

Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Perceções de professores e estudantes nas universidades portuguesas

Carlos Barreira, Graça Bidarra, Frederico Monteiro, Piedade Vaz-Rebello y Valentim Alferes

RESUMO

O presente artigo centra-se na avaliação das aprendizagens, um dos aspectos essenciais do ensino superior, com o objectivo de compreender de que modo professores e estudantes percebem as práticas de avaliação e em que medida persistem aquelas que se confinam a uma avaliação predominantemente sumativa baseada na aplicação de testes, sem explorar o seu potencial formativo; ou, pelo contrário, se emergem práticas e métodos de avaliação alternativos. Com base na revisão da literatura especializada procura-se num primeiro momento apresentar os novos desenvolvimentos na avaliação das aprendizagens ao nível do ensino superior, nomeadamente as mudanças introduzidas na sequência da implementação do Processo de Bolonha, que pressupõem uma avaliação mais formativa e uma maior diversidade de instrumentos de avaliação. Num segundo momento, se procederá à análise dos dados do inquérito por questionário aplicado a estudantes ($n = 4972$) e docentes ($n = 1013$) das Universidades de Coimbra, Évora, Lisboa e Minho, no âmbito do projecto AVENA,¹ procurando desta forma, conhecer melhor de que modo professores e estudantes se posicionam relativamente à avaliação das aprendizagens neste nível de ensino.

Palavras chave: ensino superior, avaliação das aprendizagens, novos processos e práticas de avaliação.

Carlos Barreira

cabarreira@fpce.uc.pt

Portugués. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidade de Coimbra, Portugal. Profesor Auxiliar de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidade de Coimbra, Portugal. Temas de investigación: evaluación educacional, formación de profesores.

Graça Bidarra

Portuguesa. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidade de Coimbra, Portugal. Profesora Asociada de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidade de Coimbra, Portugal. Temas de investigación: psicología de la educación, evaluación de escuelas, formación de profesores.

Frederico Monteiro

Portugués. Maestro en Ciencias de la Educación, Universidade de Coimbra, Portugal. Temas de investigación: evaluación del aprendizaje en la educación superior.

Piedade Vaz-Rebello

Portuguesa. Doctora en Psicología, Universidade de Coimbra, Portugal. Profesora Auxiliar de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidade de Coimbra, Portugal. Temas de investigación: desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación del desarrollo docente, formación de profesores.

¹ O projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas”(PTDC/CPE-CED/114318/2009) foi financiado pela Fundação para Ciência e a Tecnologia (FCT), no qual participaram quatro universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade de Évora) e três universidades brasileiras (Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Pará e Universidade da Amazônia).



Evaluación del aprendizaje en la educación superior. Percepciones de profesores y estu-dianes en las universidades portuguesas

RESUMEN

El presente artículo se enfoca en la evaluación del aprendizaje, uno de los aspectos fundamentales en la educación superior; con el objetivo de comprender la forma en que los profesores y los estudiantes perciben las prácticas de evaluación y en qué medida persisten aquellas que se confinan a una evaluación predominantemente sumativa, basada en la aplicación de exámenes, sin explotar su potencial formativo o, por el contrario, si surgen prácticas y métodos de evaluación alternativos. Con base en la revisión de la literatura especializada, en un primer momento se busca presentar los nuevos desarrollos de la evaluación del aprendizaje en la educación superior, en particular los cambios introducidos después de la implementación del Proceso de Bolonia, lo que presupone una evaluación más formativa y una mayor diversidad de instrumentos de evaluación. En un segundo momento, se procederá al análisis de los datos de una investigación realizada mediante un cuestionario que fue aplicado a estudiantes ($n = 4972$) y docentes ($n = 1013$) de las Universidades de Coímbra, Évora, Lisboa y Minho, en el marco del proyecto AVENA, buscando de ese modo saber más sobre la posición que tienen los profesores y los estudiantes en lo que concierne a la evaluación del aprendizaje en ese nivel educativo.

Palabras clave: educación superior; evaluación del aprendizaje, nuevos procesos y prácticas de evaluación.

Assesment of learning in higher education. Perceptions by teachers and students in portuguese universities

ABSTRACT

This study focuses on the assessment of learning, that is one of the fundamental aspects of higher education, in order to understand the way in which professors and students perceive the evaluation practices and to what extent predominantly summational practices persist based on the application of exams, without leveraging the educational potential or, whether alternative practices and methods of evaluation arise. Based on a review of the specialized literature, this work presents the new developments of learning evaluation in higher education, particularly the changes introduced after the implementation of the Bologne Process, which presumes a more educational assessment and a greater diversity of evaluation tools. At a later stage, we proceed to the analysis of data from a research piece performed by means of a questionnaire applied to students ($n = 4972$) and teachers ($n = 1013$) from the Universities of Coímbra, Évora, Lisbon and Minho, in the framework of the AVENA project, in trying to know more about the position of professors and students concerning the evaluation of learning in Higher Education.

