

# PESQUISA DE PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO PORTUGUÊS

**DOMINGOS FERNANDES**

## **RESUMO**

*O propósito deste artigo foi analisar percepções e práticas de avaliação de docentes e estudantes de quatro universidades portuguesas. As percepções foram estudadas por meio de um questionário administrado a docentes e estudantes. As práticas de avaliação foram pesquisadas através de observações de aulas e de entrevistas a docentes e estudantes. Os resultados mostraram que, em geral, as percepções e as práticas de avaliação eram mais consistentes com uma pedagogia centrada nos docentes, baseada na exposição das matérias e na avaliação para classificar, do que numa pedagogia em que os estudantes estão no centro das dinâmicas pedagógicas, baseada na avaliação para aprender e na distribuição de feedback. As percepções e práticas enquadráveis nessa última perspectiva, ainda que minoritárias, revelaram que é possível evoluir para uma pedagogia mais progressiva e inovadora no ensino superior.*

**PALAVRAS-CHAVE** ENSINO SUPERIOR • PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO • AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA • PERCEPÇÕES.

## **RESUMEN**

*El propósito de este artículo fue el de analizar percepciones y prácticas de evaluación de docentes y estudiantes de cuatro universidades portuguesas. Las percepciones se estudiaron por medio de un cuestionario administrado a docentes y estudiantes. Las prácticas de evaluación se investigaron a través de observaciones de clases y de entrevistas a docentes y estudiantes. Los resultados mostraron que, en general, las percepciones y prácticas de evaluación eran más consistentes con una pedagogía centrada en los docentes, basada en la exposición de las materias y en la evaluación para clasificar, que en una pedagogía en la que los estudiantes se encuentran en el centro de las dinámicas pedagógicas, basada en la evaluación para aprender y en la distribución de feedback. Las percepciones y prácticas que se enmarcan en esta última perspectiva, aunque minoritarias, revelaron que es posible evolucionar hacia una pedagogía más progresiva e innovadora en la educación superior.*

**PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN SUPERIOR • PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN • EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN • EVALUACIÓN PEDAGÓGICA • PERCEPCIONES.**

## **ABSTRACT**

*This paper was aimed at analyzing perceptions and assessment practices of teachers and students in four Portuguese universities. Perceptions were studied by means of a questionnaire that was administered to both teachers and students. Assessment practices were studied through class observations and interviews with both teachers and students. Results showed that, in general, perceptions and assessment practices were more consistent with a teacher-centered pedagogy, based on subject-matter exposure and assessment for grading, rather than with a pedagogy that puts students at the center of pedagogical dynamics, based on assessment for learning and on feedback distribution. Perceptions and practices encompassed in the latter perspective, though a minority, have shown that it is possible to move towards a more progressive and innovative pedagogy in higher education.*

**KEYWORDS HIGHER EDUCATION • ASSESSMENT PRACTICES • EDUCATIONAL EVALUATION • PEDAGOGICAL ASSESSMENT • PERCEPTIONS.**

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo foi concebido e desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada no âmbito do projeto Avena – *Avaliação, ensino e aprendizagem em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* – em que estiveram envolvidos 36 pesquisadoras e pesquisadores de três universidades brasileiras (Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Pará e Universidade da Amazônia) e de quatro universidades portuguesas (Universidades de Coimbra, Évora, Lisboa e Minho). A pesquisa (Projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009) decorreu entre abril de 2011 e outubro de 2014 e foi financiada em Portugal pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

O estudo contou com a participação voluntária de docentes e estudantes universitários no contexto de unidades curriculares de natureza prática ou teórico-prática de cursos de licenciatura pertencentes a um dos seguintes domínios do conhecimento: Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias e Artes e Humanidades. Assim, nas universidades portuguesas, em que os chamados cursos de licenciatura pós-Bolonha, designados cursos do 1º ciclo, têm a

duração de três anos, participaram docentes e estudantes de qualquer um desses anos. Nas universidades brasileiras participaram docentes e estudantes de qualquer um dos anos correspondentes aos cursos de licenciatura que vigoram no Brasil.

O principal propósito deste artigo é analisar, discutir e refletir acerca das percepções e práticas de avaliação de docentes e estudantes do ensino universitário, a partir de dados coletados e analisados no âmbito do projeto Avena. Mais concretamente, aqui, apresentam-se, analisam-se e discutem-se, exclusivamente, práticas de avaliação de docentes e percepções de avaliação de docentes e estudantes das quatro universidades portuguesas participantes na pesquisa, tendo por referência e fundamentação principal cinco estudos empíricos entretanto publicados (BARREIRA et al., 2014; BORRALHO et al., 2014; CID et al., 2014; FERNANDES, 2014; FERNANDES et al., 2014). Trata-se, num certo sentido, de fazer aqui um esforço de síntese e de integração de resultados considerados mais fundamentais produzidos no âmbito dessas pesquisas e, a partir desse esforço, propor algumas reflexões que eventualmente possam ser tomadas como desafios e/ou recomendações a enfrentar no contexto mais amplo da chamada *Pedagogia no/do Ensino Superior*, nomeadamente no domínio do desenvolvimento curricular e/ou das práticas curriculares.

## **PROBLEMA E QUESTÕES**

Em termos muito gerais, poder-se-á dizer que o problema que orientou a pesquisa do projeto Avena resultou de uma diversidade de constatações identificadas na literatura revista, apoiada pela experiência profissional e acadêmica das pesquisadoras e pesquisadores, referindo que o conhecimento e compreensão acerca das práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior era limitado. Em particular, reconhecia-se que o conhecimento acerca das práticas de ensino e de avaliação dos docentes necessitava de ser aprofundado a partir de estudos empíricos realizados em contextos reais de sala de aula. Dito de outra forma, o problema

decorreu da comprovada necessidade de se caracterizarem, conhecerem e compreenderem uma significativa diversidade de *elementos* que interferem nas aprendizagens dos estudantes, tais como: a) as práticas de ensino e de avaliação dos docentes; b) as percepções acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem de docentes e estudantes; c) a natureza das tarefas de ensino e de avaliação utilizadas nas salas de aula; d) o papel de docentes e estudantes no desenvolvimento do ensino, da avaliação e da aprendizagem; e e) a frequência, o âmbito da distribuição e a natureza do *feedback* utilizado pelos docentes.

