

## 2

# PRÁTICAS AVALIATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM PORTUGAL: REALIDADES E PERSPETIVAS

Marília Cid<sup>1</sup>, António Borralho<sup>2</sup> y Isabel Fialho<sup>3</sup>

<sup>1</sup>e-mail, [mcid@uevora.pt](mailto:mcid@uevora.pt)

<sup>2</sup>e-mail, [amab@uevora.pt](mailto:amab@uevora.pt)

<sup>3</sup>e-mail, [ifialho@uevora.pt](mailto:ifialho@uevora.pt)

### 1. PARA INÍCIO DE CONVERSA.

---

Este estudo, integrado num projeto de investigação<sup>2</sup> que caracterizou o ensino, a avaliação e a aprendizagem em universidades portuguesas e brasileiras, baseou-se em resultados da investigação levada a cabo nos últimos anos e que tem vindo a destacar o papel que a avaliação pode desempenhar na melhoria da aprendizagem e do ensino (Figari & Achouche, 2001; Stiggins, 2004). Em particular a de Black e Wiliam (1998) que, num artigo de revisão da literatura sobre as práticas de avaliação formativa, enfatizou três resultados de amplo alcance: a) a prática sistemática de avaliação formativa melhora substancialmente a aprendizagem de todos os alunos; b) os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem são os que mais beneficiam de tais práticas; e c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação predominante é de natureza formativa obtêm melhores resultados em exames e provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente sumativa. Hoje é, genericamente, aceite que as práticas de avaliação devem considerar a participação ativa de todos os alunos e contribuir inequivocamente para a melhoria das suas aprendizagens (Fernandes, 2009). Porém, para que tal aconteça, é essencial que a avaliação esteja integrada nos processos de ensino e aprendizagem e que seja predominantemente de natureza formativa. Estes resultados e estudos são particularmente relevantes se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e de abandono dos alunos do ensino superior em

---

<sup>2</sup> AVENA – Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas (Referência PTDC/CPE-CED/114318/2009).

\* Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal.

Portugal (e.g., para uma dada *cohorte* as taxas de conclusão em alguns cursos são inferiores a 50%).

Assim, o problema geral deste estudo resultou da necessidade de conhecer e compreender as práticas de avaliação de docentes do ensino superior, tendo em particular atenção as práticas reais desenvolvidas no contexto de aulas em universidades. Além disso, considerou-se igualmente relevante investigar percepções de docentes e de estudantes relativamente ao objeto principal de análise: Avaliação. As práticas de avaliação e as percepções sobre avaliação atenderam a algumas dimensões em particular: tarefas de avaliação mais utilizadas; utilidade da avaliação; integração/articulação entre os processos de ensino/avaliação/aprendizagem; natureza, frequência e distribuição de *feedback*; papel dos professores e alunos; recurso a estratégias de auto e heteroavaliação.

## 2. DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS.

---

As instituições de ensino superior integradas no Espaço Europeu da Educação Superior e vinculadas à implementação do Processo de Bolonha, assumem, assim enquadradas, enfoques metodológicos que passam a valorizar um sistema educativo centrado na aprendizagem, alterando uma visão assente na transmissão de conteúdos para uma visão de construção do conhecimento por parte dos estudantes (Zabalza, 2002; Cid, Fialho, Borralho, Fernandes, Rodrigues & Melo, 2014). Esta passagem implica um repensar do papel dos docentes e dos alunos em todo o processo, uma vez que requer alunos ativos, que se comprometem em dar sentido ao que aprendem e a quem são fornecidos os meios para pensar e resolver problemas e para se tornarem cada vez mais autónomos e capazes de avaliar o seu próprio desempenho (Hadji, 1992; Perrenoud, 1998). Em consequência, a ação docente tem de passar a alicerçar-se numa dimensão didática que se preocupa em organizar um percurso que apoie os estudantes na consecução dos objetivos propostos, no acesso aos novos conhecimentos, proporcionando recursos e tarefas, acompanhando as atividades desenvolvidas, fornecendo instrumentos de autorregulação, em suma, criando um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento de competências. Tal como refere Zabalza (2002, p.128), a identidade profissional do professor deve mudar de uma configuração de “especialista da disciplina” para a de “didata da disciplina”.

As atividades de avaliação, neste quadro, colocam-se como um particular desafio para a docência universitária, uma vez que devem passar a colocar o seu foco na promoção da aprendizagem dos alunos, deixando de ser vistas como a última

etapa das unidades curriculares ou dos cursos, para fins de seleção, certificação e prestação de contas. Essa avaliação, de natureza formativa, dá a possibilidade ao estudante de colmatar lacunas na sua aprendizagem e fornece ao professor informação importante sobre as dificuldades sentidas e possibilita reajustamentos enquanto o processo está a decorrer (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo & Monteiro, 2012).

A avaliação nas práticas curriculares tem também assumido um papel importante no campo da investigação em Educação. O entendimento é cada vez mais o de, ao contrário do que ainda se continua a verificar em muitos casos, a avaliação ser considerada como intrínseca ao processo de ensino e de aprendizagem, pois encontra-se fortemente ligada aos componentes que envolvem o ato de ensinar e de aprender, possuindo assim um papel específico em relação ao conjunto de dimensões que integram o ensino como um todo (Fernandes, 2005, 2011). Autores como Paul Black, Dylan Wiliam, Wynne Harlen e John Gardner têm vindo igualmente a defender que a avaliação deve ser encarada como integrante do processo de ensino e de aprendizagem e, para além disso, salientam que se deve basear em processos que garantam a melhoria das aprendizagens e do ensino, no sentido de uma avaliação formadora e reguladora desses processos (Black & Wiliam, 1998a,b) e que possibilite ao aluno o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem através do *feedback*, da autoavaliação e avaliação por pares, ajudando o aluno a “aprender a aprender”. A autoavaliação e a heteroavaliação constituem processos considerados muito eficazes na aprendizagem porque permitem o envolvimento e a participação dos aprendentes, melhoram a comunicação professor-aluno e aluno-aluno, conduzem à autonomia e à reflexão sobre os desempenhos, ajudando a reconhecer as dificuldades e a reorientar a ação (Barreira et al. 2012).

