

Borrvalho, A., Fialho, I., Cid, M., Alves, P. & Morgado, J. C. (2014). Práticas Curriculares nas universidades portuguesas: estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento. In D. Fernandes, A. Borrvalho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha & M. P. Alves (Orgs), *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas* (Vol 1) (pp. 137-184). Lisboa: Educa.

Práticas Curriculares nas Universidades Portuguesas: Estudo Comparativo para as Diferentes Áreas do Conhecimento¹

António Borrvalho
amab@uevora.pt

Isabel Fialho
ifialho@uevora.pt

Marília Cid
mcid@uevora.pt

Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Portugal

Maria Palmira Alves
palves@ie.uminho.pt

José Carlos Morgado
jmorgado@ie.uminho.pt

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Introdução

A Declaração de Bolonha desencadeou vastas reformas nas instituições do ensino superior em Portugal, tanto a nível organizativo como estrutural, com implicações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, ao enfatizarem a tutoria universitária, pois envolvem a personalização desse processo e preconizam a opção por uma via de aprendizagem autónoma e cooperativa por parte dos estudantes. O papel do professor passa a ser o de guia/orientador do processo de aprendizagem e facilitador da

¹ Com base no projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas”, financiado pela FCT (PTDC/CPE-CED/114318/2009)

aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, incrementando a sua autonomia, pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Zabalza, 2002).

Este paradigma implica que os docentes universitários se desloquem do polo do ensino para o polo da aprendizagem e que se preocupem não apenas com o ensinar mas, sobretudo, com o fazer aprender. É necessário, por conseguinte, adaptar a organização, a planificação e os métodos de ensino e de avaliação aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos estudantes e aos seus diversos interesses, motivações, capacidades e expectativas. Vários estudos (Albergaria-Almeida *et al.*, 2011; Thomas *et al.*, 2011) indicam que a utilização de métodos de trabalho assentes na mediação, participação e colaboração produzem impactos positivos na aprendizagem com resultados evidentes no rendimento académico.

Por outro lado, a investigação realizada nos últimos anos sobre este tema destacou o papel que a avaliação da aprendizagem pode desempenhar na melhoria da aprendizagem (Figari & Achouche, 2001; Stiggins, 2004). Em particular, o trabalho de Black e Wiliam (1998), publicado num artigo de revisão da literatura sobre as práticas de avaliação formativa, no qual enfatizaram três resultados de âmbito geral e grande significado: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram muito as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que revelam mais dificuldades são os que mais beneficiam de tais práticas; e c) os alunos que são submetidos regularmente a avaliações formativas obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que são submetidos a avaliações sumativas. A publicação deste artigo levou a retomar a investigação empírica e a construção teórica fundamentada em visões epistemológicas renovadas, assentes em novos desenvolvimentos da aprendizagem, das teorias curriculares e numa variedade de contribuições provenientes da sociologia, das ciências da cognição, da antropologia e teorias da comunicação (Fernandes, 2008). A literatura permite identificar áreas de investigação e desenvolvimento a serem consideradas: a) a consolidação de uma teoria da avaliação formativa para apoiar as práticas de sala de aula; b) a descrição e análise das práticas de avaliação e de ensino que são implementadas em salas de aula reais, relacionando-as com a melhoria das aprendizagens dos alunos; c) a articulação da aprendizagem, do ensino e da avaliação; e d) a compreensão das relações entre a avaliação formativa e avaliação sumativa e respetivas implicações práticas.

No caso específico de Portugal, o chamado processo de Bolonha exige que as instituições de ensino superior questionem as práticas de ensino e de avaliação e,

significativamente, reconstruam os papéis e as ações dos alunos e professores para uma efetiva melhoria das aprendizagens.

O desenvolvimento destas competências nos estudantes implica novas competências profissionais que obrigam a repensar as políticas de formação dos docentes do ensino superior.

Questões organizativas atuais do ensino superior em Portugal

As universidades têm vindo a sofrer grandes alterações nos últimos vinte e cinco anos muito por força das mudanças sociais e económicas, criando pressões e tensões que não aconteciam no passado de forma tão evidente. A massificação, a heterogeneidade da população discente, as novas culturas de qualidade, as mudanças no mundo produtivo e do trabalho, a internacionalização dos estudos superiores, as novas orientações para a formação, a redução de fundos, são apenas alguns dos fatores que se têm repercutido na forma como as instituições de ensino superior organizam os seus recursos, estabelecem a oferta formativa e perspetivam a investigação. É neste contexto de transformações que as universidades têm de se reorganizar de forma a ajustar as ofertas formativas às múltiplas exigências do mundo atual, e a renovarem as práticas docentes no sentido da formação de cidadãos capazes de se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes, numa lógica de educação e formação ao longo da vida.

As enormes pressões a que estão sujeitas as instituições de ensino superior, nomeadamente a exigência da qualidade das formações, assente na investigação que realizam e a crescente competitividade, que não se restringe ao espaço nacional, tendem a impulsionar uma mudança nas políticas educativas. “A situação actual exige que o ensino superior seja repensado no quadro de uma visão estratégica que imprima às instituições maior competitividade perante uma sociedade dominada pela economia do conhecimento” (Simão, 2001, p.109). Na era da pós-modernidade, a qualidade afirma-se como um imperativo estratégico para o sucesso competitivo das organizações e a sobrevivência das universidades passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas principais dimensões que definem a sua missão: a investigação e o ensino.

A declaração de Bolonha impõe um novo sentido estratégico ao ensino superior, um novo paradigma da educação que exige mudanças na cultura académica, na conceção da função docente e nas atitudes e práticas dos docentes. Trata-se de um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem, os ambientes de aprendizagem e a avaliação das aprendizagens.

A adequação dos antigos planos de estudos à nova estrutura de ciclos vai muito para além da eliminação ou criação de unidades curriculares, estando em causa uma profunda reorganização pedagógica no sentido de uma “maior flexibilidade curricular, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adoção de esquemas de apoio tutorial, novas formas de avaliação pedagógica e novos calendários e processos de avaliação” (Lima, 2006, p. 9).

As universidades confrontam-se com a necessidade de garantir uma formação que prepare cidadãos para a participação ativa na vida coletiva e a sua plena integração na sociedade do conhecimento, realidade bem diferente de quando o ensino superior era essencialmente um ensino de, e para, elites. A adoção do sistema ECTS (European Credit Transfer System), que se focaliza no trabalho de aprendizagem do aluno, induz uma nova forma de organização do ensino centrada no estudante e colocando maior ênfase nos processos de aprendizagem. Assim, exige-se que o ensino “magistro-centrado”, assente numa pedagogia de transmissão de conhecimentos, dê lugar ao ensino “sócio-centrado”, assente numa pedagogia de construção de conhecimentos (Leite & Ramos, 2012). Tarefa exigente e complexa num contexto de massificação e heterogeneidade do corpo discente, em que a qualidade do ensino é um imperativo.

Ainda que se viva numa conjuntura económica pouco favorável, não podemos ignorar as taxas de insucesso e de abandono nas universidades, pois constituem um importante indicador da qualidade do ensino. Por conseguinte, a qualidade do ensino é uma questão central nas políticas educativas do ensino superior que, nos últimos anos, tem vindo a ganhar importância, quer pelo impacto social que decorre do insucesso, quer como resultado da avaliação dos cursos, fatores que apontam para uma necessidade de rever a política de formação dos docentes do ensino superior, em particular no que se refere à sua formação pedagógica. A este propósito, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002) salienta que a falta de preparação pedagógica dos docentes do ensino superior condiciona a forma como as aulas e os currículos estão organizados, afetando negativamente o desempenho dos estudantes. Da mesma

forma, Boullosa (2005) assume que a qualidade do pessoal docente constitui um dos critérios de garantia interna da qualidade do ensino, sendo

fundamental que os professores possuam conhecimentos e uma compreensão aprofundada sobre a matéria que ensinam, que disponham de habilidades e experiência para transmitir os seus conhecimentos, compreendam eficazmente os estudantes e uma variedade de contextos de aprendizagem e que possam obter retro-alimentação sobre a sua própria actuação. (p. 51)

A «pós-modernidade» impõe reflexividade e realismo pedagógico, alicerçado em conhecimentos devidamente contextualizados na sociedade atual. Assim, torna-se fundamental que as universidades, a bem da promoção de um ensino com qualidade, fomentem a discussão pedagógica e mesmo a discussão didático-metodológica nos seus docentes (Garcia, 2001). Esta questão tem mais de uma década, pouco tem mudado na universidade portuguesa, e parece continuar a faltar “uma política clara, assumida e mobilizadora da formação do pessoal docente no que à formação pedagógica diz respeito” (Cachapuz, 2001, p. 57). Neste sentido, o “aperfeiçoamento pedagógico” dos docentes do ensino superior deve ser abordado, de forma inovadora, no quadro institucional da autonomia universitária e na perspectiva da formação permanente, metodologicamente articulada com os resultados da avaliação dos cursos e como instrumento estratégico de mudança (Cachapuz, 2001).

Enquanto a função docente estiver confinada, exclusivamente, à competência científica e não for dado o tempo, a importância e a dedicação exigidas à dimensão didático-pedagógica, não será possível ter um ensino superior de qualidade. Por conseguinte, a sobrevivência das instituições de formação passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas principais dimensões do ensino superior, a investigação e o ensino, “agora” centrado no aluno, sujeito ativo da sua aprendizagem.

Organizar o ensino e a avaliação a partir da aprendizagem

Poderemos dizer que o método mais corrente de ensino se tem traduzido na transmissão de conhecimentos e saberes profissionais de um professor que sabe para um aluno que não sabe e não conhece, seguido de uma avaliação que ateste se o estudante está ou não apto. Há muito que se vem contestando este modelo, sendo as

palavras de Jacques Delors, em 1996, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, bem elucidativas disso:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. (p. 135)

Não serão muitos os professores universitários que assumem que o seu compromisso como docentes seja o de fazer com que os alunos aprendam. Seja porque não desejam assumir tal responsabilidade ou por não se sentirem habilitados para tal, concentram os seus esforços no polo do ensino (Zabalza, 2002). Esta é, na verdade, uma visão reducionista da sua função pois ensino, aprendizagem e avaliação são hoje vistos como integrando um processo complexo em que intervêm muitos fatores e é dependente do contexto, das temáticas lecionadas e das características particulares dos alunos.

A ideia de que as universidades são concebidas como instituições de ensino e não como organizações ou comunidades de aprendizagem tem caracterizado muito do percurso destas ao longo do tempo. Tendo em conta o estado atual do conhecimento psicopedagógico e didático, deixa de fazer sentido desligar os métodos de ensino dos processos postos em marcha para aprender, considerando que a aprendizagem é uma tarefa exclusiva do estudante e em que o docente pouco ou nada pode interferir.

Um modelo centrado na aprendizagem vai focar-se mais nas competências e saberes que os alunos vão adquirindo ao longo do seu processo de formação. Este processo pressupõe metodologias de ensino que não se limitem à mera exposição de conteúdos, mas que passem a valorizar formas de aprendizagem onde o aluno seja chamado a participar, a debater, a colocar em uso o conhecimento em situações e problemas concretos. A avaliação daqui decorrente terá então de ser mais abrangente e diversificada para dar resposta à complexidade e subjetividade.

A aprendizagem é então um processo ativo no qual os alunos constroem o seu próprio conhecimento interagindo com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-o com os colegas, professores, público, a fim de internalizar o significado e fazer conexões com o conhecimento existente. Neste processo, há evidências consideráveis de que o *feedback* tem uma influência inquestionável que leva a uma

melhor compreensão e a resultados de aprendizagem efetivos. O *feedback* constitui um elemento essencial do processo de avaliação pois fomenta a aprendizagem. No entanto, para este *feedback* ser efetivo tem de resultar de experiências de aprendizagem que forneçam evidências que permitam ajuizar sobre qual o passo seguinte que leva a mais aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Black & Harrison, 2004).

A avaliação tem, na verdade, uma influência importante nas aprendizagens dos estudantes e na qualidade do ensino. No entanto, a experiência dos alunos em situações de avaliação também influencia a abordagem que eles adotam em relação à aprendizagem (futura) (Struyven *et al.*, 2005).

É assim fundamental encarar a avaliação e a aprendizagem como intimamente interrelacionadas, assumindo que a avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem. Neste sentido, Earl (2003) apresenta três abordagens do conceito de avaliação: a avaliação *da* aprendizagem (*assessment of learning*), a avaliação *para a* aprendizagem (*assessment for learning*) e a avaliação *como* aprendizagem (*assessment as learning*).

De uma forma geral, a avaliação predominante nas escolas, do ensino básico ao superior, é a *avaliação da aprendizagem*, em que a ênfase da avaliação é colocada nos produtos, com um carácter essencialmente sumativo, focada na valorização dos conteúdos e cujo objetivo é certificar as aprendizagens dos alunos no final do ano ou semestre. Na *avaliação para a aprendizagem* valoriza-se a vertente formativa, em detrimento da avaliação exclusivamente sumativa. Aposta-se na utilização de instrumentos de avaliação diversificados. Os docentes deveriam utilizar este tipo de avaliação para identificar as dificuldades dos alunos, para procederem a alterações na sua prática e para os orientarem no processo de aprendizagem. Na *avaliação como aprendizagem* o papel do estudante no processo de aprendizagem e na avaliação é completamente alterado, passando a desempenhar um papel mais ativo e determinante no processo. Docentes e alunos decidem em conjunto quais as aprendizagens que devem ser valorizadas e como estas devem ser organizadas e avaliadas. Os estudantes envolvem-se, deste modo, ativamente na aprendizagem, construindo as suas atividades através de um processo de crítica constante. A regulação das aprendizagens faz-se através do recurso a capacidades metacognitivas que permitem ao aluno progredir com maior autonomia. A autoavaliação e a avaliação entre pares podem aqui assumir um papel determinante no processo avaliativo (Earl & Katz, 2006).

Mudar a forma como a avaliação é implementada nas instituições escolares tem de passar então por uma valorização da *avaliação para a aprendizagem* e da *avaliação como aprendizagem*. A *avaliação da aprendizagem* tem um papel a desempenhar quando se torna necessário tomar decisões que envolvem julgamentos sumativos ou quando os professores e os alunos têm de ver o resultado cumulativo do trabalho realizado, mas o foco deveria deslocar-se para a avaliação que contribui para a aprendizagem dos estudantes, seja ela projetada para fornecer aos professores informações para modificar e diferenciar as atividades de ensino e aprendizagem (*para a aprendizagem*), seja quando são os estudantes a monitorar a sua própria aprendizagem e a usar esse *feedback* para fazer ajustes, adaptações ou até grandes mudanças na forma de compreender (*como aprendizagem*).

A qualidade do *feedback* é um fator muito importante pois não se trata de uma mera indicação ao estudante do que ele fez bem ou mal mas de o orientar em relação ao que fazer a seguir, para que possa melhorar o seu desempenho (William, 2009). A pesquisa sugere que o *feedback* pode ser reforçado pela utilização de instrumentos de avaliação, os quais podem ser grelhas, listas de verificação ou rubricas (Topping, 1998). A avaliação pelos pares é, neste contexto, uma modalidade que pode e deve ser incrementada, tanto mais que esta tende a ser mais precisa quando o seu objetivo declarado é formativo (melhoramento de um trabalho em andamento) em vez de sumativo (atribuindo um grau a um produto acabado). Quando são dados aos alunos instrumentos de avaliação válidos e fiáveis que orientem o processo, o *feedback* dos colegas pode ser tão ou mais eficaz do que o dos professores (Topping, 1998).

A mudança das práticas avaliativas dos docentes passa, necessariamente, por uma atitude reflexiva e analítica que induza uma transformação mais profunda e complexa das suas crenças e saberes, modificando o modo como estes percecionam e valorizam o ensino e a avaliação. Determinar se os alunos desenvolveram competências específicas requer a triangulação de dados recolhidos a partir de mais de uma fonte, utilizando instrumentos adequados e de preferência em mais de um ponto no tempo (Nygaard & Belluigi, 2011).

Para que estes objetivos sejam atingidos é necessário promover o debate e a reflexão entre os docentes, que permitam a clarificação de áreas problemáticas tais como a definição de critérios de avaliação, a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, a integração da informação, a atribuição de classificações, a

identificação de funções de avaliação, o envolvimento dos estudantes, a distribuição, a frequência e a natureza do *feedback* ou as questões de equidade (Fernandes, 2005).

Organizar o ensino de forma a colocar o estudante como centro do processo de aprendizagem e implementar modelos centrados na compreensão e no desenvolvimento de competências não é fácil, mas esta é uma condição subjacente aos princípios de Bolonha. São, na verdade, várias as investigações que nos indicam que os estudantes universitários continuam a demonstrar uma conceção reprodutiva da aprendizagem, utilizando uma abordagem superficial, caracterizada pela memorização de factos e ideias (Chaleta *et al.*, 2007; Quinn, 2009; Albergaria-Almeida *et al.*, 2011; Yonker, 2011, Fernandes *et al.*, 2012).

O Estudo

Os estudos relacionados com a avaliação das aprendizagens no ensino superior são de extrema relevância se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e abandono dos alunos em Portugal. Para se concetualizar planos de mudança a nível das práticas curriculares será necessário conhecer em profundidade o que professores e alunos pensam e fazem nos domínios do ensino e da avaliação. Nos últimos anos tem havido um interesse evidente em investigar temas tais como: a) o envolvimento e a participação dos estudantes nos processos de avaliação; b) a diversificação e utilização de estratégias inovadoras de avaliação; c) a utilização sistemática de *feedback*; d) as tensões e as relações resultantes de práticas de avaliação formativa e sumativa. No entanto, a investigação a nível do ensino superior realizada é ainda bastante escassa, tendo em conta a necessidade de se compreender um conjunto de questões cruciais que ajudarão a melhorar a aprendizagem dos alunos. No caso específico de Portugal, o processo de Bolonha exige que as instituições de ensino superior questionem as práticas de ensino e de avaliação e, de forma coerente e sustentada, reconstruam os papéis e as ações dos alunos e dos professores. Ora, é precisamente neste âmbito que é relevante conhecer as representações sustentadas por professores e alunos relativamente a domínios pedagógicos tão relevantes como o ensino, a avaliação e o desenvolvimento das aprendizagens.