Consequentemente, um dos propósitos da pesquisa realizada no âmbito do projeto Avena foi, a título de exemplo, descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação de docentes universitários. Para este fim, a coleta de dados foi baseada em observações realizadas no contexto das salas de aula, em entrevistas profundas aos docentes observados e em entrevistas focadas a pequenos grupos de estudantes. Outro propósito da pesquisa foi estudar percepções de docentes e estudantes acerca de uma diversidade de questões relacionadas com o *Ensino*, a *Avaliação* e a *Aprendizagem*, objetos centrais da pesquisa realizada. Neste caso, a coleta de dados foi concretizada através da administração *on-line* de um inquérito por questionário aos docentes e estudantes de cada universidade.

Nestas condições, a pesquisa foi orientada por uma diversidade de questões, tais como:

- Como se poderão caracterizar as práticas pedagógicas, de ensino e avaliação dos docentes participantes?
- De que formas é que os estudantes participam nos processos de avaliação das suas aprendizagens?
- Como se poderão relacionar as práticas docentes de avaliação com as suas práticas de ensino?
- Qual a natureza das percepções manifestadas por docentes e estudantes em relação à avaliação pedagógica e às suas práticas?
- Em que medida é que há diferenças significativas entre as percepções de docentes e estudantes relativamente à avaliação e às suas práticas?

Como acima já se referiu, este trabalho foi pensado e organizado com a intenção de apresentar e discutir, exclusivamente, práticas de avaliação de docentes e percepções de docentes e estudantes relativamente à avaliação e suas práticas. Mais do que responder detalhadamente às questões que aqui se formularam a título de exemplo para contextualizar a discussão, trata-se de produzir reflexões acerca daquelas práticas e percepções a partir da análise e integração dos resultados apresentados nos cinco estudos empíricos acima referidos, todos realizados nas universidades portuguesas participantes no projeto Avena.

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL**

Nos atuais debates relacionados com a chamada *Pedagogia no/do Ensino Superior*, a avaliação pedagógica, intrinsecamente associada ao desenvolvimento das ações de ensino e de aprendizagem empreendidas por docentes e estudantes, tem, necessariamente, que ocupar um lugar relevante. Na verdade, a pesquisa realizada nas últimas décadas, um pouco por todo o mundo, tem evidenciado que certas formas de avaliação pedagógica, com particular realce para a avaliação formativa ou avaliação *para as* aprendizagens, estão fortemente relacionadas com melhores e mais profundas aprendizagens por parte dos estudantes de quaisquer níveis de ensino (BLACK; WILLIAM, 1998; BRYAN; CLEGG, 2006; FALCHIKOV, 2005). Esses e outros trabalhos têm mostrado que a avaliação pedagógica, da responsabilidade integral dos docentes e mais ou menos partilhada com os estudantes, pode ter um papel fundamental na transformação e melhoria do *ambiente* de aprendizagem nas salas de aula.

Nunca será demais sublinhar que, no seu seminal trabalho de meta-análise, Black e William (1998) destacaram três resultados fundamentais: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa contribuem de forma muito significativa para melhorar as aprendizagens de todos os estudantes; b) os estudantes que mais beneficiam das práticas de avaliação formativa são os que manifestam mais dificuldades em aprender; e c) os estudantes que aprendem em ambientes

em que a avaliação formativa é uma prática corrente obtêm normalmente melhores resultados nas avaliações externas. Esta pesquisa de Black e William acabou por ter grandes repercussões na Europa e no mundo, quer ao nível das práticas de investigação, quer ao nível da construção teórica no domínio da avaliação das aprendizagens em geral e da avaliação formativa em particular (e.g., BLACK; WILLIAM, 2006a, 2006b; GARDNER, 2006a, 2006b; GIPPS; STOBART, 2003; HARLEN, 2005, 2006).

No domínio da construção teórica, poder-se-á dizer que, nas últimas duas décadas, a literatura no domínio da avaliação das e para as aprendizagens tem sido orientada por alguns propósitos fundamentais, ou *questões críticas*, tais como: a) desenvolver e consolidar uma teoria da avaliação pedagógica, muito particularmente da avaliação *para as aprendizagens e das aprendizagens* (e.g., BLACK; WILLIAM, 2006b; BERLAK, 1992; FERNANDES, 2008); b) descrever, analisar e interpretar práticas reais de ensino e avaliação, ou seja, as que se desenvolvem em salas de aula reais, com professores e alunos reais (e.g., BLACK; WILLIAM, 2006a; STIGGINS; CONKLIN, 1992); c) articular e integrar os processos de aprendizagem, avaliação e ensino (JAMES, 2006; FERNANDES, 2011); e d) compreender as relações entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens (e.g., HARLEN, 2006).

Apesar de Carolyn Gipps, ainda nos anos 1990, ter publicado um livro com marcadas preocupações de construção teórica (GIPPS, 1994), foi após o referido artigo de Black e William (1998) que houve um claro incremento de trabalhos com essas preocupações por parte de autores do Reino Unido, como Gardner (2006a, 2006b) e Harlen (2005, 2006) ou dos Estados Unidos, como Berlak (1992), os quais, entre outros importantes desenvolvimentos, aprofundaram os conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa e as relações entre eles.

Apesar de tudo, a pesquisa tem vindo a responder, a um ritmo relativamente lento, aos propósitos e necessidades acima identificados. Tem sido possível mostrar que persistem dificuldades em assumir a importância do investimento na disseminação da avaliação formativa, a avaliação para as aprendi-

dizagens, como forma de apoiar os estudantes a aprenderem mais e melhor em qualquer nível de ensino (e.g., FALCHIKOV, 2005; SHEPARD, 2001; STIGGINS, 2004), mas, por exemplo, a construção teórica ainda não evoluiu no sentido de desenvolver uma teoria (na verdade, metateoria) que integre as teorias de ensino, de avaliação e de aprendizagem (FERNANDES, 2011).