Nesta modalidade de avaliação, formativa, os alunos são o principal agente no desenvolvimento da aprendizagem através da autorregulação, a qual potencia o controlo e melhoria das aprendizagens através do *feedback* fornecido nas diferentes tarefas (Black & Wiliam, 2006; Fernandes, 2006). Para isso, a avaliação na sala de aula implica o uso de uma variedade de estratégias e instrumentos de avaliação, proporcionando múltiplas oportunidades para que os alunos demonstrem a sua aprendizagem, seguidas de *feedback* formativo distribuído atempada e regularmente (Suurtamm et al., 2016). De acordo com Nicol e Macfarlane-Dick (2009, p.4), uma boa prática de *feedback* responde aos seguintes princípios: i) facilita o desenvolvimento da autoavaliação; ii) incentiva o diálogo entre o professor e os pares em torno da aprendizagem; iii) ajuda a clarificar o

desempenho esperado, explicitando objetivos e critérios; iv) oferece oportunidades para diminuir a distância entre o desempenho realizado e o desejado; v) fornece informação de elevada qualidade aos alunos relativamente à sua aprendizagem; vi) favorece a motivação e a autoestima; vii) providencia informação aos professores que permite adequar o processo de ensino.

As práticas avaliativas formativas na sala de aula, como Wiliam (2011) tem também reforçado, implicam a recolha de evidências sobre os desempenhos dos estudantes, respetiva interpretação e uso por professores, alunos ou seus pares, de modo a conduzir a melhores aprendizagens e a ajudar a tomar decisões mais fundamentadas sobre o que fazer a seguir para melhorar esses desempenhos. O uso deste tipo de avaliação, de regulação interativa, em contraponto com as práticas mais comuns, de natureza retroativa e muito dependentes da aplicação pontual de testes, torna-se um grande desafio para os professores e implica uma mudança que nem sempre estão capacitados para levar a cabo.

A mudança ou a melhoria das práticas tem mostrado ser um propósito difícil de atingir, seja ao nível do ensino não superior, seja no ensino superior. Os principias obstáculos que, nesse sentido, se colocam aos professores podem enquadrar-se, segundo Suurtamm et al. (2016), em 4 categorias: conceptuais, pedagógicas, culturais e políticas. Em termos *conceptuais*, surgem dificuldades quando os professores têm de passar de um paradigma de avaliação, que considera o processo avaliativo como um episódio pontual no final de uma unidade, para a ideia de avaliação contínua e integrada no ensino, o que implica uma mudança conceptual profunda que exige tempo e oportunidades para formação, autoformação e heteroformação, nem sempre fáceis de concretizar. Em termos *pedagógicos*, a dificuldade passa por saber como planificar e implementar práticas avaliativas alternativas e no como envolver os alunos e os outros professores em estratégias comuns. Os dilemas *culturais* também constituem obstáculos, sendo por vezes os mais difíceis de resolver, pois desafiam alunos, escola e cultura estabelecida, já que o professor pode encontrar resistência por parte de colegas, dirigentes ou mesmo de alunos, que podem reagir negativamente às mudanças. Os dilemas *políticos* emergem quando os professores têm de lutar contra políticas instituídas, nacional ou institucionalmente, em relação à avaliação. Estes podem surgir devido a um enfoque excessivo na avaliação externa em larga escala, em políticas específicas em relação a classificações e métodos de avaliação específicos, os quais podem não representar os pontos de vista do professor.

A este propósito, e a título de exemplo, refere-se o estudo realizado por Fernandes e Gaspar (2014), onde analisam regulamentos de avaliação de uma universidade pública portuguesa e concluem que o discurso constante desses documentos dá ênfase aos resultados de aprendizagem e à avaliação sumativa. Apesar de haver espaço e abertura para o uso de práticas de avaliação formativa, o certo é que estas não são incentivadas e as regras são definidas de forma precisa, no sentido do cumprimento de normas e prazos estabelecidos.

A superação destes obstáculos é complexa e implica uma visão sistémica para a sua resolução. Se bem que algumas dificuldades podem ser colmatadas com formação, colaboração e partilha de recursos, a mudança na cultura avaliativa, por exemplo, implica muito tempo e estratégias de comunicação focadas e continuadas.

Uma mudança profunda requer a interação de todas estas componentes e implica apoio aos professores mas, como refere Wiliam (2017), a avaliação é hoje de natureza mais descritiva, é cada vez mais valorizada e está presente em todos os contextos. O desafio é o de garantir que apoie a aprendizagem ao invés de a dificultar, o que implica um percurso difícil e lento, no entanto muitos passos se estão a dar para avançar nesta direção, quer em termos da investigação, quer no que diz respeito à sua implementação em sala de aula.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO.

Dada a natureza do problema de investigação, e sendo a sala de aula a unidade de análise de maior relevo, o paradigma investigativo assumido foi o interpretativo através de uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Decorrente do problema de investigação e do contacto com os referentes teóricos mais relevantes, foi elaborada uma matriz de investigação, onde ficou patente o objeto e as respetivas dimensões de análise que podem caracterizar esse objeto. A matriz (Tabela 1) foi o referencial do desenvolvimento de todo o estudo.

*Tabela 1. Matriz de investigação.*

<b>Avaliação</b>	<b>Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas</b>
	Utilidade da Avaliação
	Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	Natureza, Frequência e Distribuição de <i>Feedback</i>
	Papel dos Professores e Alunos
	Recurso a Estratégias de Auto e Heteroavaliação

A investigação, no seu todo, integrou cinco fases distintas mas fortemente interdependentes: 1. Fase Teórica e Conceptual – construção do quadro de referência teórico, crítico e analítico da literatura relevante no domínio avaliação e que originou a matriz de investigação; 2. Fase da Análise Documental – análise de uma variedade de dispositivos legais (regulamentos sobre a avaliação das aprendizagens, programas curriculares e outras diretrizes de natureza didático-pedagógica); 3. Fase de Estudo Extensivo – questionário (Anexo) distribuído a uma amostra de alunos e de professores, visando a obtenção de uma quantidade de dados que permitiu a identificação e estabelecimento de relações entre as dimensões identificadas na matriz de investigação; 4. Fase de Estudo Intensivo – observação de aulas (pelo menos 20 horas de aulas em cada unidade curricular). Esta fase permitiu descrever detalhadamente as ações e interações que corporizam as atividades de ensino, aprendizagem e, em particular, avaliação, tomando a sala de aula, e não os alunos ou os professores, como unidade de análise; 5. Fase da Interação Social e da Reflexão – triangulação intensiva e interpretativa dos dados através do contacto próximo com os participantes mais diretos do estudo (professores e estudantes), a fim de promover reflexões que pudessem contribuir para interpretar os dados obtidos nas fases anteriores. A interação teve lugar em contextos mais formais (por exemplo, grupos focais e entrevistas individuais) e numa variedade de contextos menos formais.

