PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Diana Ribeiro Pereira*
Maria Assunção Flores**

Recebido: 28 fev. 2012 Aprovado: 25 abr. 2012

*Doutoranda em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho. Portugal. Atualmente, os seus interesses de investigação incluem a avaliação das aprendizagens, o ensino superior e o desenvolvimento curricular. Braga, Portugal. E-mail: ID4005@alunos.uminho.pt
** Doutoramento em Educação na Universidade de Nottingham, Reino Unido. Professora associada com Agregação na Universidade do Minho. Braga, Portugal. E-mail: aflores@ie.uminho.pt

Resumo: Neste artigo apresentamos dados de um estudo mais vasto no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Avaliação, cujo objetivo consistiu em conhecer as perceções dos estudantes universitários sobre a avaliação, em particular sobre os métodos de avaliação mais utilizados e a relação entre avaliação e aprendizagem. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, aplicado ao 3º ano de diferentes cursos (Educação, Engenharia, Medicina, Educação Básica e Psicologia) da Universidade do Minho. No total, participaram 254 estudantes. Os dados revelam que os aspetos que os estudantes mais associam à avaliação são a aprendizagem, os testes/exames, a verificação de conhecimentos e as notas/classificações, sendo o conflito, o receio/medo e a imposição os menos ligados ao processo avaliativo. Globalmente, e em relação aos métodos de avaliação, as apresentações orais em grupo, os testes e os relatórios de grupo são os mais utilizados na perspetiva dos alunos, sendo menos frequentes o ensaio individual, o ensaio em grupo e os testes orais, destacando-se, portanto, os que apelam mais ao trabalho de grupo em detrimento do individual. Neste artigo, discutem-se ainda os métodos tradicionais *versus* métodos alternativos de avaliação quanto à sua eficácia na perspetiva dos alunos e respetivas implicações.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Ensino superior.

PERCEPTIONS AND EXPERIENCES ON ASSESSMENT: A STUDY WITH HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract**:** This article presents data from a Master's thesis in Education - Specialization in Evaluation. It aimed at investigating students' perceptions on assessment in the context of higher education. The main goal is to get to know higher education students' views of assessment, particularly in regard to methods of assessment most used in higher education and the relationship between assessment and learning taking the perspective of students. Data were collected through a questionnaire to 3rd year undergraduate students in different programmes (Education, Engineering, Medicine, Basic Education and Psychology) at the University of Minho. In total, 254 students participated in the study. Findings suggest that the key aspects that students associate with assessment are learning, exams, verification of knowledge and marks. Data also reveal that conflict, fear and imposition are the aspects that students associate less with assessment. In regard to assessment methods, oral presentations in group, tests and group reports are the most used ones according to students. Faculty used less frequently methods such as individual essay, group essay and oral tests, which points to the use of rather collective methods in detriment to individual ones. This paper also discusses traditional versus alternative methods in terms of efficacy according to students' perspective and their implications.

Key words: Assessment. Learning. Higher education.

1 INTRODUÇÃO

O Processo de Bolonha no contexto das instituições europeias de Ensino Superior implicou alterações (ou pelo menos questionou) aspetos ligados ao papel do aluno, ao processo de aprendizagem e de formação e à matriz da avaliação das aprendizagens, entre outros. Neste âmbito, tem-se discutido a emergência de um "novo" paradigma que enfatiza a centralidade do aluno e dos objetivos de formação, colocando o enfoque na aprendizagem e no papel ativo do aprendente (VEIGA SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2003). Este paradigma encerra papéis diferenciados para aluno e para o professor com implicações nas metodologias de ensino/aprendizagem e na avaliação. Impõe-se, assim, uma reorganização pedagógica incluindo "maior flexibilidade curricular, distinta organização do trabalho docente e discente […], novas formas de avaliação pedagógica […] e processos de avaliação" (LIMA, 2006, p. 9).

Em Portugal, estabeleceram-se como objetivos essenciais "garantir a qualificação dos portugueses no espaço Europeu, concretizando o Processo de Bolonha, oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações" (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março). É ainda proposta a alteração da "Lei de Bases do Sistema Educativo", consagrando um modelo de organização por ciclos onde são conferidos os "graus académicos de licenciado, mestre e doutor", tal como se propõe na Declaração de Bolonha. Outro facto a salientar é a adoção do sistema europeu de créditos (ECTS) que traduz a "unidade de medida do trabalho do estudante". O Decreto-Lei nº.107/2008 de 25 de junho veio alterar o anterior (Decreto-Lei nº.74/2006) sobre a atribuição de Graus e Diplomas. O objetivo é atingir uma das metas do Processo de Bolonha, ou seja, a transição de um sistema de ensino baseado na simples transmissão de conhecimentos para um sistema de ensino centrado na formação e na aprendizagem, onde se dá primazia ao desenvolvimento das competências dos estudantes, tendo a componente experimental, a componente de projeto e a aquisição de competências transversais um papel de relevo. Este diploma prevê ainda a elaboração de um relatório anual que informe acerca das metodologias e indicadores adotados para aferição, por Unidade Curricular, da relação dos critérios estabelecidos e das competências a atingir e ainda os métodos de trabalho adotados para a integração da aprendizagem e da avaliação de conhecimentos (Decreto-Lei nº 107/2008).

Deste modo, a criação do novo sistema de créditos curriculares (ECTS) introduziu uma nova forma de organização do ensino, passando a estar cen-

trado no aluno e nos objetivos de formação. O ECTS pretende medir o volume total de trabalho de um estudante, dando ênfase à aprendizagem, centrando a formação no estudante "como sujeito ativo no processo de aprendizagem" (VEIGA SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2003, p. 257). No Decreto-Lei nº42/2005 de 22 de fevereiro, afirma-se que

> Nesta nova concepção, o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno […] as horas de contacto, as horas de projeto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as atividades relacionadas com a avaliação.

No entanto, esta aplicação do sistema de créditos pressupõe que se definam previamente os saberes e competências a serem adquiridos e/ou desenvolvidos. Por outras palavras, estamos perante uma nova forma de organização do currículo "considerado não mais uma mera justaposição […] em disciplinas, mas sim em termos de um desenvolvimento por áreas curriculares alargadas" (VEIGA SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2003, p. 258).

Esta nova orientação irá levar a uma

> necessidade de reequacionar todo o conjunto de atividades pedagógicas, definir objetivos, estabelecer programas de trabalho e, sobretudo, implementar novos procedimentos ao nível da execução, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino/aprendizagem (GUEDES et al, 2007, p. 17).