No domínio da transformação e melhoria das práticas, pode dizer-se que, a partir dos anos 1990 do século passado, começaram a abundar na literatura pesquisas claramente orientadas por aquele propósito fundamental, quer no domínio do ensino não superior, quer no domínio do ensino superior. Nesse último caso, são de destacar, entre muitos outros, os trabalhos de Bryan e Clegg (2006) e Falchikov (2005), os quais, respetivamente, incluem contribuições que ajudam a enquadrar práticas inovadoras de avaliação e processos de melhoria da avaliação e das aprendizagens através da participação dos estudantes. Mais recentemente, Fernandes e Fialho (2012) analisaram e discutiram 30 artigos publicados em revistas indexadas internacionais ao longo de um período de 10 anos (2000-2009) (e.g., ANDRADE; DU, 2007; BERG et al., 2006; DANCER; KAMVOUNIAS, 2005). Nessas pesquisas, a coleta de dados foi diretamente realizada no contexto de salas de aula e de unidades curriculares nos domínios das Ciências Sociais (17 artigos), das Ciências e Tecnologias (7 artigos), das Ciências da Saúde (2 artigos) e Artes e Humanidades (1 artigo). Um artigo envolvia os domínios das Ciências Sociais e das Artes e Humanidades e três não referiram o domínio do conhecimento. O principal propósito do trabalho era sintetizar a literatura revista para sistematizar práticas de avaliação que, supostamente, foram consideradas inovadoras e indutoras da melhoria das aprendizagens dos estudantes. Esse significativo acervo de literatura, diretamente relacionado com o desenvolvimento de práticas de avaliação, entre uma diversidade de outras importantes conclusões, permitiu identificar dimensões que têm sido consideradas como passíveis de estar associadas, quer à melhoria das práticas, quer, concomitantemente, à melhoria das aprendizagens. Tais dimensões deverão, obviamente, ser consideradas no estudo



das percepções que estudantes e docentes sustentam acerca das práticas de avaliação.

Assim, foram identificadas dimensões tais como: a) a articulação e/ou integração dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação; b) a participação dos estudantes no processo de avaliação; c) as tarefas de avaliação utilizadas pelos docentes; d) a natureza, frequência e utilização do *feedback*; e) a natureza da avaliação realizada; f) as dinâmicas das práticas de avaliação; e g) os papéis dos docentes e dos estudantes no processo de avaliação. Seguidamente, apresentam-se apenas algumas das conclusões da literatura estudada por Fernandes e Fialho (2012).

De modo geral, a análise dos 30 trabalhos referidos permitiu constatar e reafirmar que, no contexto do ensino superior, é possível melhorar as práticas de avaliação e de ensino, contribuindo, desse modo, para melhorar significativamente a qualidade do que se ensina e do que se aprende. Num outro plano, as pesquisas analisadas permitiram concluir que a participação ativa dos estudantes nos processos de avaliação e, em geral, nas atividades realizadas nas aulas parece estar associada ao desenvolvimento e à melhoria dos seus processos mais complexos de pensamento. As dinâmicas de avaliação, nomeadamente por intermédio da avaliação entre pares, da heteroavaliação e da autoavaliação, parecem ter sido relevantes para que, em cada momento, os estudantes pudessem empreender as ações de regulação e de auto-regulação das suas aprendizagens. Na verdade, aquelas dinâmicas contribuíram para que os estudantes compreendessem os esforços que eventualmente tinham que fazer para aprender o que se esperava que aprendessem.

Em geral, os docentes participantes nas pesquisas analisadas utilizaram uma diversidade de tarefas de avaliação, tais como trabalhos escritos, reações críticas, apresentações, relatórios e problemas de várias naturezas, não se limitando à prova ou ao teste como única tarefa. Em muitos casos, as tarefas eram utilizadas para aprender, para ensinar e para avaliar, o que configura uma abordagem pedagógica não usual, na medida em que, se desejar, a aprendizagem (e também o ensino e a avaliação) se amplia a partir das tarefas e do

trabalho que sobre elas são desenvolvidos. Consequentemente, a seleção das tarefas por parte dos docentes torna-se uma questão central e crítica para o desenvolvimento do currículo no contexto das salas de aula. Os estudantes, desse modo, participaram mais ativamente no processo de avaliação através da análise das tarefas, de dinâmicas de heteroavaliação, de avaliação entre pares e de autoavaliação e ainda através da definição de critérios de avaliação.

Verificou-se que, na maioria das pesquisas avaliadas, a avaliação que integrava o dia a dia da atividade pedagógica era de natureza formativa, ou seja, os docentes utilizavam-na com o propósito de apoiar os esforços de regulação e auto-regulação das suas aprendizagens. Mas a avaliação de natureza sumativa, destinada a fazer balanços e pontos de situação acerca do que os estudantes sabiam e eram capazes de fazer, foi também utilizada e era complementar da avaliação formativa.

Finalmente, o *feedback*, processo indissociável de qualquer processo de avaliação formativa, foi normalmente baseado em critérios e era de natureza descritiva, permitindo que os estudantes “vissem ao espelho” os seus desempenhos, e/ou avaliativa, permitindo que os estudantes conhecessem os resultados do seu trabalho e/ou orientassem e regulassem o processo de aprendizagem.

O investimento na disseminação das práticas de avaliação formativa tem, necessariamente, que passar por políticas públicas desenvolvidas aos mais diversos níveis e por políticas curriculares das instituições do ensino superior mais orientadas para transformar e melhorar o que realmente acontece nas salas de aula. De igual modo, docentes e departamentos universitários têm que fazer esforços nesse mesmo sentido. Parece igualmente óbvio que há uma diversidade de pressões sociais e políticas que vêm questionando as práticas pedagógicas e os processos de investigação que se têm vindo a utilizar. Basta, por exemplo, pensar na agenda pedagógica do chamado *Processo de Bolonha* que, entre outras orientações de diversa índole, recomenda, de forma mais ou menos explícita, que se produza conhecimento no âmbito da chamada *Pedagogia no/do Ensino Superior*, para melhorar

significativamente a qualidade do ensino e das aprendizagens no ensino superior. No fundo, no denominado *Espaço Europeu do Ensino Superior*, os responsáveis políticos, com maior ou menor apoio dos diferentes setores da sociedade, têm protagonizado uma retórica e um conjunto de ações que vão no sentido de valorizar a qualidade dos processos pedagógicos em geral, nomeadamente o ensino e a avaliação, tendo em vista melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes (FERNANDES, 2014).