A recolha de dados, de sistematização, de análise e os processos de interpretação tiveram em conta os seguintes princípios gerais: 1) os pontos de vista e o significado atribuídos pelos participantes, uma vez que é a partir destes que se podem obter descrições que contribuem para a compreensão do que eles colocaram em prática em sala de aula; 2) existência de um conjunto complexo de relações entre os elementos considerados (por exemplo, perceções, práticas, tarefas); 3) um número alargado de participantes (informantes), e técnicas de recolha e análise de dados, uma vez que os processos de avaliação são complexos, por natureza; e 4) a importância da compreensão da natureza do fenómeno com base em amplas evidências. Em cada fase da investigação, e de acordo com estes princípios, foram utilizadas técnicas de recolha e de análise de dados tais como: entrevistas semiestruturadas (individuais e em grupos focais); observação de aulas; dispositivos diversos (e.g. tarefas de avaliação, regulamentos, reflexões escritas dos investigadores, análise de conteúdo, questionários).

O estudo foi centrado nas práticas de avaliação dos professores e na participação dos alunos nos processos conducentes às suas aprendizagens, tendo em conta que estes assumem uma relevância central. Por isso mesmo, tornou-se crucial que

os dados da investigação fossem obtidos, essencialmente, no contexto real de salas de aula e através da interação e da proximidade com alunos e professores. Além disso, tornou-se inevitável recolher informação junto de um número alargado de docentes e de alunos de diferentes cursos e unidades curriculares de quatro áreas de conhecimento: Ciências Sociais; Artes e Humanidades; Ciências e Tecnologias; e, Ciências da Saúde. Nestas condições, os dados obtidos, de natureza quantitativa e qualitativa, permitiram descrever, analisar e interpretar o fenómeno que estava associado ao problema da investigação.

Tratando-se de um estudo intensivo, extensivo e integrado, centrado na sala de aula, foram observadas aulas em quatro universidades, no âmbito de unidades curriculares de cursos representantes de cada uma das quatro áreas do conhecimento referidas. Foram observadas cerca de 20 horas de tempo letivo em cada unidade curricular semestral. Tendo em conta que foi observada uma unidade curricular/curso diferente por semestre, em cada universidade foram observadas 160 horas de aulas, o que se traduz num total de 640 horas de observações (Tabela 2).

*Tabela 2. Sumário do plano de observação.*

UNIVERSIDADES	ÁREAS	CURSOS	UNIDADES CURRICULARES	HORAS
<b>Universidade 1</b>	Ciências Sociais	2	2	40
	Artes e Humanidades	2	2	40
	Ciências e Tecnologias	2	2	40
	Ciências da Saúde	2	2	40
<b>Universidade 2</b>	Ciências Sociais	2	2	40
	Artes e Humanidades	2	2	40
	Ciências e Tecnologias	2	2	40
	Ciências da Saúde	2	2	40
<b>Universidade 3</b>	Ciências Sociais	2	2	40
	Artes e Humanidades	2	2	40
	Ciências e Tecnologias	2	2	40
	Ciências da Saúde	2	2	40
<b>Universidade 4</b>	Ciências Sociais	2	2	40
	Artes e Humanidades	2	2	40
	Ciências e Tecnologias	2	2	40
	Ciências da Saúde	2	2	40
<b>TOTAL</b>				<b>640</b>

Para estudar as práticas avaliativas emergentes nas salas de aula, para cada universidade participante foram, em geral, selecionados dois docentes por cada um dos domínios de conhecimento. Nestas condições, nas quatro universidades portuguesas, participaram 35 docentes (num dos domínios algumas unidades curriculares foram lecionadas por mais do que um docente) e cerca de 170 estudantes. Foram observadas cerca de 160 horas de aulas para cada domínio do conhecimento, tendo sido realizadas entrevistas profundas a todos os docentes participantes e entrevistas a grupos focados de um ou mais grupos dos seus estudantes (3 a 5 estudantes por cada docente/unidade curricular). Os docentes envolvidos lecionavam aulas teórico-práticas em 22 Licenciaturas e em 8 Mestrados Integrados (numa universidade foi possível selecionar apenas um curso em cada um dos domínios das Ciências da Saúde e das Artes e Humanidades). Ou seja, foram observadas aulas de 32 unidades curriculares pertencentes a 30 Licenciaturas/Mestrados Integrados.

Convém referir que, para cada procedimento de recolha de dados de natureza qualitativa, foi produzida uma narrativa (Figura 1). Assim, numa primeira fase, para cada docente/unidade curricular e em cada uma das quatro universidades participantes, foram produzidas três narrativas baseadas nas observações das aulas, na entrevista ao respetivo docente e na entrevista a um grupo focado de estudantes. A integração dos dados, que teve em conta as recomendações de Wolcott (1994), permitiu obter, numa segunda fase, uma narrativa para cada sala de aula. Nestas condições, como se pode inferir da Figura 1, em cada universidade obtiveram-se, para cada domínio do conhecimento, duas narrativas correspondentes às aulas dos cursos de licenciatura/mestrado integrado desse mesmo domínio.

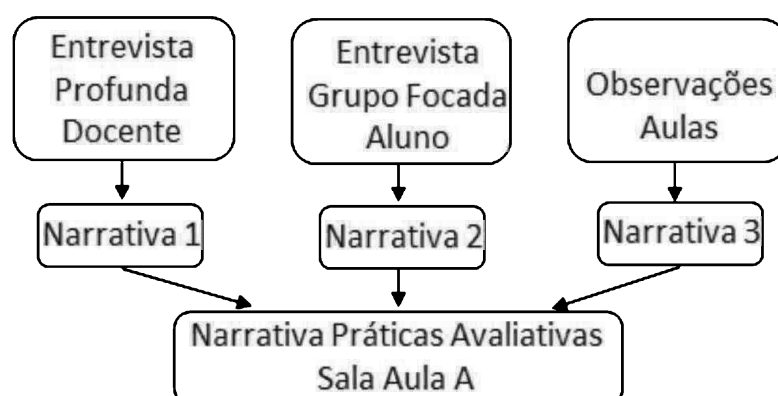


Figura1. Processo de produção das narrativas das práticas avaliativas de cada docente.



Aquelas duas narrativas deram origem a uma narrativa integrada que descreve as práticas avaliativas observadas e narradas pelos dois docentes e pelos grupos de estudantes participantes e que ocorreram naquelas salas de aula. Ou seja, em cada universidade foram produzidas quatro narrativas integradas distintas, uma por cada domínio do conhecimento. A Figura 2 esquematiza, através de um exemplo concreto no domínio das Ciências Sociais, para uma universidade, o processo de transformação e síntese de dados das práticas avaliativas de dois docentes que dá origem à respetiva narrativa integrada.