Pretende-se, portanto, que a mudança não se traduza numa mera alteração, mas numa oportunidade e num desafio que se impõe a toda a comunidade académica. Assim, a introdução deste paradigma educacional, no quadro do processo de Bolonha, pressupõe necessariamente uma reorganização profunda ao nível da flexibilidade curricular, da organização do trabalho docente e discente, de esquemas de apoio tutorial, de novas formas de avaliação pedagógica, de calendários e processos de avaliação, de turmas mais reduzidas, de articulação entre ensino e pesquisa, etc. (LIMA, 2006). Mas para que esta reorganização pedagógica decorrente do Processo de Bolonha se concretize efetivamente, a mudança não pode ser apenas "superficial ou cosmética", limitada à introdução de novos vocabulários tais como unidade curricular, resultados de aprendizagem, ECTS, etc., mas promover transformações na organização do

trabalho docente e discente (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008). Por outras palavras, o que se torna imperativo, segundo Lima (2006), é que a reforma da pedagogia universitária proposta por Bolonha não se limite apenas a aspetos formais e lexicais, ficando, neste caso, aquém de uma mudança real em termos de aprendizagem, de ensino e de avaliação.

A Declaração de Bolonha também trouxe o reconhecimento da aprendizagem ativa do aluno e o desenvolvimento de competências técnicas, mas também transversais. Para além de este ter de dominar certos conhecimentos técnicos de uma área especializada, tem também de estar apto para comunicar, liderar, trabalhar em equipa, analisar e resolver problemas simulados, entre outras competências (GUEDES et al, 2007), que são de extrema importância para o desempenho profissional do aluno, pois "as necessidades atuais de empregabilidade ditam que o trabalhador tenha capacidade de comunicar, negociar e que tenha flexibilidade cognitiva e criatividade e transferabilidade das competências de aprendizagem" (GUEDES et al, 2007, p. 35). Assim, esta metodologia de ensino/aprendizagem baseada na aquisição e desenvolvimento de competências, técnicas mas também transversais, mostra-se benéfica na construção de saberes do aluno, uma vez que "faz apelo mais ao pensamento divergente do que ao pensamento convergente", uma vez que o pensamento divergente é adaptável e, por isso, o indivíduo diversifica os processos e as suas perspetivas e utiliza registos de conhecimentos diferentes (GUEDES et al, 2007, p. 33).

Para Veiga Simão et al (2003), registam-se no país algumas experiências em termos de metodologias ativas de aprendizagem do tipo *problem based learning* (PBL) ou outras equivalentes, em diversas áreas, como saúde, arquitetura, engenharia, etc. É de salientar que estas metodologias são relevantes para a experiência pedagógica dos alunos. No entanto, deve existir uma preparação meticulosa do corpo docente, dos técnicos especializados e das próprias instituições, pois este tipo de transição para outro tipo de organização curricular e metodológica só é possível se os elementos nela envolvidos aderirem, participarem e estiverem motivados. Torna-se, portanto, necessária uma reforma a nível curricular e pedagógico, devendo o currículo estar organizado no sentido de articular os conhecimentos, horizontal e verticalmente, em vez de atomizá-los em disciplinas. A nível metodológico, esta reorganização assentará numa aprendizagem colaborativa e pró-ativa, focada em projetos e na resolução de problemas (BÁRBARA et al, 2007).

Em suma, o Processo de Bolonha implica um "novo" paradigma educacional, que assenta em papéis diferenciados do aluno e professor, sendo aquele

a figura central no processo de ensino-aprendizagem e construtor ativo das aprendizagens, em novas metodologias de ensino/aprendizagem, que radicam numa maior flexibilidade curricular e, consequentemente, em novas formas de avaliação das aprendizagens.

2 A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação está associada inevitavelmente à sociedade, pois o desempenho dos alunos reflete as funções que um dado sistema educativo específico requer, uma vez que "as práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre a escola e a sociedade, pois elas fornecem a comunicação entre as duas" (BROADFOOT, 1979, p. 11). Pacheco (2001, p. 128) entende a avaliação como algo controverso que deve ser estudado "nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam". Deste modo, a avaliação educacional é "remetida para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo têm vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação", estando, portanto, sujeita a variações das conjunturas políticas, sociais, económicas e ainda a períodos históricos (AFONSO, 1998, p. 30).

Como vimos, o Processo de Bolonha, instituído através de uma política educativa supranacional, veio alterar os métodos de ensino/aprendizagem e, consequentemente, a forma de avaliar as aprendizagens dos alunos. Assim, a avaliação e as suas funções têm que ser compreendidas à luz destas mudanças históricas, económicas e políticas. House (1992, p. 52) afirma que a avaliação é "uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos". Do mesmo modo, a escolha dos métodos e práticas de avaliação dos alunos implica uma orientação política estabelecida (AFONSO, 1998), isto porque as mudanças ou inovações políticas ultrapassam as questões didáticas e até mesmo técnicas:

> Quem pode pretender que as opções quanto aos instrumentos e modalidades de avaliação dos alunos, por exemplo, não recobrem opções políticas e sociais (quanto à seleção *versus* democratização, nomeadamente)? (BENAVENTE, 1992, p. 36).

Em termos conceptuais, a avaliação tem sofrido alterações significativas na linha do "assessment for learning" (DOCHY; MCDOWELL, 1997), em con-

traposição com uma perspetiva de certificação. Vários estudos (GIBBS, 1999; SCOULLER, 1998; LIGHT; COX, 2001) demonstram a relação entre avaliação e aprendizagem, pois o modo como os alunos a entendem determina o modo como aprendem (WATERING et al, 2008). Assim, a avaliação e a aprendizagem apresentam-se numa relação estreita, até indissociável, ficando de lado a ideia de que a avaliação é apenas algo que provê graus, dado que "a avaliação conduz a aprendizagem do estudante" (SEGERS; GIJBELS; THURLINGS, 2008, p. 35). Como sustenta Biggs (2003), o quê e como os alunos aprendem depende, em grande medida, do modo como pensam que vão ser avaliados, o que implica que as práticas de avaliação devam dar sinais sobre o quê e como devem aprender, devendo estas ser coerentes com a natureza dos objetivos ou resultados de aprendizagem do curso ou Unidade Curricular. Vários estudos (GIBBS, 1999; SCOULLER, 1998; TANG ; LAI; LEUNG, 1999; FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010) demonstram que a avaliação das aprendizagens encerra potenciais benefícios em todas as etapas da aprendizagem:

> a forma como os estudantes se preparam para uma prova de avaliação depende da forma como estes percecionam a avaliação, e os seus efeitos podem ter quer influências negativas, quer influências positivas na aprendizagem (WATERING; GIJBELS; DOCHY, 2008, p. 646).