### **UMA SÍNTESE DA METODOLOGIA E DOS MÉTODOS UTILIZADOS NO PROJETO AVENA**

A pesquisa realizada no âmbito do projeto Avena tinha o propósito de descrever, analisar e interpretar práticas pedagógicas de avaliação e de ensino dos docentes participantes, relacionando-as com a geração de condições favoráveis às aprendizagens por parte dos estudantes. Por outro lado, a pesquisa pretendia estudar as percepções de estudantes e docentes relativamente à *Aprendizagem*, ao *Ensino* e à *Avaliação*, tendo em vista estabelecer relações e comparações, quer entre esses dois grupos genéricos, quer ainda entre alguns dos seus subgrupos (e.g., percepções dos docentes de ciências da saúde e dos docentes de ciências e tecnologias; percepções dos estudantes de ciências sociais e dos estudantes de artes e humanidades). Neste artigo, o objeto de interesse foi exclusivamente circunscrito à *Avaliação*, isto é, às percepções que docentes e estudantes manifestaram relativamente a algumas das suas dimensões (adiante identificadas) e às práticas avaliativas dos docentes.

A pesquisa desenvolveu-se em cinco fases distintas: a) Fase Teórica e Conceitual; b) Fase da Análise Documental; c) Fase do Estudo Extensivo; d) Fase do Estudo Intensivo; e) Fase da Interação Social e da Reflexão. Para efeitos deste artigo, interessam, sobretudo, a *Fase do Estudo Extensivo* e a *Fase do Estudo Intensivo*, pois foi essencialmente nessas fases que se concretizaram a estratégia geral da pesquisa, o seu *design*, a metodologia e todos os métodos e procedimentos de coleta de dados empíricos que permitiriam responder às

questões formuladas. Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012) apresentam e descrevem com detalhes o problema e as questões do projeto Avena.

Para a *Fase do Estudo Extensivo* foi concebido, desenvolvido e administrado um questionário *on-line*, que permitiu estudar percepções de docentes e estudantes relativamente a uma diversidade de dimensões de cada um dos objetos da pesquisa (Ensino, Avaliação e Aprendizagem). O questionário, idêntico para docentes e estudantes (exceto nas questões sociodemográficas), integrava 45 itens de tipo Likert, 15 itens para cada um daqueles objetos da investigação. Por exemplo, para cada um dos 15 itens do objeto *Avaliação*, descrevia-se uma qualquer prática de avaliação, ou uma afirmação sobre uma prática de avaliação, perante a qual os respondentes tinham que manifestar o seu grau de concordância numa escala de tipo Likert de quatro níveis *Discordo Totalmente* (DT = -2); *Discordo* (D = -1); *Concordo* (C = 1); e *Concordo Totalmente* (CT = 2). É importante mencionar que as afirmações correspondentes a cada um dos itens do questionário equivaliam tanto a visões mais progressivas do processo pedagógico (e.g., ensino centrado nas aprendizagens; estudantes no centro dos processos de ensino, avaliação e aprendizagem; aulas com diferentes dinâmicas de trabalho) como a visões ditas mais tradicionais (e.g., enfoque no ensino; docentes no centro do processo pedagógico; aulas magistrais). Outro aspeto que convém sublinhar é que, nas instruções do questionário, quer na versão para os docentes quer na versão dos estudantes (que só diferiam na parte dos dados sociodemográficos), se pedia aos respondentes que baseassem as suas respostas no que pensavam que acontecia, em geral, na universidade e não apenas na sua experiência específica. Ou seja, que escolhessem o seu grau de concordância tendo em conta o que consideravam ser as práticas mais predominantes na universidade.

As respostas aos questionários foram anónimas e voluntárias, administradas a todo o corpo docente e discente de cada universidade, mas sem quaisquer requisitos quanto à taxa de retorno. De qualquer modo, fizeram-se vários avisos solicitando aos potenciais participantes que respondessem

aos questionários, o que permitiu aumentar significativamente o número de respondentes em relação ao número obtido no primeiro contacto. Cada equipa de pesquisa pôde contar com o apoio dos organismos da universidade no sentido de garantir a comunicação com todos os estudantes e com todos os docentes para que lhes fosse pedida colaboração na pesquisa, ao mesmo tempo que lhes era enviado o *link* de acesso ao questionário. As taxas de retorno variaram de universidade para universidade, situando-se entre 10% e 20% para os estudantes e 15% e 30% para os docentes, o que se pode considerar dentro do aceitável em situações similares (JONES, 1999).

Nas quatro universidades portuguesas participantes, foram validados 990 questionários de docentes e 4.568 questionários de estudantes. Na Tabela 1 exhibe-se, para cada uma delas, o número de questionários validados. Trata-se de uma significativa massa de dados proveniente de docentes e estudantes universitários de todos os domínios do conhecimento, tendo em comum o fato de lecionarem ou estudarem em cursos de licenciatura (1º ciclo) no contexto de unidades curriculares teórico-práticas ou práticas estruturantes dessa mesma licenciatura. Uma unidade curricular era considerada estruturante quando incluía conceitos e fundamentos basilares de um determinado curso, indispensáveis para o estudo de outras unidades curriculares do mesmo curso.

**TABELA 1 - Número de questionários validados, por universidade e por população**

	UNIVERSIDADES				TOTAL
	UCOIMBRA	UÉVORA	ULISBOA	UMINHO	
Docentes	241	179	351	219	990
Estudantes	870	711	2.374	613	4.568

Fonte: Dados obtidos no âmbito do Projeto Avena.

A consistência interna dos questionários administrados aos docentes e estudantes, considerando o total dos 45 itens relativos a questões de Ensino, Avaliação e Aprendizagem, avaliada pelo *Alfa de Cronbach*, foi, respetivamente, 0.90 e 0.91. Quando se avaliou a consistência do questionário considerando

apenas os 15 itens relativos a questões de *Avaliação*, obtiveram-se, respectivamente, 0.75 e 0.82. Tendo em conta o reduzido número de itens, estes níveis de fiabilidade podem considerar-se aceitáveis ou mesmo bastante aceitáveis.

A Tabela 2 mostra a distribuição das respostas dos docentes e estudantes tendo em conta o domínio de conhecimento do respetivo curso de licenciatura.

**TABELA 2 – Distribuição das respostas de docentes e estudantes por domínio de conhecimento**

	DOCENTES		ESTUDANTES	
	N	%	N	%
Artes e Humanidades	187	20.7	957	20.9
Ciências da Saúde	173	17.4	968	21.2
Ciências Sociais	266	26.8	1.384	30.3
Ciências e Tecnologias	364	36.7	1.259	27.5
<b>TOTAL</b>	990		4.568	

Fonte: Dados obtidos no âmbito do Projeto Avena.