Os resultados apresentados refletem o esforço empírico em considerar aspetos dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem vivenciados no contexto de quatro

Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas (Coimbra, Évora, Lisboa e Minho), tendo em consideração as áreas de Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Engenharias e Tecnologia e Ciências da Saúde. Esses resultados foram obtidos a partir de um inquérito por questionário, para conhecer as representações nos domínios do ensino, da avaliação e das aprendizagens, aplicado a docentes e estudantes. O inquérito utilizou uma escala tipo *Likert* e estava organizado em três áreas: a) Ensino; b) Aprendizagem; c) Avaliação. Para cada área havia 15 questões o que totalizou 45 questões (Anexo).

Tabela 1: *Distribuição de respondentes (Professores e Estudantes) por Universidade*

	Coimbra	Évora	Lisboa	Minho	Total
Professores	250	179	353	231	1031
Estudantes	1154	711	2452	654	4972

A Tabela 1 dá-nos a informação do número de respondentes, entre professores e estudantes, em cada Universidade. A taxa de retorno foi, em relação aos professores, acima de 30% e superior a 15% no caso dos alunos quer em cada universidade, quer no geral.

Tabela 2: *Distribuição de respondentes (Professores e Estudantes) por Área Científica*

Professores	Nº	Estudantes	Nº
Artes e Humanidades	197	Artes e Humanidades	1057
Ciências da Saúde	184	Ciências da Saúde	1068
Ciências Sociais	276	Ciências Sociais	1488
Engenharias e Tecnologia	374	Engenharias e Tecnologia	1359
TOTAL	1031	TOTAL	4972

A Tabela 2 dá-nos a informação do número de professores e alunos, por área científica (Artes e Humanidades, Ciências da Saúde, Engenharias e Tecnologia, Ciências Sociais), que responderam, validamente, ao questionário.

Tabela 3: *Fiabilidade (Alfa de Cronbach)*

<i>Coefficientes Alfa de Cronbach (Fiabilidade $\alpha > 0,7$)</i>		
Escala	Professores	Estudantes
Total (k = 45)	0.918	0.918
Ensino (k = 15)	0.892	0.876
Aprendizagem (k = 15)	0.771	0.745

Avaliação (k = 15)	0.737	0.816
--------------------	-------	-------

A Tabela 3 fornece-nos a informação sobre a fiabilidade do instrumento utilizado. Nas Ciências Sociais quando o coeficiente *Alfa de Cronbach* (α) é superior a 0.7, considera-se como aceitável. Como se constata, globalmente o questionário apresenta uma fiabilidade bastante elevada quer para professores quer para estudantes. Para cada um dos objetos de análise (Ensino, Aprendizagem, Avaliação), a fiabilidade é aceitável ou boa, pelo que estamos perante um instrumento que fornece dados consistentes.

Nas secções seguintes iremos, a partir de uma análise vertical dos dados, apresentar e discutir os resultados, mais críticos, obtidos pelo questionário, confrontando as perceções de alunos e professores, pertencentes às diversas áreas científicas (Artes e Humanidades, Ciências da Saúde, Engenharias e Tecnologia e Ciências Sociais) e referente ao Ensino, Avaliação e Aprendizagem. Os gráficos que se apresentam refletem o grau de concordância de professores e alunos em relação a determinadas questões do questionário.

Área Científica das Artes e Humanidades

Ensino

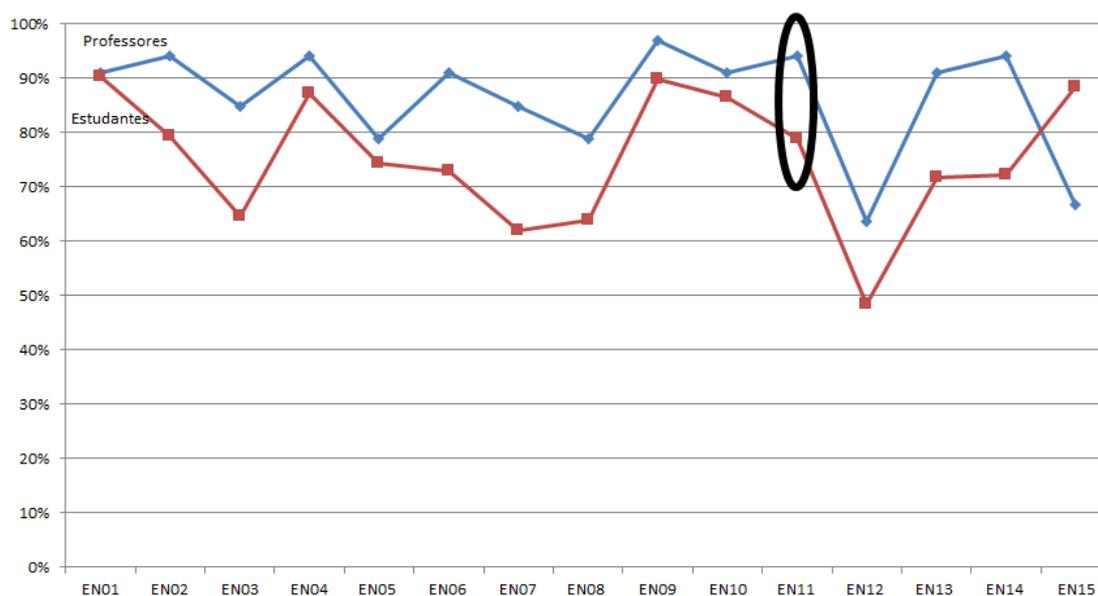


Gráfico 1: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 11 (Ensino).

Estudantes e professores concordam (acima dos 80% dos respondentes) que os professores convidam, frequentemente, os alunos para participarem na organização e dinamização de atividades a desenvolver na sala de aula.

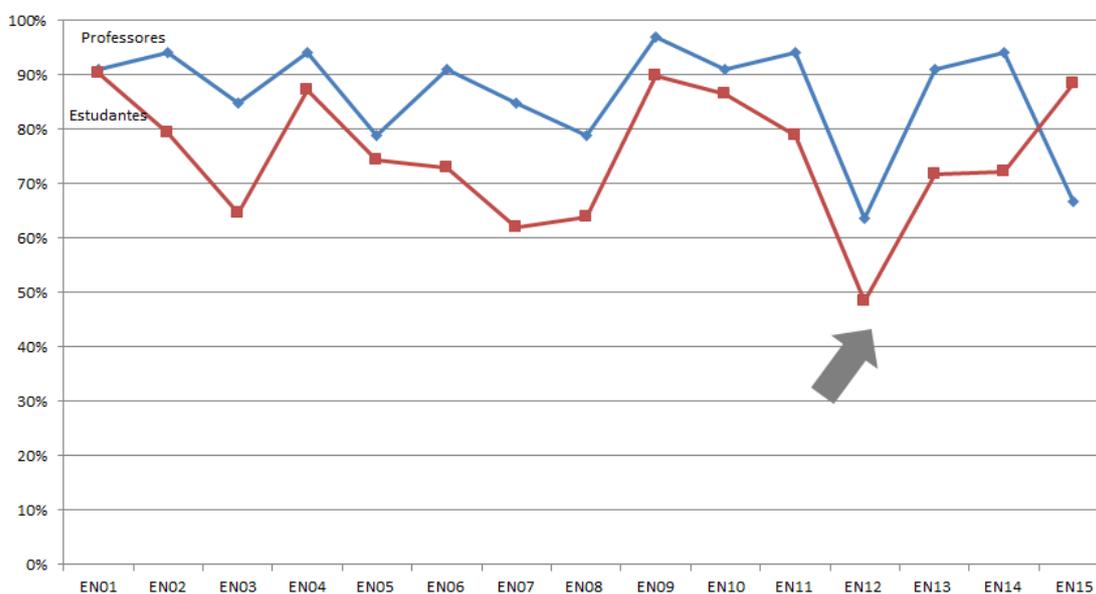


Gráfico 2: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 12 (Ensino).

Os estudantes discordam que os professores utilizam, sistematicamente, os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino, ou seja, os alunos têm a percepção de que os seus resultados na avaliação não têm interferência nas metodologias de ensino que os professores utilizam.

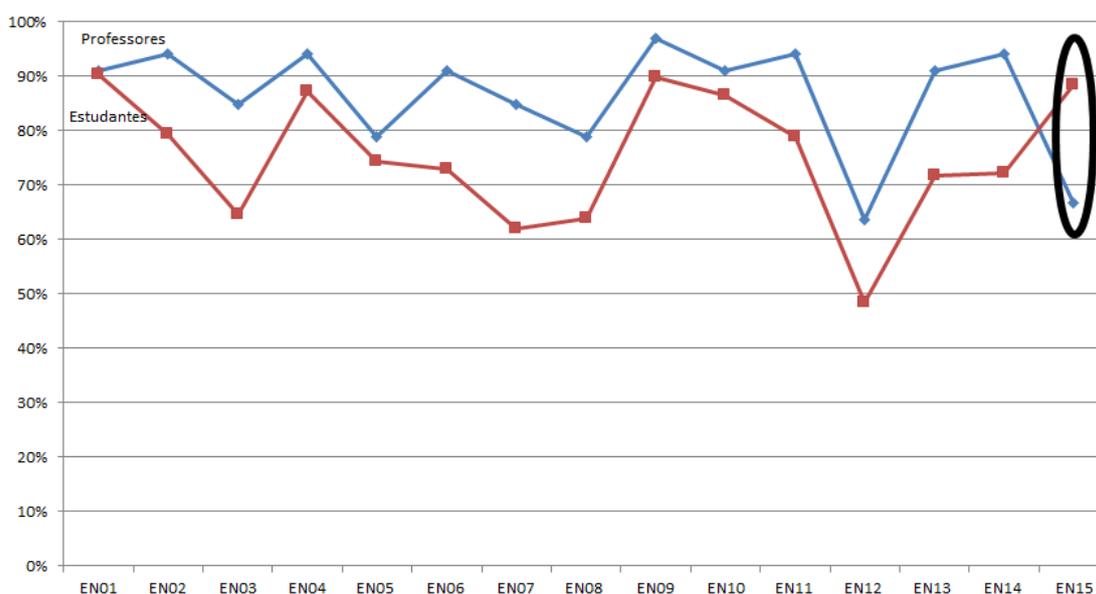


Gráfico 3: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 15 (Ensino).

Os estudantes, embora mais expressivos que os professores, concordam que na maioria das unidades curriculares as aulas se desenvolvem com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas.

Esta percepção, de alguma forma, contraria o facto de alunos e professores concordarem que os professores convidam, com frequência, os alunos para participarem na dinamização das atividades das aulas. Contudo, este aspeto poderá estar relacionado com o facto de em alguns cursos desta área científica, como arquitetura, música ou teatro, os alunos serem mais solicitados a participarem na organização e dinâmicas das aulas.

Aprendizagem

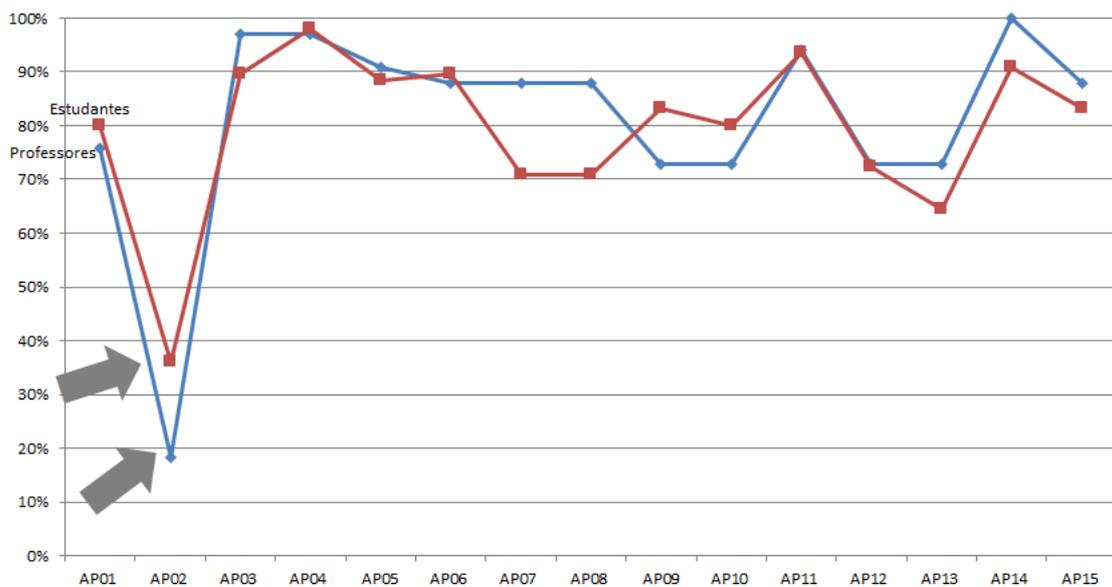


Gráfico 4: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 2 (Aprendizagem)

Os professores e os estudantes têm a percepção de que estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, insuficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.

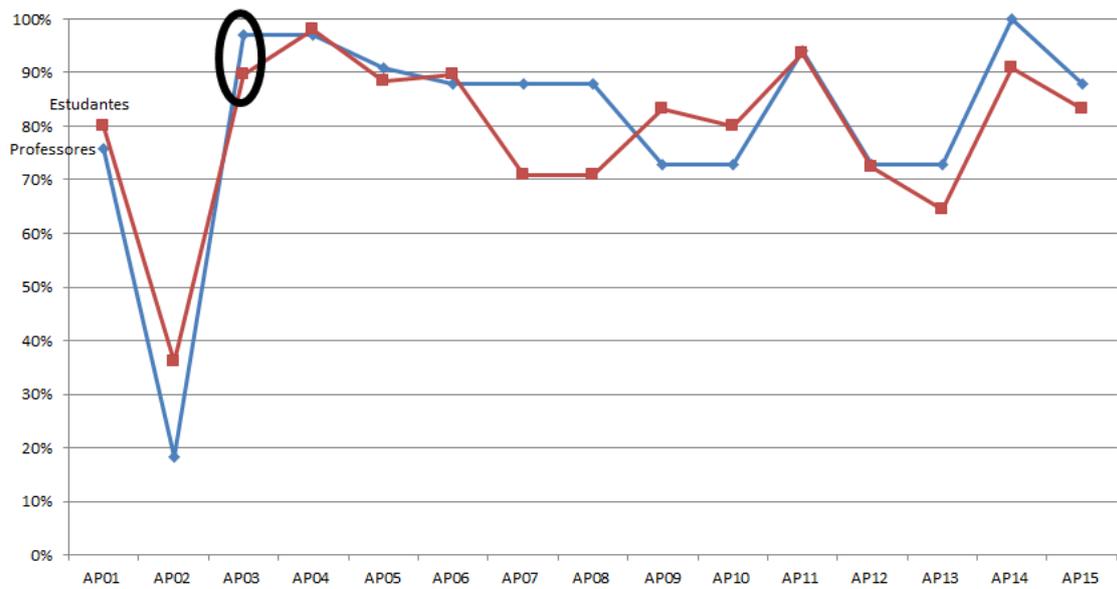


Gráfico 5: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 3 (Aprendizagem)

Ambos concordam também que a maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores lhes propõem, regularmente, tarefas para serem realizadas ao longo do semestre, o que vem corroborar a ideia expressa no gráfico anterior.

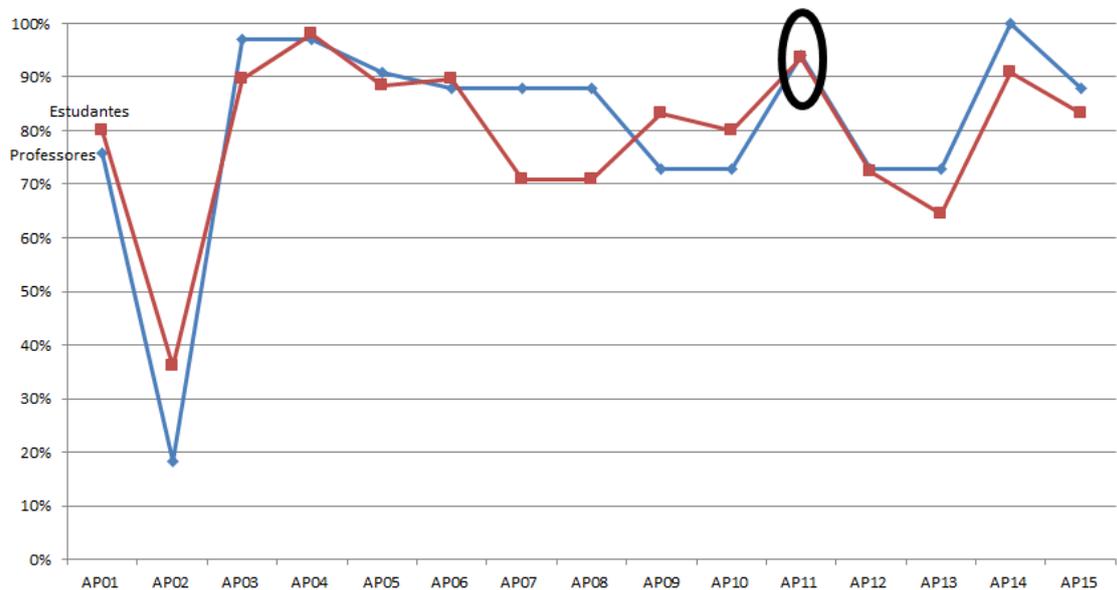


Gráfico 6: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 11 (Aprendizagem)

De modo geral, professores e alunos têm a percepção de que os estudantes aprendem melhor nas unidades curriculares em que a avaliação é um processo que se desenvolve de forma contínua ao longo do semestre

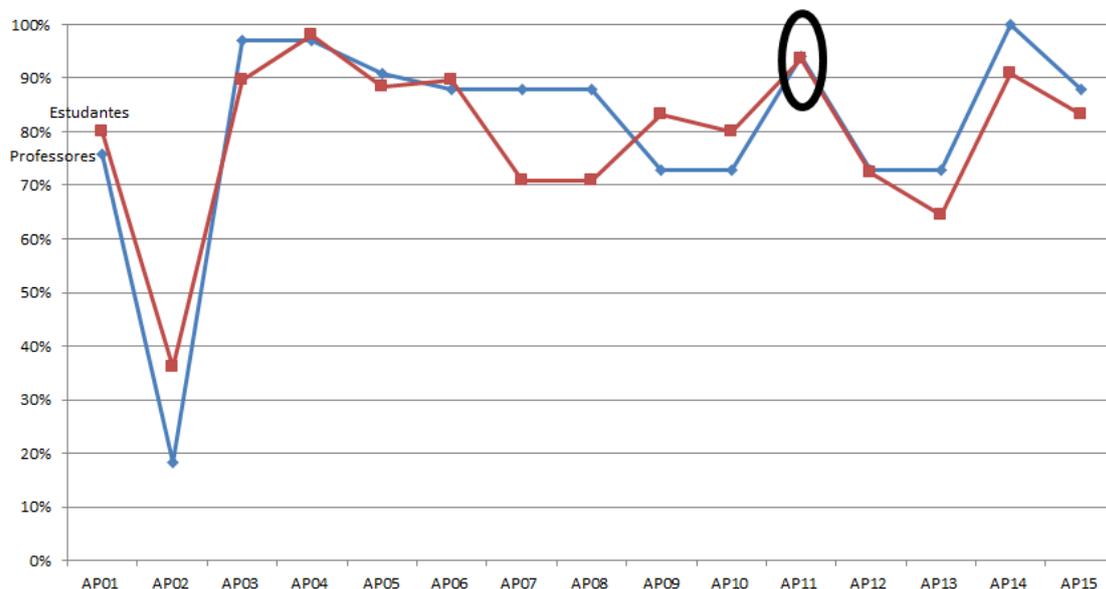


Gráfico 7: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 13 (Aprendizagem)

Os professores e os estudantes concordam que a maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas, o que deixa transparecer a percepção de que quando é possibilitada, de forma continuada e durante as aulas, a apreciação das suas aprendizagens, os alunos aprendem mais e melhor.