Ainda para Brown e Knight (1994, p. 12), "a avaliação define aquilo que os alunos consideram importante, como despendem o seu tempo e como se veem a si próprios como estudantes". Dito de outro modo, a forma como cada estudante vê a aprendizagem e o seu estudo é condicionada pela forma como perceciona as tarefas de avaliação atribuídas pelo professor. Por outro lado, a experiência que cada aluno tem do processo de avaliação da aprendizagem determina "a forma como o estudante aborda a aprendizagem futura" (STRUYVEN; DOCHY; JANSSENS, 2005, p. 332). Os mesmos autores, com base nos seus estudos, afirmam que um aluno que demonstre uma abordagem à aprendizagem mais superficial tem apenas a intenção de completar a tarefa, mostrando pouco envolvimento pessoal e entendendo-a como algo imposto, sendo esta intenção, muitas vezes, associada à rotina e à memorização irrefletida e a uma compreensão mais limitada (STRUYVEN; DOCHY; JANSSENS, 2005). Ainda a este respeito, Segers e Dochy (2001) sustentam que as perceções dos estudantes sobre avaliação e aprendizagem afetam o modo como estes lidam com as tarefas propostas, ou seja, estas perceções baseadas nas suas experiências anteriores e experiências recentes têm uma importante influência "nas suas estratégias de aprendizagem e afetam a qualidade dos seus

resultados de aprendizagem" (p. 330). Além disso, Segers e Dochy (2011, p. 341) afirmam que devemos olhar de forma atenta para estas perceções, uma vez que parecem ser um método válido "para mostrar aos professores formas de melhorar o ambiente de aprendizagem-avaliação". Por seu turno, Marton e Säljö (1997) estudaram a relação entre a avaliação e a abordagem à aprendizagem. Os seus estudos indicam que os estudantes que percebem qual o requisito da avaliação têm uma forte relação com a abordagem à aprendizagem que adotam quando realizam uma tarefa académica.

Avaliar a aprendizagem de um estudante é, talvez, segundo Light e Cox (2001), a parte mais emocional da educação, pois, além da exigência a nível intelectual, esta pode ser, em alguns casos, socialmente perturbadora e criar divisões nos estudantes. As provas tradicionais (essencialmente o exame) utilizadas com frequência no Ensino Superior, por vezes, revelam-se "de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um" (PERRENOUD, 1999, p. 15). Este tipo de prática avaliativa promove sobretudo a classificação, pois permite dar más ou boas notas, criando, como já foi referido, uma hierarquia. Por isso, uma prova deste género não informa como a aprendizagem se desenvolveu, é apenas um meio de punição dos erros sem procurar os meios para os compreender e trabalhar. Assim, os testes tradicionais (normativos) espelham uma tentativa de ordenar os estudantes "numa distribuição de desempenho sem preocupação com o que seja bom ou mau […] os testes normativos indicam apenas quem é o melhor e quem é o pior num dado domínio" (CARNOY; LEVIN, 1985, p. 243-244), sendo predominantemente certificativos, pois visam apenas "medir com pretensa objetividade, atestar juridicamente um nível determinado de qualificação" (AFONSO, 1998, p. 46). Reconhece-se, no entanto, que tais provas são adequadas em determinados contextos e para determinados objetivos. Como referem Flores e Veiga Simão (2007, p. 3), no contexto que anteriormente descrevemos, os alunos não poderão ser apenas consumidores de aulas e testes, terão de ser responsáveis, competentes e mais conscientes, e os docentes, por sua vez, precisam de "assumir a docência e a aprendizagem de forma mais autónoma, colaborativa e partilhada, integrada através de projetos e de produção social de conhecimentos, tornando, assim, a aprendizagem mais motivadora".

A propósito, parece-nos ainda importante destacar a ideia de que cada sistema de formação adota as suas modalidades de avaliação no sentido da regulação, ou seja, o seu propósito é sempre certificar a articulação entre as características

das pessoas que estão em formação e as características dos próprios sistemas de formação (ALLAL, 1986), contrariando a ideia de que se deve colocar a avaliação "mais ao serviço do aluno do que do sistema" (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Struyven, Dochy e Janssens (2005) afirmam que muitos estudantes pensam que a avaliação tradicional é uma tarefa arbitrária e irrelevante, pois estes sabem que esta não produz uma aprendizagem efetiva, tendo apenas como objetivo aprender para o efeito da avaliação em particular, ou seja, "a avaliação tradicional era vista como um mal necessário que lhes permitia acumular notas e resultados" (p. 338). Este tipo de prática avaliativa está intimamente ligado à escola e aos sistemas de ensino. Contudo, além de possível, é imperativo que os sistemas de ensino se tornem criativos no que respeita às práticas de avaliação adotadas, devendo ser utilizados métodos diversificados. A este propósito, Stuffleabeam e Shinkfield (1989) sustentam que os avaliadores deveriam conhecer, bem como pôr em prática, um amplo conjunto de técnicas de avaliação e ainda saber como aplicá-las, nos diferentes contextos, de forma adequada. Só desta forma será possível valorizar cada situação em particular e perceber as potenciais técnicas que podem ser mais eficazes e servir melhor os propósitos da avaliação. Deste modo, a avaliação tradicional, além de ser promotora de fracassos, também "empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas" (PERRENOUD, 1999, p. 18), sendo urgente a emergência de novos sistemas de avaliação e a utilização adequada de modalidades de avaliação já existentes. Sambell e McDoweel (1998), com base nos seus estudos, concluem que a maioria dos estudantes é da opinião de que os métodos de avaliação tradicionais têm um efeito negativo no processo de aprendizagem, pois um simples exame não requer tanta compreensão como uma tarefa mais difícil, em que o aluno tem que perceber o seu sentido e a sua complexidade. Em contraste, os alunos, quando questionados sobre os métodos alternativos, afirmam que estes permitem, em vez de bloquearem, a qualidade da aprendizagem alcançada, pois são desafiados a canalizar os seus esforços para tentarem compreender, em vez de simplesmente memorizarem um documento ou o material que está a ser estudado. Glasner (1999) concluiu também que alguns fatores foram e continuam a ser responsáveis pela utilização de práticas mais tradicionais pelos docentes de forma contínua, tais como a massificação do ensino superior, recursos escassos, plágio, número de turmas, etc, aspetos que são responsáveis pela frequente utilização desta prática e pela ausência de métodos inovadores e alternativos por parte dos

docentes. Apesar disso, os chamados novos métodos de avaliação no ensino superior têm-se expandido consideravelmente, nos últimos anos, e têm ultrapassado a tradicional ideia de avaliação da aprendizagem "anteriormente caracterizada pelos testes de múltipla escolha e pela prova tradicional de avaliação, o exame" (STRUYVEN; DOCHY; JANSSENS, 2005, p. 332).

Daí a importância de se utilizarem práticas avaliativas diversificadas e motivadoras no sentido de potenciar aprendizagens e resultados académicos (WEN; TSAI, 2006). Alguns autores têm estudado métodos alternativos (portefólios, por exemplo, STRUYVEN; DOCHY; JANSSENS, 2005) com vista ao desenvolvimento da autonomia, do sentido de responsabilidade e da reflexão (SAMBELL; MCDOWEEL, 1998). Alguns estudos sugerem ainda que a utilização de métodos alternativos proporcionam uma aprendizagem mais efetiva e motivadora (TANG et al, 1999; BIRENBAUM; FELDMAN, 1998). Para Struyven et al. (2005, p. 339) "os métodos de avaliação alternativos existem para ser justos, pois surgem para avaliar qualidades, aptidões e competências, que sejam valorizadas noutros contextos que não apenas no contexto imediato da avaliação". A propósito, Drew (2001) refere que os alunos querem saber aquilo que os espera em relação ao processo de avaliação, ou seja, pretendem saber, de forma clara, os critérios e metodologias adotadas pelos docentes, pois só desta forma a avaliação os pode ajudar a aprender e a atingir bons resultados. Todavia, outras investigações sugerem que a implementação destes métodos nem sempre conduz a mudanças nas perceções da avaliação e à adoção de abordagens de *deep learning* (SEGERS; GIJBELS; THURLINGS, 2008).

