que os estudantes elegeram os instrumentos que desenvolvem as suas competências e os deixam evidenciar a sua autonomia e interesse. Essa forma liberta o estudante de estruturas pré estabelecidas e encaminha-o para uma aprendizagem significativa, global e contínua, tal como salienta um estudante: “com base no meu crescimento durante o período em questão, gostaria que fossem dadas opções quanto aos temas de desenvolvimento dos trabalhos. Isso aconteceu muito no mestrado, quando alguns professores solicitaram trabalhos escritos e deixaram o tema em aberto para que pudéssemos escolher o mais interessante” (E1; “gostaria de ser avaliada de forma contínua, acredito que o portefólio corresponde à avaliação participativa, possibilitando ao aluno desenvolver-se no decorrer do curso, além de possibilitar ao aluno a percepção do que foi ensinado e aprendido.” (E3)

O uso de trabalhos escritos, seja individuais ou em grupos, assim como, as apresentações, são fundamentais para a pesquisa e para o trabalho coletivo, pois ao envolver mais de um indivíduo, o processo favorece o trabalho em equipa, tendo em conta o conhecimento e as ideias de mais de um indivíduo, que ajudarão a caminhar no desenvolvimento da sua autonomia, tal como sustenta Touraine (1984, apud Alves, 2011, p.65) “o sujeito-aprendente constrói a sua autonomia na relação com os outros, distinguindo-se, assim, da independência, e os limites da noção de autonomia são transportados para o centro da problemática do individual e do coletivo.”

Os estudantes entrevistados revelaram que o método avaliativo é escolhido pelo próprio professor, tal como salienta um entrevistado, “não há um modelo a ser seguido, entretanto, cada professor avalia da forma que se torna mais fácil para ele” (E6).

Se analisarmos atentamente a variável “instrumentos de avaliação”, observamos que os estudantes referem vários dispositivos utilizados pelos professores como decisivos para a aquisição da aprendizagem, podendo inferir-se que os processos avaliativos não assumem um carácter de finalização, até porque o processo de aprendizagem não tem um fim, o estudante está sempre avançando, (re)construindo novas ideias e buscando novos processos de raciocínio e formulação de conceitos e de autorregulação: “todos os professores utilizaram a avaliação formativa e os dispositivos foram variados”(E6), o que pressupõe alguma internalidade no processo, que facilita a negociação e apropriação dos critérios de avaliação.

Nesta linha, Perrenoud (2007, p.96) salienta “(...) nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda a ação educativa só pode estimular o auto-desenvolvimento, a auto-aprendizagem, a autorregulação de um sujeito (...)”, dado que avaliar é um processo contínuo, que permite reformular, regular, repensar, ajustar e potencializar

novas aprendizagens (De Ketele & Roegiers, 1999). Tal como defende Alves (2002, p.64) “avaliar é selecionar as informações prioritárias que reenviam para dificuldades de aprendizagem e é também orientar os alunos no sentido de estratégias portadoras de ‘esperança’, que serão suscetíveis de desencadear novas adaptações”.

Os resultados permitem-nos concluir que a avaliação se encontra intrinsecamente ligada às práticas avaliativas, servindo de apoio, regulação e orientação, quer do processo de ensino aprendizagem, quer do processo de aprendizagem da avaliação “como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem” (Alves, 2004, p.11).

O último aspeto desta categoria que gostaríamos de considerar refere-se ao resgate da avaliação na sua essência construtiva e formativa. Ou seja, torna-se necessário que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um juízo de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Os “dados relevantes” não poderão ser tomados ao acaso, ao bel-prazer do professor, mas terão de ser importantes de facto para aquilo a que se propõem. Então, a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social” (Luckesi, 2005, p. 43).

Nesta lógica, Hadji (2001, p.20) salienta que “a avaliação torna-se formativa à medida que se inscreve num projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. Dessa mesma forma, Bain destaca que “a avaliação formativa está portanto centrada, essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos, pelo professor e pelos interessados” (Bain, 1988, *apud* Perrenoud, 1999, p. 89).

Categoria B - Propostas e objetivos de avaliação das aprendizagens nas Unidades Curriculares

Esta categoria inclui três subcategorias, elencadas a partir das informações que mais se associam à avaliação nas UC: Consistência entre estratégias de avaliação objetivos e resultados de aprendizagem enunciados no programa da UC; métodos de ensino e aprendizagem promotores de competências de: autonomia, reflexividade, autorregulação, trabalho colaborativo, estudo e pesquisa; e negociação de elementos e ponderações na avaliação final.

Tabela 2 - Subcategorias e Unidades de Registo

Subcategorias	Unidades de Registo
<p>B.1 Consistência entre estratégias de avaliação, objetivos e resultados de aprendizagem enunciados no programa da UC</p>	<p>Todos os professores deram as matérias de acordo com os objetivos e o que esperavam do aluno (E1) Achei que as provas não abordavam o que realmente foi abordado em sala e até mesmo na UC. Nem sempre houve respeito pela experiência do outro, saber ouvir, se colocar no lugar do outro. (E2) Parcialmente. As aulas expositivas mais dinâmicas possibilitam ao aluno uma visão diferenciada sobre o assunto abordado, fomentando assim um aluno mais crítico e preparado para a dinâmica educacional; possibilitar ao aluno ferramentas para que ele busque pelo próprio desenvolvimento é crucial para que ele seja um professor autêntico e competente. Isso pode ocorrer através de trabalhos em grupo, apresentações, criação de artigos e projetos, onde o papel do professor será o de orientar o aluno numa troca mútua de saberes. (E3)</p> <p>Os docentes avaliaram de forma que o aluno refletisse sobre cada assunto e suas vivências. A interação entre colegas, o debate entre professores e estudantes, a partilha de vivências. Também tem a busca de conhecimentos advindos de outras culturas e povos que foram discutidas. (E4) Fatores como: indicações de livros, seminários nos campi e congressos. (E5) Nem todos os professores seguem a mesma linha de ação. Não há um modelo a seguir, cada professor avalia da forma que é mais fácil para ele. (E6)</p>
<p>B.2 Métodos de Ensino e aprendizagem promotores de competências de: autonomia, reflexividade, autorregulação, trabalho colaborativo, estudo e pesquisa.</p>	<p>De modo geral, promovem competências, sim. Em algumas UC tivemos a oportunidade de trabalhar com bastante autonomia, nomeadamente, nas duas UC que utilizaram portefólio como avaliação. Outra UC, que propôs um trabalho escrito que poderia ser enviado para o professor para feedback antes da entrega não funcionou desta forma, uma vez que o professor nunca respondeu. Outra UC, que teve como avaliação um trabalho escrito e a apresentação do mesmo teve instruções muito confusas e a professora extremamente rígida</p>

quanto aos tópicos a serem abordados e até ao layout da apresentação, facto que gerou muito stress entre os alunos e muito tempo perdido em algo que realmente não agregou nada.