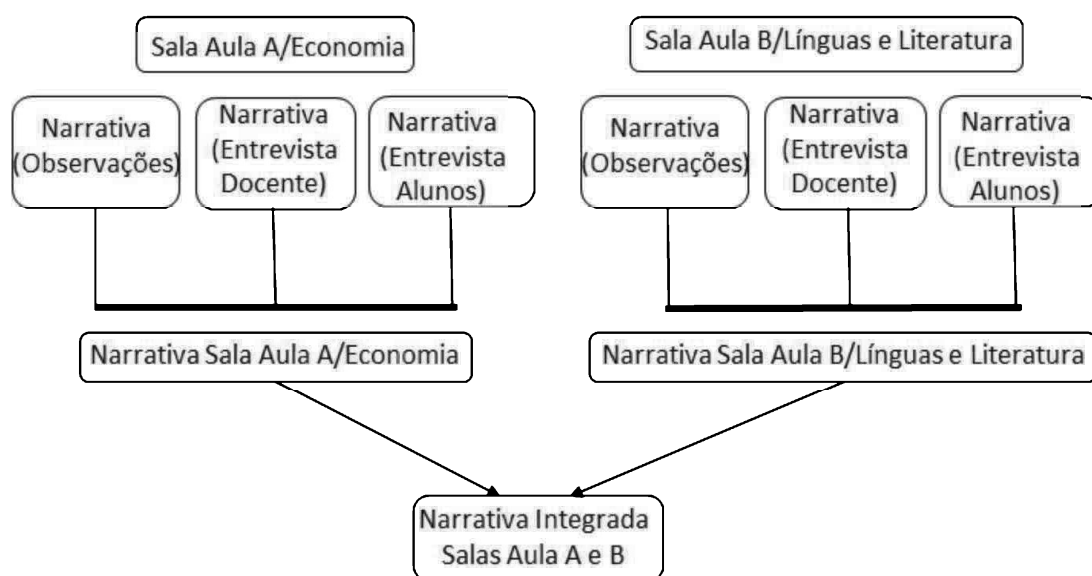


Figura 2. Processo de construção de uma narrativa integrada das práticas avaliativas de dois docentes de cursos do domínio das Ciências Sociais de uma universidade.

Depois, para cada domínio do conhecimento, foi produzida uma metanarrativa que incorpora as respetivas narrativas integradas (do mesmo domínio do conhecimento) produzidas em cada uma das quatro universidades. A Figura 3 esquematiza o processo de construção de cada uma das quatro metanarrativas (uma por domínio do conhecimento).

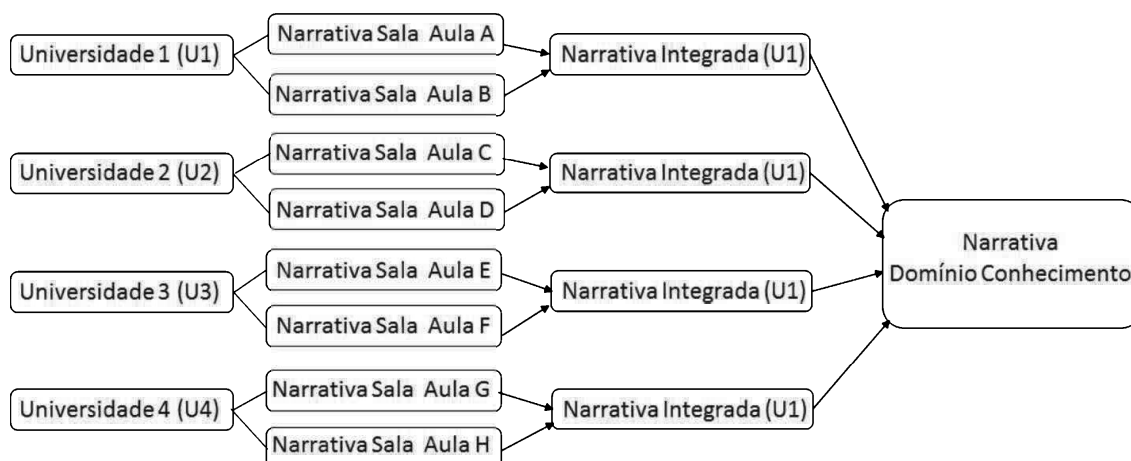


Figura 3. Processo de construção das narrativas para cada domínio do conhecimento.

Para cada universidade foram elaboradas quatro narrativas integradas (uma por cada domínio científico). A partir das narrativas integradas de um determinado domínio científico de todas as universidades foi criada uma metanarrativa (Figura 4).



Figura 4. Processo de construção das metanarrativas para cada domínio do conhecimento.

Cada metanarrativa constituiu um significativo esforço de análise, interpretação e síntese, tendo em vista a obtenção da melhor descrição possível das práticas de avaliação que ocorreram nas salas de aula em cada domínio do conhecimento. A sua produção teve em conta a matriz da investigação, que foi o instrumento orientador e regulador de todo o processo investigativo, sobretudo ao nível da recolha de dados e respetiva transformação, organização e análise. A análise, interpretação e síntese destas quatro metanarrativas originou uma descrição geral das práticas avaliativas que ocorreram nas salas de aula destas quatro universidades portuguesas.

Para estudar as percepções de estudantes e docentes relativamente às dimensões das práticas de avaliação patentes na matriz de investigação, desenvolveu-se um questionário com 15 itens de tipo Likert, iguais para docentes e estudantes. Relativamente ao conteúdo de cada um dos itens era pedido, aos respondentes, que se pronunciassem sobre o que consideravam que acontecia nos cursos em que lecionavam ou estudavam, a partir de uma diversidade de experiências, incluindo as que mais diretamente lhes diziam respeito. Cada item era uma afirmação relativamente à qual os respondentes teriam de manifestar o seu grau de concordância numa escala de quatro pontos (Concordo Totalmente, Concordo, Discordo, Discordo Totalmente). Assim, relativamente à Avaliação foram incluídos itens tais como: A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor; Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm de avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.

A Tabela 3 mostra, para cada universidade participante, o número de questionários validados para estudantes e docentes.