Tang et al. (1999) e Segers et al (2008) referem que os estudantes que realizam a avaliação através de portefólio, comparados com os outros alunos que a realizam através de testes de escolha múltipla, demonstram uma abordagem à aprendizagem mais profunda. Além destes autores, Birenbaum e Feldman (1998) afirmam também que os estudantes com boas capacidades de aprendizagem e confiantes nas suas competências académicas tendem a preferir ensaios e pequenas dissertações em vez do típico teste de escolha múltipla. Por outro lado, os estudantes com capacidades de aprendizagem mais débeis, e com baixa confiança nas suas competências académicas, preferem o típico teste de escolha múltipla, no qual as respostas já estão construídas. Por sua vez, e dado que os principais objetivos do ensino superior se alteraram, o foco já não reside unicamente em os alunos aprenderem apenas os domínios científicos, mas também desenvolverem competências transversais para virem a ser bem sucedidos no seu futuro profissional (DOCHY;

SEGERS; SLUIJSMANS, 1999). Torna-se, assim, importante a utilização de novos métodos de avaliação e a adequação de modalidades de avaliação já existentes. Segers e Dochy (2001) argumentam ainda que a essência destes novos métodos de avaliação são o espelho das competências necessárias para a vida real, pois o objetivo da avaliação é garantir que os critérios de sucesso da educação e do processo de formação sejam os mesmos que são utilizados na prática. Por outro lado, estes autores concluem que, embora os novos métodos de avaliação sejam promissores em relação à validade e às questões de generalização, os professores têm de melhorar as suas práticas educacionais, mais especificamente o seu alinhamento com os objetivos principais dos programas. A este propósito, Rasmden (2004) relembra que os docentes devem ter em conta dois aspetos essenciais, aquando da escolha dos métodos de avaliação a utilizar: 1) os métodos por si só não são o que determina a aprendizagem; 2) raramente existirá um método que satisfaça todos os objetivos educacionais. Daí a importância da diversificação de práticas de avaliação, pois estas influenciam a abordagem mais ou menos profunda dos alunos face à aprendizagem (STRUYVEN et al, 2005) e determinam a sua motivação para darem o seu melhor (BIRENBAUM; FELDMAN, 1998), sendo, portanto, um elemento crucial do processo de aprendizagem (BROWN; RACE; RUST, 1995).

A literatura recente aponta para lacunas em termos de investigação relativamente às preferências dos estudantes do Ensino Superior em relação aos métodos de avaliação utilizados e seus resultados (WATERING et al, 2008), à comparação das práticas avaliativas em diferentes disciplinas, instituições e países (GILLES; DETROZ; BLAIS, 2010) e à necessidade de evidência sobre a eficácia dos chamados métodos de avaliação alternativos (SEGERS et al., 2008), sendo ainda fundamental validar resultados obtidos noutros contextos. É neste âmbito que o estudo relatado neste artigo se situa.

3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste texto apresentamos os principais resultados de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Avaliação, realizada na Universidade do Minho. As questões de investigação foram as seguintes:

- Quais são as perceções dos alunos do Ensino Superior sobre a avaliação das aprendizagens?

- Que métodos de avaliação das aprendizagens são utilizados no ensino superior?
- Qual a relação entre avaliação e aprendizagem na perspetiva dos estudantes?

Tratou-se de um estudo exploratório numa abordagem quantitativa, uma vez que foi nosso intuito produzir conhecimento que se traduzisse em algum tipo de generalização para "contribuir para a teoria [permitindo] uma melhor predição, explicação e entendimento de algum fenómeno" (CRESWELL, 2009, p. 7). O *design* da investigação adotada encaminhou-nos para um procedimento que permitisse a exploração de variáveis relacionando-as entre si. Construímos para o efeito um questionário que foi sujeito a um processo de validação e que foi, posteriormente, utilizado neste estudo exploratório, sendo nossa intenção aplicá-lo, na sua versão definitiva, no âmbito de um projeto de investigação mais vasto no contexto do doutoramento.

O inquérito por questionário é, segundo vários autores (PARDAL; CORREIA, 1995; LEEDY; ORMROD, 2010; SAPSFORD, 1999; LANGDRIDGE; JOHNSON, 2009), suscetível de ser administrado a um grande número de pessoas. Este instrumento consiste na recolha de dados por meio da inquirição de indivíduos, assentando na medição e comparação de grandes quantidades de dados que se consideram mensuráveis. Assim, o inquérito por questionário permite a obtenção das visões que os alunos têm acerca da avaliação da aprendizagem realizada nos seus cursos, as suas potencialidades e as suas limitações. De acordo com o *design* metodológico desta investigação, procedeu-se ao tratamento estatístico dos inquéritos por questionário recorrendo ao programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 18 para Windows), que se revela extremamente útil para tratar um número elevado de respostas de forma sistemática e metódica.

Quanto aos participantes (cf. quadro 1), tratou-se de alunos da Universidade do Minho a frequentarem o 3º ano (1º ciclo) do Curso de Medicina, Psicologia, Engenharia e Gestão Industrial, Educação e Educação Básica. Foi nossa preocupação selecionar estes ciclos de estudos, uma vez que pretendíamos obter perspetivas de alunos das diferentes áreas do saber. Selecionámos os estudantes do 3º ano, dado que constitui o fim do 1º ciclo de estudos, apresentando os alunos já alguma experiência em termos de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior. Dos alunos inquiridos 79,1% são do sexo feminino e 20,9% são do sexo masculino. A maioria dos alunos dos cursos inquiridos situa-se nos 20 anos de idade.

Quadro 1 – Alunos que participaram no estudo

3º Ano (1º Ciclo)				
Mestrado Integrado em Medicina (MIM)	Mestrado Integrado em Psicologia (MIP)	Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI)	Licenciatura em Educação (LE)	Licenciatura em Educação Básica (LEB)
n= 100	**n**=40	**n**=25	**n**=39	**n**=50
Total =254				

4 RESULTADOS

Nesta secção apresentamos e analisamos os dados obtidos a partir de três categorias de análise: perceções sobre a avaliação, métodos de avaliação e relação entre avaliação e aprendizagem. Os dados são apresentados com base numa análise global de todos os cursos.