A avaliação pode conduzir os alunos por estes caminhos sempre que ela seja reguladora, que observe o aluno como o centro do processo e que possa considerar as individualidades de cada um. Lembro de uma docente, que ao sugerir um trabalho de reflexão sobre um texto de escrita complexa, percebeu que dois colegas estrangeiros teriam dificuldades em fazer a mesma atividade por não terem total domínio da língua. A docente então propôs outro texto de fácil compreensão para que eles pudessem ter mais foco no conteúdo do que nas dificuldades da língua. Muito frequentemente, colegas que tiveram dificuldades com as TIC ou com o conteúdo dos trabalhos buscaram ajuda entre os colegas.. Embora noções básicas de pesquisa não tenham sido abordadas no início, o que ajudaria muito, os professores conseguiram dar um bom direcionamento. (E1)

A autonomia seria por ter que aprender a estudar e resolver questões que serão cobradas. Sobre atitudes e competências de pesquisa depende muito do tipo da avaliação a ser realizada. (E2)

Parcialmente. Apenas em duas UC, onde os docentes passaram trabalhos (portefólios) que possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho e pesquisas independentes, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias para o mestrado no qual me inscrevi. A avaliação é uma ferramenta de ensino que promove compreensão sobre os passos que são dados em uma determinada disciplina. Para além de notas, a avaliação possibilita ao aluno avaliado perceber onde precisa aprimorar o conhecimento adquirido, buscar novas metodologias de aprendizagem, ampliar a sua visão de mundo. Uma avaliação só é relevante quando o avaliado avalia criticamente a avaliação que lhe foi feita.

Apenas em uma UC, o trabalho (projeto) foi distribuído para os alunos realizarem em grupo, possibilitando troca de conhecimento entre os membros. (E3)

Os debates em sala de aula, as discussões sobre temas apresentados nos seminários, a pesquisa durante a confecção dos trabalhos académicos tudo foi uma aprendizagem para a vida, tanto pessoal, como profissional. O aluno deve ser capaz de escolher um tema a ser estudado e discutido na turma. Os debates são formas de se agregar aprendizados e conhecimentos que serão analisados de forma crítica por todos. Também contribuem para reavaliar conceitos, corrigir erros, entre outros. Sim, pois os trabalhos em grupos serviram para trocas de experiências, aprendizados, concordâncias e

discordâncias, mas no fim sempre se chega a consenso. Com relação a promoção de atitudes e competência, depende, não concordo com a metodologia tradicional da aplicação de provas. O aluno deve ir pesquisar, discutir e apresentar o que entendeu e aprendeu. (E4)

Sim e não, depende muito da metodologia do professor. Alguns professores possibilitam aos alunos a realização de trabalhos individuais já outros não. A avaliação ajuda a desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade, mediante pesquisas, utilização de métodos e modelos avaliativos já existentes que estejam de acordo com as características do docente. A maioria dos professores utiliza o método de trabalhos colaborativos. (E5)

Alguns professores têm essa habilidade. Outros criam cópias de si. A partir do momento em que o estudante possa ser ele a buscar o que melhor lhe convém com o feedback do professor. Quando lhe for proporcionado momentos para a autorreflexão. (E6)

B.3 Negociação de critérios e ponderações na avaliação final

Em alguns momentos houve um acordo entre professor e turma sobre o peso de cada elemento da avaliação, o que foi bom. Em outros momentos tive a impressão de que elementos como a participação, que era parte da avaliação de uma determinada UC, não foi considerado. Sempre fui participativa, pontual, assídua, levantava discussões, participava da aula e não reconheci a minha nota como justa, pois não foi especificado o peso e até hoje não sei se participação valia 10% ou 50% da nota. (E1)

Não, pesam mais a avaliação. (E2)

Sim, todos os professores negociaram.(E3)

Sim, pois houve acordo entre docentes e alunos. (E4)

Acredito que sim, pois as propostas, os objetivos e as percentagens das avaliações são apresentadas no início de cada UC. (E5)

Não. Vi muita injustiça e desvalorização do esforço do estudante por parte de alguns professores. (E6)

Nem todos os estudantes partilharam a mesma ideia sobre a consistência entre as propostas de avaliação dos professores, os objetivos enunciados no programa da UC e os resultados de aprendizagem (subcategoria B1).

Dois dos entrevistados consideram-nas consistentes, sendo que os docentes avaliaram de forma que o estudante pudesse refletir sobre o tema, ou seja, o conteúdo abordado em aula, relacionando com as

suas vivências: “todos os professores deram as matérias de acordo com os objetivos e o que esperavam do aluno” (E1); “os docentes avaliaram de forma que o aluno refletisse sobre cada assunto e suas vivências. A interação entre colegas, o debate entre professores e estudantes, a partilha de vivências. Também tem a busca de conhecimentos advindos de outras culturas e povos que foram discutidas”.(E4)

Um entrevistado sustenta que a consistência foi apenas parcial, pois “ as aulas expositivas mais dinâmicas possibilitam ao aluno uma visão diferenciada sobre o assunto abordado, fomentando assim um aluno mais crítico e preparado para a dinâmica educacional; possibilitar ao aluno ferramentas para que ele busque pelo próprio desenvolvimento é crucial para que ele seja um professor autêntico e competente. Isso pode ocorrer através de trabalhos em grupo, apresentações, criação de artigos e projetos, onde o papel do professor será o de orientar o aluno numa troca mútua de saberes (E3). Para outros estudantes: “ as provas não abordavam o que realmente era abordado em sala e a ter mesmo na UC. Nem sempre houve respeito pela experiência do outro, saber ouvir, se colocar no lugar do outro” (E2) e as avaliações com base nos objetivos são parciais, pois “ nem todos os professores seguem a mesma linha de reflexão, além de parecer não haver um modelo a ser seguido, cada professor avalia da forma que fica melhor para ele” (E6).