*Tabela 3. Número de questionários considerados válidos, por universidade e por população.*

	UNIVERSIDADES				
	UNIV. 1	UNIV. 2	UNIV. 3	UNIV. 4	TOTAL
<b>Docentes</b>	241	179	351	219	990
<b>Estudantes</b>	870	711	2374	613	4568

A consistência interna do questionário administrado aos estudantes e aos docentes, avaliada pelo Alfa de Cronbach, foi, respetivamente, de 0.816 e de 0.749. Na Tabela 4 exibem-se os valores do Alfa de Cronbach referentes aos 15 itens referentes à Avaliação.

*Tabela 4. Consistência interna dos questionários medida pelo Alfa de Cronbach.*

	Alunos	Professores
Avaliação	0.816	0.749

Apesar do reduzido número de itens referente ao objeto de análise Avaliação, os níveis de fiabilidade podem ser considerados bastante satisfatórios.

É interessante referir que, na população dos estudantes, mais de três quartos dos que responderam tinha menos de 24 anos e 71,2% era do sexo feminino. O grupo etário mais representado situava-se no intervalo compreendido entre os 20 e os 24 anos de idade, com 58.1% do total.

Quanto aos docentes respondentes, 54.1% eram do sexo feminino e a esmagadora maioria (cerca de 80%) tinha mais de 40 anos de idade. O grupo etário mais representativo situava-se no intervalo compreendido entre os 50 e os 54 anos. Mais de 80% dos docentes inquiridos tinham o grau de doutor e a maioria, 56.1%, tinha a categoria profissional de professor auxiliar. Mais de 80% dos docentes lecionavam há mais de 11 anos no ensino superior universitário.

O estudo das perceções dos estudantes e dos docentes relativamente à Avaliação foi sobretudo desenvolvido a partir dos dados obtidos através dos questionários, pese embora as entrevistas também terem fornecido alguma informação. No geral, através do inquérito por questionário, pretendia-se responder a questões do tipo: Como se poderão caracterizar as perceções de docentes e estudantes relativamente às práticas pedagógicas no âmbito do processo de avaliação? Em que medida é que há diferenças significativas nas perceções de docentes e estudantes relativamente às práticas pedagógicas de avaliação que, supostamente, criam melhores condições para aprender?

Para responder a estas e outras questões formuladas, utilizou-se uma diversidade de procedimentos e testes da estatística inferencial, em particular a Análise Fatorial de Componentes Principais das respostas de docentes e estudantes, tendo em vista a identificação das suas perspetivas educacionais (e.g. papel do professor na avaliação vs. papel dos alunos na avaliação).

#### **4. DIÁLOGOS EMPÍRICOS: REALIDADES.**

---

Nesta secção, com base nos dados empíricos recolhidos e analisados como atrás se apresentou, descreve-se a realidade das práticas avaliativas que ocorreram nas salas de aula, confrontando simultaneamente com as perceções que os professores e os alunos manifestaram em relação à Avaliação.

Assim, o Gráfico 1 reflete o posicionamento de professores e alunos no que concerne às suas perceções relativamente ao que ocorre no ensino superior em relação à Avaliação. Quando o gráfico se situa acima dos 50% significa que há concordância com a afirmação patente no questionário e abaixo dos 50% discordância.

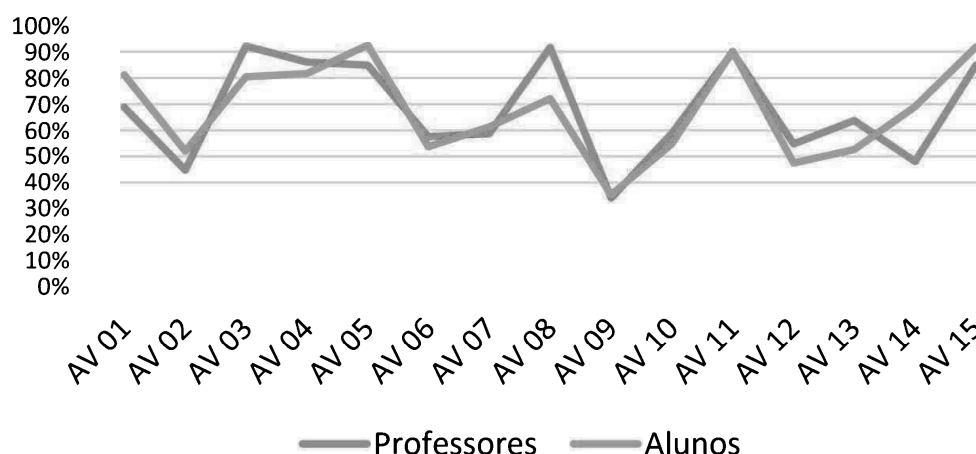


Gráfico 1: Grau de concordância/discordância de professores e alunos em relação à Avaliação

No que se refere à **dimensão utilidade (funções) da avaliação**, podemos afirmar que as práticas vão no sentido da prestação de contas, certificação e classificação; os professores sublinham que “a avaliação serve para verificar se o aluno adquiriu os conhecimentos”, “uma componente onde eles [estudantes] prestam provas daquilo que aprenderam” e os estudantes afirmam que a avaliação serve “para certificar”. Ainda assim, estes reconhecem na avaliação classificatória uma função reguladora da aprendizagem: “esse dia faz com que a gente estude mais, esse dia é que nos dá a nota”, “se a nota não vai ao encontro daquilo que esperava, é mais um fator para ter que trabalhar mais; se a nota vai ao encontro do que esperava, mantenho a mesma estratégia de estudo e mantenho a mesma forma de estar nas aulas”. Esta dimensão da avaliação está relacionada com as questões AV05 e AV11 do questionário. Se analisarmos o Gráfico 1 em relação a estas duas questões, verificamos que professores e alunos apresentam um grau de concordância elevado no sentido de a avaliação ser, sobretudo, utilizada para atribuir as notas aos estudantes e os resultados obtidos nos testes e/ou exames finais serem os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações. Fica claro que a percepção dos professores e alunos em relação às funções da avaliação é, essencialmente, para classificação e que está de acordo com as práticas de sala de aula e em conformidade com outros estudos e autores (Fernandes, 2006; Fernandes 2011; Barreira et al., 2012; Wiliam, 2017).