4.1 Perceções sobre a Avaliação

Os alunos foram questionados sobre as suas perceções acerca da avaliação das aprendizagens, tendo em conta a sua experiência no contexto do Ensino Superior. Para isso, apresentámos um conjunto de aspetos relacionados com a avaliação, e pedimos aos alunos que se identificassem com cada um deles numa escala compreendida entre Nada e Muito. Como podemos ver no quadro 2, os aspetos que os alunos, na sua maioria, mais associam (muito e bastante) à avaliação são: a aprendizagem (85,9%), os testes (84%), e, com a mesma percentagem, a verificação de conhecimentos (84%), o sucesso (78,7%), as notas/classificações (78,4%), a reflexão (70,7%), a participação (68,6%), a ansiedade (67,2%), a certificação (61,1%) e a ajuda (53,4%). Os aspetos menos associados (nada e pouco) à avaliação são o conflito (79.1%), o receio/medo (65.3%), a imposição (64,1%) e a injustiça (60,8%). De um modo geral, podemos dizer que os aspetos que a maioria dos alunos associa à avaliação têm uma conotação mais positiva e os aspetos menos associados

à avaliação são sobretudo negativos. Se olharmos atentamente para a variável "aprendizagem" esta é para os alunos a que mais se associa à avaliação em função da sua experiência. No entanto, os testes e a verificação de conhecimentos surgem logo de seguida com uma percentagem muito semelhante. Este dado prende-se com a relação indissociável entre avaliação e aprendizagem. Os especialistas em avaliação advogam isto mesmo, aludindo às mensagens que são transmitidas implicitamente através da escolha da metodologia de avaliação e do momento em que ela ocorre. Boud (1995, p. 39), por exemplo, refere que "cada ato de avaliação dá uma mensagem ao estudante sobre aquilo que ele deveria estar a aprender". Por seu turno, Brown e Knight (1994) afirmam que a avaliação das aprendizagens é entendida como o centro em que a experiência de aprendizagem dos alunos ocorre. Quanto ao facto de os alunos associarem os testes e a verificação de conhecimentos à avaliação, podemos remeter para Bourdieu e Passeron (1970) que sustentam que é difícil ou quase impossível não estabelecer uma relação entre exames e sistema de ensino, acrescentando que não conseguimos imaginar que os primeiros possam existir sem o segundo.

Quadro 2 – Perceções acerca da avaliação

Aspetos	N	Nada	Pouco	Bastante	Muito	Total
Aprendizagem	233	1,7%	12,4%	56,7%	29,2%	100%
Testes/Exames	250	0,8%	15,2%	46%	38%	100%
Verificação de Conhecimentos	250	1,6%	14,4%	64,8%	19,2%	100%
Notas/Classificação	250	0,4%	21.2%	46%	32.4%	100%
Sucesso	249	0,4%	20,9%	61,4%	17,3%	100%
Reflexão	249	0,2%	25,3%	58,2%	14.5%	100%
Participação	249	3,6%	27,7%	57,4%	11,2%	100%
Ansiedade/*Stress*	250	7,6%	25,2%	44,4%	22,8%	100%
Certificação	244	3,7%	35,2%	48,8%	12,3%	100%
Ajuda	249	6%	40,6%	44,2%	9,2%	100%
Injustiça	247	13%	47,8%	30,8%	8,5%	100%
Imposição	245	15,1%	49%	27,8%	8,2%	100%
Receio/medo	251	15,1%	50,2%	25,1%	9,6%	100%
Conflito	249	19,7%	59,4%	17,3%	3,6%	100%

4.2 Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes

Como vimos anteriormente, os métodos de avaliação utilizados pelos docentes do Ensino Superior influenciam, em grande medida, a aprendizagem dos alunos. Vários autores (STRUYVEN et al, 2005; BIRENBAUM; FELDMAN, 1998) argumentam que diferentes métodos de avaliação conduzem e determinam diferentes abordagens à aprendizagem. Deste modo, foi nosso propósito identificar os métodos mais e menos utilizados pelos docentes do ensino superior a partir da perspetiva dos estudantes. No quadro 3, os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes, de acordo com os estudantes, são as apresentações orais na aula em grupo (90,9%), os testes ou exames escritos (88,6%), os relatórios realizados em grupo (86,9%), a resolução de trabalhos práticos em grupo (86,1%), o trabalho de projeto realizado em equipa (73,6%) e ainda, com uma percentagem digna de realce, os relatórios individuais (49,4%). Os resultados mostram que a maior parte dos métodos de avaliação utilizados remetem para o trabalho em grupo e colaborativo e participativo. Contudo, os testes ou exames aparecem, uma vez mais, destacados como um método muito utilizado, que, de certa forma, demonstra a razão pela qual os alunos associam a avaliação aos testes. Os dados apontam ainda para a utilização de uma diversidade de métodos de avaliação, uma vez que seis dos métodos apresentados foram classificados como sendo muito utilizados.

Quadro 3 - Métodos de Avaliação mais utilizados pelos docentes

Métodos de Avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Apresentações orais na aula em grupo	254	0,8%	8,3%	48,4%	42,5%	100%
Testes ou exames escritos	253	0,4%	11,1%	17,8%	70,8%	100%
Relatórios realizados em grupo	251	1,2%	12%	55,8%	31,1%	100%
Resolução de trabalhos práticos/ Trabalhos Experimentais em grupo	252	0,8%	13,1%	50,4%	35,7%	100%
Trabalho de projeto realizado em equipa	254	2,8%	23,6%	47,2%	26,4%	100%
Relatórios individuais	253	7,5%	43,1%	36,8%	12,6%	100%

Em relação aos métodos de avaliação menos utilizados pelos docentes, como podemos verificar no quadro 4, são, segundo os alunos, os ensaios individuais (93,7%), os ensaios em grupo (81,9%), os testes ou exames orais (81,1%), as recensões críticas de textos individuais (78,2%), os portefólios individuais (77,1%), as recensões críticas de textos em grupo (76,9%), os portefólios coletivos (70,6%), as apresentações orais individuais (69,6%), os mini-testes (67,6%), as reflexões escritas individuais (58,7%), o trabalho de projeto individual (57,9%) e, por último, a resolução de trabalhos experimentais individuais (51%). De um modo geral, prevalecem nesta categoria métodos referentes ao trabalho individual em detrimento dos que fomentam o trabalho colaborativo dos estudantes.

Quadro 4 - Métodos de Avaliação menos utilizados pelos docentes

Métodos de avaliação	N	Nada Utilizados	Pouco Utilizados	Bastante Utilizados	Muito Utilizados	Total
Ensaios individuais	254	56,7%	37%	4,7%	1,6%	100%
Ensaios realizados em grupo	254	48,8%	33,1%	14,2%	3,9%	100%
Testes ou exames orais	254	21,3%	59,8%	14,2%	4,7%	100%
Recensões críticas de textos individuais	252	43,7%	34,5%	12,3%	9,5%	100%
Portefólios individuais	254	35,4%	41,7%	18,5%	4,3%	100%
Recensões críticas de textos em grupo	252	44%	32,9%	18,3%	4,8%	100%
Portefólios coletivos	252	41,7%	29%	21,8%	7,5%	100%
Apresentações orais na aula individuais	253	16,2%	53,4%	21,7%	8,7%	100%
Mini-testes individuais	253	36,8%	30,8%	14,6%	17,8%	100%
Reflexões escritas individuais	254	24,4%	34,3%	22%	19,3%	100%
Trabalho de projeto realizado individualmente	254	11,4%	46,5%	34,6%	7,5%	100%
Resolução de trabalhos práticos/ Trabalhos Experimentais individuais	253	6,7%	44,3%	32,4%	16,6%	100%

A propósito dos métodos de avaliação, e da preferência elevada dos docentes pela utilização de métodos como as apresentações orais em grupo e o exame, Brown, Bull e Pendlebury (1997, p. 154) afirmam que as apresentações orais proporcionam aos estudantes a possibilidade de apresentar a informação numa variedade de formatos diferentes e normalmente aqueles "realizam melhor as tarefas se forem dadas oportunidades de aprendizagem, orientação e *feedback"*. Ainda este tipo de método é, segundo os mesmos autores, uma ótima oportunidade para os alunos desenvolverem práticas de auto e heteroavaliação.