Outra questão que gerou certa discordância foi relativamente aos métodos de ensino e aprendizagem promotores de competências de: autonomia, reflexividade, autorregulação, trabalho colaborativo, estudo e pesquisa (subcategoria B2). Ao analisarmos os discursos, percebemos que os estudantes avaliam diferentemente as UC: “de modo geral, promovem competências, sim. Em algumas UC tivemos a oportunidade de trabalhar com bastante autonomia, nomeadamente, nas duas UC que utilizaram portefólio como avaliação. Outra UC (...) não funcionou desta forma... Outra UC (...) gerou muito stress entre os alunos e muito tempo perdido em algo que realmente não agregou nada. A avaliação pode conduzir os alunos por estes caminhos sempre que ela seja reguladora, que observe o aluno como o centro do processo e que possa considerar as individualidades de cada um”. A título de exemplo refere que: “uma docente, ao sugerir um trabalho de reflexão sobre um texto de escrita complexa, percebeu que dois colegas estrangeiros teriam dificuldades em fazer a mesma atividade por não terem total domínio da língua. A docente então propôs outro texto de fácil compreensão para que eles pudessem ter mais foco no conteúdo do que nas dificuldades da língua” (E1).

A mesma opinião têm outros dois estudantes: “alguns professores possibilitam aos alunos a realização de trabalhos individuais, já outros não. A avaliação ajuda a desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade, mediante pesquisas, utilização de métodos e modelos avaliativos já

existentes que estejam de acordo com as características do docente. A maioria dos professores utiliza o método de trabalhos colaborativos (E5); e “alguns professores têm essa habilidade. Outros criam cópias de si. A partir do momento em que o estudante possa ser ele a buscar o que melhor lhe convém com o feedback do professor. Quando lhe for proporcionado momentos para a autorreflexão” (E6).

Outro estudante referiu-se apenas a duas competências: “ a autonomia seria por ter que aprender a estudar e resolver questões que serão cobradas. Sobre atitudes e competências de pesquisa depende muito do tipo da avaliação a ser realizada (E2). Por seu lado, o estudante E3 referiu que as competências foram apenas desenvolvidas parcialmente, fazendo depender o seu desenvolvimento das propostas dos professores: “ apenas em duas UC, onde os docentes passaram trabalhos (portefólios) que possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho e pesquisas independentes, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias para o mestrado no qual me inscrevi. A avaliação é uma ferramenta de ensino que promove compreensão sobre os passos que são dados em uma determinada disciplina. Para além de notas, a avaliação possibilita ao aluno avaliado perceber onde precisa aprimorar o conhecimento adquirido, buscar novas metodologias de aprendizagem, ampliar a sua visão de mundo. Uma avaliação só é relevante quando o avaliado avalia criticamente a avaliação que lhe foi feita. Apenas em uma UC, o trabalho (projeto) foi distribuído para os alunos realizarem em grupo, possibilitando troca de conhecimento entre os membros”.

A mesma ideia é corroborada pelo estudante E4: “Os debates em sala de aula, as discussões sobre temas apresentados nos seminários, a pesquisa durante a confecção dos trabalhos acadêmicos tudo foi uma aprendizagem para a vida, tanto pessoal, como profissional. O aluno deve ser capaz de escolher um tema a ser estudado e discutido na turma. Os debates são formas de se agregar aprendizados e conhecimentos que serão analisados de forma crítica por todos. Também contribuem para reavaliar conceitos, corrigir erros, entre outros. Sim, pois os trabalhos em grupos serviram para trocas de experiências, aprendizados, concordâncias e discordâncias, mas no fim sempre se chega a consenso”. Manifesta, ainda, a sua discordância relativamente a determinados instrumentos utilizados, pois: “não concordo com a metodologia tradicional da aplicação de provas”.

Com base nas respostas dos estudantes, salientamos que o processo avaliativo auxilia na aprendizagem dos estudantes, além de revelar características, conhecimentos, conceitos e visão de mundo/cultura do docente que a aplica. É importante salientar que as avaliações conduzem o estudante a um processo de reflexão, seja ele individual ou coletivo, revendo conceitos, corrigindo

erros, além de formar cidadãos profissionais críticos para com tudo que é apresentado em forma de conhecimento/cultura.

Observamos que os estudantes evidenciaram que trabalhos individuais, em grupos e/ou duplas devem ocorrer apenas se houver uma boa relação de proximidade entre os participantes. Apreciam os modelos de trabalhos através dos quais podem mostrar o que sabem fazer, que proporcionem autonomia, criatividade e reflexões acerca do mundo no qual vivem. Os estudantes entrevistados destacaram que modalidades de trabalho mais formativo aconteceram apenas em algumas UC, ao mesmo tempo que reforçaram que essas avaliações levam à realização de reflexões, pois percebeu-se que ocorre uma desconstrução de conceitos já pré-estabelecidos face ao que foi estudado e apreendido.

Dois estudantes referiram o uso de portfólios, como um instrumento que possibilita o desenvolvimento de um trabalho e pesquisas independentes, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias para o mestrado.

Como já referenciamos no capítulo I, o uso de portfólios como dispositivos de avaliação tem surgido nos últimos anos como uma tarefa de construção de caráter formativo, em que o estudante percorre um caminho de autonomia, reflexividade e construção do saber, com vista ao seu desenvolvimento metacognitivo.

Hernández (1998, p. 100) define portfólio como: “continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.), que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem elabora em continuar aprendendo.” Podemos, assim, descrever que o portfólio é mais que a reunião de trabalhos ou materiais agrupados em pastas, pois além de organizar e evidenciar a aprendizagem, possibilita identificar questões relacionadas com o modo como os estudantes percebem a sua aprendizagem.

Segundo Barret (2006, p.1) um portfólio é uma coleção de trabalhos que o estudante recolheu, selecionou, organizou, sobre os quais refletiu e demonstrou conhecimento e evolução ao longo do tempo. Paulson, Paulson e Meyer (1991, p.61) comparam o portfólio a um laboratório onde os estudantes constroem significados a partir da experiência acumulada. Segundo estes autores, o portfólio conta com uma história, a história do conhecimento das coisas e de si próprio, os portfólios

são as histórias dos estudantes, do que eles sabem e as razões pelas quais acham ter esse conhecimento.

Por seu lado, Luckesi (2005, pp. 149-150) defende que “a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como, para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos”, pois nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva: “toda a ação educativa só pode estimular o auto desenvolvimento, a auto-aprendizagem e a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio entrando em interação com ele” (Perrenoud, 1999, p. 96).

No que concerne a subcategoria negociação de critérios e ponderações na avaliação final, os estudantes têm opiniões divergentes, nomeadamente, nas questões da ponderação dos elementos de avaliação. Contudo, relevam como muito positivo e importante o conhecimento dos critérios de avaliação: “em alguns momentos houve um acordo entre professor e turma sobre o peso de cada elemento da avaliação, o que foi bom” (E1); Sim, todos os professores negociaram.(E3) Sim, pois houve acordo entre docentes e alunos. (E4) “acredito que sim, pois as propostas, os objetivos e as percentagens das avaliações são apresentadas no início de cada UC” (E5).