Avaliação

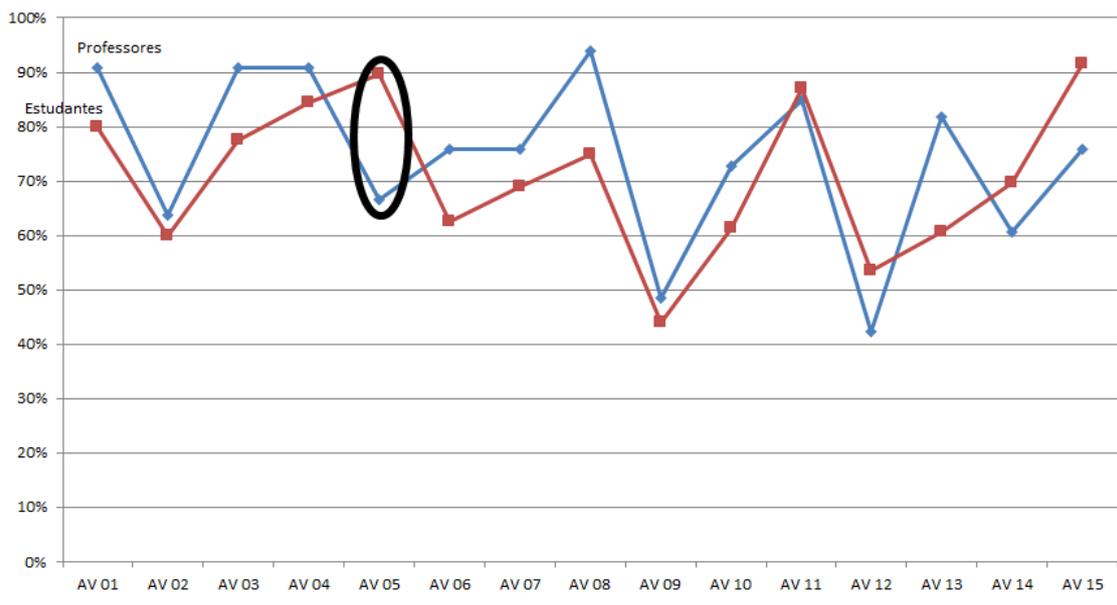


Gráfico 8: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 5 (Avaliação)

Os professores e os estudantes têm a percepção de que, na maioria das unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.

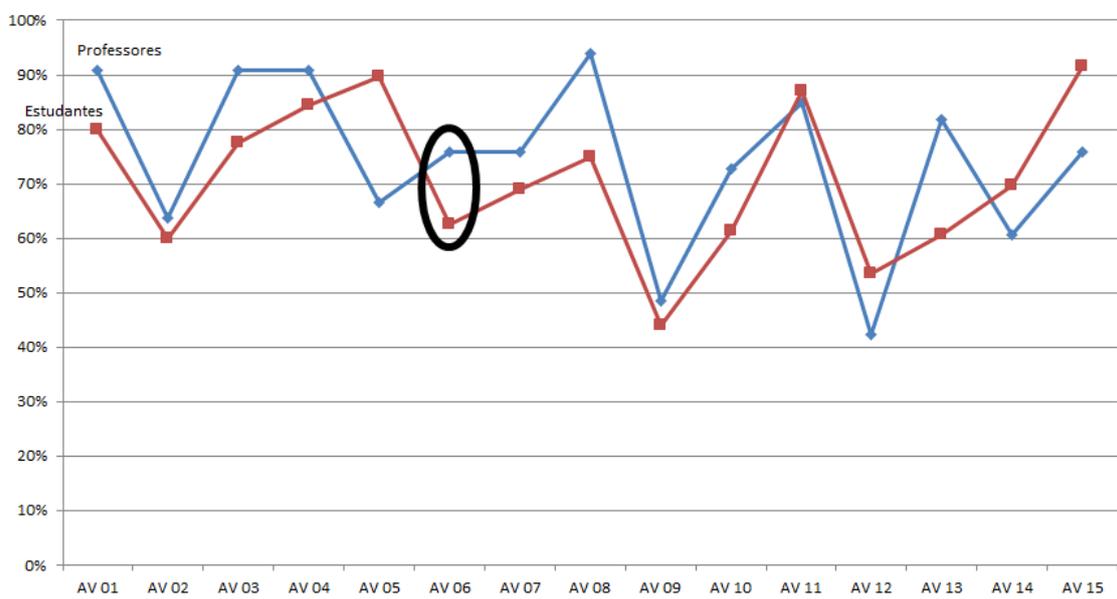


Gráfico 9: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 6 (Avaliação)

Os professores e os estudantes estão convictos de que quando a avaliação é utilizada, com frequência, serve para orientar os estudantes a aprenderem melhor. No entanto, vejamos o que o que nos relata o Gráfico 9.

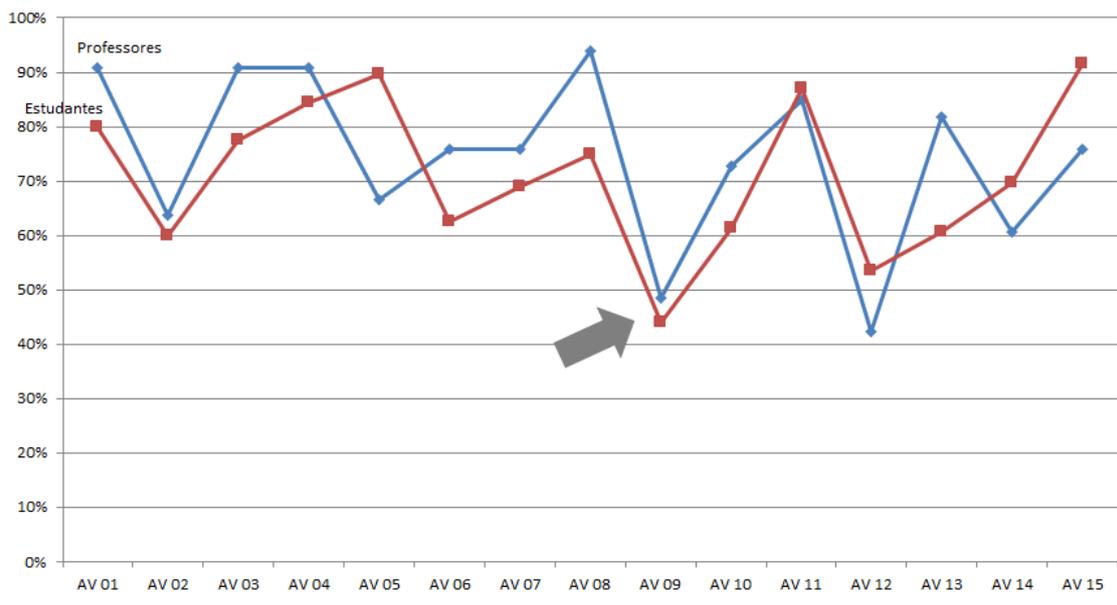


Gráfico 10: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 9 (Avaliação)

Neste gráfico nota-se que a maioria dos professores e dos estudantes discordam que estes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm de avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.

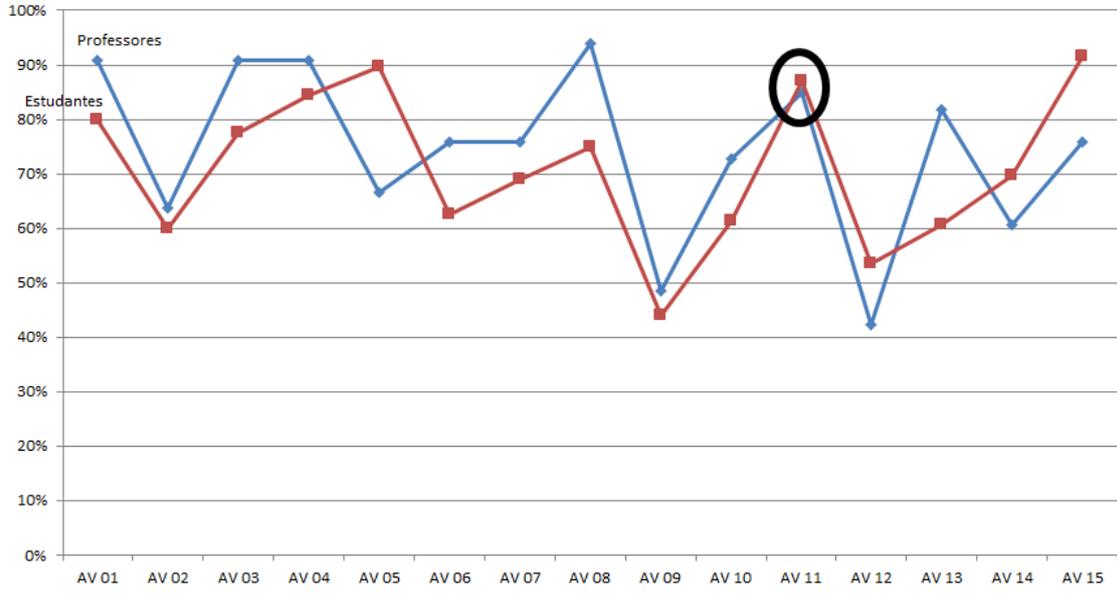


Gráfico 11: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 11 (Avaliação)

Neste gráfico é visível que os professores e os estudantes concordam que, na maioria das unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas

classificações. Portanto, existe a percepção de que a avaliação se resume à aplicação de provas de avaliação.



Gráfico 12: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 12 (Avaliação)

Neste caso, os estudantes discordam que, na maioria das unidades curriculares, os testes e/ou exames finais sejam a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer, o que vem ao encontro da ideia da diversificação da avaliação e de que a mesma deve ser mais de carácter contínuo para melhorar as aprendizagens. No entanto, os professores concordam (cerca de 55%) que esta modalidade de avaliação é a mais adequada para se identificar o que os alunos sabem e o que são capazes de fazer.



Gráfico 13: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 15 (Avaliação)

O Gráfico 12 mostra-nos que os professores e os alunos concordam que, para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações. Portanto, existe a percepção clara de que a avaliação serve, eminentemente, para classificar os alunos e esta deverá ser feita através da administração de provas para esse efeito.

Área Científica das Ciências da Saúde

Ensino

Se confrontarmos a configuração geral do gráfico da área científica das Ciências da Saúde com o gráfico da área científica das Artes e Humanidades, constatamos que as percepções, de alunos e professores, são muito idênticas em relação ao ensino.

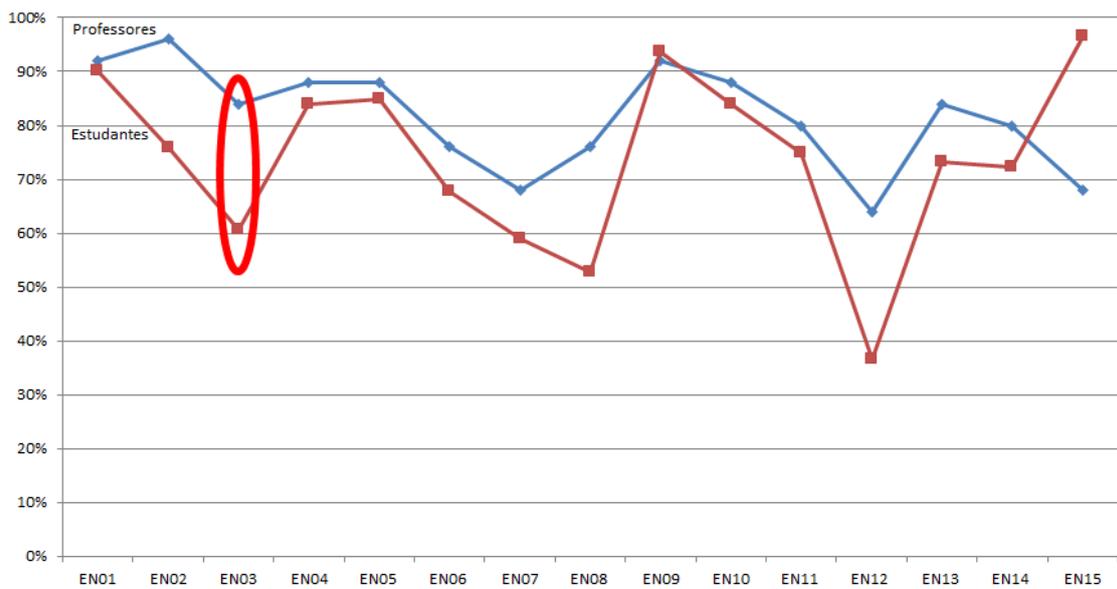


Gráfico 14: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 3 (Ensino)

Apercebemo-nos de que os alunos e os professores têm a percepção de que, na maioria dos casos, os professores utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas. No entanto, os alunos não têm essa convicção tão acentuada.

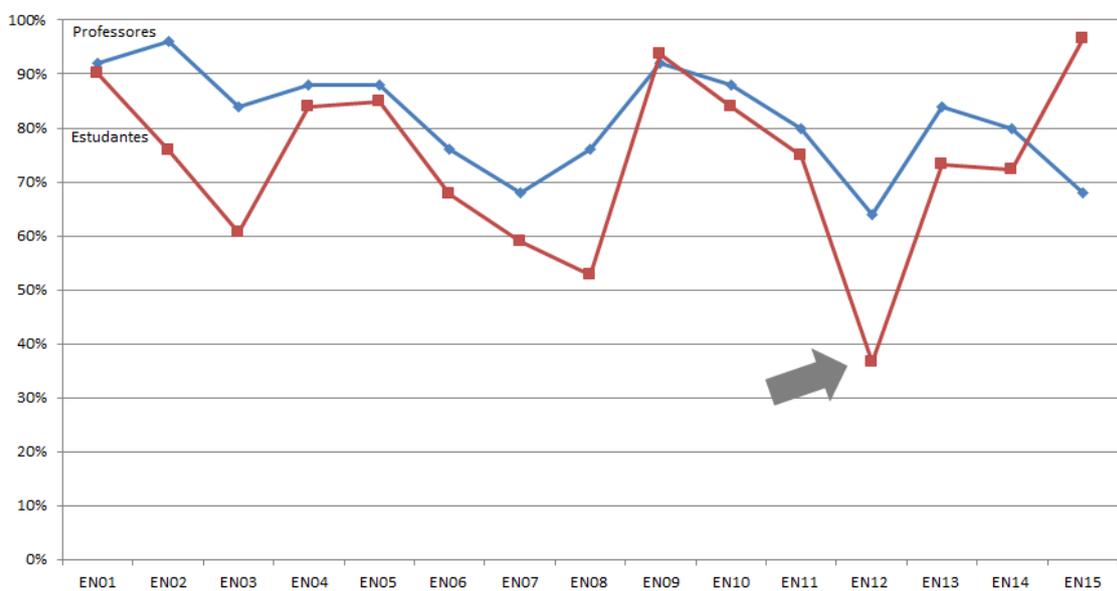


Gráfico 15: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 12 (Ensino)

Os estudantes discordam de que os professores utilizem, sistematicamente, os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias

de ensino, embora os professores tenham uma percepção contrária, já que afirmam que utilizam os resultados da avaliação para alterar as suas metodologias de ensino.

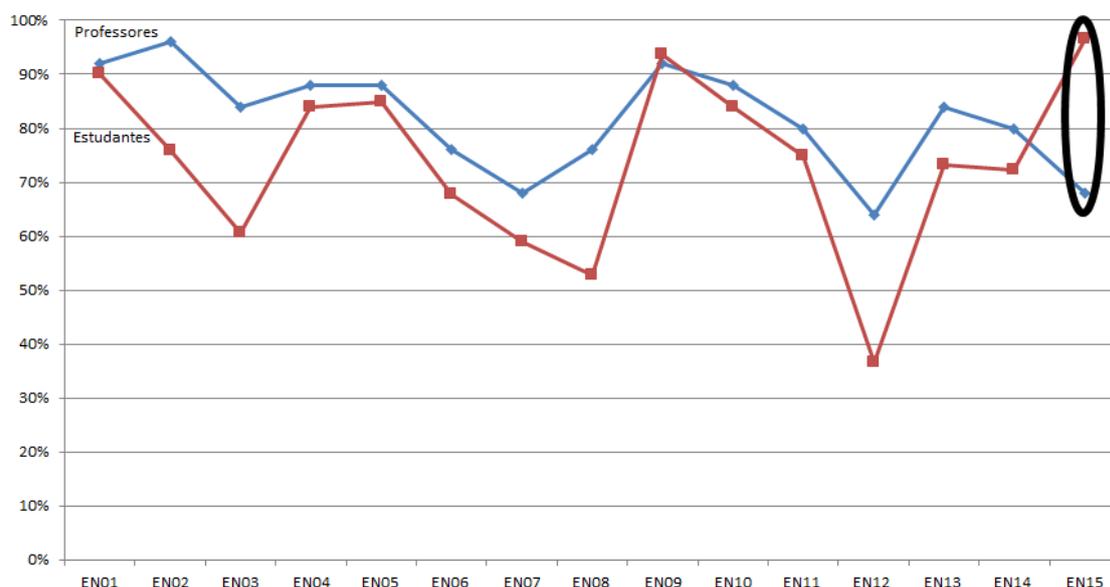


Gráfico 16: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 15 (Ensino)

À semelhança da área científica das Artes e Humanidades, os alunos e professores concordam que, na maioria das unidades curriculares, as aulas se desenvolvem com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas, enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas, pese embora os níveis de percepção dos alunos e dos professores sejam bastante diferenciados.