Key words: higher education, learning assessment, new processes and practices for assessment.

Valentim Alferes

Portugués. Doctor en Psicología, Universidade de Coimbra, Portugal. Profesor Auxiliar de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidade de Coimbra, Portugal. Temas de investigación: actitudes y creencias, procesos interpersonales, métodos de investigación y evaluación.

Recepción: 26/01/15. **Aprobación:** 10/02/16.



Introdução

A adequação dos cursos do ensino superior na Europa ao modelo de ensino-aprendizagem preconizado pelo Processo de Bolonha colocou vários desafios à organização e funcionamento deste nível de ensino. A este propósito é importante ter presente os objectivos definidos pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em Portugal, com base no Decreto Lei 74/2006, de 24 de março, para o período de 2005-2009. Estes visaram, sobretudo, concretizar o Processo de Bolonha, através da oportunidade única para melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos estudantes e diplomados e a internacionalização dos cursos.

Estão em causa novas formas de encarar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, admitindo-se mesmo a mudança de paradigma: “desviou-se o foco da transmissão de conhecimentos do docente para o aluno, para o desenvolvimento de competências pelos alunos, sendo estes os principais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem cumprindo aos docentes facilitar e orientar essa aprendizagem” (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida e Moreira, 2007). Neste sentido, assiste-se também a uma maior valorização de modalidades de avaliação formativa como a autoavaliação e avaliação por pares, que reclamam uma maior diversidade de instrumentos, suscitando, da parte de docentes e de estudantes, diferentes posições a que não são alheias às dificuldades sentidas no processo da sua implementação, contrariando as práticas muito enraizadas numa avaliação predominantemente sumativa. Neste contexto, pretende-se compreender as percepções que professores e estudantes possuem face à avaliação das aprendizagens no ensino superior.

Novos desenvolvimentos na avaliação das aprendizagens

Até há pouco tempo, a avaliação das aprendizagens fazia-se exclusivamente através de um exame escrito

que englobava toda a matéria e cuja classificação se reflectia na nota final do estudante. Durante a primeira década de 2000, de acordo com os princípios pedagógicos inerentes à convergência do Espaço Europeu de Educação Superior, a avaliação começa a ser vista como um processo sistemático (Pérez Pueyo, Julián Clemente e López Pastor, 2009) requerendo o envolvimento do aluno ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, deixando de concentrar o seu esforço num único momento de avaliação (Corral García, 2010). A avaliação, em vez de ser apenas pontual de regulação retroactiva, passa a ser contínua de regulação interactiva e formadora orientada pela autoavaliação; isto é, regulada por ciclos de melhoria relevantes e sistemáticos onde o auto-questionamento da actuação educativa pelo docente e pelos alunos é imprescindível na mudança das estratégias pedagógicas e de avaliação (Vaz-Rebello, Pessoa e Barreira, 2010; Perrenoud, 1999).

Neste sentido, é crucial na perspectiva de uma avaliação contínua e formativa que pondere quais são os melhores instrumentos e actividades a utilizar para sustentar o progresso da aprendizagem desde o início até ao final da unidade curricular (Brown, 2003; Corral García, 2010).

Os novos desenvolvimentos no âmbito da avaliação das aprendizagens pressupõem simultaneamente a mudança de uma educação centrada nos métodos de ensino do professor para os processos de aprendizagem do aluno (Ureña Ortín, Valles Rapp e Ruiz Lara, 2009). Surge assim um cenário diferente onde as aprendizagens se concentram na aquisição de competências por parte dos estudantes (Corral García, 2010), conduzindo aos professores a uma reorganização no modo como leccionam (Delgado García, Borge Bravo, García Albero, Oliver Cuello e Salomón Sancho, 2005). Esta reorganização passa necessariamente pela utilização de metodologias activas, participativas e colaborativas que tenham em conta os interesses e necessidades dos próprios estudantes, de forma a fomentar uma aprendizagem

autónoma, que promova a criatividade e que contribua para a resolução de problemas essenciais para o sucesso e desenvolvimento da carreira profissional (Cervilla Garzón, 2010; McDowell e Sambell 2003; Pérez Pueyo *et al.*, 2009; Race, 2003; Ureña Ortín *et al.*, 2009).