Contudo, consideram como muito negativo e mesmo injusto a não explicitação dos critérios e ponderações na avaliação: “Em outros momentos tive a impressão de que elementos como a participação, que era parte da avaliação de uma determinada UC, não foi considerado. Sempre fui participativa, pontual, assídua, levantava discussões, participava da aula e não reconheci a minha nota como justa, pois não foi especificado o peso e até hoje não sei se a participação valia 10% ou 50% da nota. (E1)

Não, pesam mais a avaliação. (E2)

Não. Vi muita injustiça e desvalorização do esforço do estudante por parte de alguns professores. (E6)

Categoria C – Relação entre ensino e avaliação

Nesta Categoria analisamos os discursos sobre o conceito que os estudantes possuem sobre o ensino e a avaliação, bem como, as considerações sobre a articulação entre eles. As respostas denotam que o ensino e a avaliação são dois processos educativos que devem ocorrer integradamente, proporcionando melhorias na aprendizagem do estudante e auxiliando o docente na sua aplicabilidade.

Tabela 3 - Subcategorias e Unidade de Registo

Subcategorias	Unidades de Registo
C.1 Ensino	<p>São aspetos que devem andar juntos de forma a proporcionar melhorias na aprendizagem. O ideal é que a avaliação aconteça enquanto o processo de ensino acontece, que seja algo contínuo e que considere a evolução do estudante de acordo com o “ponto de partida” de cada um. (E1)</p> <p>O ensino sobressai quando os alunos alcançam uma média que os diferenciam em relação aos outros. (E2)</p> <p>Uma relação de parceria, considerando que a avaliação é realizada para promover e ampliar o ensino. (E3)</p>
C.2 Avaliação	<p>O ensino é o caminho para a aprendizagem e construção de novos conhecimentos.</p> <p>A avaliação contribui para ajustar incompreensões e alinhar caminhos para a construção de aprendizagens lógicas. (E4)</p>
C.3 Articulação entre Ensino e Avaliação	<p>Uma relação interligada, pois, uma ação completa a outra, como por exemplo: o professor ensina determinada UC, consequentemente ele(a) utilizará uma abordagem avaliativa, podendo ser ela formativa ou sumativa, para analisar como está o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (E5)</p> <p>A relação deve ser estreita, com sujeitos presentes e objetos bem definidos. É importante conhecer que funções têm as avaliações, assim como, as suas implicações no quotidiano da sala de aula, nomeadamente, na melhoria da reflexividade dos estudantes. Com isso, ensinar e avaliar devem seguir um mesmo caminho. (E6)</p>

Os entrevistados reforçaram que o ensino complementa a avaliação e vice-versa, ou seja, o ensino é o caminho para a construção de novos conhecimentos, já a avaliação contribui para ajustar as incompreensões e alinhar caminhos para a construção de aprendizagens lógicas. A relação entre elas deve ser de interdependência e de construção. O ensino prevê e redefine e a avaliação deve prever o ensino para redefini-lo, um constrói o outro, como uma litogravura (desenhando mãos), tal como salienta o discurso dos entrevistados: “a relação deve ser estreita com sujeitos presentes e os objetos bem definidos”. É importante conhecer que funções têm as avaliações, as suas implicações no quotidiano da sala de aula, nomeadamente, na melhoria da reflexividade dos estudantes. Com isso, ensinar e avaliar devem ser um mesmo caminho.” (E6) “Uma relação interligada, pois, uma ação

completa a outra, como por exemplo: o professor ensina determinada UC, conseqüentemente ele(a) utilizará uma abordagem avaliativa para analisar como está o desenvolvimento da aprendizagem do estudante” (E5). “São aspetos que devem andar juntos de forma a proporcionar uma melhoria na aprendizagem. O ideal é que a avaliação aconteça enquanto o processo de ensino acontece, que seja algo contínuo e que considere a evolução do estudante de acordo com o “ponto de partida de cada um” (E1).

Assim, a avaliação deve ser compatível com o conteúdo programado em cada UC, ou seja, o estudante deve receber instruções certas e que condizem como o modo avaliativo, que possibilite o crescimento de cada indivíduo. Os docentes devem variar os métodos avaliativos, pois os estudantes precisam de expandir as suas ferramentas de aprendizagem, como também, desenvolver métodos que futuramente os auxiliarão durante o exercício da sua profissão.

Outro fator que deve ser salientado é a questão da autonomia nas tomadas de decisões coletivas e individuais, que vão desde a escolha de um tema a ser discutido na avaliação, até o ato de desenvolver a liderança nas atividades. Ao docente cabe a orientação formativa, a indicação de materiais de estudos, o *feedback* durante o processo de aprendizagem e a formulação do trabalho avaliativo. Reforça-se a ideia de um material didático qualificado de fácil entendimento, que auxilie no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Nesta perspectiva, avaliar é dinamizar oportunidades de reflexão, que exigem um acompanhamento permanente do professor, propondo sempre ao estudante novas questões, novos desafios. A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo e passa a representar a busca pela compreensão das dificuldades do estudante e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento (Alves, 2004).

CAPÍTULO V

Considerações Finais

“Diz-me como avalias, dir-te-ei como educas”
(Alves & Azevedo, 2015)

Neste capítulo, descrevemos as principais conclusões do estudo, que teve como principal objetivo conhecer as perspetivas que têm os estudantes a frequentar o 2º ciclo do Ensino Superior sobre a avaliação das aprendizagens. Os dados foram recolhidos através de entrevista estruturada, com estudantes da área das Ciências Sociais e Humanas, o que nos permitiu, entre outros: analisar a legislação sobre a avaliação no Ensino Superior, em particular na Universidade X; identificar os aspetos que os estudantes associam à avaliação; compreender o conceito de avaliação predominante; conhecer os métodos e as estratégias de avaliação que, na perspetiva dos estudantes melhor desenvolvem e avaliam competências. Apresentamos, ainda, as limitações e potencialidades deste estudo, assim como, algumas propostas para futuras investigações.

A investigação em avaliação no Ensino Superior é já bastante abundante, mas ainda escassa no que se refere aos novos contextos de aprendizagem. Muitos ângulos não foram ainda investigados, necessitando de numerosos aprofundamentos. Por outro lado, será fundamental ter a certeza que as investigações na área das ciências sociais e humanas não se traduzem em receitas prontas, pretendendo apenas trazer contributos que possam beneficiar o desenvolvimento na área específica, no caso da nossa investigação na área da avaliação.