Aprendizagem

Também neste caso o gráfico geral tem uma configuração muito semelhante ao da área científica de Artes e Humanidades, pelo que se pode inferir que professores e alunos têm percepções muito idênticas em relação à aprendizagem.



Gráfico 17: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 2 (Aprendizagem)

Os professores e os estudantes discordam de que estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para os estudantes aprenderem o que está previsto nos programas. No entanto, os alunos têm uma percepção mais acentuada em relação a este aspeto relacionado com a aprendizagem.

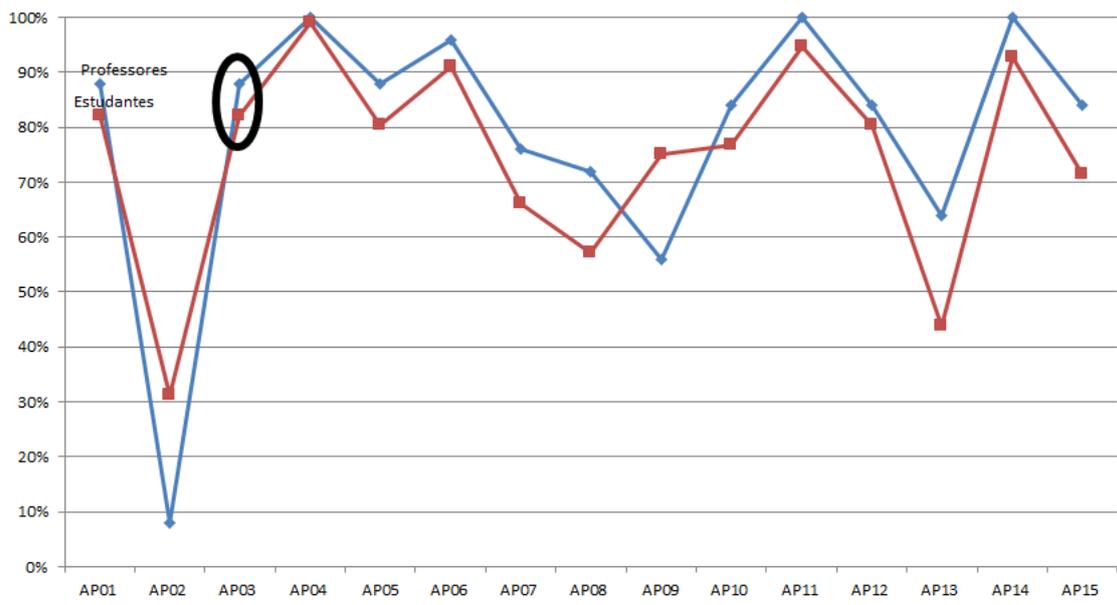


Gráfico 18: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 3 (Aprendizagem)

Os professores e os estudantes têm a convicção de que a maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores lhes propõem, regularmente, tarefas para serem realizadas, de forma continuada, ao longo do semestre.

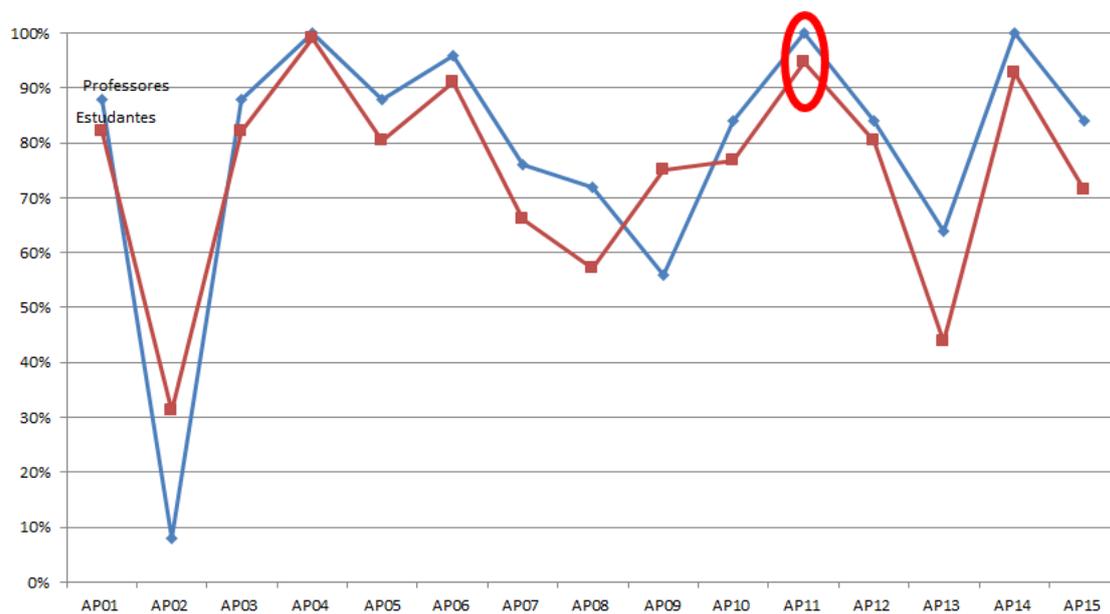


Gráfico 19: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 11 (Aprendizagem)

Tal como na área das Artes e Humanidades, os professores e os alunos concordam que, de um modo geral, os estudantes aprendem melhor nas unidades curriculares em que a avaliação é um processo que se desenvolve de forma contínua ao longo do semestre.



Gráfico 20: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 13 (Aprendizagem)

Em relação à área das Ciências da Saúde, e de forma semelhante às Artes e Humanidades, os estudantes têm a percepção de que a maioria das aulas não é estruturada de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas. Já os professores não partilham da mesma opinião, pois consideram que essas oportunidades são criadas.

Avaliação

Em relação a este objeto de análise as percepções de professores e alunos são um pouco distintas em relação à área científica de Artes e Humanidades.

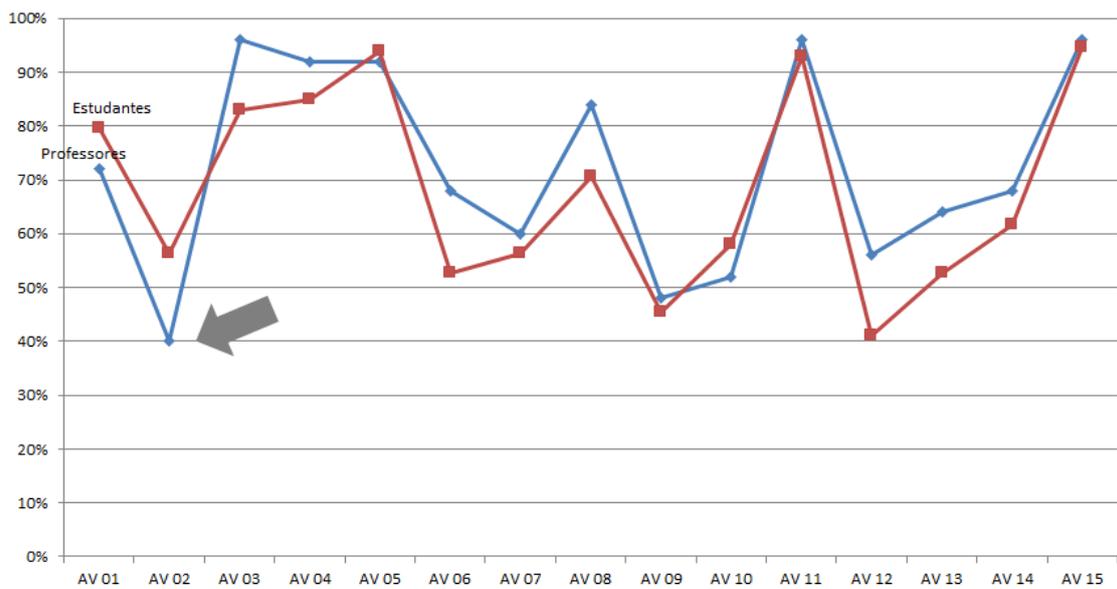


Gráfico 21: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 2 (Avaliação)

Neste caso, e de forma algo inesperada, os professores de Ciências da Saúde discordam de que, ao longo do semestre, debatem com os estudantes, frequentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação, embora os alunos o percecionem de forma bastante diferente. Este aspeto poderá estar relacionado com os alunos que frequentam cursos da área do desporto e da saúde, onde existe uma grande incidência nas aulas práticas e onde os professores dão um *feedback* constante às atividades desenvolvidas em sala de aula.

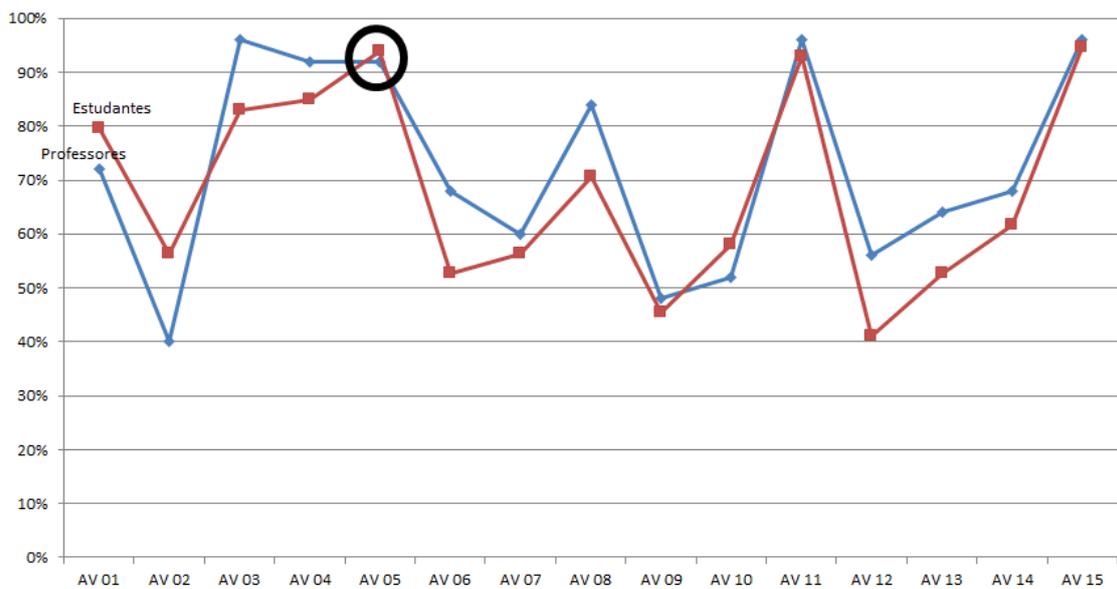


Gráfico 22: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 5 (Avaliação)

Neste caso, professores e alunos concordam que, na maioria das unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.

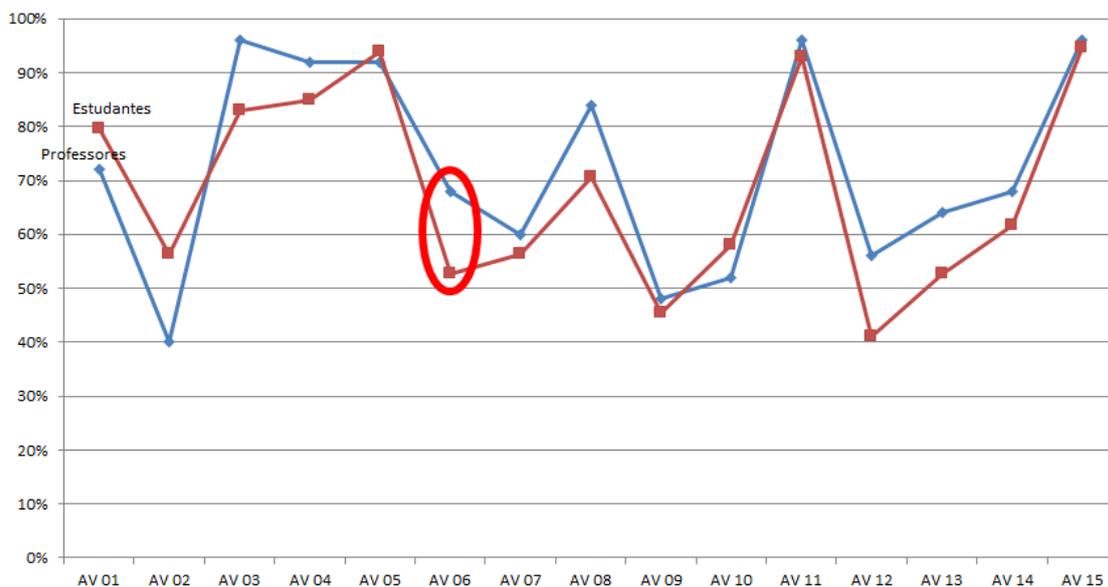


Gráfico 23: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 6 (Avaliação)

Em relação ao facto de que a avaliação deve ser usada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor, os alunos e os professores consideram que este deverá ser o procedimento. Contudo, pelo anteriormente apresentado, esta perspectiva não se coaduna com alguns posicionamentos assumidos tanto pelos alunos como pelos professores.

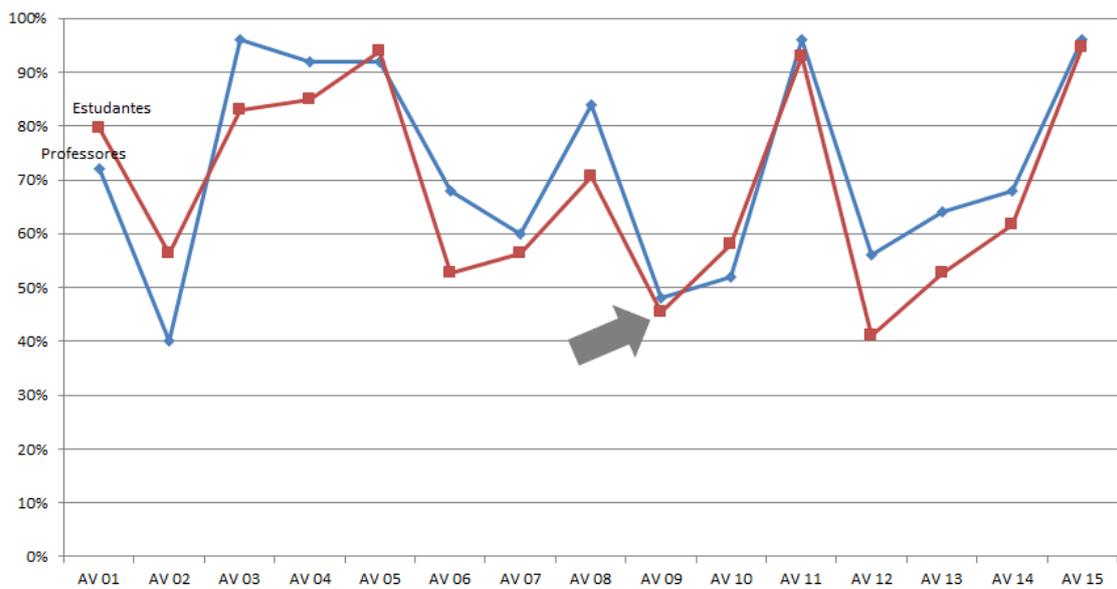


Gráfico 24: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 9 (Avaliação)

Também nesta questão, tal como na área das Artes e Humanidades, os professores e os estudantes discordam de que os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm de avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.

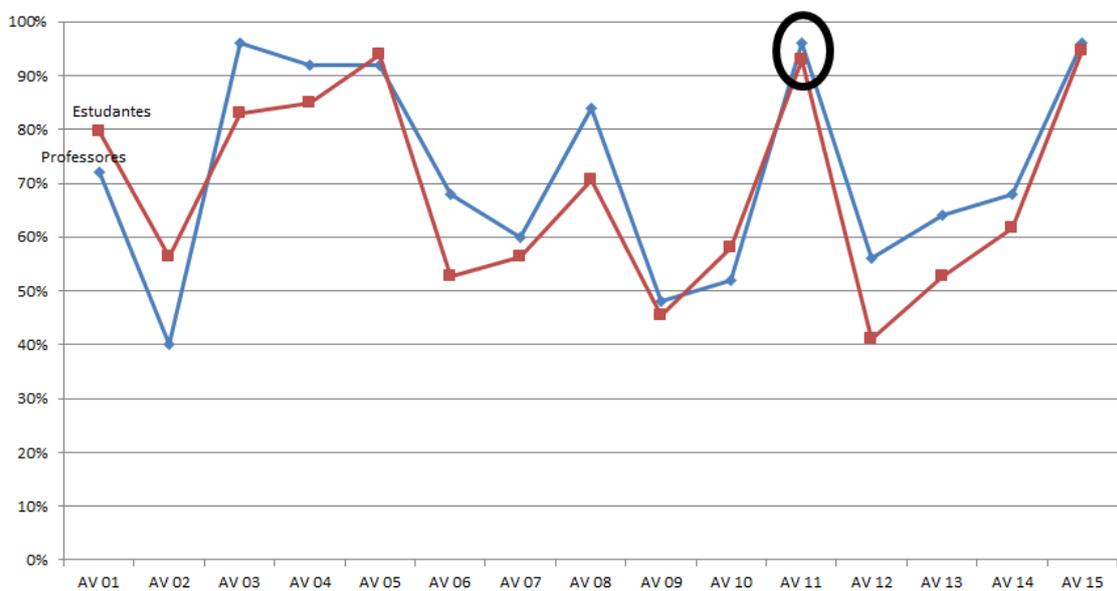


Gráfico 25: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 11 (Avaliação)

Como nas Artes e Humanidades, nas Ciências da Saúde os professores e os alunos concordam que, na maioria das unidades curriculares, os resultados obtidos pelos

estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações.