A ideia de avaliação formativa ou progressiva que acompanhe os processos de ensino foi inicialmente proposta por Scriven em 1967 (citado por Hadji, 1994) e tem uma finalidade pedagógica e deve ser integrada na acção, com o intuito de regular para melhorar a aprendizagem. A informação que de la decorre permite informar o professor sobre as condições em que ocorre a aprendizagem e instrui o estudante sobre o seu percurso, êxitos e dificuldades, nomeadamente através do *feedback*, da assistência e do diálogo (Gedye, 2010; López Pastor, 2009b; Riordan e Loacker, 2010).

A avaliação formativa e a sua implicação na aprendizagem permitem ao estudante corrigir lacunas e colmatar problemas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos docentes informações úteis sobre as dificuldades do grupo que possibilitam o reajustamento dos seus métodos de ensino com base no grau de sucesso obtido (Brown, 2003; López Pastor, 2009a; Nicol e Macfarlane-Dick, 2009; Riordan e Loacker, 2010; Ureña Ortín *et al.*, 2009). Com o objectivo de melhorar a aprendizagem, a avaliação apresenta-se como um processo formativo e processual que se dirige para as tomadas de decisão (Barreira, 2001).

Para Fernandes (2006) as características mais relevantes e as condições inerentes à concretização de uma avaliação formativa baseiam-se:

- No facto da avaliação ser organizada de acordo com um *feedback* frequente, diversificado e de qualidade, que permite regular e controlar o processo de aprendizagem, melhorando a motivação e a auto-estima do aluno.
- Na comunicação e na interacção enquanto eixos centrais para compreender o aluno.

- No ambiente de avaliação que deve induzir uma cultura positiva de sucesso.
- Nas tarefas propostas aos alunos que devem activar processos complexos do pensamento, tais como a capacidade de análise, síntese, avaliação, integração e selecção.
- Na relação reguladora do ensino-aprendizagem que existe entre a didáctica e a avaliação.

A partir de uma análise de diferentes investigações encontradas na literatura da especialidade, Nicol e Macfarlane-Dick (2006, 2009) identificam sete princípios fundamentais a partir dos quais se pode definir um bom *feedback*, condição essencial para a concretização da avaliação formativa:

- Facilita o desenvolvimento da autoavaliação (reflexão) na aprendizagem.
- Potencia o diálogo entre todos os intervenientes em torno do processo de ensino-aprendizagem.
- Ajuda a clarificar o que é um bom desempenho, explicitando objectivos, critérios e expectativas.
- Fornece a oportunidade de colmatar a distância entre o desempenho actual e o ideal.
- Providencia informação de qualidade aos estudantes sobre a sua aprendizagem.
- Encoraja uma cultura motivacional positiva e de autoestima.
- Concede informação pertinente aos professores com o intuito de ajudar a orientar o processo de ensino.

Quanto ao desenvolvimento de competências de autoavaliação e avaliação entre pares, além de ser extremamente importante para a aprendizagem, revela-se essencial no contexto profissional, fomentando a reflexão e a aprendizagem ao longo da vida (Lapaham e Webster, 2003; Ureña Ortín *et al.*, 2009).

A autoavaliação implica um processo de reflexão por parte do aluno, preferencialmente durante as



várias etapas da unidade curricular, centrando-se na aprendizagem e na experiência e caracterizando-se pela identificação dos padrões e critérios específicos relativos ao seu trabalho (Brew, 2003; Jordan, 2003).

Associada a questões de poder e de autoridade, a avaliação entre pares sugere que os alunos emitam juízos e comentários sobre o trabalho dos colegas. O *feedback* entre alunos reforça a coesão do grupo, e contribui para o sucesso da aprendizagem. A sua eficiente implementação deve enfatizar a forma como se apresenta o sistema de avaliação, a necessidade de apoio por parte dos alunos e a preparação adequada para garantir uma avaliação rigorosa, útil e justa (Brew, 2003; Gedye, 2010).

A este propósito, Zabalza (2007) e López (2007) propõem um plano de formação orientado por dez princípios para desenvolver a qualidade da avaliação das aprendizagens no ensino superior. Com efeito, torna-se essencial diferenciar entre avaliação de processo (para aprender) e avaliação de control (para quantificar) das aprendizagens; considerar a coerência entre a actuação docente e o sistema de avaliação proposto; cuidar a variedade e gradualidade na avaliação para que seja de diversa natureza e nível de dificuldade, evitar a sensação de fracasso e incapacidade; introduzir fórmulas inovadoras de avaliação, melhorar as técnicas convencionais e levar a cabo uma selecção adequada com os propósitos perseguidos; proporcionar informação prévia para orientar a aprendizagem e esforço do estudante e *feedback* posterior respeitando a avaliação realizada. Também proporcionar sugestões e orientações para possibilitar a melhoria; estabelecer um sistema de revisão do nível de efectividade dos exames; contemplar a graduação das modalidades de avaliação dos primeiros aos últimos anos de um curso; incorporar as novas tecnologias como recursos válidos para a avaliação e valorar e reconhecer aprendizagens adquiridas fora das salas de aula, vinculadas às unidades curriculares.