Auscultámos ainda os alunos sobre o número de métodos de avaliação a utilizar. O quadro 5 demonstra que a maioria dos alunos (85,7%) considera que a avaliação será mais justa se forem utilizados pelo menos dois métodos de avaliação diferentes. Apenas 4,4% discordam desta afirmação. Assim, é importante que o docente, que tem total autonomia neste aspeto, aplique uma diversidade de métodos. Neste contexto, Rasmden (2004) alerta que é difícil combinar resultados de aprendizagem a partir de diferentes métodos de avaliação, ao invés de apenas somarmos os resultados de um método. O autor dá um exemplo, baseado nas classificações de um trabalho prático ou de projeto que irão ser diferentes das classificações atingidas pelo aluno num teste ou exame. Portanto, é fundamental que os sistemas de ensino se tornem criativos no que respeita às práticas de avaliação adotadas, devendo-se utilizar métodos diversificados e inovadores, esperando que os avaliadores escolham cuidadosamente tanto métodos tradicionais, como métodos alternativos, para potenciar a aprendizagem dos estudantes (WEN; TSAI, 2006), valorizando cada situação e escolhendo os métodos mais adequados para ir ao encontro dos propósitos da avaliação e das finalidades das unidades curriculares em causa.

Quadro 5 – Utilização dos métodos de avaliação

Item	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Para que a avaliação seja mais justa, os docentes deveriam utilizar pelo menos dois métodos de avaliação diferentes	253	0,8%	3,6%	9,9%	56.5%	29,2%	100%

4.3 Métodos Tradicionais *versus* Métodos Alternativos e a sua relação com a Aprendizagem

Quisemos ainda auscultar as perceções dos alunos sobre métodos de avaliação e sua relação com a aprendizagem (quadro 6). Assim, quando questionados sobre se os métodos de avaliação tradicionais permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz, 37,8% dos alunos afirmam discordar e discordar totalmente desta afirmação, contra 41,3% que afirmam concordar e concordar totalmente, sendo que 20,9% não concordam nem discordam. No entanto, relativamente à justiça na avaliação realizada através de métodos tradicionais, os alunos (42,1%) dizem discordar e discordar totalmente, contra 31,6% que pensam o contrário, sendo que 23,3% dos alunos não concordam nem discordam desta afirmação.

Quadro 6 - Métodos de avaliação tradicionais em termos de eficácia e justiça

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	254	9,1%	28,7%	20,9%	35%	6,3%	100%
Os métodos de avaliação tradicionais (testes ou exames) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	254	9,8%	32,3%	23,3%	28,7%	5,9%	100%

A este respeito, Tang (1994) afirma que os estudantes, que têm uma abordagem superficial à aprendizagem, preferem os métodos tradicionais, concluindo ainda que os alunos que têm uma abordagem profunda à aprendizagem não ficam em desvantagem quando fazem uma prova de avaliação tipo teste/exame, pois estes adaptam-se a um nível baixo de exigência deste método e "orquestram a sua abordagem de estudo adotando a estratégia de profunda memorização" (TANG, 1994, p. 6).

Tal como questionámos os alunos acerca dos métodos tradicionais de avaliação, também os interrogámos sobre os métodos alternativos. Os resultados demonstram, como podemos ver no quadro 7, que apenas 14,9% dos alunos discordam e discordam totalmente da eficácia dos métodos de avaliação alter-

nativos na aprendizagem. Por outro lado, 48,8% afirmam que os métodos de avaliação alternativos permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz (quase metade dos alunos concordam e concordam totalmente). No entanto, é importante salientar que 35,8% dos alunos não concordam nem discordam desta afirmação. Uma vez mais, no que a estes tópicos de análise diz respeito, destaca-se alguma indefinição na opinião dos alunos. Os resultados foram bastante semelhantes no que concerne aos métodos alternativos serem ou não mais justos para a avaliação da aprendizagem: 18,5% discordam e discordam totalmente do facto de estes métodos proporcionarem uma avaliação da aprendizagem mais justa. No entanto, 42,9% dos alunos são favoráveis a este tipo de métodos ao permitirem uma avaliação mais justa da sua aprendizagem. Uma vez mais, 38,6% não têm uma opinião formada acerca da questão. Paralelamente a estes resultados, e apoiados nos estudos de Sambell; Mcdowell; Brown, (1997, p. 357), os estudantes reagem mal quando discutem o que consideram ser um teste tradicional, pois eles entendem que existem "efeitos muito negativos no processo de aprendizagem", e, por outro lado, quando estes consideram os métodos alternativos de avaliação afirmam que "desafiam os seus esforços ao tentarem compreender, ao invés de simplesmente memorizarem o material a ser estudado" (SAMBELL; MCDOWELL; BROWN et al, 1997, p. 358).

Quadro 7 – Métodos de avaliação alternativos em termos de eficácia e justiça

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais eficaz.	253	3,2%	11,9%	36%	34,8%	14,2%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem uma avaliação das aprendizagens mais justa.	254	3,1%	15,4%	38,6%	32,7%	10,2%	100%

Ainda no que respeita a métodos de avaliação, auscultámos os alunos se, de uma forma geral, pensam que os chamados novos métodos de avaliação ou alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens, ou seja, realizam

outro tipo de aprendizagem que não apenas a que é requerida na realização de um teste. Revelou-se pertinente também questionar os alunos sobre se este tipo de métodos permite ou não o desenvolvimento do seu pensamento crítico. A maioria dos alunos concorda e concorda totalmente com o facto de os métodos alternativos permitirem o desenvolvimento de novas aprendizagens (79,6%); apenas 6,3% dos estudantes não concordam com este facto (quadro 8). A grande maioria considera ainda que este tipo de métodos promove o desenvolvimento do pensamento crítico (83,8%) e apenas 2% discordam.