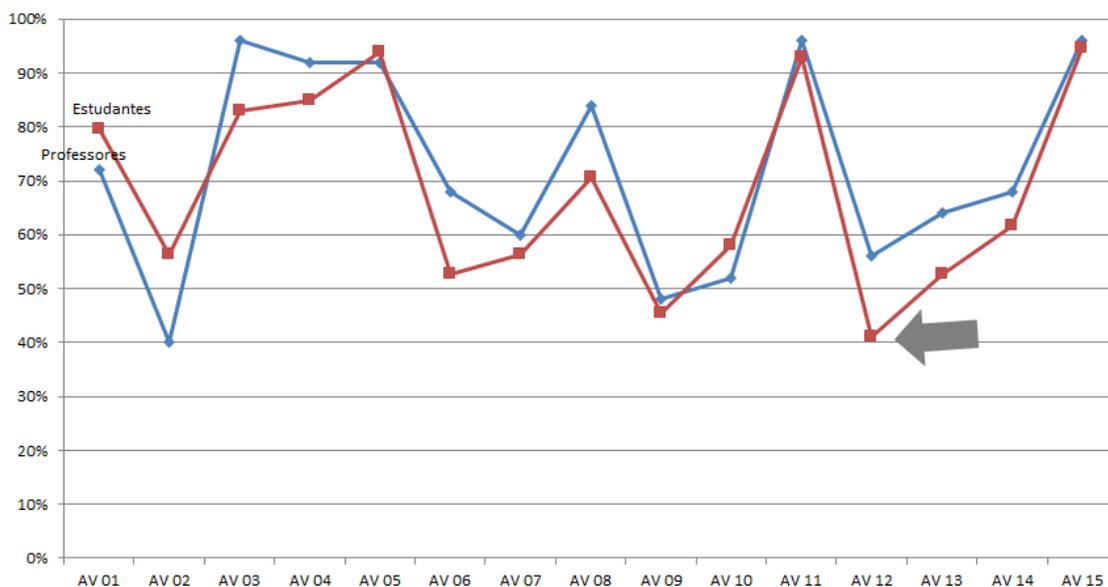


Gráfico 26: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 12 (Avaliação)

Os alunos de Ciências da Saúde discordam de que, na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer. Contudo, a maioria dos professores tem a percepção de que esta estratégia é a mais adequada para perceberem o que os alunos sabem em relação ao programa.

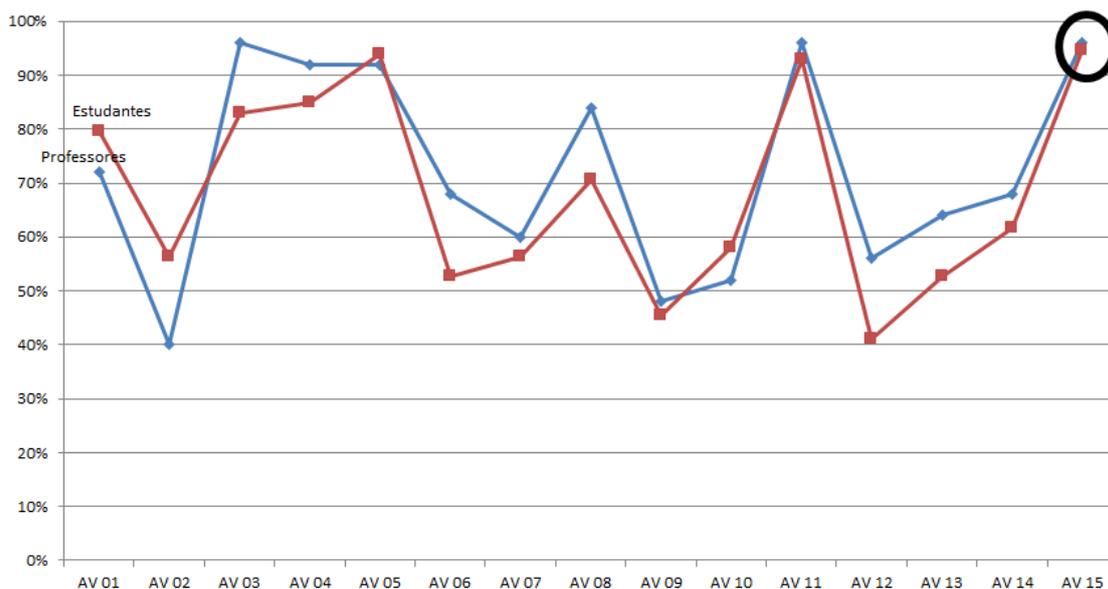


Gráfico 27: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 15 (Avaliação)

Nesta área científica das Ciências da Saúde, os professores e os estudantes são unânimes ao concordarem que, para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações. Esta perceção de avaliação não tem em consideração a avaliação formativa, ou pelo menos não é articulada, como uma modalidade, por excelência, para melhorar as aprendizagens e o ensino.

Área Científica das Engenharias e Tecnologia

Ensino

Se confrontarmos a configuração do gráfico geral desta área científica com os gráficos das áreas científicas das Artes e Humanidades e das Ciências da Saúde, apercebemo-nos de que as perceções, de alunos e professores, são algo distintas em relação ao ensino.

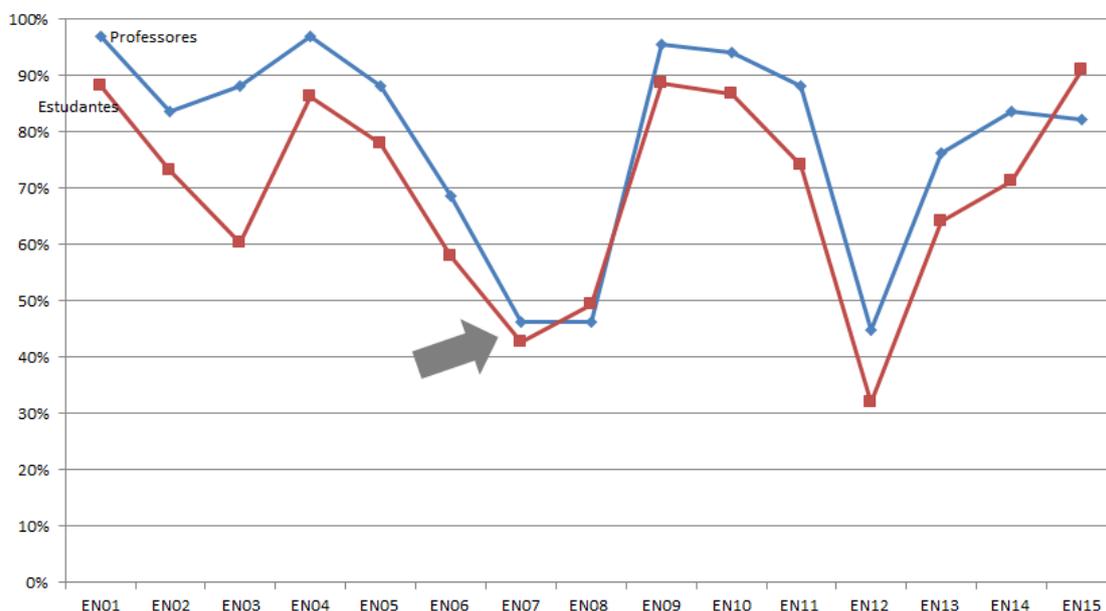


Gráfico 28: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 7 (Ensino)

Neste caso, os professores e os alunos discordam de que os professores convidam, frequentemente, os estudantes para participarem na organização e

dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula. Isto sustenta a ideia de que as dinâmicas de sala de aula são muito limitadas em termos da participação dos alunos.

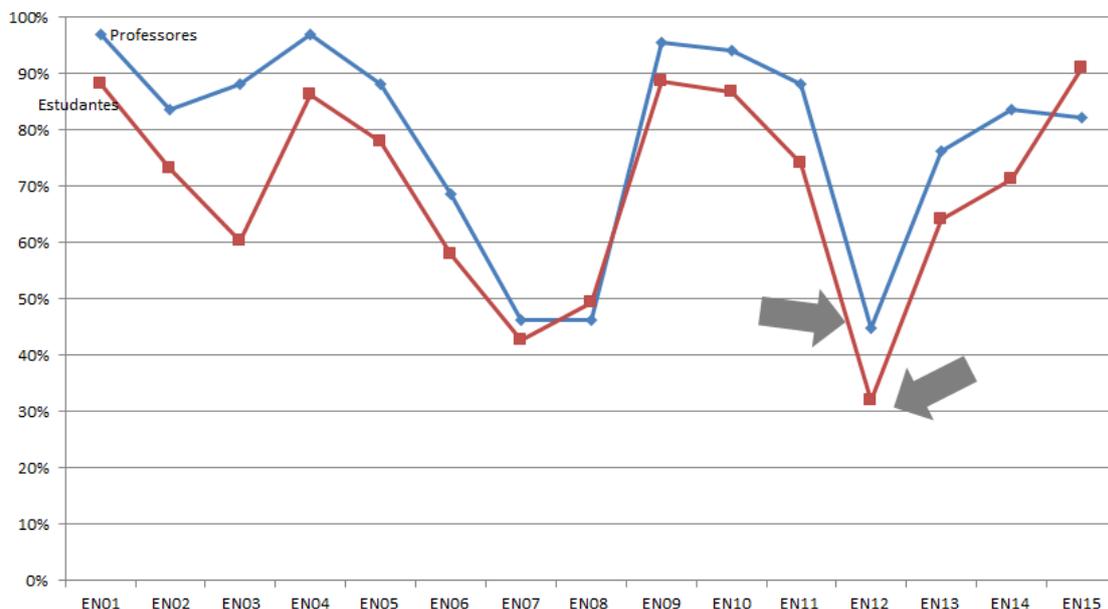


Gráfico 29: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 12 (Ensino)

É nesta área científica que ambos, professores e alunos, discordam de que os professores utilizam, sistematicamente, os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino. Existe, claramente, a ideia de que a avaliação realizada aos estudantes em nada contribui para introduzir mudanças nas metodologias de ensino.

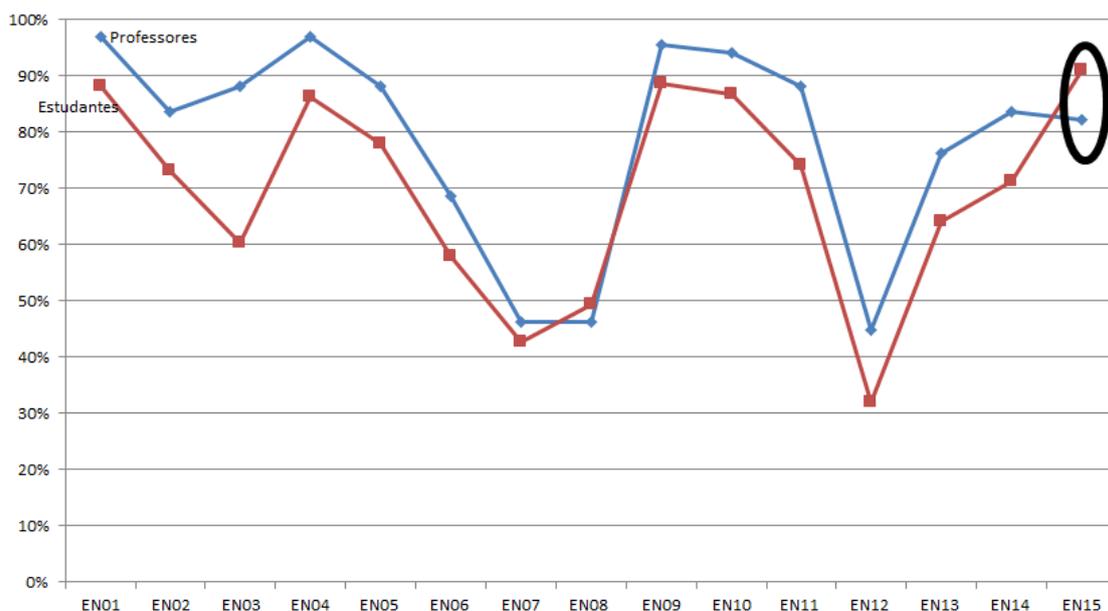


Gráfico 30: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 15 (Ensino)

No entanto, tal como nas áreas científicas analisadas anteriormente, os alunos e os professores consideram que, na maioria das unidades curriculares, as aulas se desenvolvem com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas, o que vem sustentar os posicionamentos de alunos e professores sobre as percepções que têm de ensino.

Aprendizagem

O gráfico desta área científica, relativamente às percepções sobre a aprendizagem, não é muito distinto dos anteriores, no que respeita às outras áreas científicas analisadas. No entanto, em relação à questão 12 do questionário existe um posicionamento bastante diferente.

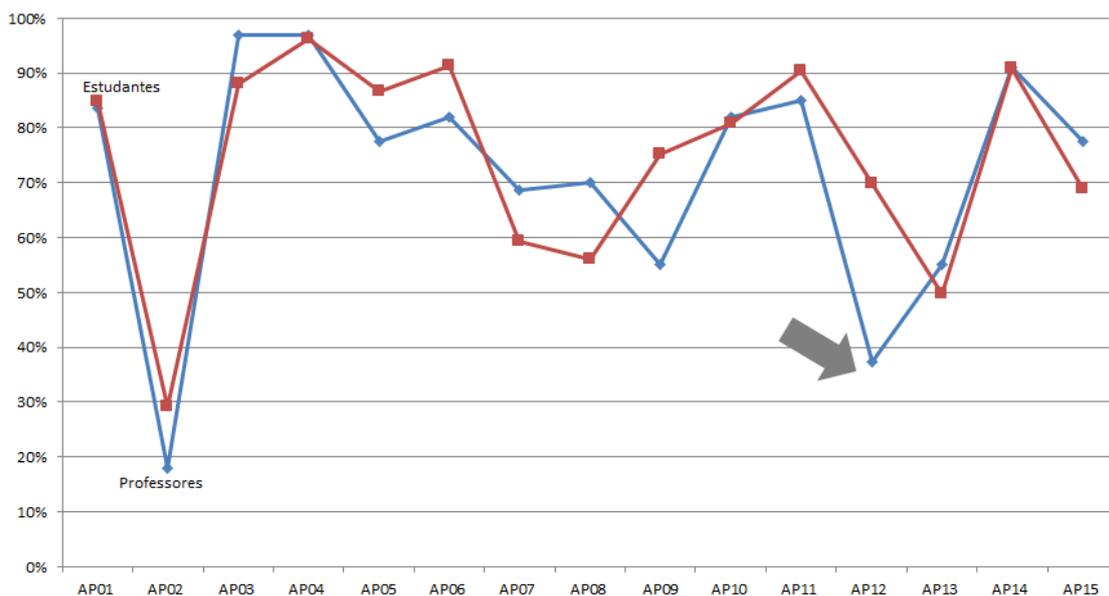


Gráfico 31: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 12 (Aprendizagem)

Os professores discordam de que os estudantes, em geral, se envolvem ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores. Por outro lado, os alunos têm a percepção de que se envolvem nas tarefas que lhes são propostas.

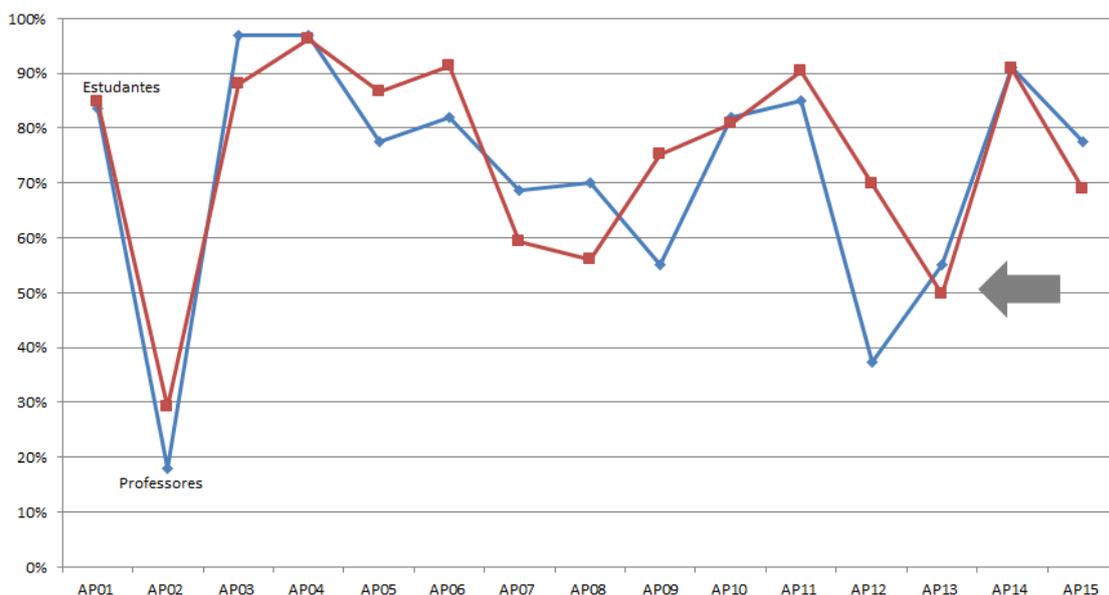


Gráfico 32: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 13 (Aprendizagem)

Neste caso, existe alguma indecisão nas repostas dos alunos relativamente ao item que refere que a maioria das aulas é estruturada de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas. Nas outras áreas científicas abordadas, os alunos também tinham a percepção de as aulas não eram estruturadas de forma a proporcionar aos estudantes a verificação das aprendizagens.

Avaliação

Também neste objeto de estudo, a avaliação, a área científica de Engenharias e Tecnologia apresenta algumas particularidades que nas outras áreas não foram evidentes.