No âmbito dos novos desenvolvimentos importa sublinhar a diversidade de estratégias pedagógicas

que resultam da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino superior, que fomentam o trabalho autónomo do aluno através de actividades de complemento e/ou de reforço das aulas presenciais, permitindo também a exploração de processos de comunicação síncronos e assíncronos que possibilitam o *feedback* do professor a partir de diferentes momentos e espaços formativos (Camerino, 2009).

Diversidade de instrumentos implicados na avaliação das aprendizagens

Segundo Castejón Oliva, Capllonch Bujosa, González Fernández e López Pastor (2009), seguindo a perspectiva de uma avaliação formativa e com o intuito de melhorar a aprendizagem, torna-se necessário utilizar diversos instrumentos que incidam sobre determinados aspectos de forma a assegurar que os alunos sejam capazes de lidar eficazmente com uma variedade de situações durante o processo de ensino-aprendizagem, tais como:

- O *conhecimento*, tendo em conta que é importante identificar as noções mais importantes sobre os assuntos estudados.
- A *compreensão*, incentivando a análise, a interpretação e a discriminação do que é significativo sobre as diversas temáticas abordadas.
- A *explicação*, apelando à justificação adequada, relacionando e argumentando as questões mais relevantes sobre as diferentes matérias.
- A *reflexão*, desenvolvendo a capacidade de deliberar, avaliar, rever, relacionar, analisar e reconsiderar os vários conhecimentos, antes de tomar uma decisão e de se expressar perante os outros.
- A *crítica*, com base na análise, reflexão e raciocínio criativo e construtivo perante as comunicações, os textos e a produção científica associada à área em causa.

- As *atitudes*, ao assumir a responsabilidade, o compromisso e consciencializando-se das limitações e das potencialidades.

Na opinião de López Pastor (2009b), a qualidade e o sucesso da implementação de um sistema de avaliação verdadeiramente formativo dependem de algumas características que são requeridas. É então essencial que a avaliação seja:

- *Adequada*, porque os instrumentos contemplados devem ser coerentes e adaptados ao currículo e às características dos intervenientes e do contexto.
- *Relevante*, porque a importância e a utilidade da informação recolhida devem ter implicações para os intervenientes ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
- *Válida*, porque convém estabelecer os critérios de obtenção e análise da informação, conferindo alguma credibilidade e rigor científico ao processo.
- *Formativa*, porque deve explicar claramente como contribui para melhorar a aprendizagem do aluno, a actuação do professor e os processos de ensino-aprendizagem.
- *Integrada*, porque os instrumentos de avaliação devem estar integrados nos processos de ensino-aprendizagem, em vez de constituírem momentos pontuais ou finais, bem como reconhecer os diferentes âmbitos, conteúdos e competências a desenvolver.
- *Negociada*, porque os alunos devem participar no estabelecimento dos critérios de avaliação, através do diálogo e colaboração permanente com o professor.
- *Propensa para a auto-regulação*, porque deve fomentar o desenvolvimento da autonomia do aluno e promover a autoavaliação dos processos de aprendizagem.
- *Ética*, porque a avaliação para além de respeitar a confidencialidade e o anonimato relativo

à informação obtida, não deve ser utilizada como forma de controlo, poder, ameaça ou castigo sobre o estudante.

De acordo com Castejón Oliva *et al.* (2009) e Cepillo Galvín (2010), existe uma diversidade de instrumentos de avaliação das aprendizagens no ensino superior, que ao proporcionarem o desenvolvimento de uma diversidade de competências escritas, orais e de expressão prática, podem ser utilizados com cariz formativo. A título de exemplo, podemos destacar os seguintes instrumentos:

- O *teste/exame*, que se caracteriza por um conjunto de perguntas que exigem respostas concretas por parte dos alunos, podendo ser composto por perguntas de resposta fechada (e.g. escolha múltipla) e/ou de resposta aberta (e.g. perguntas de desenvolvimento).
- O *trabalho escrito*, que permite explorar vários temas relacionados entre si, sintetizando e expondo os aspectos mais importantes e que se apresentam com uma estrutura habitual composta por introdução, fundamentação teórica, resultados e bibliografia.
- O *ensaio*, que possibilita o desenvolvimento de uma ou várias ideias e é caracterizado pela ausência de recurso a evidências científicas, sendo valorizada a argumentação dos pontos de vista pessoais.
- O *poster*, constituído por texto e acompanhado por imagens, quadros, diagramas, esquemas, fotografias, no qual se sintetiza e apresenta um estudo, investigação ou experiência.
- O *relatório*, que consiste num documento estruturado que inclui a descrição de um tema específico, podendo também ser utilizado para compilar e sintetizar a informação aprendida sobre um tema a partir de várias actividades desenvolvidas.
- O *projecto*, que se baseia na proposta e planificação de um trabalho indicando os respectivos



procedimentos e calendarização da acção, bem como os objectivos, as hipóteses de estudo e a descrição dos resultados esperados.