Quadro 8 – Métodos de avaliação alternativos e o desenvolvimento de novas aprendizagens e do pensamento crítico

Itens	N	DT	D	NDNC	C	CT	Total
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens.	254	0,8%	5,5%	14,2%	53,5%	26%	100%
Os métodos de avaliação alternativos (ex: portefólio, trabalhos práticos) permitem que eu desenvolva o (meu) pensamento crítico.	254	0,8%	1,2%	13,8%	60,2%	23,6%	100%

A este propósito, Sambell e McDowell (1998) afirmam que os métodos alternativos motivam os estudantes para trabalharem de diferentes modos e atestam ainda que promovem uma relação diferente entre professor e aluno. Para os autores, a sua utilização incorpora uma visão distinta da natureza da aprendizagem. Kearney e Perkins (2011) também são apologistas dos métodos alternativos enquanto potenciadores do desenvolvimento crítico e da criatividade. Estes autores argumentam ainda que estes métodos ampliam a aprendizagem do aluno e dota-os de competências para porem em prática no mundo exterior, o que não acontece com os métodos tradicionais: "a perpetuação da dicotomia nas universidades entre as abordagens tradicionais e os ideais do pensamento crítico e lateral, autonomia, e reflexão na educação, tornam as correntes práticas tradicionais impraticáveis e inaceitáveis" (p. 1). Também Craddock e Mathias (2009, p. 128) recomendam que se utilizem vários métodos de avaliação, "como uma boa prática em resposta às críticas numerosas de excesso de confiança nos exames tradicionais e suas deficiências".

5 CONCLUSÕES E IMPLICACÕES

Da análise global dos dados obtidos pela aplicação do inquérito por questionário (n=254) e com base nos objetivos propostos, destacam-se os aspetos que a seguir sintetizamos. De um modo geral, os alunos associam à avaliação a aprendizagem enquanto processos indissociáveis (KNIGHT, 1995). Embora os estudantes tenham apontado a aprendizagem como o aspeto que mais associam à avaliação, também foram referidos os testes/exames, a verificação do conhecimento e as notas/classificação, tendo-se registado ainda diferenças entre os alunos dos vários cursos (PEREIRA, 2011). Por outro lado, os aspetos que os alunos menos associam à avaliação são o conflito, o receio/medo e a imposição, portanto, aspetos com uma conotação mais negativa. A este propósito, Boud (1995) afirma que, de uma forma ou de outra, a grande maioria dos alunos já experienciou situações negativas no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Por sua vez, os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes são, nas perspetiva dos alunos, as apresentações orais na aula em grupo, os testes ou exames escritos e ainda os relatórios e a resolução de trabalhos práticos em grupo que apelam mais ao trabalho colaborativo, em detrimento daqueles que os alunos dizem serem menos frequentes, tais como: os ensaios individuais, os ensaios realizados em grupo, os testes ou exames orais e as recensões críticas de textos individuais. Os alunos consideram ainda que, para que a avaliação seja um processo mais justo, os docentes deveriam utilizar pelo menos dois métodos de avaliação diferentes.

É de salientar que os métodos de avaliação adotados pelos docentes são, sem dúvida, um fator importante que pode influenciar o processo de aprendizagem de forma negativa ou positiva. Boud (1995) sustenta, a este propósito, que a avaliação das aprendizagens convencional segue uma linha tradicional de avaliação nas diferentes áreas de conhecimento. Contudo, o autor recorda que existem diferenças significativas nas distintas áreas do saber e, por isso mesmo, os métodos de avaliação adotados terão de ser diferentes consoante as especificidades de cada área. O mesmo autor considera que mesmo os chamados novos métodos de avaliação, utilizados particularmente na avaliação formativa, como por exemplo os relatórios e os ensaios, já fazem parte "do padrão convencional e foram absorvidos na concepção convencional" (p. 40).

As perceções dos estudantes variam no que diz respeito aos métodos tradicionais e métodos alternativos de avaliação, registando-se alguma dispersão nas suas respostas, havendo os que concordam, os que discordam e os que não concordam nem discordam, o que se poderá associar a diferentes visões do

processo de avaliação e de aprendizagem. Torna-se, assim, necessário conhecer as abordagens à aprendizagem adotadas pelos alunos e as suas expetativas sobre as diferentes formas de avaliação, as diferentes tarefas propostas e ainda "o que eles escolhem fazer e o que eles escolhem não fazer em resposta aos diferentes regimes de avaliação que são introduzidos" (BOUD, 1995, p. 39). Para a maioria dos alunos que participaram neste estudo os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e do seu pensamento crítico. Segundo Atkins (1995, p. 26), o pensamento crítico aliado à capacidade de raciocínio, à independência do pensamento e à capacidade de pensar conceptualmente "traz uma perspetiva intelectual para lidar com os problemas".

Neste sentido, resultam desta investigação algumas implicações e linhas de investigação. Por exemplo, seria importante promover junto dos docentes do Ensino Superior, formação sobre métodos e processos de avaliação e suas implicações para o processo de ensino e de aprendizagem, incluindo uma reflexão sobre as diferentes concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. Por outro lado, é importante a reflexão sobre a metodologia de avaliação e os critérios utilizados e sua adequação aos objetivos do curso e/ou da unidade curricular. Este campo da avaliação das aprendizagens no ensino superior encerra questões que precisam de outras respostas, tais como analisar as implicações das abordagens e modos de operacionalização da avaliação em termos de ensino e de aprendizagem; compreender a relação entre avaliação e aprendizagem na perspetiva de estudantes e docentes; analisar modos de operacionalização da avaliação por parte dos docentes no contexto pós-Bolonha e ainda conhecer os métodos de avaliação privilegiados em várias instituições públicas de Ensino Superior. Apesar da existência de estudos neste domínio, há ainda investigação a realizar no sentido de compreender melhor as práticas e os efeitos da avaliação e sua relação com o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: CIED/Universidade do Minho, 1998.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda;

CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (Orgs.). **Avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 175 - 209.

ATKINS, Madeleine. What should we be assessing? In: Knight, Peter (Ed.). **Assessment for learning in higher education**. London: Kogan Page, 1995. p. 25-34

BÁRBARA, Noémia et al. Preparing professionals for the future: searching for a new educational paradigm. In: PARDAL, Luis; MARTINS, António; Sousa, Clariza; DUJO, Angel; PLACCO, Vera. (Orgs.). **Educação e Trabalho:** representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 213-221, 2007.

BENAVENTE, Ana. A reforma educativa e a formação de professores In: NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas (Orgs.). **Reformas educativas e formação de professores.** Lisboa: Educa, 1992. p. 47-55.

BIGGS, John. **Teaching for Quality Learning at University**. Buckingham: SHRE and Open University Press, 2003.

BIRENBAUM, Menucha; FELDMAN, Rose. Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. **Educational Research**, United Kingdom, v. 40, n. 1, p. 9-97, 1998.

BOUD, David. Assessment and Learning: contradictory or complementary? In: KNIGHT, Peter (Ed.). **Assessment for learning in higher education**. London: Kogan Page, 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BROADFOOT, Patricia. **Assessment, schools and society**. London: Methuen, 1979.

BROWN, George; BULL, Joanna; PENDLEBURY, Malcom. **Assessing student learning in higher education**. London: Routledge, 1997.

BROWN, Sally; KNIGHT, Peter. **Assessing learners in higher education**. London: Kogan Page, 1994.

BROWN, Sally; RACE, Phil; RUST, Chris. Using and experiencing assessment. In: KNIGHT, Peter (Ed.). **Assessment for learning in higher education**. London: Kogan Page, 1995. p. 75-86.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry. M. **Schooling and work in the democratic state**. Stanford: Stanford University Press, 1985.