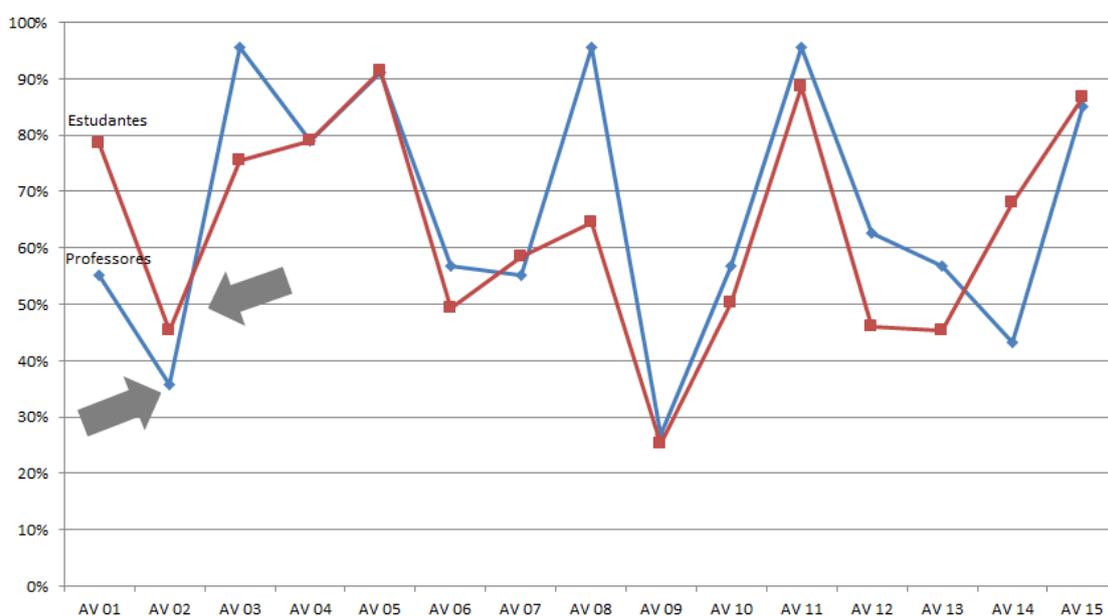


Gráfico 33: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 2 (Avaliação)

Nesta área científica, os professores e os alunos discordam de que os professores, ao longo do semestre, debatem com os estudantes a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação. Portanto, existe a percepção de que a avaliação é apenas da responsabilidade dos professores e que são estes, e apenas estes, que a definem.

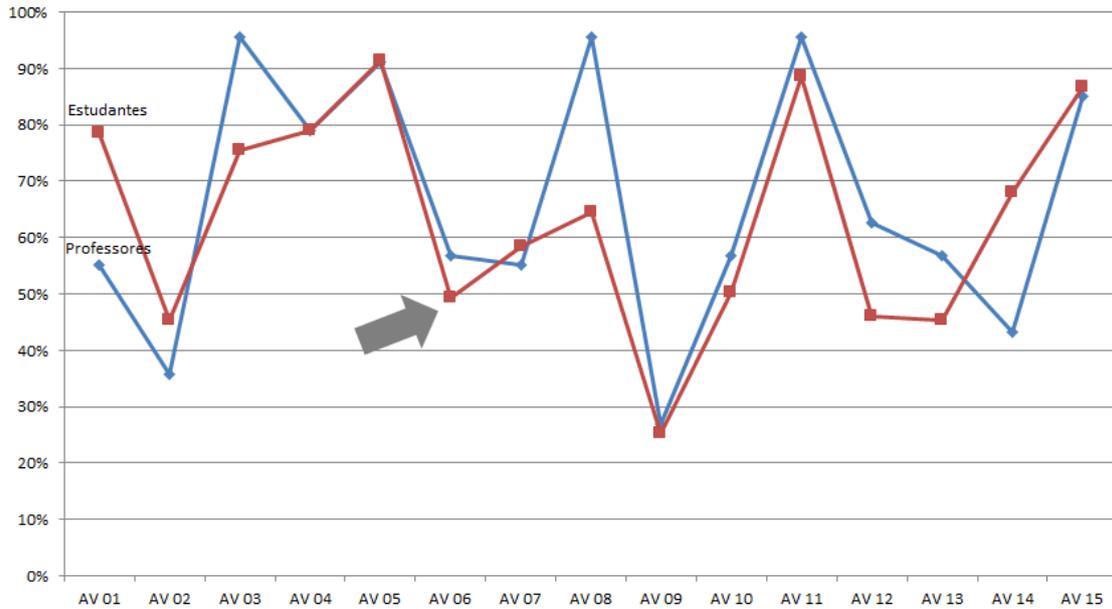


Gráfico 34: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 6 (Avaliação)

Neste caso, os alunos de Engenharias e Tecnologia discordam de que a avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor, ou seja, existe a concepção de que a avaliação não é usada para melhorar a aprendizagem, pese embora os professores tenham uma concepção diferente.

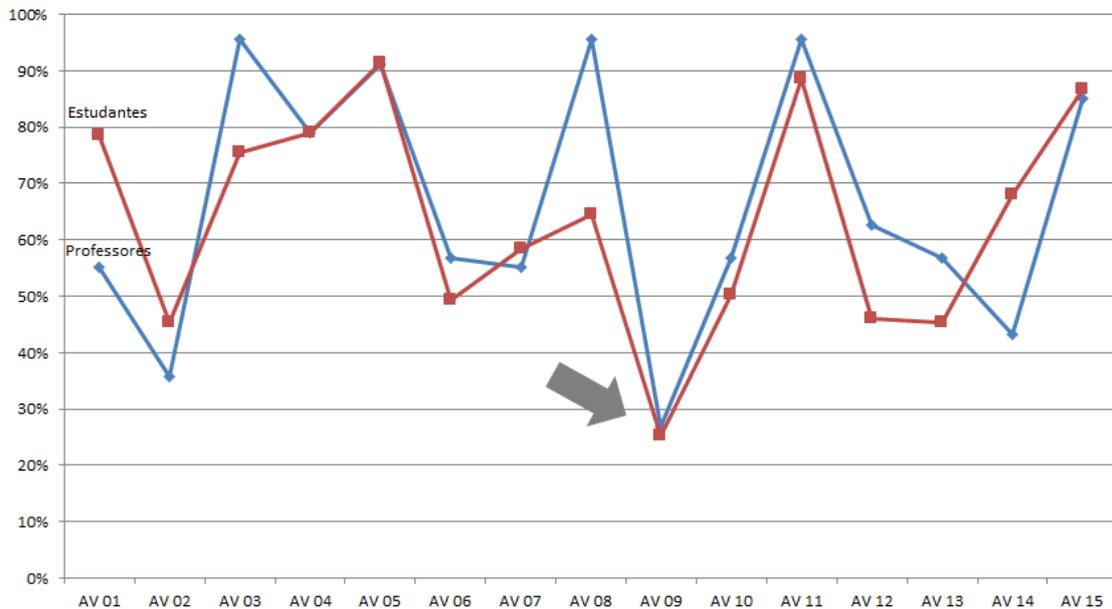


Gráfico 35: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 9 (Avaliação)

Em Engenharias e Tecnologia, os professores e os estudantes discordam, de forma muito clara, que os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações de auto e heteroavaliação.

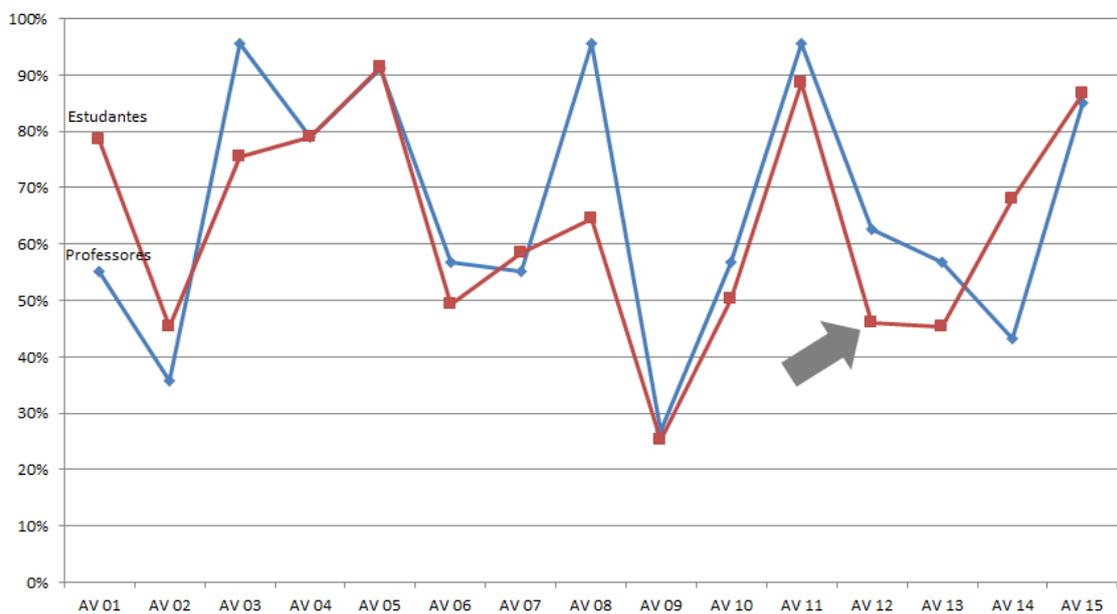


Gráfico 36: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 12 (Avaliação)

Também nesta área científica, os alunos discordam de que, na maioria das unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer, pese embora uma grande percentagem de professores manifeste uma opinião concordante.



Gráfico 37: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 14 (Avaliação)

Em relação ao facto de os alunos usarem as informações resultantes das avaliações para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar, os professores discordam que assim seja, embora os alunos se manifestem favoravelmente a esta ideia.

Área Científica das Ciências Sociais

Ensino

O gráfico relativamente ao ensino tem muitas semelhanças com os gráficos das áreas científicas de Artes e Humanidades e de Ciências da Saúde.

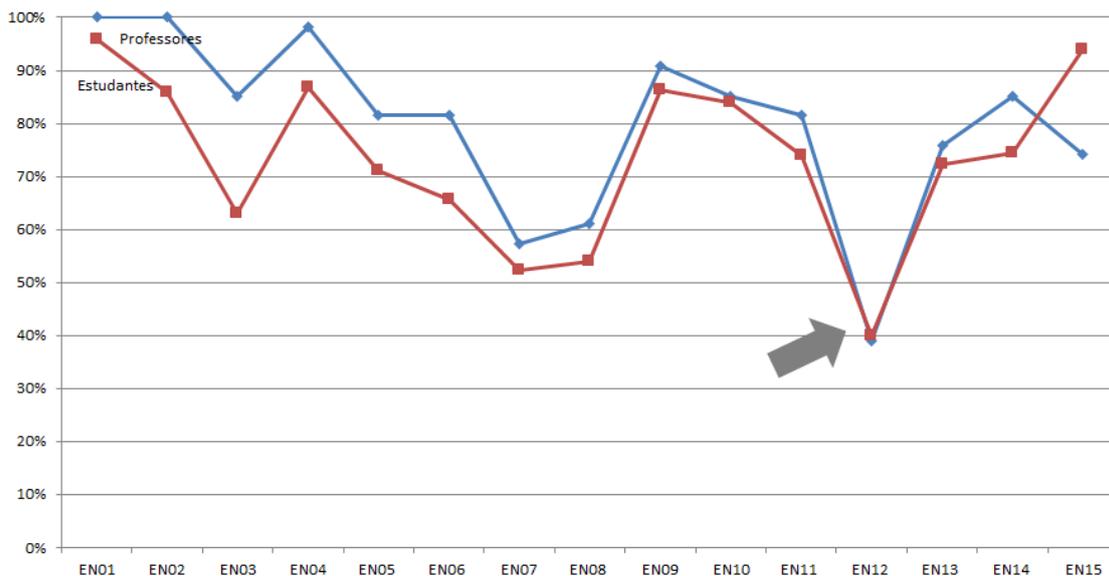


Gráfico 38: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 12 (Ensino)

Contudo, neste caso, os professores e os alunos têm a percepção clara de que os resultados da avaliação não contribuem para a alteração de metodologias de ensino por parte dos professores. Esta situação apenas surge na área científica de Artes e Humanidades.

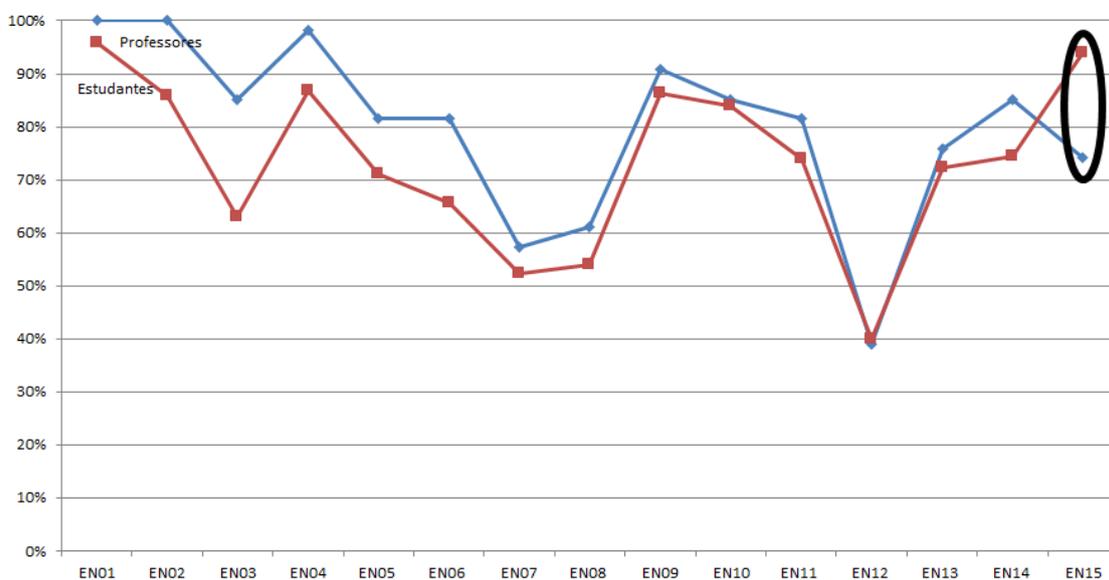


Gráfico 39: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 15 (Ensino)

Tal como nas outras áreas científicas, os estudantes e os professores consideram que, na maioria das unidades curriculares, as aulas se desenvolvem com os professores expondo matérias enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas.

Aprendizagem

As percepções dos professores e dos alunos em relação à aprendizagem não são muito distintas das outras áreas científicas como se verá na descrição dos resultados.

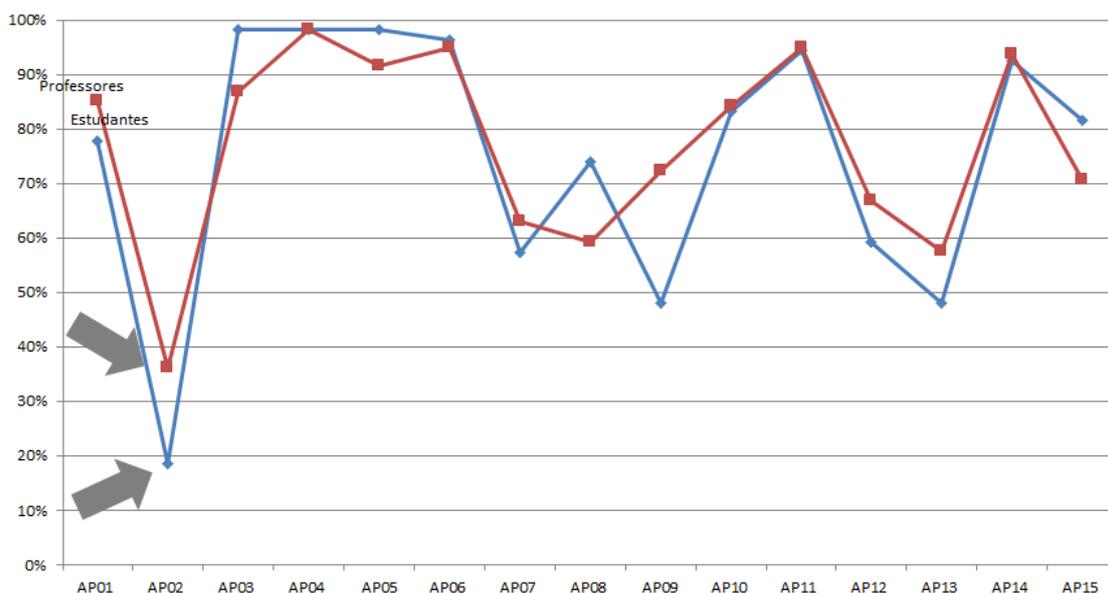


Gráfico 40: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 2 (Aprendizagem)

Os professores e os alunos discordam de que estudar para as provas de avaliação é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas. O curioso, neste caso, é que são os professores os que mais discordam desta possibilidade.

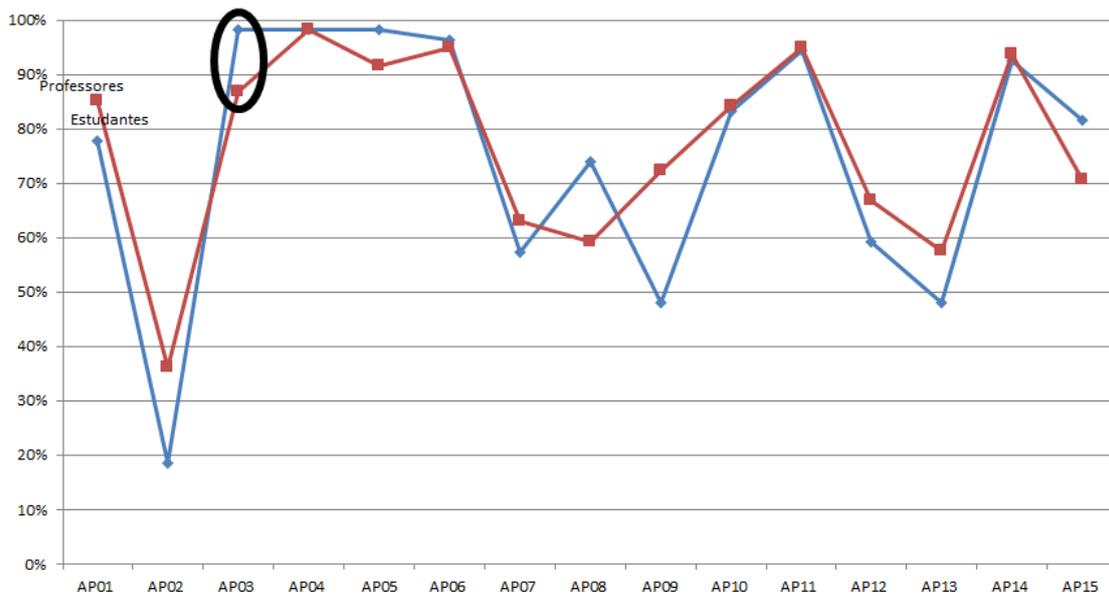


Gráfico 41: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 3 (Aprendizagem)

Tal como nas outras áreas científicas, nas Ciências Sociais os professores e os alunos consideram que a maioria dos estudantes aprende melhor quando são estimulados a realizar várias tarefas ao longo do semestre.