- O *diário*, embora tenha um carácter mais pessoal, reflexivo e vivencial que o caderno de campo, utiliza-se também em matérias com uma forte componente prática e de observação.
- O *portfólio*, caracteriza-se por englobar, de modo devidamente identificado, os registos e informações baseadas nas actividades de aprendizagem realizadas pelo estudante, permitindo acompanhar o seu desenvolvimento durante um período de tempo específico.
- O *debate*, que se define pela discussão entre grupos de alunos sobre pontos de vista distintos, a partir da qual, cada grupo faz um conjunto de questões através do porta-voz, que são analisadas pelo outro grupo e respondidas pelo seu porta-voz.
- O *grupo de discussão*, que se caracteriza pelo debate sobre um tema específico, entre os alunos que compõem um único grupo.
- A *mesa redonda*, que é uma breve exposição inicial de cada aluno sobre um tema, suscitando questões, comentários e/ou sugestões das restantes pessoas.
- A *comunicação*, que embora esteja associada ao trabalho escrito, diz respeito à divulgação do trabalho e posterior discussão com o público.

Todos estes instrumentos, para serem utilizados numa vertente formativa, têm que obedecer necessariamente às características e condições inerentes à concretização desta modalidade já referidas atrás por Fernandes (2006).

Percepções dos estudantes e professores sobre a avaliação das aprendizagens

Com base em algumas investigações, Ureña Ortín *et al.* (2009) chegam à conclusão que a autoavaliação e a avaliação entre pares são considerados processos que favorecem a comunicação entre o estudante e

o professor e entre eles, tornando a aprendizagem mais eficaz, uma vez que lhes permite reconhecer os seus pontos fortes e áreas de melhoria e reorientar o trabalho de forma mais activa. No entanto, os estudantes destacam a sua complexidade, o consequente aumento de trabalho e a responsabilidade acrescida como inconvenientes, além de que o facto de não estarem habituados a este tipo de avaliação e o desconhecimento das suas características, perpetua a sua preocupação em demonstrar o trabalho realizado em vez do que realmente aprendem (Brew, 2003; Lapaham e Webster, 2003; Ureña Ortín *et al.*, 2009).

Por outro lado, a maioria dos estudantes prefere uma avaliação justa, que lhes implique uma carga de trabalho razoável e que se relacione com o mundo real e o exercício da profissão (Cervilla Garzón, 2010; Lombardi, 2008; McDowell e Sambell, 2003). Contudo, a avaliação é vista frequentemente como um obstáculo a superar, o que é reforçado pelo desconhecimento dos critérios que a regulam, tendo em conta que muitas vezes os professores não debatem, partilham ou esclarecem os mesmos (Ureña Ortín *et al.*, 2009).

Apesar das inúmeras vantagens associadas à avaliação formativa, existem algumas dificuldades na sua implementação, tais como o facto das instituições de ensino superior terem de lidar com um grande número de alunos, o que tem feito da avaliação sumativa uma modalidade quase exclusiva (Castejón Oliva *et al.*, 2009; Cepillo Galvín, 2010). Com efeito, as restrições de tempo dos docentes, que têm diversas responsabilidades além da actividade lectiva e a falta de formação neste domínio dificultam o desenvolvimento de processos de avaliação devidamente orientados para a aprendizagem (Lombardi, 2008).

Metodologia Participantes

No estudo levado a cabo para compreender as percepções dos estudantes e professores acerca da avaliação das aprendizagens foi aplicado um inquérito por questionário *online* nas Universidades de

Coimbra, Évora, Lisboa e Minho, sendo a amostra constituída por 4972 estudantes e 1013 docentes (cf. quadro 1).

Medidas

O inquérito por questionário, desenvolvido no âmbito do projecto AVENA, além dos dados sociodemográficos, integra 45 itens, que se desdobram em três grupos de 15 itens cada um; o primeiro referente ao ensino, o segundo referente à aprendizagem e o terceiro referente à avaliação, constituindo este último grupo o objecto de análise no presente estudo. As respostas aos itens foram dadas através de uma escala de tipo Likert com quatro níveis, que resultou da concertação entre as equipas que integravam o projecto AVENA; *Discordo Totalmente* (DT = 2); *Discordo* (D = 1); *Concordo* (C = 1); *Concordo Totalmente* (CT = 2).