Os professores também consideram que os resultados influenciam a atitude dos estudantes face aos momentos avaliativos seguintes e ao progresso das aprendizagens, como evidenciam os seguintes excertos: “é um incentivo para eles porque se as coisas correm bem, eles tomam como um incentivo para manter o

nível”, “se as coisas correm mal, tomam como incentivo para melhorar e, portanto, gostam mesmo de saber a nota”. Alguns professores reconhecem, ainda, um efeito regulador sobre a sua prática, na medida em que permite “ajudar a perceber o que os alunos conseguem aprender, e, por outro lado, verificar o que eu consigo ensinar”, “se as notas forem todas baixas ou todas altas, alguma coisa está errada e isso acaba por ser um espelho da forma como leciono”. Do mesmo modo, as respostas dos questionários evidenciam uma primazia classificatória da avaliação, mas, quer professores, quer alunos, apresentam, também, uma ténue concordância nas suas perceções relativamente à função da avaliação como um elemento para orientar os estudantes a aprenderem melhor e a se consciencializarem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos (questões AV06 e AV07), conforme foi constatado através das suas práticas.

As tarefas de avaliação estavam relacionadas com a natureza das unidades curriculares, assim, nas de natureza teórica, as tarefas de avaliação predominantes foram a realização de exames, provas escritas (testes/frequências), trabalhos escritos e/ou apresentações orais, como referem estudantes – “há um exame final que integra todos os módulos” – e professores – “um exame teórico final, clássico, de escolha múltipla e perguntas curtas que incidem em conteúdos que penso serem mais importantes”. Nestas unidades curriculares, as tarefas de avaliação coincidem, geralmente, com dois momentos formais, sensivelmente a meio e no final do semestre. Esta avaliação pontual é criticada pelos estudantes, pois estes consideram, por exemplo, o seguinte: “deveriam existir mais avaliações para uma melhor distribuição dos valores e para um melhor acompanhamento”, “são vários conteúdos, estudamos imenso e aquilo que sai no exame é muito pouco”, “uma avaliação mais contínua seria o ideal”. Alguns docentes justificaram o número reduzido de momentos de avaliação, alegando a dimensão das turmas: “como os alunos são mais de duzentos é difícil a avaliação (...) ser de outra forma”, “se eu tivesse um menor número de alunos, (...) teria, provavelmente, outro tipo de forma de avaliação”.

Nas unidades curriculares de natureza mais prática foram referenciadas tarefas diversificadas, umas mais convencionais, como trabalhos de pesquisa e investigação, trabalhos laboratoriais, análise de documentos, apresentação oral de trabalhos, elaboração de relatórios; outras mais inovadoras e/ou específicas da área do saber, designadamente, *quizes*, concursos de fotografia, *trivial pursuit*, construção de maquetes, desenhos, escrita de um artigo, portefólio digital, trabalhos de casa individuais e projetos computacionais.

A diversidade de tarefas e estratégias é fundamental para a recolha de informação do que os alunos sabem e são capazes de fazer em diferentes domínios da aprendizagem, porém, há docentes que reconhecem que “a avaliação incide muito sobre conhecimentos teóricos e desvaloriza-se um pouco a criatividade e a capacidade de raciocínio do próprio aluno. (...), não se privilegiando as relações interpessoais”.

Os trabalhos em grupo foram muito utilizados em tarefas de avaliação, sendo do agrado dos estudantes, alguns consideraram que constituíam excelentes oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento de conhecimentos e de competências: “os trabalhos ajudam muito a nota”, “estudamos mais assuntos do que se tivéssemos de estudar para uma frequência”, “se não fosse o trabalho, eu não sabia metade da matéria”. Apesar destas potencialidades, foram apontados constrangimentos, que levavam à necessidade de os complementar com tarefas realizadas individualmente. Uma professora refere que “há alguma diferenciação. (...) ainda assim, não creio que o suficiente para ser justa com o bom aluno, com o aluno médio e com o aluno medíocre que está no grupo e que não fez nada. (...) é importante eles serem avaliados individualmente” e um aluno chegou a afirmar que “as avaliações, nos trabalhos, são do mais subjetivo que pode haver, as frequências são a melhor forma de testar os conhecimentos de cada um. É o mais justo. O mais rigoroso”.

A constatação, nas práticas de sala de aula, do uso de tarefas de avaliação muito distintas e diversificadas em função da natureza das unidades curriculares, é corroborada com as perceções dos intervenientes quando apresentam uma alta concordância em relação à questão AV04 do questionário, ou seja, utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos. No entanto, as perceções de professores e alunos são altamente concordantes em relação à questão AV15, ao considerarem, no essencial, a avaliação como um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações. Este aspeto pode conduzir à interpretação de que, apesar de existir uma diversidade de tarefas de avaliação, as que mais têm expressão na classificação são os testes e /ou exames. Esta predominância da avaliação sumativa, muito confinada ao uso de testes e exames e pouco focada no seu potencial formativo, continua a ser uma constante nas práticas curriculares do ensino superior, como salientam Fernandes (2011) ou Barreira et al. (2012).

Em diversas unidades curriculares foi possível identificar alguma articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação: a) nas tarefas pedidas aos alunos em sala de aula; b) na realização de trabalhos que exigiam o acompanhamento do

professor; e c) no *feedback* distribuído pelo professor com a função de orientar os estudantes e consciencializá-los sobre os progressos e sobre as dificuldades de aprendizagem. Constituem exemplos desta integração a aferição de aprendizagens realizada no início de cada aula, ao efetuar o resumo da aula anterior com os estudantes e durante as aulas através do acompanhamento na realização das tarefas e no questionamento sistemático acerca dos conteúdos. Um docente afirmou que “as tarefas desenvolvidas na sala de aula não são objeto de avaliação”, explicando que, muitas vezes, esclarece os erros dos estudantes e lhes dá a “hipótese de emendar” o trabalho, concedendo um novo prazo de entrega. Outro exemplo consiste no uso do vídeo, com momentos de avaliação prática gravados e os estudantes tendo uma segunda oportunidade para realizarem os exercícios, assim “eles podem fazer uma segunda avaliação. Vão-se preparar melhor, vão estudar, vão voltar a treinar”.

Ainda assim, genericamente, a avaliação dos estudantes revelou-se um processo independente, no qual estavam compreendidas as notas das provas escritas, dos trabalhos e das avaliações práticas, não sendo visível uma relação direta entre o processo e os resultados obtidos na avaliação e as práticas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula.

Parece existir, por parte de alguns estudantes e professores, pouca clarividência sobre a integração da avaliação no ensino e na aprendizagem, sendo esta confundida com articulação entre a teoria e a prática: “tinham de perceber a teórica para poderem fazer a prática”, “os elementos teóricos foram aplicados na prática (...) e tudo que foi realizado em termos práticos foi avaliado”.