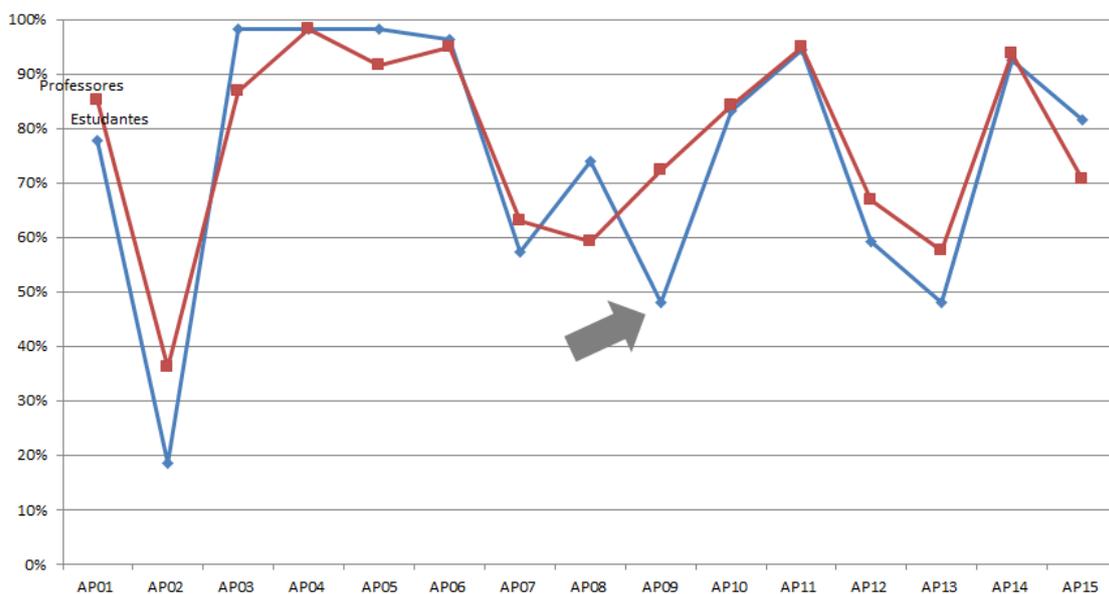


Gráfico 42: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 9 (Aprendizagem)

Neste caso, e de forma diferenciada, os professores discordam de que, em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.

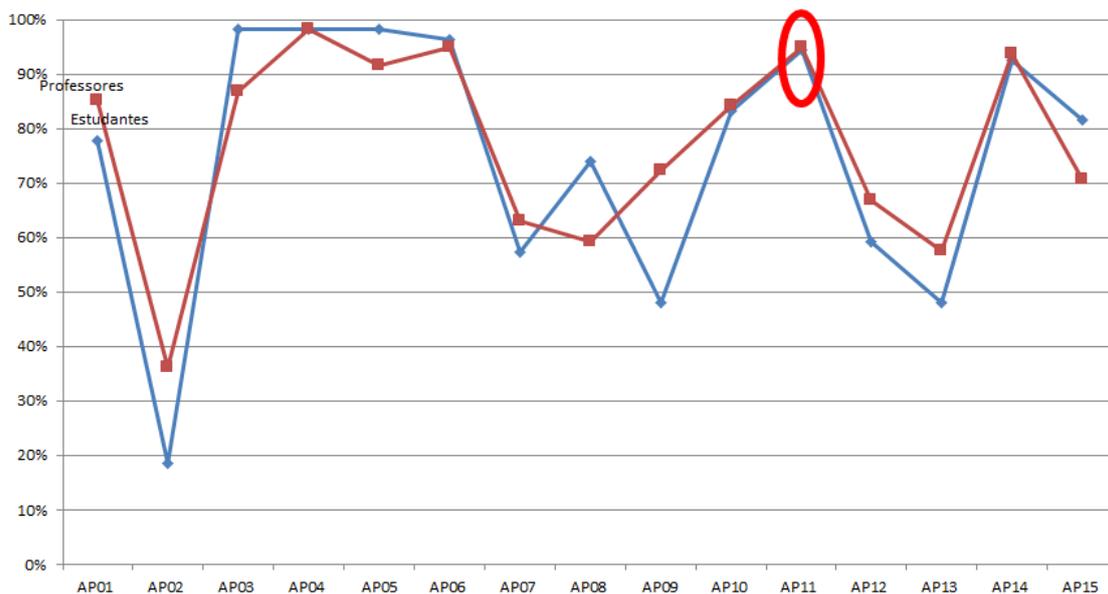


Gráfico 43: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 11 (Aprendizagem)

Tal como nas outras áreas científicas, os professores e os alunos concordam, plenamente, que os estudantes aprendem melhor quando a avaliação é um processo que se desenvolve de forma contínua ao longo do semestre.

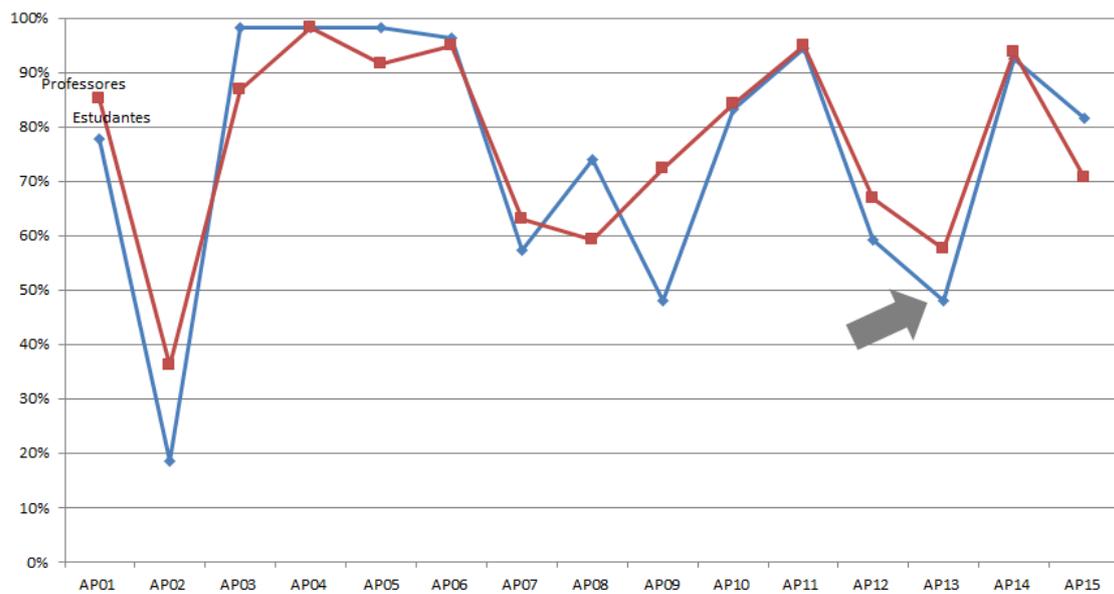


Gráfico 44: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 13 (Aprendizagem)

Em relação à questão 13 (a maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas), o curioso é que são os próprios professores a discordar de que as aulas são delineadas dessa forma, embora os alunos evidenciem uma percepção contrária.

Avaliação

As percepções de alunos e professores das diferentes áreas científicas, sobre a avaliação, não são muito distintas.

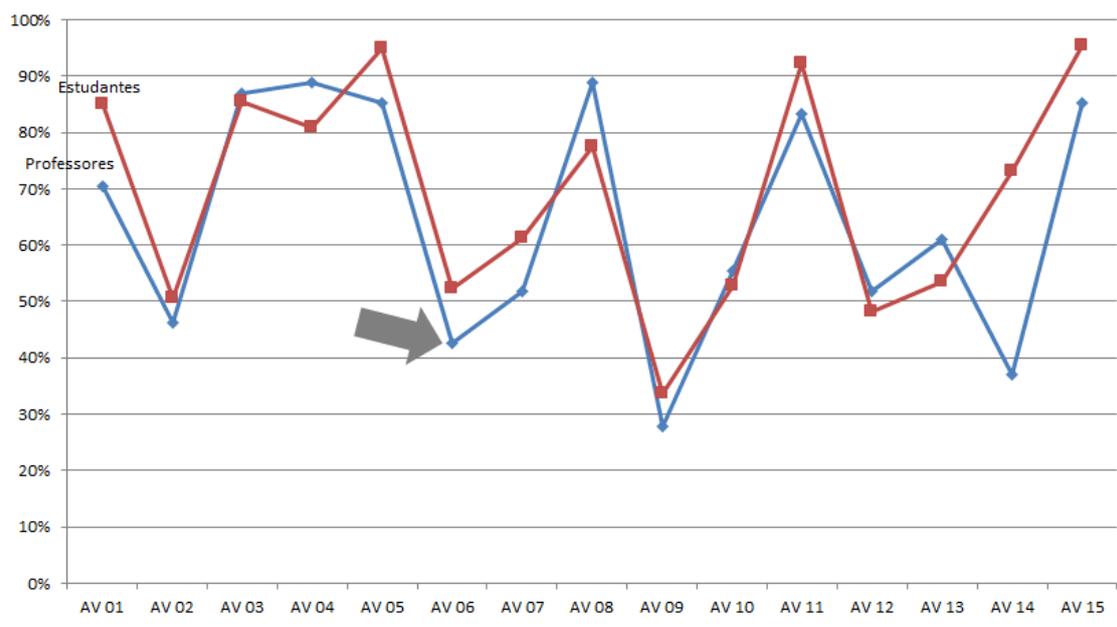


Gráfico 45: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 6 (Avaliação)

Os professores de Ciências Sociais discordam de que a avaliação seja utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor. No entanto, os estudantes opinam em sentido contrário (cerca de 52%), ou seja, consideram que usam a avaliação para melhorarem as aprendizagens.

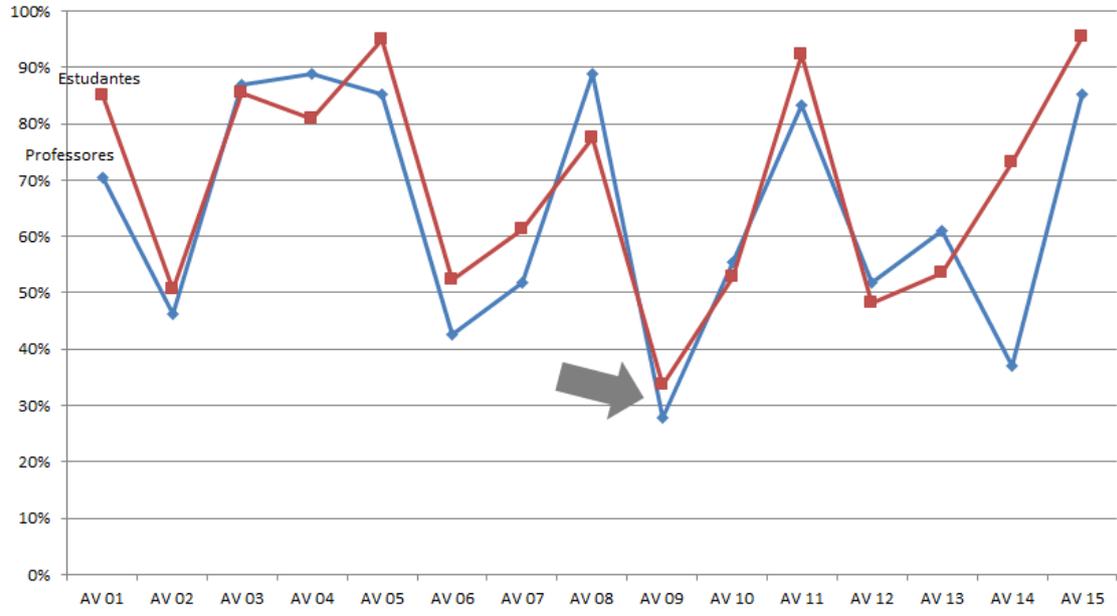


Gráfico 46: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 9 (Avaliação)

À semelhança das outras áreas científicas, os professores e os alunos discordam de que os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações de auto e heteroavaliação.

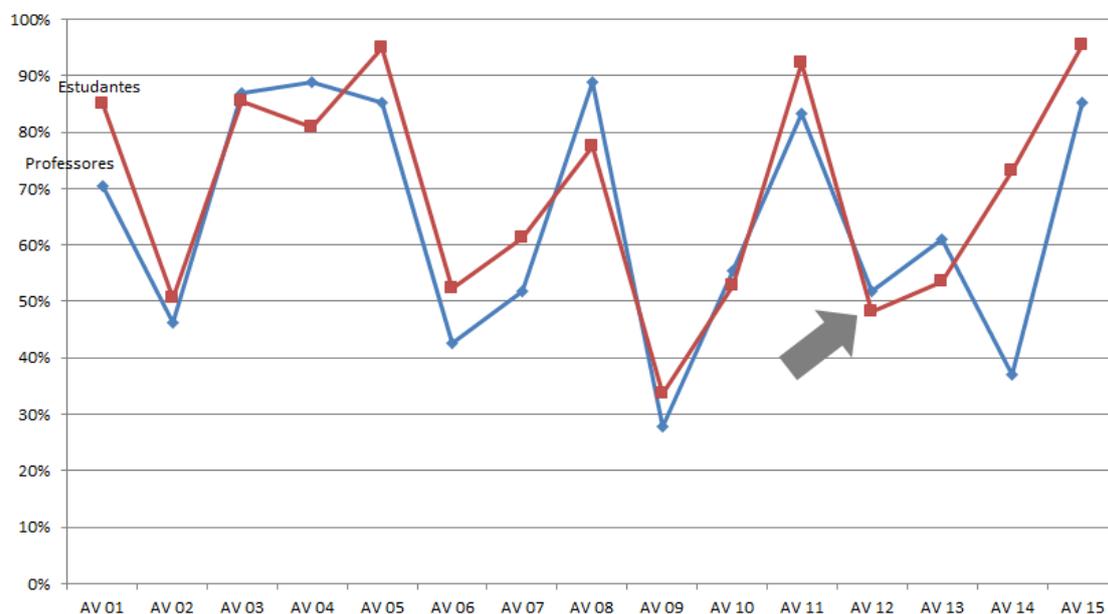


Gráfico 47: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 12 (Avaliação)

Neste caso, quer os professores quer os alunos, manifestam alguma indefinição acerca da possibilidade de os testes e/ou exames finais serem a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.

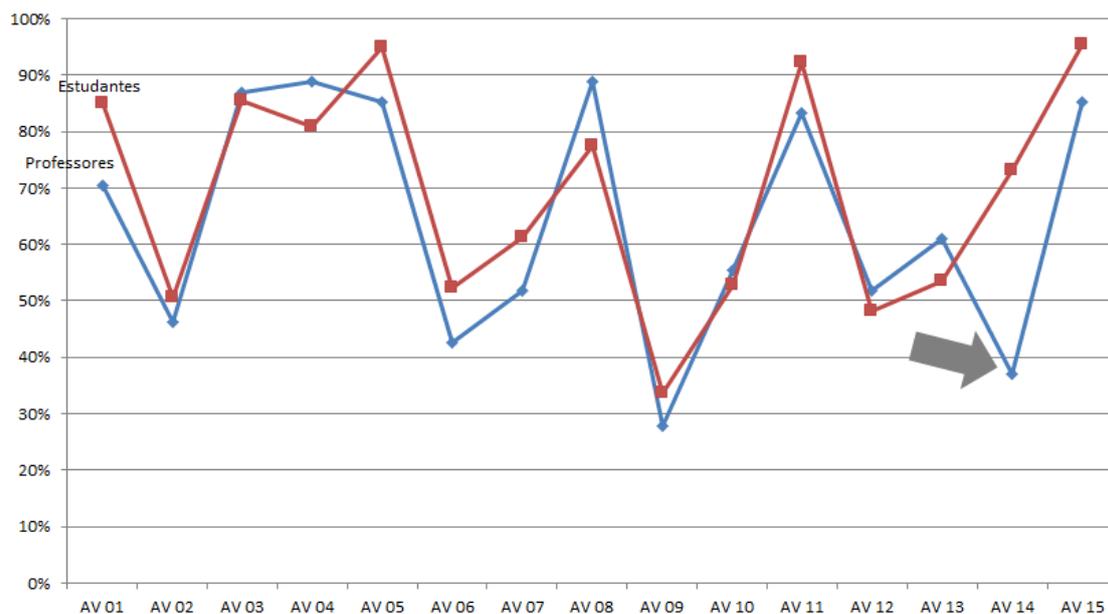


Gráfico 48: Grau de concordância de professores e alunos em relação à questão 14 (Avaliação)

Os professores têm a percepção de que, de um modo geral, as informações resultantes das avaliações não são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar. No entanto, os alunos consideram que fazem uso dessa informação para orientarem as formas de estudar.

Considerações Finais

Depois da apresentação e discussão de alguns dos resultados relativamente às percepções de professores e alunos, das diferentes áreas científicas a que pertencem, no que respeita ao ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior, passamos a tecer algumas considerações finais sustentadas nessa discussão e numa análise horizontal desses mesmos dados. Assim, esta secção é organizada em função dos objetos de estudo inerentes ao questionário: ensino, aprendizagem e avaliação. Para cada objeto de estudo far-se-á referência às áreas científicas onde as percepções em causa foram mais manifestas.

Ensino

Em todas as áreas científicas, os professores e os alunos têm a percepção de que as práticas de ensino são, essencialmente, transmissivas (do tipo tradicional ou magistral) e sem alterações significativas, ou seja, por um lado, professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas e, por outro, com poucas alterações nessa metodologia de ensino em função dos resultados da avaliação.

No entanto, a existência de práticas de ensino menos transmissivas está mais presente na percepção dos professores do que na dos estudantes, pois os professores, mais do que os estudantes, percecionam a utilização de uma diversidade de metodologias de ensino e de recursos, bem como a existência de oportunidades para que os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem. Acresce que, enquanto os professores concordam, os estudantes discordam de que os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes sejam utilizados pelos professores na alteração das metodologias de ensino.

Pese embora não tivessem sido abordados nas secções anteriores, também existe uma grande clivagem de perceções entre os dois grupos (professores e alunos), e em todas as áreas científicas, que se manifestam de forma muito significativa nas respostas a dois itens: que os professores estejam normalmente disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas e, de uma forma mais expressiva, que os professores verifiquem o que os estudantes aprendem.