No domínio da avaliação, o questionário engloba um conjunto de questões que incidem sobre o modo como se desenvolve a avaliação ao longo do semestre, a frequência com que os professores partilham e debatem com os alunos, os critérios, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação, bem como se recorrem à utilização de diversos instrumentos e actividades no âmbito da sua implementação.

Também são abordadas questões como a consistência da avaliação com o ensino e a aprendizagem e a frequência de situações de autoavaliação e de

avaliação entre pares, assim como a preponderância da utilidade meramente classificativa da avaliação ou o seu intuito orientador para a aprendizagem, através da consciencialização das dificuldades e/ou dos progressos dos alunos.

Procura-se ainda conhecer as percepções sobre eventuais incentivos do professor para a reflexão e análise das aprendizagens realizadas, a existência de oportunidades para esclarecimento de dúvidas e para colocar questões. Aborda-se a perspectiva dos intervenientes sobre a avaliação enquanto processo de administração de testes ou exames destinados à atribuição de classificações e questiona-se se será esta a melhor forma de averiguar e determinar quais os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos.

Resultados

De acordo com o teste *t* de Student, as diferenças (cf. coluna 4 do quadro 2) entre as médias dos professores e dos estudantes (cf. colunas 2 e 3 do quadro 2) atingem o limiar de significação estatística de $p < .001$ em 12 dos 15 itens (exceptuam-se, os itens 1, 2 e 9; cf. as duas últimas colunas do quadro 2). O teste multivariado, tomando como VI o estatuto e como VDs os 15 itens referentes à avaliação, fornece um $L = .861$, $F(15, 5969) = 64.04$, $p < .001$. Como é evidente, para os graus de liberdade em causa, qualquer diferença

Quadro 1. Número e percentagem de estudantes e professores por universidade

	Coimbra	Évora	Lisboa	Minho	Total
Professores	250	179	353	231	1 013
Alunos	1 154	711	2 453	654	4 972
Total	1 404	890	2 806	885	5 985

Fuente: elaboración propia.



trivial entre as médias atinge os limiares convencionais de significação estatística. Por este motivo, a leitura dos resultados apresentados no quadro 2, será feita em função das diferenças estandardizadas entre as médias (d de Cohen, cf. coluna 5 do quadro 2).

Sendo assim, e atendendo às magnitudes indexadas pelo d de Cohen, cinco diferenças (itens 1, 2, 9, 10 e 13) situam-se abaixo do limiar convencional *efeito pequeno* ($|d| < .20$), oito diferenças (itens 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14 e 15) estão compreendidas entre os limiares *efeito pequeno* e *efeito médio* ($.20 \leq |d| < .50$) e uma diferença (item 8) situa-se entre os limiares *efeito médio* e *efeito grande* ($.50 \leq |d| < .80$). Nenhuma das diferenças ultrapassa o limiar convencional *efeito grande* ($|d| \geq .80$).

Neste sentido, registam-se posições convergentes entre professores e estudantes concordando ambos *que a avaliação se desenvolve de maneira contínua ao longo do semestre* (item 1), *que os professores criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens* (item 10) e *que incentivam a refletirem ou analisarem as aprendizagens realizadas* (item 13). Por sua vez, ambos discordam *que os professores, ao longo do semestre, debatem com os estudantes, frequentemente a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação* (item 2) e *do facto dos estudantes serem frequentemente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas* (item 9).

Registam-se, no entanto, posições menos convergentes, sendo que professores concordam mais que os estudantes *que a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens* (item 8), *que os critérios de avaliação são conhecidos pela maioria dos estudantes* (item 3), *que é utilizada uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos de avaliação* (item 4) e *que a avaliação é utilizada pelos professores para que os estudantes se consciencializem das dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem* (item 7). Por sua vez, os estudantes concordam mais do que os professores *que a avaliação é utilizada, sobretudo para atribuir notas e classificações* (item 5) e *que os resultados obtidos nos testes são os elementos mais determinantes para atribuir a classificação* (item 11).

Registam-se ainda respostas polarizadas. Assim, os professores concordam e os estudantes discordam *que a avaliação é utilizada para orientar os estudantes a aprender melhor* (item 6) e *que na maioria das disciplinas os testes e/ou exame final são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer* (item 12). Por sua vez, estudantes concordam e professores discordam *que as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar* (item 14).

Considerações e reflexões finais

De acordo com a revisão da literaturae com os objectivos traçados no âmbito do Processo de Bolonha, assiste-se a uma maior aposta na avaliação formativa, na utilização do *feedback*, na autoavaliação e avaliação entre pares, modalidades de avaliação que reclamam uma maior diversidade de instrumentos que lhes servem de suporte.