De seguida, apresentamos as conclusões do nosso estudo realizando uma análise global dos dados obtidos tendo como referência aos objetivos referidos.

Os principais resultados apontam para um reconhecimento crescente, por parte dos estudantes, do papel da avaliação formativa no Ensino Superior.

Relativamente à legislação sobre a avaliação no Ensino Superior, os resultados mostram que a maioria dos estudantes conhecem as diretrizes legislativas que regem a avaliação na universidade, uns tiveram contato através dos professores em sala de aula e outros por iniciativa individual. Salientamos que esse regulamento está disponível para todos os estudantes pesquisarem na página da universidade, sendo da responsabilidade do estudante conhecer o que regulamenta a sua avaliação, de modo a tomar consciência daquilo que lhe é exigido e, ao mesmo tempo, avaliar o seu desempenho, tendo como referência os critérios estabelecidos pelos professores.

Na perspectiva dos estudantes, os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores foram provas e testes (escritos e orais) e os trabalhos individuais e de grupo. Assinalaram, também, trabalhos, relatórios e portefólios; os estudantes elegem métodos de ensino e de avaliação através dos quais possam mostrar o que sabem fazer, que desenvolvam a autonomia, a criatividade e a reflexividade, reforçando que a pesquisa é uma ótima ferramenta para a aquisição do conhecimento.

Na linha de Flores *et al.* (2019) a aceitação da avaliação como mecanismo para a melhoria do ensino e da aprendizagem surge como uma crença autorregulatória construtiva que leva a um melhor desempenho académico, uma vez que a autorregulação requer reflexão sobre o desempenho alcançado para identificar as prioridades de aprendizagem e os resultados académicos (Flores, Brown, Pereira, Coutinho, Santos & Pinheiro, 2019, apud Flores, 2019, p. 23).

De acordo com os estudantes entrevistados, também o trabalho colaborativo assume um papel importante na aprendizagem e nos processos de desenvolvimento de competências, mas os métodos de avaliação dos professores refletem as características próprias de cada um e nem sempre têm em conta a evolução de cada estudante, pois não consideram ou não diagnosticam o seu ponto de partida.

Vygotsky (1993), afirma que o estudante atribui sentidos próprios às várias informações e vivências aos quais é exposto e, dependendo de experiências e aprendizagens anteriores, gera para si conhecimentos novos e singulares. Alves e Machado (2009) referem que a avaliação das aprendizagens está ao serviço de uma aprendizagem significativa, que tem por objetivo transformar o estudante num sujeito autónomo e desafiá-lo a construir-se por si mesmo, condição necessária à motivação e à aprendizagem. Um exemplo disso é a construção de portefólios como instrumentos de aprendizagem que estimulam a pesquisa, a discussão, a argumentação e, sobretudo, o conhecimento. Os registos dos estudantes destacam a importância de um trabalho autónomo, seja individual ou em equipa, mas que propicie a melhoria da aprendizagem, pressupondo, mesmo assim, a monitorização por parte do docente. Outro ponto referido foi o *feedback*, “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). Segundo Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012, p. 935), essas metodologias “contribuem para melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos.”

Os estudantes reforçam que o ensino complementa a avaliação e vice-versa, destacam o ensino como o caminho para a aprendizagem e construção de novos conhecimentos e a avaliação, por sua vez, vem contribuir para ajustar as incompreensões e alinhar caminhos para a construção de aprendizagens lógicas. Nesta linha concetual situa-se Alves (2004, p.11) quando refere que o ato de avaliar “é uma atividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca”. De acordo com esta ideia e com a realidade avaliativa investigada, compreendemos a relação que os estudantes possuem sobre o ensino e a avaliação, como articulam as suas aprendizagem e sobretudo como fazem uso da avaliação formativa nos seus percursos.

Ainda que os resultados obtidos nesta pesquisa tenham respondido às questões de investigação, considera-se que as mesmas deverão ser aprofundadas, ampliando todo o percurso e os resultados obtidos nesta investigação. Levantam-se, então, algumas linhas orientadoras e possíveis de serem estudadas futuramente :i) aferir se os métodos de avaliação se relacionam com os propósitos da avaliação; ii) identificar características das práticas de avaliação que promovam práticas de avaliação inovadoras; iii) aferir se a formação especializada dos professores influencia as práticas de avaliação.

O presente estudo foi alvo de algumas limitações. Sabemos que o investigador procura integrar uma determinada realidade para compreendê-la, sob o ponto de vista do “outro”, através da recolha de informações e/ou respostas para o seu problema, emergem inevitavelmente, algumas contrariedades que têm que lidar e/ou ultrapassar.

A primeira limitação prende-se, sobretudo, com a realização da entrevista definitiva, pois alguns participantes não aceitaram realizar a entrevista, sendo que o número de intervenientes para a realização foi apenas de 6 intervenientes.

Outra limitação foi a mudança do instrumento de recolha de dados da pesquisa, inicialmente optamos por entrevista semiestruturada, o que não ocorreu como planeado, por motivos de confinamento obrigatório, devido à pandemia da COVID-19.

Apesar de termos que ultrapassar estas limitações, esta investigação intensificou-nos a nível profissional, possibilitando-nos um novo “olhar” sobre o processo de avaliação no Ensino Superior,