A análise da Tabela 2 mostra que foram os docentes e estudantes de Ciências e Tecnologias e de Ciências Sociais que responderam em maior número. A distribuição das respostas dos estudantes apresenta diferenças entre si que são menos expressivas do que as diferenças verificadas para o caso dos docentes.

Para efeito de uma melhor contextualização da discussão, são ainda de considerar os seguintes dados, relativos aos docentes e estudantes que responderam aos questionários:

- Mais de 80% dos docentes eram possuidores do grau de doutor e lecionavam há mais de 11 anos no ensino superior universitário.
- Mais de metade dos docentes doutorados, 56.1%, tinha a categoria profissional de “Professor Auxiliar”, a mais baixa da carreira.
- A grande maioria dos docentes, cerca de 80%, tinha mais do que 40 anos de idade, sendo o grupo etário mais representativo o que tinha entre 50 e 54 anos (20.9% do total).
- Mais de metade dos docentes, 54.1%, era do sexo feminino.

- Mais de três quartos dos estudantes tinham menos de 24 anos de idade, sendo o grupo etário mais representativo o que tinha entre 20 e 24 anos de idade, inclusive com 58.1% do total.
- Quase três quartos dos estudantes eram do sexo feminino.
- As mães de uma significativa maioria dos estudantes, 66.6%, tinham, no máximo, obtido um diploma do ensino secundário. Por outro lado, as mães de 42.4% dos estudantes tinham obtido apenas um diploma do ensino básico.

Os dados produzidos nessa fase, de natureza quantitativa, foram analisados recorrendo a uma diversidade de técnicas estatísticas. Por exemplo, Barreira *et al.* (2014) utilizaram a diferença estandarizada entre as médias (*d* de Cohen) para compararem as respostas dadas por docentes e estudantes a cada um dos itens do questionário. Na verdade, para o número de graus de liberdade existente, qualquer diferença entre as médias obtidas para docentes e estudantes, ainda que reduzida, seria sempre considerada estatisticamente significativa. As diferenças entre as médias, calculadas pelo *d* de Cohen, são consideradas de pequena dimensão (efeito pequeno) quando  $|d| < .20$ ; compreendidas entre o efeito de pequena dimensão e o efeito de média dimensão quando  $.20 \leq |d| < .50$ ; compreendidas entre o efeito de média dimensão e o efeito de grande dimensão quando  $.50 \leq |d| < .80$ ; e de grande dimensão quando  $|d| > .80$ .

Para estudar as relações entre práticas de ensino, práticas de avaliação e aprendizagens evidenciadas pelas percepções de docentes e estudantes, Rodrigues e Soromenho (2014) utilizaram a *Análise Fatorial de Componentes Principais Ordinal* (CATPCA), uma derivação da *Análise Fatorial de Componentes Principais* para variáveis ordinais. Os mesmos autores utilizaram ainda a *Análise Classificatória Hierárquica* e a *Análise Classificatória* pelo Método das *K*-Médias para pesquisarem percepções de docentes e estudantes por cursos e por domínio de conhecimento. A análise dos dados produzidos pelo questionário, sobretudo para comparar percepções de

estudantes de diferentes cursos e/ou de diferentes domínios de conhecimento, foi igualmente realizada com recurso a testes de hipóteses não paramétricos para variáveis ordinais, nomeadamente o teste de Kruskal-Wallis.

Na *Fase do Estudo Intensivo* participaram, nas quatro universidades portuguesas, 35 docentes de unidades curriculares do 1º ciclo (licenciatura de três anos) cujas aulas foram observadas por pares de investigadores durante um período de cerca de 20h por docente (algumas unidades curriculares foram lecionadas por mais do que um docente). Participaram igualmente 128 estudantes que foram entrevistados em grupos focados (3 a 5 estudantes por docente). Cada um dos 35 docentes foi entrevistado durante um período de tempo compreendido entre 45 e 90 minutos. Assim, em cada universidade, participaram voluntariamente dois docentes em cada um dos domínios do conhecimento já acima referidos, num total de oito docentes. Nessa fase, os investigadores foram o meio privilegiado de recolha de dados, que eram, por natureza, qualitativos.

Um dos principais problemas a enfrentar nessa fase do estudo foi o de garantir níveis aceitáveis de consistência dos dados recolhidos pela grande diversidade de pesquisadores envolvidos. Para resolver, pelo menos em boa medida, esse problema, concebeu-se e construiu-se uma *Matriz da Investigação*, que se revelou um instrumento fundamental para orientar e regular todo o processo investigativo, nomeadamente ao nível da coleta e da transformação, organização e análise dos dados. Dir-se-ia que foi um procedimento ou método que se revelou fundamental para construir os guiões de observação das aulas e os guiões das entrevistas realizadas aos docentes e aos estudantes e, conseqüentemente, para focar todos os investigadores nas questões consideradas relevantes. A Matriz foi organizada tendo em conta os três objetos primordiais da investigação – *Ensino, Avaliação e Aprendizagem*. Assim, para cada um desses objetos, foi considerada uma diversidade de dimensões que contribuiriam para os caracterizar e para delimitar e focar a investigação. Apresenta-se, de seguida, no Quadro 1, apenas a parte referente à *Avaliação*, que é o objeto especialmente considerado neste trabalho.



É importante referir, nesta altura, que a separação dos processos de *Avaliação*, *Ensino* e *Aprendizagem* é, de algum modo, artificial e decorre dos referentes teóricos e práticos atualmente existentes. Na verdade, ainda não existe uma metateoria que integre as diferentes teorias referentes a esses três processos e, assim sendo, existe sempre alguma dificuldade, ou mesmo uma impossibilidade, em distinguir se determinada ação de um docente se enquadra no *Ensino* ou na *Avaliação*. Em todo o caso, a *Matriz da Investigação*, resultante de um difícil e complexo processo de construção social, revelou-se uma estratégia fundamental para garantir níveis aceitáveis de qualidade da investigação realizada. Sobretudo porque foi um elemento decisivo na harmonização e na moderação dos procedimentos de coleta, descrição, análise, síntese e interpretação dos dados.

**QUADRO 1 – Matriz da Investigação utilizada no projeto Avena para o objeto Avaliação**

OBJETO	DIMENSÕES
Avaliação	Integração/Articulação dos processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	Utilizações da avaliação
	Tarefas de avaliação mais utilizadas
	Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i>
	Dinâmicas de avaliação
	Natureza da avaliação
	Papel predominante dos docentes e dos estudantes no processo de avaliação
	Concepções dos docentes e estudantes acerca da avaliação e suas práticas

Fonte: Materiais produzidos no âmbito do Projeto Avena.