De facto, resultante dos dados recolhidos sobre as práticas de sala de aula em relação à avaliação, há bastante evidência de que esta é essencialmente realizada em momentos muito específicos e com contributos pouco eficientes para melhorar as aprendizagens e o ensino. Existe assim consistência entre as práticas de avaliação emergentes, o respetivo ensino e a forma como se processa a aprendizagem. Este aspeto sobressai, também, nas perceções de professores e alunos ao concordarem que “a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens” (questão AV08). Aliás, os professores são muito mais concordantes com esta perceção do que propriamente os alunos, o que poderá querer significar que os alunos não consideram que haja tanta consistência entre os três processos. Contudo, esta consistência não é sinónimo de articulação.

A articulação mais evidenciada foi entre o ensino (conteúdos trabalhados nas aulas) e as aprendizagens testadas (avaliação), como confirmam os testemunhos



de professores – “aquilo que supostamente tinham de saber, foi o que saiu” – e de alunos – “aquilo que a professora expunha nas aulas teóricas era aquilo que saía no exame”, “a avaliação incidia sobre os conteúdos”. Para além disso, os professores, na generalidade, mostravam-se disponíveis para prestarem esclarecimentos detalhados e contextualizados nos respetivos horários de atendimento, ou noutros momentos, e dessa forma fornecer um *feedback* mais individual e mais esclarecedor. Um docente mencionou: “faço a avaliação e mando-lhes um e-mail para quem quiser aparecer (...) alguns aparecem”. Embora seja uma modalidade de *feedback*, por acontecer após uma avaliação final não se integra no processo de ensino e aprendizagem. Esta constatação vem ao encontro do que Fernandes (2011) afirma: “as práticas de avaliação ocorrem sobretudo após os períodos em que supostamente se aprende e se ensina, não existindo assim uma articulação entre estes três processos nucleares da atividade que ocorre nas salas de aula” (p. 139).

Considerando a dimensão natureza, frequência e distribuição de *feedback*, foi possível observar, em todas as unidades curriculares, algum tipo de *feedback*, sendo que o mais frequente era fornecido oralmente. Os professores forneciam *feedback* aos alunos sobre o seu desempenho em determinada atividade ou tarefa e tentavam dar orientações que lhes permitissem corrigir alguns aspetos menos conseguidos, ajustando e melhorando o seu trabalho, como refere um docente: “fornecemos *feedback* para eles terem uma noção do que podem melhorar”.

Durante a realização dos trabalhos de caráter prático e/ou laboratorial, o *feedback* era mais detalhado e sistemático, assim se justifica que, em algumas unidades curriculares a avaliação tenha assumido propósitos formativos muito claros, em que as explicações e recomendações do professor ajudavam os estudantes a melhorar o seu desempenho.

A correção, em aula, das provas de avaliação sumativa constituía uma modalidade de *feedback* bastante valorizada pelos estudantes, sobretudo quando tinham oportunidade de analisar a prova – “foi-nos dado um *feedback* em conjunto com os pontos que estavam menos bons e isso deu-nos a noção das nossas dificuldades; deste modo, podíamos corrigi-las no exame final”, “é importante para sabermos o que realmente errámos e o que é preciso mudar”.

Alguns professores solicitavam que os estudantes enviassem os trabalhos por e-mail em formato editável para poderem efetuar comentários no próprio ficheiro, outros levavam os trabalhos para corrigir em casa, entregando-os posteriormente,

com os devidos erros assinalados, procedendo posteriormente a uma correção coletiva na aula, interagindo com a turma de modo a esclarecer as dúvidas associadas aos erros.

Nos poucos casos em que o *feedback* era praticamente inexistente nas aulas, os professores justificavam-no com o elevado número de alunos presentes nas aulas ou com as alterações exigidas pelo chamado processo de Bolonha (e.g. menos horas de contacto).

De uma maneira geral, em termos de perceções em relação ao *feedback*, professores e alunos não apresentam muita concordância. Por exemplo, no respeitante à questão AV13 (Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas), os professores são mais concordantes com a afirmação do que os alunos. Aliás, os alunos até discordam, ou seja, têm a perceção de que os professores não incentivam os alunos à reflexão sobre as aprendizagens. Já em relação à questão AV14 (As informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar), os professores têm a perceção de que os alunos não fazem uso dos resultados da avaliação, embora os alunos apresentem uma perceção algo contrária. Pode afirmar-se que existem perceções bem distintas em relação ao *feedback* e que poderão estar relacionadas com a intencionalidade, a sistematicidade e a natureza do mesmo. Ou seja, o *feedback* ter características eminentemente avaliativas, ser feito de forma sistemática e contribuir para a classificação dos alunos ou, por outro lado, ser um *feedback* apenas focado no processo de ensino, pese embora possa ser feito de forma sistemática. De qualquer modo, parece verificar-se algum défice de *feedback* formativo que conduza os estudantes a um maior desenvolvimento cognitivo e metacognitivo e a uma subsequente maior autonomia da sua aprendizagem (Fernandes 2005; Wiliam, 2011; Suurtamm, 2016).

Foram poucas as unidades curriculares em que se observaram estratégias de auto e/ou heteroavaliação entre os estudantes, como práticas instituídas, explícitas e sistemáticas, sendo que, em algumas, os próprios professores referiram nunca recorrer a esses processos de avaliação, alegando o “elevado número de estudantes” e a “extensão dos programas”.

Foram identificadas práticas de auto e de heteroavaliação em que os estudantes tinham oportunidade de avaliar o seu desempenho e o dos colegas, de forma mais espontânea ou mais orientada, como ilustram os testemunhos seguintes: “o

professor informou que devíamos avaliar basicamente quatro pontos”, “a nossa avaliação, relativamente aos nossos colegas, teve um peso na nota deles”.

De facto, e apesar da sua reiterada eficácia na aprendizagem (William, 2011; Barreira et al., 2012), a perceção de professores e alunos sobre o uso de estratégias de auto e/ou heteroavaliação no ensino superior é a de que elas são, de uma maneira geral, inexistentes. Se analisarmos, no Gráfico 1, as respostas dadas à questão AV9 (Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas), percebemos, com muita clareza, que os participantes no estudo têm esta perspetiva e que, certamente, resulta das suas experiências enquanto alunos e professores.

A formalização da heteroavaliação foi mais expressiva numa unidade curricular em que o docente solicitava aos estudantes que trocassem os trabalhos entre si (troca previamente organizada e esquematizada pelo docente): “sou eu quem dá o guia de correção, ponto a ponto esclareço quais são os valores que se deve dar a cada um dos passos importantes”.