permitiu-nos compreender e refletir sobre as práticas avaliativas, a legislação vigente e as diferentes perspectivas e contextos da avaliação das aprendizagens no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, M. (1996). *Avaliando: A avaliação da aprendizagem - Um novo olhar*. São Paulo: Lúmen.
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P.(1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alderson, J. C. (1986). *The nature of evaluation*. Paper presented at the National Seminar on ESP. Embu : São Paulo
- 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. (2004). *Currículo e Avaliação uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & De Ketele. J-M. (2011). *Do Currículo à Avaliação. Da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com Sentidos: Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. P. & Morgado, J. C. (2014) *Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: Entre a Conformidade e a Inovação*. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & M.P. Alves. *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas*, Volume I (21 - 44) Lisboa: Educa.
- Alves, M. P., Morgado, J. C., Lemos, A. R., Rodrigues, S. C. & Sá, S. O. (2012). *Práticas Inovadoras no Ensino Superior*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga. Portugal. Acesso maio de 2020. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23121/1/Pr%C3%A1ticas%20Inovadoras%20no%20Ensino%20Superior.pdf>
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta
- Barret, H. C. (2010). Blancing the Two Faces of ePortofolios. *Educação, Formação & Tecnologias, 3 (1)*, 6-14. Acesso em Agosto de 2020. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft>
- Batista, H. M. A; Gurgel, C. R. & Soares, L. A. (2006). *A Prática Pedagógica da Avaliação Escolar: Um Processo em Constante Construção*. Acesso em maio, 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19125310-A-pratica-pedagogica-da-avaliacao-escolar-um-processo-em-constante-construcao.html>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C., & Ribeiro, J. E. M. (2018). A importância do contexto na investigação qualitativa. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(1):169-173. DOI: 10.17267/2317-3394rps.v7i1.1897
- Butler, P. (2006). *Review of the literature on Portfolios and E-Portfolios*. Acesso em setembro de 2020. Disponível em <http://www.tss.uoguelph.ca/projets/eresources/review>
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cuq, J.P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dias, J. S. (2002). *Universidade e a Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular.
- Felice, M. I. V. (2006). O processo de avaliação formativa no curso de Letras. *Projeto de pesquisa*. Uberlândia (MG): UFU/ILEEL,
- Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In J. Bell *Como realizar um projeto de investigação* (pp 90-98). Lisboa: Gradiva
- Esteban, M. T. (2002). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D., Rodrigues, P., & Nunes, C. (2009). *Uma Investigação em Ensino, Avaliação e Aprendizagens no Ensino Superior*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acesso em maio, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8999/1/Uma%20Investigac%CC%A7a%CC%83o%20em%20Ensino%2C%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Aprendizagens%20no%20Ensino%20Superior.pdf>
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2019). *Avaliação no Ensino Superior. Conceções e Práticas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fortin, M.F. (1999) – *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editores.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora

- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hadji, C. (1992). *Penser et agir l'éducation*. Paris : ESF.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hernandéz, F. (1998). *Cultura Visual: Mudança Educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoffmann, J. (2018) *Avaliar para promover. As setas do Caminho*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (1992). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Hoffmann, J. (2001). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- De Ketele, J.M. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Leite, C. (Org.). (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1990). *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT
- Machado, H., & Pinto, J. (2013). *Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens*. Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico. Acesso em maio de 2020 Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6842/1/Os%20contributos%20da%20coavalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20pares%20e%20regula%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens.pdf>
- Machado, H., & Pinto, J. (2014). *Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback na regulação das aprendizagens*. CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Acesso em maio, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/6842>
- Mahonym, J. & Poulos, A. (2008). Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 33 (2), 143-154.
- Méndez, J. (2001). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto. Edições Asa.
- Mesquita, D. (2016). O Currículo da Formação em Engenharia no Âmbito do Processo de Bolonha: Desenvolvimento de Competências e Perfil Profissional na Perspetiva dos Docentes, dos Estudantes e dos Profissionais. *Tese de Doutoramento*. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Ministério da Ciência e do Ensino Superior – MCES (2008). Acesso em maio de 2019. Disponível em: https://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Documents/oe/2008/notas_explicativas/MCTES.pdf

- Moreto, V. P. (2008). *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos Alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, D. A. R. (2011). A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior na perspectiva dos estudantes. Um estudo exploratório. *Dissertação de Mestrado*. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Rios M. P. G. (2006). Avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. *Revista E-Curriculum, v. 1, número (1)*. Acesso em setembro de 2020 Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L. (2017). Avaliação de Competências no Ensino Superior: Um estudo com Estudantes de Enfermagem. *Dissertação de Mestrado*. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- 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.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sant'anna, I. M. (2009). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, S. M. & Costa, A. A. (2003). *Ensino Superior: Uma visão para a Próxima Década*. Lisboa. Gradiva.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., & Bondoso., T. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, (39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Simão, A. M. V. (2008). Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens. In M.P. Alves e E.A. Machado (orgs.). *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp.125- 151). Santo Tirso: De Facto Editores,

Simão, J., Santos, S. & Costa A. (2005). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Soeiro, L. & Aveline, S. (1982). *Avaliação Educacional*. Porto Alegre: Sulina.

Vasconcelos, C.(1998). *Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudança*. São Paulo: Libertad.

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.

Legislação

Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro: estabelece os Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (ECTS).

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março: garante a qualificação dos portugueses no Espaço Europeu, concretizando o Processo de Bolonha.

O Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho: aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro: tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complementos da formação escolar ou em suprimento da sua carência.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto: estabelece a Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União (Brasil), 22 dez. 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997: estabelece diretrizes que nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula.

Documentos Consultados

Comunicado de Bergen. Acesso em junho 2020. Disponível em:

<https://www.dges.gov.pt/pt>

Comunicado de Berlim. Acesso em junho 2020. Disponível em:

<https://www.dges.gov.pt/pt>

Comunicado de Leuven. Acesso em junho 2020. Disponível em:

<https://www.dges.gov.pt/pt>

Declaração de Bolonha. Acesso em junho 2020. Disponível em:

<https://www.dges.gov.pt/pt>

Declaração de Budapeste-Viena. Acesso em junho 2020. Disponível em:

<https://www.dges.gov.pt/pt>

Comunicado de Londres. Acesso em junho 2020. Disponível em:

<https://www.dges.gov.pt/pt>

Comunicado de Praga. Acesso em junho 2020. Disponível em:

<https://www.dges.gov.pt/pt>

Declaração de Sorbonne. Acesso em junho 2020. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt>

Despacho RT-47/2007, de 18 de julho. Acesso em julho de 2020. Disponível em: http://www.dps.uminho.pt/uploads/Regulamento_Academico_UMinho.pdf.

Regulamento (UE) n.º 679/2016, de 27 de Abril - Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia. Acesso em julho de 2020. Disponível em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2961&tabela=leis&so_miolo=

Estatuto da Universidade do Minho. Acesso em: julho 2020. Disponível em: <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Informacao-Institucional/Documents/Estatutos%20da%20Universidade%20do%20Minho%20-%202021%20de%20Setembro%20de%202017.pdf>

Webgrafia

www.dges.mctes.pt

www.ua.pt

www.uc.pt

www.ul.pt

www.uminho.pt

www.up.pt

https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized LBSE,
art.º 2 – 2020 Subseção III

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO: CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro(a) estudante:

A entrevista em curso insere-se nos trabalhos de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Doutora Maria Palmira Alves. Pretendemos compreender as perspetivas dos estudantes que frequentam o 2º ciclo do ensino superior sobre a avaliação das aprendizagens.