CRADDOCK, Deborah; MATHIAS, Haydn. Assessment options in higher education. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, London, UK, v. 34, n. 2, p. 127-140, 2009.

CRESWELL, John. **Research design:** qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousand Oaks: Sage, 2009.

DOCHY, Filip; MCDOWELL, Liz. Assessment as a tool for learning. **Studies in Educational Evaluation**, United Kingdom, v. 23, n. 4, p. 279-298, 1997.

DOCHY, Filip; SEGERS, Mien; SLUIJSMANS, Dominique. The use of self, peer and co-assessment in higher education: a review. **Studies in Higher Education**, London, UK, v. 24, n. 3, p. 331-350, 1999.

DREW, Sue. Student perceptions of what helps them learn and develop. **Teaching in Higher Education**, United Kingdom, v. 6, n. 3, p. 309-331, 2001.

FERNANDES, S.; FLORES, M. A.; LIMA, R. A aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares: avaliação do impacto de uma experiência no ensino de Engenharia, **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 59-86, 2010.

FLORES, Maria A.; VEIGA SIMÃO, Ana M. Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspectiva dos diplomados. In: JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, 5., 2007, Alicante, Espanha. **Atas ...** Alicante: Universidade de Alicante, 2007.

GIBBS, Graham. Using assessment strategically to change the way students learn. In: BROWN, Sally; GLASNER, Angela (Orgs.). **Assessment Matters in Higher Education**: Choosing and using diverse approaches. Buckingham: SHRE and Open University Press, 1999. p. 41-53.

GILLES, Jean-Luc ; DETROZ, Pascal; BLAIS, Jean-Guy. An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, United Kingdom, v. 36, n. 6, p. 719-733, 2010.

GLASNER, Angela. Innovations in student assessment: a system-wide perspective. In: BROWN, Sally; GLASNER, Angela (Orgs.). **Assessment Matters in Higher Education**: Choosing and using diverse approaches. Buckingham: SHRE and Open University Press, 1999. p. 14-27.

GUEDES, Maria et al. **Bolonha:** ensino e aprendizagem por projeto. Lisboa: Centro Atlântico, 2007.

HOUSE, Ernest R. Tendencias en evaluación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 299, p. 43-55, 1992.

KEARNEY, Sean; PERKINS, Tim. Improving engagement: the use of authentic self and peer assessment for learning‘ to enhance the student learning experience. **Comunicação apresentada na Academic and Business Research Institute Conference.** Las Vegas, Nevada, 6-8 October, 2011**.**

KNIGHT, Peter. **Assessment for learning in higher education**. London: Kogan Page, 1995.

LANGDRIDGE, Darren; JOHNSON, Gareth H. **Introduction to research methods and data analysis in Psychology**. Edinburgh: Pearson, 2009.

LEEDY, Paul D.; ORMROD, Jeanne E. **Practical Research**: planning and design. New Jersey: Pearson, 2010.

LIGHT, Greg; COX, Roy. **Learning and Teaching in Higher Education**: the reflective professional. London: Sage Publications, 2001.

LIMA, Licínio C. Bolonha à Portuguesa?. **A Página da Educação**, Portugal, n. 160, p. 9, 2006.

LIMA, Licínio. C.; AZEVEDO, Mário. L. N.; CATANI, Afrânio. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. Approaches to learning, In: MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai; ENTWISTLE, Noel. (Orgs.). **The experience of learning**. Implications for teaching and studying in higher education. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. p. 39-58.

PACHECO, José A. **Currículo:** teoria e praxis**.** Porto: Porto Editora, 2001.

PARDAL, Luís; CORREIA, Eugénia. **Métodos e técnicas de investigação social**. Porto: Areal Editores, 1995.

PEREIRA, Diana, **A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspetiva dos estudantes:** um estudo exploratório. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAMSDEN, Paul. **Learning to teach in higher education**. London: RoutledgeFalmer, 2004.

SAMBELL, Kay; MCDOWELL, Liz.; BROWN, Sally.'But is it fair?': an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. **Studies in Educational Evaluation***,* Netherlands, v. 23, n .4, p. 349-371, 1997.

SAMBELL, Kay; MCDOWELL, Liz. The values of self and peer assessment to the developing lifelong learner. In: RUST, Chris (Ed.). **Improving student learning**: improving students as learners. Oxford, UK: Oxford Center for Staff and Learning Development, 1998. p. 56-66.

SAPSFORD, Roger. **Survey research**. London: Sage Publications, 1999.

SCOULLER, Karen. The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examinations versus assignment essay. **Higher Education**, Netherlands, n. 35, p. 453-472, 1998.

SEGERS, Mien; DOCHY, Filip. New assessment forms in problem based learning: the value-added of the students' perspective. **Studies in Higher Education**, London, UK, v. 26, n. 3, p. 327-343, 2001.

SEGERS, Mien; GIJBELS, David; THURLINGS, Marieke. The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. **Educational Studies**, United Kingdom, v. 34, n. 1, p. 35-44, 2008.

STRUYVEN, Katrien; DOCHY, Filip; JANSSENS, Steven. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, United Kingdom, v. 30, n. 4, p. 331–347, 2005.

STUFFLEABEAM, Daniel. L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática**: guia teórica y práctica. Barcelona: Edicíones Paidós, 1989.

TANG, Catherine. Effects of modes of assessment on students‘ preparation strategies. In: GIBBS, Graham (Ed.). **Improving student learning:** theory and practice. Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University, 1994.

TANG, Catherine ; LAI, Patrick ; ARTHUR, David ; LEUNG, Sau F. How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum? In: CONWAY, Jane; WILLIAMS, Anthony (Eds.). **Themes and Variations in PBL:** Refereed proceedings of the 1999 Bi-ennial PBL Conference**.** Australia. **Proceedings…** Australia: Problem -Based Learning. Network (PROBLARC), 1999. v. 1, p. 206-217.

VEIGA SIMÃO, José; SANTOS, Sérgio; COSTA, António. **Ensino superior**: uma visão para a próxima década. Lisboa: Gradiva, 2003.

WATERING, Gerard van, GIJBELS, David, DOCHY, Filip; RIJT, Janine van. Students‘assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. **Higher Education**, The Netherlands, v. 56, p. 645-658, 2008.

WEN, Meichun L.; TSAI, Chin-Chung. University students‘ perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. **Higher Education**, The Netherlands, v. 51, p. 27-44, 2006.

Legislação

Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março

Decreto-Lei nº.107/2008 de 25 de Junho

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Documentos Consultados

Comunicado de Bergen. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt. Acesso em junho 2011;

Comunicado de Berlim. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt. Acesso em junho 2011;

Comunicado de Leuven. Dísponível http://www.dges.mctes.pt. Acesso em junho 2011;

Comunicado de Londres. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt. Acesso em junho 2011;

Comunicado de Praga. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt. Acesso em junho 2011;

Declaração de Sorbonne. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt. Acesso em junho 2011;

Declaração de Bolonha. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt. Acesso em junho 2011;

Declaração de Budapeste-Viena. Dísponível http://www.dges.mctes.pt. Acesso em junho 2011.