A *Matriz da Investigação* revelou-se, assim, um método fundamental para concretizar todos os procedimentos inerentes ao estudo das práticas pedagógicas de ensino e de avaliação dos docentes participantes na pesquisa, garantindo níveis aceitáveis de consistência e de validade relativamente a toda a informação recolhida através das observações às aulas e das entrevistas realizadas aos docentes e aos grupos focados de estudantes.

Outro problema que foi necessário resolver na *Fase Intensiva* do Estudo teve a ver com os procedimentos a considerar

para transformar os dados provenientes das observações e das entrevistas, de forma que fosse possível descrever, analisar e interpretar as práticas pedagógicas dos docentes e, particularmente, as suas práticas de avaliação.

A transformação dos dados coletados pelos pesquisadores, relativos às observações e entrevistas, foi realizada através de um processo sucessivo de produção de narrativas, que culminou com a produção de uma *Metanarrativa* para cada domínio do conhecimento (Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias, Ciências Sociais, Artes e Humanidades). Esta *Metanarrativa* constituiu o esforço superior de síntese das práticas pedagógicas dos docentes participantes de cada domínio do conhecimento. Seguidamente, explicita-se o processo de produção das narrativas e a produção de sínteses sucessivas até a produção de metanarrativas para cada domínio do conhecimento.

Para cada docente observado, foram produzidas, numa primeira fase, três narrativas: uma baseada nas observações das aulas desse docente; outra, na entrevista; e ainda outra, na entrevista focada a um pequeno grupo de estudantes. Numa segunda fase, procedeu-se à integração das três narrativas de cada docente, dando origem a uma *Narrativa do Docente*. Pense-se, por exemplo, no caso das Ciências Sociais. Em cada universidade participaram dois docentes lecionando uma unidade curricular de um curso pertencente àquele domínio do conhecimento. Assim, em cada universidade participante, para Ciências Sociais, obtiveram-se uma *Narrativa do Docente A* e uma *Narrativa do Docente B*. Pelo novo processo de integração e síntese, as narrativas desses dois docentes deram origem a uma só *Narrativa Integrada*, correspondente às práticas pedagógicas observadas e percebidas pelos dois docentes e pelos dois grupos de estudantes participantes.

Nessas condições, em cada universidade produziram-se quatro *Narrativas Integradas*, uma por cada um dos domínios do conhecimento acima indicados. Finalmente, pelo novo processo de síntese e integração, as *Narrativas Integradas* de cada domínio do conhecimento deram origem a uma *Metanarrativa* desse domínio do conhecimento. Em termos

práticos, isso significa que, por exemplo, a *Metanarrativa de Ciências e Tecnologias*, no caso das quatro universidades portuguesas participantes, não é mais do que a concretização de um esforço de síntese e integração das práticas pedagógicas de oito docentes (dois por universidade), que lecionaram unidades curriculares de cursos de licenciatura pertencentes àquele domínio do conhecimento. O processo de construção de cada uma das quatro *Metanarrativas* para as quatro universidades portuguesas participantes no projeto – Universidade de Coimbra (UC), Universidade de Évora (UÉ), Universidade de Lisboa (UL) e Universidade do Minho (UM) - está ilustrado no Quadro 2.

**QUADRO 2 – Processo de produção das metanarrativas das práticas pedagógicas dos docentes para cada domínio do conhecimento**

Universidade de Coimbra (UC)		Universidade de Évora (UÉ)		Universidade de Lisboa (UL)		Universidade do Minho (UM)	
Narrativa Docente A	Narrativa Docente B	Narrativa Docente C	Narrativa Docente D	Narrativa Docente E	Narrativa Docente F	Narrativa Docente G	Narrativa Docente H
Narrativa Integrada UC		Narrativa Integrada UÉ		Narrativa Integrada UL		Narrativa Integrada UM	
<b>Metanarrativa das práticas docentes de um domínio do conhecimento</b>							

Fonte: Elaboração do autor.

A análise do Quadro 2 permite comprovar o esforço de síntese que foi sendo feito ao longo do processo de transformação dos dados de natureza qualitativa, que se iniciou com a produção das três narrativas para cada docente (baseadas nas observações, na entrevista ao docente e na entrevista focada a grupos de estudantes). Posteriormente, tal como se mostra no quadro, foram elaboradas as *Narrativas dos Docentes*, a partir das quais foram construídas as *Narrativas Integradas* das práticas dos dois docentes. Finalmente, produziu-se a *Metanarrativa* das práticas dos oito docentes. Esse processo foi utilizado para cada domínio do conhecimento e permitiu integrar e sintetizar as práticas dos oito docentes das quatro universidades envolvidas na pesquisa.

Naturalmente esse não foi um processo simples e livre de problemas. A *Matriz da Investigação* foi fundamental e permitiu que, nas diferentes fases do processo, todos os pesquisadores organizassem e produzissem as narrativas com níveis

aceitáveis de consistência. Na verdade, as dimensões da matriz acabaram por constituir elementos-chave na organização das narrativas. É importante referir ainda que as observações foram sempre realizadas por dois pesquisadores que tiveram oportunidade para discutir entre si as narrativas que se iam produzindo. Na maioria dos casos, foi possível partilhar as narrativas das observações com os docentes observados, para poder recolher os seus respectivos *feedbacks* e, eventualmente, proceder às alterações consideradas necessárias.

Todo o trabalho de campo foi precedido pela realização de reuniões formais entre os pesquisadores, que, desse modo, tiveram oportunidades para discutir o significado de cada uma das dimensões da matriz e para articular e concertar todos os procedimentos a desenvolver nos processos de coleta e de transformação dos dados.

No que se refere ao método de produção das narrativas, é importante referir que foi acertado que a equipa de pesquisa de uma universidade produzia uma primeira *Narrativa Integrada*, fazendo-a circular por todas as outras equipas para um período de discussão e clarificação de dúvidas. Só após esse período, as equipas iniciaram a produção das respetivas narrativas, supostamente em melhores condições, de modo a assegurarem a consistência e a credibilidade do processo. A produção das *Metanarrativas* das práticas docentes por domínio do conhecimento foi, como se viu, baseada nas *Narrativas Integradas*. Em Portugal, cada uma das universidades participantes elaborou uma *Metanarrativa*, fazendo-a circular pelas restantes equipas, para efeitos de validação e *feedback*.