De forma a responder a esta problemática, elegemos, como principais objetivos: analisar a legislação sobre a avaliação no Ensino Superior, identificar os aspetos que os estudantes associam à avaliação, compreender o conceito de avaliação predominante e conhecer os métodos e as estratégias que, na perspetiva dos estudantes, melhor desenvolvem e avaliam competências.

Para conhecer a sua perspetiva, optamos um inquérito por entrevista estruturada, à qual pedimos e agradecemos que responda.

O inquérito é anónimo, garantindo-se a confidencialidade dos dados, que servem apenas para efeito desta investigação. A sua colaboração é muito importante, pelo que, antecipadamente, agradecemos.

Braga, 9 de dezembro de 2019.

A investigadora

APÊNDICE 2
CARATERIZAÇÃO SÓCIO PROFISSIONAL

1.1 Género: () Masculino () Feminino

1.2 Idade: _____ anos

1.3 Curso que frequenta: () Mestrado () Doutoramento

1.4 Tempo de serviço? _____

1.5 Há quanto tempo acabou a licenciatura? _____

1.6 Situação profissional? _____

1.7 Esta no ativo? () sim () não

APÊNDICE 3

- GUIÃO DA ENTREVISTA PILOTO

Objetivos	Questões
<p>BLOCO 1</p> <p>Conhecer a caracterização sócio profissional dos intervenientes</p>	<p>1.1. Género</p> <p>1.2. Idade</p> <p>1.3. Curso que frequenta</p> <p>1.4. Tempo de Serviço</p> <p>1.5. Tempo de Conclusão da Licenciatura</p> <p>1.6. Situação Profissional</p> <p>1.7. Se está Ativo na Docência</p>
<p>BLOCO 2</p> <p>Compreender os aspetos que mais se associam à avaliação nas UC</p>	<p>2.1. São consistentes com os objetivos enunciados no programa da UC?</p> <p>2.2. São consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa da UC?</p> <p>2.3. Propiciam níveis adequados de desempenho?</p> <p>2.4. Promovem competências de trabalho autónomo?</p> <p>2.5. Promovem competências de trabalho colaborativo?</p> <p>2.6. Favorecem atitudes e competências de estudo/pesquisa?</p> <p>2.7. Contribuem para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à vida académica?</p> <p>2.8. Estão de acordo com a carga horária prevista para UC?</p> <p>2.9. Para cada UC são definidos dois elementos de avaliação?</p> <p>2.9.1. Os estudantes são informados no início de cada UC dos critérios de avaliação?</p>

	2.9.2. Os diferentes elementos da avaliação (testes, trabalhos, ...) são equilibradamente ponderados na avaliação final?
<p>BLOCO 3</p> <p>Conhecer as estratégias e métodos de avaliação servem melhor o desenvolvimento das competências</p>	<p>3.1. Na sua opinião, quais são as estratégias e métodos que melhor servem para o desenvolvimento de tuas competências?</p> <p>5. De uma forma geral, quais são os instrumentos de avaliação que melhor desenvolve tuas competências?</p>
<p>BLOCO 4</p> <p>Compreender como pode a avaliação desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade.</p>	4.1. Considera que avaliação desenvolve o espírito crítico, a autonomia e a reflexividade
<p>Bloco 5</p> <p>Que relação existe entre o ensino e a avaliação?</p>	<p>5.1 Que conceitos tem sobre o Ensino?</p> <p>5.2 Que conceitos tem sobre a avaliação?</p>

Objetivos	Questões
<p>BLOCO 1</p> <p>Conhecer a caracterização sócio-profissional dos intervenientes</p>	<p>1.1. Género 1.2 Idade 1.3 Curso que frequenta 1.4 Tempo de Serviço 1.5 Tempo de Conclusão da Licenciatura 1.6 Situação Profissional 1.7 Se está Ativo na Docência</p>
<p>BLOCO 2</p> <p>Compreender as perspetivas dos estudantes face à avaliação no Ensino Superior</p> <p>Saber se os estudantes tem conhecimentos sobre a Legislação e Normativas do Ensino Superior</p>	<p>2.1. Considera pertinente a avaliação no Ensino Superior? 2.2. Considera que a avaliação surge integrada na sua prática pedagógica? 2.3. O que entende por avaliação? 2.4. Como que gostaria de ser avaliado? 2.5. Como que avalia as tuas aprendizagens?</p> <p>2.6. Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação no Ensino Superior? 2.7 Em que contexto adquiriu? 2.8. Quais os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores?</p>
<p>BLOCO 3</p> <p>Verificar se as propostas de avaliação dos teus professores estão associadas aos aspetos, as propostas de avaliação, metodologia de ensino e aprendizagem e promoção das competências nas UC</p>	<p>3.1. Considerar que as propostas de avaliação dos teus professores são consistentes com os objetivos enunciados na UC? 3.2 Considera que são consistentes com os resultados esperados da aprendizagem enunciados no programa da UC? 3.3 As propostas de avaliação das UC propiciam níveis adequados de desempenho? 3.4 Os métodos de ensino aprendizagem promovem competências de trabalho autónomo? 3.5 Os métodos de ensino aprendizagem promovem competências de trabalho colaborativo? Se sim, descreva em que situações isso ocorre. 3.6 De modo geral, os métodos de avaliação favorecem atitudes e competências de</p>

	<p>estudo/pesquisa?</p> <p>3.7 Na sua opinião, quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e promoção adequados à vida académica.</p> <p>3.8 Os métodos de avaliação estão de acordo com a carga horária prevista para UC?</p> <p>3.9 Para cada UC são definidos no mínimo dois elementos de avaliação?</p> <p>3.9.1 Os estudantes são informados e participam no início de cada UC dos critérios de avaliação? 3.9.2 Os diferentes elementos da avaliação (testes, trabalhos, ...) são equilibradamente ponderados na avaliação final?</p>
<p>BLOCO 4</p> <p>Identificar Estratégias e Métodos de Avaliação.</p>	<p>4.1 Que estratégias e métodos de avaliação serviriam melhor o desenvolvimento das tuas competências? Trabalho autónomo de trabalho, colaborativo....</p>
<p>BLOCO 5</p> <p>Conhecer os caminhos da aprendizagem da avaliação.</p>	<p>5.1 Como pode a avaliação desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade?</p>
<p>BLOCO 6</p> <p>Relação entre ensino e avaliação.</p>	<p>6.1 Que conceitos tem sobre o Ensino?</p> <p>6.2 Que conceitos tem sobre a avaliação?</p>

BLOCO 2 - Compreender as perspetivas dos estudantes face à avaliação no Ensino Superior.

2.1 Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens no Ensino Superior? Em que contexto a adquiriu?