Aprendizagem

É nesta dimensão que se observa uma maior convergência de opiniões entre professores e estudantes, em todas as áreas científicas. Estão de acordo em catorze dos quinze itens do questionário que constituem a secção que é dedicada à “Aprendizagem”. Concordaram, sobretudo, quando se pronunciaram sobre os papéis da avaliação, do ambiente e do ensino para a aprendizagem. Professores e estudantes consideraram, ainda, que aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada unidade curricular e que os estudantes que se envolvem ativamente nas tarefas de aprendizagem propostas pelos professores concretizam aprendizagens mais significativas. Também os professores e os alunos têm a perceção de que os estudantes aprendem melhor se a avaliação for um processo que se desenvolve de forma contínua ao longo do semestre. Além disso, são de opinião de que se aprende melhor se as aulas forem estruturadas de modo a criar oportunidades para os estudantes verificarem as aprendizagens. Em relação às divergências, verificou-se que os professores discordaram mais expressivamente da ideia de que estudar unicamente para as frequências, testes e/ou exames é suficiente para aprender o que está previsto nos programas. No entanto, importa destacar os cerca de 20% de professores e 40% de alunos que concordaram com a afirmação de que, para aprender, basta estudar para as provas finais.

Poder-se-á afirmar que professores e estudantes percecionam de forma semelhante os fatores que contribuem para uma melhor aprendizagem (p. e; proposta regular de tarefas, clima relacional de entreajuda, diversidade de dinâmicas de sala de aula, utilização de recursos variados de ensino, incentivo à participação nas atividades e avaliação contínua). No entanto, não deixa de ser interessante que os estudantes, mais do que os professores, considerem que são utilizadas as informações das avaliações para

a melhoria das aprendizagens, envolvendo-se ativamente nas tarefas que lhes são propostas.

Avaliação

Em relação a este objeto de análise (avaliação) podemos afirmar que a área de Engenharias e Tecnologia é a que apresenta maior desfasamento em relação às restantes. No entanto, o conceito de avaliação predominante é o de uma avaliação tradicional no que respeita a quem define e realiza esse processo, para que serve, sobre quê e a forma de implementação.

De uma maneira geral, professores e estudantes percecionam as práticas de avaliação como essencialmente sumativas, ainda que os estudantes mais do que os professores, reconhecendo estes últimos maior potencial formativo a estas mesmas práticas.

As respostas dos professores e dos estudantes são convergentes no sentido de considerarem benéfico, para o processo de ensino-aprendizagem, algum carácter contínuo das práticas de avaliação, existindo, no entanto, a perceção clara de uma ausência de envolvimento dos estudantes em situações de autoavaliação e de heteroavaliação.

Foi ainda possível verificar, essencialmente na área de Engenharias e Tecnologia, que ambos os grupos de respondentes consideram que as classificações obtidas pelos estudantes são fundamentalmente determinadas pelos resultados que obtêm nos testes, nas frequências e/ou exames finais. Além disso, é nesta área científica que professores e alunos apresentam alguma indefinição acerca da possibilidade de as provas de avaliação serem a melhor forma de conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Nas restantes áreas científicas os alunos discordam de que as provas de avaliação sejam a melhor forma de conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer, embora os professores concordem com este posicionamento. É relevante salientar que, acerca das práticas de avaliação, 50% dos estudantes discordaram de que os professores debatem com eles a organização e o desenvolvimento da avaliação, enquanto 40% dos professores afirmou que o fazia, ou seja, 60% dos professores discorda que o faz.

Podemos afirmar que a função da avaliação das aprendizagens dos alunos está claramente identificada. Trata-se, em geral, de uma avaliação sumativa, burocrática e orientada para o controlo. A avaliação serve, explicitamente, para verificar os conhecimentos dos estudantes, para comprovar o seu rendimento académico e, neste sentido, orienta-se sempre para os resultados e pouco para os processos. No entanto, convém afirmar que em todas as instituições estudadas existia um regulamento escolar interno que, para todos os efeitos, retrata o pensamento das instituições em relação à pedagogia do ensino superior. Embora não tenha sido estudado, este regulamento condiciona, de certa forma, as práticas curriculares nas instituições do ensino superior, sendo, ele próprio, gerador de percepções sobre a avaliação, o ensino e a aprendizagem.

Podemos afirmar que, os professores e os alunos apresentam uma conceção de ensino tradicional, em que os alunos demonstram as suas aprendizagens em provas de avaliação e onde a avaliação sumativa tem uma enorme preponderância na sua classificação. Estes dados fornecem evidência empírica de que os princípios de Bolonha estão algo afastados das percepções de professores e alunos e que existe, ainda, um longo caminho a ser percorrido.

No entanto, convém referir que os professores e os alunos tendem a estar de acordo, ou mesmo muito de acordo, relativamente a uma variedade de práticas e ideias que envolvem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um resultado que pode indiciar a existência de condições para se introduzirem transformações e de poder contar com o apoio destes dois fundamentais grupos de intervenientes na vida pedagógica das instituições do ensino superior.

Referências bibliográficas

- Albergaria-Almeida, P., Teixeira-Dias, J., Martinho, M. & Balasooriya, C. (2011). The interplay between students' perceptions of context and approaches to learning. *Research Papers in Education*, 26(2), 149-169.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Harrison, C. (2004). *Science inside the black box. Assessment for learning in the science classroom*. Londres: King's College London Department of Education and Professional Studies.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Londres: King's College London School of Education.

- Boullosa, A. P. (2005). Garantía de calidad en la enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Integración Europea*, n.º 2. Retirado em Março 29, 2012 de <http://www.cuadernosie.info>
- Cachapuz, A. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores no ensino superior* (pp. 55-61). Lisboa: Edições Colibri.
- Chaleta, M. E., Grácio, M. L., & Rosário, P. (2007). Aprendizagem no ensino superior – a relação entre a cognição, os sentimentos e a motivação dos estudantes. In V. Trindade, N. Trindade & A. Candeias (Orgs.), *A unicidade do conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.
- Conselho Nacional de Educação (2002). *Sucesso e insucesso no ensino superior*. Retirado em Abril 23, 2004 de http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?_NOT_20020114_2434
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. California: Corwin Press.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning and assessment of learning*. Western Northern Canadian Protocol Assessment Document. Retirado em Março, 23, 2012 de: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/rethinking_assess_mb.pdf
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Mendonça, V., Gaspar, A. & Fidalgo, C. (2012). *Uma avaliação dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação numa escola superior de enfermagem*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Figari, G. & Achouch, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Figari, G. & Achouch, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Garcia, R. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1) 33-43.
- Leite, C. & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Lima, L. (2006). Bolonha à Portuguesa? *A Página da Educação*, 15(160), 9. Retirado em Março 29, 2012 de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11827&mid=2>

- Nygaard, C. & Belluigi, D. (2011). A proposed methodology for contextualised evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 657-671.
- Quinn, F. (2009). Learning in first-year Biology: Approaches of distance and on-campus students. *Research in Science Education*, 41, 99–121.
- Simão, J. V. (2001). À procura da qualidade e da excelência no ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores no ensino superior* (pp. 105-109). Lisboa: Edições Colibri.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Thomas, A., Saroyan, A. & Dauphinee, W. D. (2011). Evidence-based practice: a review of theoretical assumptions and effectiveness of teaching and assessment interventions in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 16, 253–276.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- William, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* Londres: Institute of Education, Universidade de Londres.
- Yonker, J. (2011). The relationship of deep and surface study approaches on factual and applied test-bank multiple-choice question performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 673–686.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Questionário Professores

Caro(a) Professor(a) da

Somos responsáveis por um projeto de investigação internacional e vimos solicitar a sua colaboração para o preenchimento (rápido) de um questionário. Destina-se a recolher informação acerca dos domínios pedagógicos do *ensino*, das *aprendizagens* e da *avaliação*, junto de professores e estudantes de quatro universidades portuguesas e de três universidades brasileiras.

A investigação é financiada pela **Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)**, sendo a instituição proponente o Instituto de Educação. A aplicação do questionário é apoiada pelo Conselho de Garantia da Qualidade da Universidade de Lisboa e pelo respectivo Gabinete.

A sua participação é da maior relevância pois espera-se que os resultados da investigação em curso contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens e da avaliação no ensino superior.

É muito importante que cada uma das suas respostas traduza o mais rigorosamente possível a sua posição. Pedimos-lhe, por isso, que se baseie **no conjunto de práticas e experiências pedagógicas que, na sua opinião, ocorre com mais frequência no(s) curso(s) de licenciatura em leciona.**

Todas as respostas serão tratadas anonimamente. Não há respostas certas ou erradas para cada um dos itens. Interessa, acima de tudo, que manifeste livre e ponderadamente a sua opinião.

Assinale, por favor, para cada um dos itens, a sua posição num dos quatro pontos da escala tendo em conta a seguinte correspondência:

1 – Discordo Totalmente.

2 – Discordo.

3 – Concordo.

4 – Concordo Totalmente.

Muito obrigado pelo tempo despendido e pela sua colaboração!

Dados pessoais

1. **Universidade** em que desenvolve a sua atividade profissional
2. **Faculdade/Instituto/Centro/Escola**
3. **Curso de licenciatura/graduação** em que leciona o maior número de horas/ano
4. **Sexo:** Feminino – Masculino
5. **Ano de nascimento:**
6. **Formação académica mais elevada**
 - Licenciatura/Bacharelato
 - Mestrado
 - Doutoramento
 - Agregação
7. **Categoria Profissional**
 - Assistente
 - Professor auxiliar sem agregação
 - Professor auxiliar com agregação
 - Professor associado sem agregação
 - Professor associado com agregação
 - Professor catedrático
 - Outra. Qual? _____
8. **Natureza das aulas em que leciona o maior número de horas**
 - Prática/Laboratorial; Teórico-prática; Teórica
9. **Anos de docência no ensino superior**
 - [0 – 5] [6-10] [11-15] [16-20] [21-25] [26-30] [31-35] [mais de 36]

Ensino

Pedimos-lhe agora que reflita sobre o **ENSINO**. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente no(s) curso(s) em que leciona.

1. No início de cada semestre, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os programas de cada disciplina/unidade curricular.
2. Em geral, os programas das disciplinas/unidades curriculares são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes.
3. Na maioria dos casos, os professores utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.
4. A maioria dos professores domina os conteúdos que ensina.
5. Em regra, os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas (e. g. transparências, power point, plataforma on-line, sites da internet, modelos físicos, material bibliográfico, vídeos e programas informáticos).
6. A maioria dos professores proporciona oportunidades para que, nas aulas, os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem (e.g. discussões, análise de textos, resolução de problemas, redação de comentários).
7. Os professores convidam, frequentemente, os estudantes para participarem na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula.
8. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho (e.g. grande grupo, pequenos grupos, pares, individual).
9. Em geral, nas aulas, os estudantes têm oportunidades para esclarecer dúvidas, verificando se aprenderam os conteúdos previstos nos programas.
10. Os professores estão, normalmente, disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.
11. A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.
12. Os professores utilizam, sistematicamente, os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino.
13. Em regra, os professores incentivam os alunos a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver uma diversidade de problemas.
14. A organização da maioria das aulas favorece o desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.

15. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas.

Aprendizagem

Pedimos-lhe agora que reflita sobre a **APRENDIZAGEM**. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente no(s) curso(s) em que leciona.

1. A maioria dos estudantes aprende os conteúdos constantes nos programas porque tem que estudar para os testes e/ou exames finais.
2. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.
3. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores lhes propõem, regularmente, tarefas para serem realizadas ao longo do semestre.
4. A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem.
5. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula (e.g. trabalho em grande grupo, trabalho em pequenos grupos, trabalho em pares, trabalho individual)
6. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de recursos para ensinar (e.g. materiais bibliográficos, transparências, power point, plataforma on-line, sites da internet, modelos físicos, programas informáticos).
7. A maioria dos professores orienta e apoia os estudantes a aprenderem autonomamente, para além das aulas.
8. Os estudantes, em geral, são adequadamente acompanhados e orientados pelos professores ao longo do processo de aprendizagem.
9. Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.
10. Para a maioria dos professores e dos estudantes, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina/unidade curricular.
11. De modo geral, os estudantes aprendem melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que a avaliação é um processo que se desenvolve de forma contínua ao longo do semestre.
12. Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.
13. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas.
14. Os estudantes aprendem melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que são, sistematicamente, incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.

15. O clima existente na maioria das aulas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.

Avaliação

Pedimos-lhe agora que reflita sobre a **AVALIAÇÃO**. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente no(s) curso(s) em que leciona.

1. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre.
2. Os professores, ao longo do semestre, debatem com os estudantes, frequentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.
3. Os critérios de avaliação, a utilizar em cada disciplina/unidade curricular, são conhecidos pela maioria dos estudantes.
4. No processo de avaliação utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas).
5. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.
6. A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor.
7. Os professores utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.
8. Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens.
9. Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.
10. Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.
11. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações.
12. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.
13. Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.
14. De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.
15. Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.

Fim

Questionário Estudantes

Caro(a) Estudante da

Somos responsáveis por um projeto de investigação internacional e vimos solicitar a sua colaboração para o preenchimento (rápido) de um questionário. Destina-se a recolher informação acerca dos domínios pedagógicos do *ensino*, das *aprendizagens* e da *avaliação*, junto de professores e estudantes de quatro universidades portuguesas e de três universidades brasileiras.

A investigação é financiada pela **Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)**, sendo a instituição proponente o Instituto de Educação. A aplicação do questionário é apoiada pelo Conselho de Garantia da Qualidade da Universidade de Lisboa e pelo respectivo Gabinete.

A sua participação é da maior relevância pois espera-se que os resultados da investigação em curso contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens e da avaliação no ensino superior.

É muito importante que cada uma das suas respostas traduza o mais rigorosamente possível a sua posição. Pedimos-lhe, por isso, que se baseie **no conjunto de práticas e experiências pedagógicas que, na sua opinião, ocorre com mais frequência no(s) curso(s) de licenciatura que frequenta.**

Todas as respostas serão tratadas anonimamente. Não há respostas certas ou erradas para cada um dos itens. Interessa, acima de tudo, que manifeste livre e ponderadamente a sua opinião.

Assinale, por favor, para cada um dos itens, a sua posição num dos quatro pontos da escala tendo em conta a seguinte correspondência:

1 – Discordo Totalmente.

2 – Discordo.

3 – Concordo.

4 – Concordo Totalmente.

Muito obrigado pelo tempo despendido e pela sua colaboração!

Dados pessoais

1. **Universidade** que frequenta
2. **Faculdade/Instituto/Centro/Escola**
3. **Curso** em que está inscrito
4. **Ano curricular**
5. **Sexo:** Feminino – Masculino
6. **Ano de nascimento:**
7. **Trabalhador-estudante:** Não – Sim
8. **O curso em que se encontra inscrito corresponde à sua 1ª opção (no concurso de acesso ao Ensino Superior)?** Não – Sim
9. **Qual foi a nota com que se candidatou ao curso que actualmente frequenta? (0 a 200) _____**
10. **Qual o nível de escolaridade da sua Mãe?**
 - 4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) ou inferior
 - 6º ano de escolaridade (antigo 2º ano do liceu ou ciclo preparatório)
 - 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano do liceu ou do ensino técnico)
 - Ensino secundário ou equivalente (antigo 7º ano do liceu)
 - Ensino médio
 - Ensino superior (bacharelato, licenciatura)
 - Ensino superior (mestrado, doutoramento, agregação)
 - Não sabe/Não se aplica

Ensino

Pedimos-lhe agora que reflita sobre o **ENSINO**. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente no curso em que estuda.

1. No início de cada semestre, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os programas de cada disciplina/unidade curricular.
2. Em geral, os programas das disciplinas/unidades curriculares são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes.
3. Na maioria dos casos, os professores utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.
4. A maioria dos professores domina os conteúdos que ensina.
5. Em regra, os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas (e. g. transparências, power point, plataforma on-line, sites da internet, modelos físicos, material bibliográfico, vídeos e programas informáticos).
6. A maioria dos professores proporciona oportunidades para que, nas aulas, os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem (e.g. discussões, análise de textos, resolução de problemas, redação de comentários).
7. Os professores convidam, frequentemente, os estudantes para participarem na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula.
8. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho (e.g. grande grupo, pequenos grupos, pares, individual).
9. Em geral, nas aulas, os estudantes têm oportunidades para esclarecer dúvidas, verificando se aprenderam os conteúdos previstos nos programas.
10. Os professores estão, normalmente, disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.
11. A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.
12. Os professores utilizam, sistematicamente, os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino.
13. Em regra, os professores incentivam os alunos a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver uma diversidade de problemas.
14. A organização da maioria das aulas favorece o desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.

15. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas.

Aprendizagem

Pedimos-lhe agora que reflita sobre a **APRENDIZAGEM**. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente no curso em que estuda.

1. A maioria dos estudantes aprende os conteúdos constantes nos programas porque tem que estudar para os testes e/ou exames finais.
2. Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.
3. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores lhes propõem, regularmente, tarefas para serem realizadas ao longo do semestre.
4. A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a troca no processo de aprendizagem.
5. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula (e.g. trabalho em grande grupo, trabalho em pequenos grupos, trabalho em pares, trabalho individual)
6. A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de recursos para ensinar (e.g. materiais bibliográficos, transparências, power point, plataforma on-line, sites da internet, modelos físicos, programas informáticos).
7. A maioria dos professores orienta e apoia os estudantes a aprenderem autonomamente, para além das aulas.
8. Os estudantes, em geral, são adequadamente acompanhados e orientados pelos professores ao longo do processo de aprendizagem.
9. Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.
10. Para a maioria dos professores e dos estudantes, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina/unidade curricular.
11. De modo geral, os estudantes aprendem melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que a avaliação é um processo que se desenvolve de forma contínua ao longo do semestre.
12. Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.
13. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas.
14. Os estudantes aprendem melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que são, sistematicamente, incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.

15. O clima existente na maioria das aulas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.

Avaliação

Pedimos-lhe agora que reflita sobre a **AVALIAÇÃO**. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente no curso em que estuda.

1. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre.
2. Os professores, ao longo do semestre, debatem com os estudantes, frequentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.
3. Os critérios de avaliação, a utilizar em cada disciplina/unidade curricular, são conhecidos pela maioria dos estudantes.
4. No processo de avaliação utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas).
5. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.
6. A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor.
7. Os professores utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.
8. Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens.
9. Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.
10. Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.
11. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações.
12. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.
13. Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.
14. De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.
15. Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.

Fim