Finalmente, interessa dizer que a análise dos dados não obedeceu a nenhum “sistema clássico” de análise de conteúdo (e.g., BARDIN, 2000) nem a nenhum algoritmo pré-definido, nem a processos de codificação muito analíticos. Na verdade, baseou-se no estudo das narrativas, tendo em conta as diferentes dimensões da *Matriz da Investigação*, procurando encontrar padrões e regularidades e sublinhando igualmente discrepâncias ou situações singulares, sem nunca perder a visão holística dos fenómenos de interesse. Tratou-se, num certo sentido, de uma análise mais artesanal muito ancorada no estudo aprofundado dos dados que foram organizados

de forma indutiva. Para efeitos da transformação dos dados, nomeadamente no que se refere à descrição, análise e interpretação das práticas docentes, foram seguidas as recomendações de Wolcott (1994). A integração e síntese dos dados seguiram recomendações de Cooper (2003) e de Suri (2002).

### **APRESENTAÇÃO DE UMA SELEÇÃO DE RESULTADOS**

Nesta secção apresentam-se resultados considerados relevantes, quer no domínio das percepções reveladas pelos docentes e pelos estudantes que responderam ao questionário, quer no domínio das práticas de avaliação dos docentes cujas aulas foram observadas.

### **PERCEPÇÕES DOS DOCENTES E ESTUDANTES SOBRE A AVALIAÇÃO**

Como se mencionou anteriormente, neste artigo são apenas apresentadas e discutidas as percepções relativamente às dimensões da *Avaliação* constantes do questionário. No estudo das percepções, Barreira *et al.* (2014) e Borralho *et al.* (2014) utilizaram abordagens investigativas semelhantes, calculando as médias, para cada item, dos docentes e dos estudantes e, posteriormente, utilizando procedimentos de estatística inferencial já referidos anteriormente (e.g., teste não paramétrico de Kruskal-Wallis; diferenças estandardizadas entre as médias – *d* de Cohen). No entanto, Barreira *et al.* (2014) fizeram uma análise utilizando as respostas da totalidade dos docentes e da totalidade dos estudantes, enquanto Borralho *et al.* (2014) procederam à estratificação de cada um dos grupos, de acordo com o domínio científico dos cursos em que lecionavam ou estudavam. Desse modo, esses pesquisadores fizeram uma análise das percepções de docentes e estudantes por cada um dos domínios do conhecimento já anteriormente referidos.

O estudo de Barreira *et al.* (2014) organizou as percepções de docentes e estudantes relativamente às afirmações feitas em cada um dos 15 itens do questionário em três grupos principais: a) Percepções *convergentes* entre docentes e

estudantes, podendo, neste caso, estar ambos de acordo ou ambos em desacordo em relação a uma determinada afirmação; b) Percepções *divergentes* entre docentes e estudantes, podendo, neste caso, haver afirmações em que os docentes se mostram mais concordantes do que os estudantes ou vice-versa; e c) Percepções *extremadas* entre docentes e estudantes, havendo, neste caso, afirmações com as quais os docentes manifestam a sua concordância e os estudantes, a sua discordância e vice-versa.

No Quadro 3, apresentam-se as percepções convergentes manifestadas por docentes e estudantes. A convergência das percepções entre os dois grupos acontece, naturalmente, quer quando ambos concordam, quer quando ambos discordam da afirmação constante dum dado item.

**QUADRO 3 - Percepções convergentes entre docentes e estudantes**

DOCENTES E ESTUDANTES CONCORDAM	DOCENTES E ESTUDANTES DISCORDAM
Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre. (Item 1)	Os docentes, ao longo do semestre, debatem com os estudantes frequentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação. (Item 2)
Os docentes, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens. (Item 10)	Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas. (Item 9)
Os docentes incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas. (Item 13)	

Fonte: Barreira *et al.* (2014).

A análise do Quadro 3 mostra que tanto docentes como estudantes concordaram que a avaliação das aprendizagens se realizava de forma continuada ao longo do semestre, que os estudantes tinham oportunidades para clarificar as avaliações feitas às suas aprendizagens e que eram incentivados a refletir acerca do que aprenderam. Por outro lado, ambos discordaram quanto ao fato de a organização e desenvolvimento da avaliação terem sido objeto de debate entre docentes e estudantes e de estes terem sido frequentemente envolvidos em processos de auto ou heteroavaliação.

A situação eventualmente mais surpreendente tem a ver com a concordância em relação ao Item 1, cuja razão pode residir no fato de, na tradição académica portuguesa, se

considerar que um estudante está num regime de avaliação continuada ou contínua, quando adere à realização de duas provas durante o semestre. No caso de obter determinadas classificações nessas duas provas ficará dispensado da prova final (exame) e aprovado na unidade curricular respetiva. Se assim for, há uma discrepância em relação ao que, efetivamente, é entendido na literatura como avaliação contínua, que implica uma articulação entre o ensino e a aprendizagem e tem exigências ao nível da interação e do *feedback* que aquela concepção não contempla.

O quadro mostra igualmente que, nas percepções de estudantes e docentes, a autoavaliação, a heteroavaliação e a participação dos estudantes no processo de avaliação não faziam parte das rotinas pedagógicas das suas universidades.

No Quadro 4 mostram-se as percepções divergentes entre docentes e estudantes em relação a afirmações feitas em sete itens do questionário. Ou seja, perante uma afirmação constante dum dado item, pode haver situações em que os docentes se mostrem mais de acordo do que os estudantes ou vice-versa.

**QUADRO 4 – Percepções divergentes entre docentes e estudantes**

DOCENTES MAIS CONCORDANTES	ESTUDANTES MAIS CONCORDANTES
Os critérios de avaliação a utilizar em cada disciplina/unidade curricular são conhecidos pela maioria dos estudantes. (Item 3)	Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes. (Item 5)
No processo de avaliação, utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (e.g., provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas). (Item 4)	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. (Item 11)
Os docentes utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem. (Item 7)	
Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens. (Item 8)	Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações. (Item 15)

Fonte: Barreira *et al.* (2014).

Os resultados apresentados no Quadro 4 são interessantes, pois evidenciam que os estudantes, mais do que os docentes, perceberam que, para a maioria dos seus colegas e na maioria das disciplinas, a avaliação era um procedimento

essencialmente utilizado para a atribuição de classificações. Além disso, os estudantes, mais do que os docentes, consideraram que, na maioria das disciplinas, as suas classificações eram determinadas, fundamentalmente, pelos exames ou pelas provas.