2.2. Quais são os instrumentos de avaliação que mais foram utilizados pelos professores no Ensino Superior?

2.3 Qual (ais) considera que melhor serve(m) o desenvolvimento das competências enunciadas no ciclo de estudos?

2.4 Como gostaria de ser avaliado?

BLOCO 3 - Propostas de avaliação dos professores:

Considerando a sua experiência enquanto estudante do ensino superior, associe os aspectos para identificar as propostas de avaliação, metodologia de ensino e aprendizagem e promoção das competências das UC, justificando a sua resposta.

3.1 As propostas de avaliação dos professores são consistentes com os objetivos enunciados no programa da UC?

3.2 Considerando as competências que desenvolveste, consideras que são consistentes com os resultados de aprendizagem enunciados nos programas das UC ?

3.3 As propostas de avaliação das UC propiciam níveis adequados de desempenho?

3.4 Os métodos de ensino aprendizagem promovem competências de trabalho autónomo? Se sim, descreva em que situações isso ocorre.

3.5 Os métodos de ensino aprendizagem promovem competências de trabalho colaborativo? Se sim, descreva em que situações isso ocorre.

3.6 De modo geral, os métodos de avaliação favorecem atitudes e competências de estudo/pesquisa?

3.7 Na sua opinião, quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à vida académica.

3.8 Os métodos de avaliação estão de acordo com a carga horária prevista para UC?

3.9 Para cada UC são definidos no mínimo dois elementos de avaliação?

- Sim
- Não

3.9.1 Os estudantes são informados e participam no início de cada UC dos critérios de avaliação?

- Sim
- Não

3.9.2 Os diferentes elementos da avaliação (testes, trabalhos, ...) são equilibradamente ponderados na avaliação final?

BLOCO 4

Estratégias e Métodos de Avaliação.

4.1 Que estratégias e métodos de avaliação serviriam melhor o desenvolvimento das tuas competências?

BLOCO 5

Caminhos da aprendizagem da avaliação.

5.1 Como pode a avaliação desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade?

BLOCO 6

Relação entre ensino e avaliação.

6.1 Que relação existe entre o ensino e a avaliação?

BLOCO 1

1.1 Género: () Masculino (X) Feminino

1.2 Idade: + 35 anos

1.3 Curso que frequenta: () Mestrado (X) Doutoramento

1.4 Tempo de serviço? + 10 anos

1.5 Há quanto tempo acabou a licenciatura? + 10 anos

1.6 Situação profissional? Estudante de Doutoramento

1.7 Esta no ativo? () sim (X) não

BLOCO 2 - Compreender as perspetivas dos estudantes face à avaliação no Ensino Superior.

2.1 Tem conhecimento da legislação sobre a avaliação das aprendizagens no Ensino Superior? Em que contexto a adquiriu?

Sim. A aquisição deveu-se à pesquisa via internet

2.2. Quais são os instrumentos de avaliação que mais foram utilizados pelos professores no Ensino Superior?

Todos os professores utilizam a avaliação formativa e os dispositivos foram variados. Por exemplo: desenvolvimentos de trabalhos em grupos, Síntese escrita sob determinado tema, como construção de painéis informativos, power points, construção e apresentação de portefólios.

2.3. Qual (ais) considera que melhor serve(m) o desenvolvimento das competências enunciadas no ciclo de estudos?

Quero ter a chance de mostrar o que aprendi, utilizando o dispositivo que melhor me convém.

2.4 Como gostaria de ser avaliado?

Nem todos os professores seguem a mesma linha de reflexão. Não há um modelo a seguir, cada professor avalia da forma que é mais fácil para ele.

BLOCO 3 - Propostas de avaliação dos professores:

Considerando a sua experiência enquanto estudante do ensino superior, associe os aspectos para identificar as propostas de avaliação, metodologia de ensino e aprendizagem e promoção das competências das UC, justificando a sua resposta.

3.1 As propostas de avaliação dos professores são consistentes com os objetivos enunciados no programa da UC?

Nem todos os professores seguem a mesma linha de reflexão. Não há um modelo a seguir, cada professor avalia da forma que é mais fácil para ele.

3.2 Considerando as competências que desenvolveste, consideras que são consistentes com os resultados de aprendizagem enunciados nos programas das UC ?

Hipoteticamente sim. Mas na realidade não.

3.3 As propostas de avaliação das UC propiciam níveis adequados de desempenho?

Não para todos os estudantes.

3.4 Os métodos de ensino aprendizagem promovem competências de trabalho autónomo? Se sim, descreva em que situações isso ocorre.

Alguns professores têm essa habilidade. Outros criam cópias de si.

3.5 Os métodos de ensino aprendizagem promovem competências de trabalho colaborativo? Se sim, descreva em que situações isso ocorre.

Sim

3.6 De modo geral, os métodos de avaliação favorecem atitudes e competências de estudo/pesquisa?

Sim

3.7 Na sua opinião, quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e promoção adequados à vida académica.

Sim

3.8 Os métodos de avaliação estão de acordo com a carga horária prevista para a UC?

Sim. Contudo, acredito que ela deva ser melhor aproveitada

3.9 Para cada UC são definidos no mínimo dois elementos de avaliação?

Sim

Não

3.9.1 Os estudantes são informados e participam no início de cada UC dos critérios de avaliação?

Sim

Não

3.9.2 Os diferentes elementos da avaliação (testes, trabalhos, ...) são equilibradamente ponderados na avaliação final?

Não. Vi muita injustiça e desvalorização do esforço do estudante por parte de alguns professores.

BLOCO 4

Estratégias e Métodos de Avaliação.

4.1 Que estratégias e métodos de avaliação serviriam melhor o desenvolvimento das tuas competências?

Aquela que dá-me a oportunidade em ser e mostrar o que sei fazer. Me proporciona a autonomia, a criticidade e a reflexão acerca do mundo no qual vivo.

BLOCO 5

Caminhos da aprendizagem da avaliação.

5.1 Como pode a avaliação desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexividade?

A partir do momento em que o estudante possa ser ele a buscar o que melhor lhe convém com o feedback do professor. Quando lhe for proporcionado momentos para a autorreflexão.

BLOCO 6

Relação entre ensino e avaliação.

6.1 Que relação existe entre o ensino e a avaliação?

A relação deve ser estreita, com sujeitos presentes e objetos bem definidos. É importante conhecer que funções têm as avaliações, assim como, as suas implicações no cotidiano da sala de aula, nomeadamente, na melhoria da reflexividade dos estudantes. Com isso, ensinar e avaliar devem seguir um mesmo caminho.