No entanto, verificamos que professores e estudantes percebem as práticas de avaliação como essencialmente sumativas, mais os estudantes do que os professores, reconhecendo estes últimos, mais potenciais formativos a estas mesmas práticas. As respostas dos professores e dos estudantes são convergentes no sentido das práticas de avaliação assumirem um carácter contínuo ao longo do semestre, existindo, no entanto, a percepção de pouco envolvimento dos estudantes em situações de autoavaliação e avaliação entre pares. Os professores, mais do que os estudantes, percebem consistência entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebello, Monteiro e Alferes, 2015).

Por outro lado, enquanto os professores concordam, os estudantes discordam *que os testes e/ou exame final é a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer, bem como que a avaliação é utilizada para orientar os estudantes a aprender melhor*. Estes dados são em certa medida convergentes com estudos que evidenciam que a avaliação sumativase apresenta como a

Quadro 2. Comparação entre professores e estudantes nos 15 itens referentes à avaliação das aprendizagens

Itens	Médias		Diferença entre as Médias		t (5983)	
	Professores (n = 1031)	Professores (n = 4972)	Não Estandarizadas	Estandarizada d de Cohen	Valor	p
AVALIA_01 Na maioria das disciplinas/ unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre.	.37	.34	.02	.02	.54	.589
AVALIA_02 Os professores, ao longo do semestre, debatem com os estudantes, frequentemente, a organização e desenvolvimento do processo de avaliação.	-.20	-.26	.06	.05	1.38	.168
AVALIA_03 Os critérios de avaliação, a utilizar em cada disciplina/unidade curricular, são conhecidos pela maioria dos estudantes.	1.33	.90	.42	.43	12.47	.000
AVALIA_04 No processo de avaliação utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações).	.86	.54	.32	.28	8.12	.000
AVALIA_05 Na maioria das disciplinas/ unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/ classificações aos estudantes.	.98	1.25	-.26	-.34	-9.85	.000
AVALIA_06 A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor.	.11	-1.3	.24	.20	5.73	.000
AVALIA_07 Os professores utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.	.30	.00	.30	.25	7.30	.000
AVALIA_08 Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens.	1.01	.41	.60	.57	16.62	.000
AVALIA_09 Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.	-.48	-.52	.03	.03	.81	.416
AVALIA_10 Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.	.22	.01	.21	.18	5.18	.000
AVALIA_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.	1.08	1.35	-.27	-.32	-9.21	.000
AVALIA_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.	.20	-1.2	.32	.24	7.02	.000
AVALIA_13 Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou reflectir acerca das aprendizagens realizadas.	.23	.02	.21	.17	5.04	.000
AVALIA_14 De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.	-.03	.31	-.35	-.31	-8.95	.000
AVALIA_15 Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.	.92	1.16	-.24	-.27	-7.97	.000



modalidade mais fácil para lidar com a avaliação (Castejón Oliva *et al.*, 2009; Cepillo Galvín, 2010; Lombardi, 2008) na perspectiva dos professores, enquanto a maioria dos estudantes considera os processos e práticas de avaliação formativa mais justos e menos ameaçadores que a avaliação tradicional, realizada através de exames (Race, 2003; Ureña Ortín *et al.*, 2009).

Também pode-se dizer que os dados sugerem a existência de mecanismos de enviesamento em

benefício próprio (*self serving bias*), já presentes em estudos que analisam as atribuições causais do (in) sucesso académico por parte dos professores e estudantes do ensino superior (Ferreira, Bidarra e Raposo, 2009); isto porque, os estudantes parecem atribuir maior importância à avaliação formativa, embora percepcionem uma avaliação mais sumativa, enquanto os professores reconhecem potencial formativo às práticas de avaliação por siconcretizadas (Barreira *et al.*, 2015). ■

Referencias

- Barreira, C. (2001), “Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: A avaliação formadora e a avaliação autêntica”, em *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 3-33.
- Barreira, C., G. M. Bidarra, P. Vaz-Rebello, F. Monteiro e V. Alferes (2015), “Perceções de docentes e estudantes de universidades portuguesas sobre ensino, aprendizagem e avaliação”, em D. Fernandes *et al.* (orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas*, Vol.1 (pp. 309-325), Lisboa, EDUCA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Brew, A. (2003), “La autoevaluación y la evaluación por los compañeros”, em Sally Brown e Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 179-189.
- Brown, S. (2003), “Estrategias institucionales en evaluación”, em Sally Brown e Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 23-33.
- Camerino, O. (2009), “Evaluación formativa y tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”, em Víctor López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea, pp. 127-141.
- Castejón Oliva, J., M. Capllonch Bujosa, N. González Fernández e V. López Pastor (2009), “Técnicas e instrumentos de evaluación”, em Víctor López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea, pp. 65-91.
- Cepillo Galvín, M. (2010), “Aprendizaje basado en problemas (APB)”, em M. Sánchez González (coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 31-36.
- Cervilla Garzón, M. (2010), “Elaboración de supuestos prácticos”, em M. Sánchez González (coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 53-60.
- Corral García, E. (2010), “La combinación de las distintas técnicas de evaluación: las pruebas de progreso”, em M. Sánchez González (coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 95-99.