Segundo alguns dos docentes, os alunos revelam dificuldade em fazer heteroavaliação, pois parecem ter “algum receio em comentar ou colocar questões aos colegas”, contudo, os alunos veem esse procedimento como benéfico, “é muito importante conhecermos a opinião das pessoas que estão «de fora»”, “é sempre enriquecedor ouvir as opiniões dos colegas”.

Na dimensão papel dos professores e estudantes no processo avaliativo, os dados recolhidos revelam que, geralmente, os professores assumiam uma posição privilegiada, organizavam, selecionavam e definiam os procedimentos e critérios de avaliação, assim como procediam à avaliação do trabalho e desempenho dos alunos. Não se pode dizer que os alunos não tenham, em algumas unidades curriculares, tido um papel relevante, podendo intervir, discutir e até negociar alguns aspetos relacionados com a avaliação (e.g. datas das provas e escolha de temas de trabalhos).

Em relação à participação dos alunos, juntamente com os seus professores, na organização e no desenvolvimento do processo de avaliação (questão AV02, no Gráfico 1), percebe-se que as suas perceções apresentam alguma concordância em relação a este assunto, ou seja, que o papel dos alunos no processo de avaliação não é relevante. Aliás, os estudantes até discordam da ideia de que os

professores debatem com frequência aspetos da avaliação. Estas perceções estão de acordo com o que foi constatado nas salas de aula.

No essencial, o papel dos estudantes era o de se prepararem para as provas de avaliação (e. g. provas de frequência, exames, apresentação de trabalhos) que se concretizavam nos dias marcados. Por vezes os alunos tinham a possibilidade de discutir aspetos relacionados com a avaliação sumativa, com os quais não estivessem de acordo: “temos possibilidade de discutir o exame, mas não é a nota”, “Não há negociações”. Os estudantes revelaram uma posição crítica relativamente à forma como este processo se desenvolvia: “há perguntas que muita gente concorda que não estão bem feitas e os professores não mudam. E também não dizem por que é que não mudam”. Em suma, o foco na aprendizagem e a centralidade do aprendente em todo o processo, tal como preconizado no Processo de Bolonha, parece estar ainda por alcançar.

## 5. REFLETINDO.

---

O que se pode afirmar nesta altura é que existe uma base empírica suficientemente sólida para afirmar que os estudantes do ensino superior podem aprender mais e melhor, com mais profundidade e compreensão, se as práticas de avaliação e de ensino forem modificadas nos sentidos que têm sido sugeridos pela literatura. Na verdade, apesar de se constatar que muito há ainda a melhorar, os resultados que se analisaram foram de alguma forma positivos e encorajadores, sobretudo porque mostraram que a participação ativa dos estudantes nos processos de avaliação e de aprendizagem conduziu, invariavelmente, ao desenvolvimento de capacidades complexas de pensamento e a aprendizagens mais significativas. As práticas observadas de autoavaliação e de avaliação entre pares permitiram que, em cada momento, os estudantes pudessem compreender em que situação se encontravam e o que, e como, tinham de fazer para aprender.

Não se pode afirmar, no entanto, que este tipo de práticas avaliativas formativas esteja generalizado, sendo até muitas vezes confundidas com atividades de natureza sumativa. Veja-se, por exemplo, o entendimento dado ao conceito de avaliação contínua nos regulamentos de várias universidades, ao considerarem-na pouco mais do que um processo que corresponde a provas realizadas durante o período letivo, como contraponto ao regime de avaliação por exame final.

A concretização do Processo de Bolonha colide com essa visão redutora do processo avaliativo, pois implica, pelo contrário, envolver o aluno e colocá-lo no centro do processo e considerar o professor como mediador e facilitador das

aprendizagens, de forma a desenvolver competências de autonomia e de reflexão nos estudantes. Este paradigma exige, por sua vez, o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas nos docentes do ensino superior, situação que não está acautelada nem prevista formalmente neste nível de ensino em Portugal. Este tipo de formação tem reconhecidos efeitos na qualidade do ensino e, por consequência, no desempenho dos estudantes. As políticas universitárias, não obstante, continuam a lidar com esta fragilidade de forma hesitante e pouco assumida, levando ao arrastar de um *statu quo* que continua a desvalorizar a importância de uma formação docente ampla, atualizada e permanente, tanto em termos científicos como pedagógicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

---

- Barreira, C., Bidarra, M.G., Vaz-Rebelo, M.P. & Monteiro, F. (2012). Processos e práticas da avaliação das aprendizagens no ensino superior. In C. Leite e M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: inovação e qualidade na docência* (pp. 971-984). Porto: CIIE-UP.
- Black, P. & William, D. (1998a). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: Department of Education & Professional Studies, Kings College London.
- Black, P. & William, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.
- Cid, M., Fialho, I., Borralho, A., Fernandes, D., Rodrigues, P. & Melo, B. (2014). A avaliação nas práticas curriculares em quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas* (pp. 615-648). Lisboa: Educa.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: refletir, agir e transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Revista Sísifo*, 9, 87-100.

- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele, *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. & Gaspar, A. (2014). Análise de regulamentos de avaliação de uma universidade pública: relações com a literatura. In P. Membiela, N. Casado & M.I. Cebreiros (Eds.), *Investigaciones en el contexto universitario actual* (pp. 263-267). Ourense: Edita Educación Editora.
- Figari, G. & Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelas: De Boeck.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2009). *Rethinking formative assessment in Higher Education: A theoretical model and seven principles of good feedback practice*.  
<http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/workshop/rethinking-formative-assessment-a-theoretical-model-and-seven-principles-of-good-feedback-practice-paper.pdf?sfvrsn=24>
- Perrenoud, Ph. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Suuramm, C., Thompson, D.R., Kim, R.Y., Moreno, L.D., Sayac, N., Schukajlow, S., Silver, E., Ufer, S., & Vos, P. (2016). *Assessment in mathematics education. Large-scale Assessment and classroom assessment*. Hamburgo: Springer One.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.
- William, D. (2017). Learning and assessment: a long and winding road? *Journal Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 309-316.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Londres: SAGE.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

## ANEXOS

### ANEXO

#### Questões do questionário utilizado na recolha de dados

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.

AV1. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre.

AV2. Os professores, ao longo do semestre, debatem com os estudantes, frequentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.

AV3. Os critérios de avaliação, a utilizar em cada disciplina/unidade curricular, são conhecidos pela maioria dos estudantes.

AV4. No processo de avaliação utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas).

AV5. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.

AV6. A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor.

AV7. Os professores utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.

AV8. Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens.

AV9. Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.

AV10. Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.

AV11. 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.

AV12. 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.

AV13. Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.

AV14. De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.

AV15. Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.