- Delgado García, A., R. Borge Bravo, J. García Albero, R. Oliver Cuello e L. Salomón Sancho (2005), *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Retirado em Março 8, 2012 de <<http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/competencias%20evaluacion%20eees-MEC.pdf>>
- Fernandes, D. (2006), “Para uma teoria da avaliação formativa”, em *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- Ferreira, M. M., M. G. Bidarra e N. V. Raposo (2009), “Atribuições causais do (in)sucesso académico no ensino superior: padrões diferenciais de professores e estudantes”, em *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), pp. 149 – 158.
- Gedye, S. (2010), *Formative assessment and feedback: A review*, Retirado em Março 8, 2012 de <<http://www.gees.ac.uk/planet/p23/Gedye.pdf>>
- Guedes, M., J. Lourenço, A. Filipe, L. Almeida e M. Moreira (2007), *Ensino e aprendizagem por projecto*, Lisboa, Centro Atlântico, Lda.
- Hadji, C. (1994), *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos* (4ª ed.), Porto, Porto Editora.
- Jordan, S. (2003), “La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros”, em Sally Brown e Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 191-201.
- Lapaham, A. e R. Webster (2003), “Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro”, em Sally Brown e Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 203-210.
- Lombardi, M. (2008), *Making the grade: the role of assessment in authentic learning*, Retirado em Março 8, 2012 de <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3019.pdf>>.
- López, M. del Carmen (2007), “Evaluar en la universidad y en el marco del espacio europeo de educación superior”, em M. del Carmen López (coord.), *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 11-27.
- López Pastor, V. (2009a), “Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión”, em Víctor López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea, pp. 45-64.
- López Pastor, V. (2009b), “Una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria”, em Víctor López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea, pp. 93-103.
- McDowell, L. e K. Sambell (2003), “La experiencia en la evaluación innovadora”, em Sally Brown e Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 91-103.
- Nicol, D. e D. Macfarlane-Dick (2009), *Rethinking formative assessment in Higher Education: A theoretical model and seven principles of good feedback practice*, Retirado em Março 8, 2012 de <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/tla/assessment/web0015_rethinking_formative_assessment_in_he.pdf>.
- Nicol, D. e D. Macfarlane-Dick (2006), “Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice”, em *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Pérez Pueyo, Á. J., Julián Clemente e V. López Pastor (2009), “Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, em Víctor López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea, pp. 19-43.
- Perrenoud, P. (1999), *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*, Porto Alegre, Artmed.
- Pessoa, T. e C. Barreira (2010), “Dilemas e desafios na formação de professores universitários”, em António Neto e Maria Piedade Vaz-Rebello (eds.), *O ensino superior no Brasil e em Portugal. Perspectivas políticas e pedagógicas*, Natal, Editora UFRN, pp. 103-124.
- Race, P. (2003), “¿Por qué evaluar de un modo innovador?”, em Sally Brown e Angela Glasner (eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea, pp. 77-90.



Riordan, T. e G. Locker (2010), “Collaborative and systemic assessment of student learning: From principles to practice”, em Gordon Joughin (ed.), *Assessment, learning and judgement in higher education*, Milton Keynes, UK, Springer, pp. 175-192.

Ureña Ortín, N., C. Valles Rapp e E. Ruiz Lara (2009), “La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida”, em Víctor López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida*

en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias, Madrid, Narcea, pp. 105-125.

Vaz-Rebello, M., T. Pessoa e C. Barreira (2010), “Ser professor universitário: estudo exploratório em torno de concepções e práticas”, em *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), pp. 63-82.

Zabalza, M. (2007), *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea.

Cómo citar este artículo:

Barreira, Carlos, Graça Bidarra, Frederico Monteiro, Piedade Vaz-Rebello y Valentim Alferes(2017), “Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Percepções de professores e estudantes nas universidades portuguesas”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 21, pp. 24-36, <https://ries.universia.net/article/view/1079/avaliacao-das-aprendizagens-ensino-superior-percepcoes-professores-estudantes-nas-universidades-portuguesas> [consulta: fecha de última consulta].