Os docentes, mais do que os estudantes, concordaram que as práticas de avaliação nas suas universidades obedeciam a princípios reconhecidamente importantes, tais como a transparência (conhecimento dos critérios de avaliação), a utilização de uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos, a utilização da avaliação como *feedback* ao estado das aprendizagens dos estudantes e a articulação com o ensino e as aprendizagens.

No Quadro 5, apresentam-se as afirmações constantes dos itens relativamente aos quais estudantes e docentes manifestaram opiniões extremadas. Ou seja, perante uma dada afirmação, a maioria dos estudantes discordou do seu conteúdo, enquanto a maioria dos docentes concordou ou vice-versa.

**QUADRO 5 – Percepções extremadas entre docentes e estudantes**

DOCENTES CONCORDAM E ESTUDANTES DISCORDAM	ESTUDANTES CONCORDAM E DOCENTES DISCORDAM
A avaliação é utilizada com frequência para orientar os estudantes a aprenderem melhor. (Item 6)	De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar. (Item 14)
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. (Item 12)	

Fonte: Barreira *et al.* (2014).

Aparentemente, o Quadro 5 apresenta questões que, eventualmente, poderão ser designadas como mais críticas quando se analisam as percepções de estudantes e docentes das quatro universidades participantes na pesquisa. Os estudantes respondentes, ao contrário dos docentes, pareceram rejeitar as ideias de que a avaliação fosse utilizada para os ajudar a aprender e de que os testes e/ou os exames eram a melhor forma de avaliar o que sabiam e eram capazes de fazer. Mas, por outro lado, e de forma aparentemente contraditória, manifestaram a percepção de que utilizavam as informações proporcionadas pelas avaliações para orientarem e/ou reorientarem o seu estudo. Os docentes, por seu lado,



discordaram da afirmação do Item 14. Ou seja, consideraram que os estudantes não davam aquela utilização às informações resultantes das avaliações a que eram submetidos.

Os resultados do estudo de Borralho *et al.* (2014) foram, no essencial, bastante consistentes com os resultados produzidos pela análise de Barreira *et al.* (2014). Ou seja, considerando cada um dos domínios do conhecimento – Artes e Humanidades, Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias, Ciências Sociais –, verificou-se que as percepções dos estudantes e dos docentes das unidades curriculares e cursos de cada um deles, em relação às dimensões da avaliação estudadas, eram bastante consistentes entre si e igualmente consistentes com os resultados obtidos por Barreira *et al.* para o conjunto de todos os docentes e de todos os estudantes.

### **PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS DOCENTES**

Os estudos de Cid *et al.* (2014), Fernandes (2014) e Fernandes *et al.* (2014) pesquisaram práticas de avaliação de docentes. Em cada um, foram utilizadas as *Metanarrativas* produzidas para cada domínio do conhecimento, tendo em conta as dimensões da *Matriz da Investigação*. As observações, as entrevistas profundas aos docentes e as entrevistas focadas a pequenos grupos de estudantes geraram a base empírica que, como já se referiu, deu origem a cada uma das *Metanarrativas*.

Cid *et al.* (2014) fizeram um estudo das práticas de avaliação dos docentes participantes de cada um dos domínios do conhecimento e, desse modo, analisaram cada uma das quatro metanarrativas produzidas. Fernandes (2014) investigou práticas de ensino e de avaliação de 35 docentes participantes, através de um esforço de integração dos dados constantes das quatro metanarrativas. Ou seja, analisou as práticas dos docentes de cada um dos domínios do conhecimento, objetivando integrar e discernir as suas principais características e não procurar comparar, como foi o caso da pesquisa de Cid *et al.* Por seu lado, Fernandes *et al.* (2014) investigaram a utilização do *feedback* nas práticas de nove docentes de Artes e Humanidades das quatro universidades

participantes na pesquisa, tendo em conta aspetos tais como a sua natureza, distribuição e frequência. Essa pesquisa baseou-se em duas constatações fundamentais constantes da literatura (e.g., SCOTT, 2014; YORKE, 2001): a) os comprovados benefícios da distribuição de *feedback* de qualidade nas aprendizagens dos estudantes; e b) a indissociabilidade entre o *feedback* e as práticas de avaliação para em última análise, apoiar os esforços dos estudantes no processo de aprendizagem.

Apesar dos diferentes enfoques dos três estudos, foi possível identificar uma diversidade de características nas ações e práticas de avaliação dos docentes participantes, as quais contribuíram para descrever o que pareceu ser predominante nas aulas observadas. É isso mesmo que se apresenta e se discute sucintamente a seguir, para algumas dimensões das práticas de avaliação.

As práticas de avaliação da maioria dos docentes estavam fortemente relacionadas com a abordagem pedagógica geral que era utilizada nas aulas. Ou seja, nos casos em que as abordagens dos docentes se limitavam à exposição dos assuntos que os estudantes tinham que aprender, poucas eram as *Tarefas de Avaliação* utilizadas para além dos testes ou provas. Essa foi, de resto, a tendência dominante na maioria das aulas, segundo foi possível apurar no âmbito do projeto *Avena*. Nesses casos, ocupando os docentes o centro do processo pedagógico, através de um ensino de natureza magistral, a *Participação dos Estudantes* na sua avaliação, na avaliação dos seus colegas ou na discussão de quaisquer assuntos relativos à organização e desenvolvimento da avaliação, era praticamente inexistente. Por isso, o seu *Papel* era essencialmente passivo, limitando-se à coleta de notas sobre o que era dito pelos docentes e à realização das provas ou testes que, no essencial, se destinavam à recolha de informação para a atribuição de classificações. Por seu lado, o *Papel dos Docentes* era de grande protagonismo na organização e transmissão dos conhecimentos aos estudantes e na definição das tarefas de avaliação a utilizar, que, invariavelmente, consistiam em provas e/ou exame final e, por vezes, num trabalho escrito ao longo do semestre. Nessas condições, a interação social e

o *Feedback* não eram propriamente utilizados, sobretudo o *feedback* destinado a apoiar os estudantes a regularem e/ou auto-regularem as suas aprendizagens. Para muitos docentes, o *feedback* era distribuído sob a forma das classificações obtidas nas provas intermédias e nos exames finais e ainda sob a forma de comentários aos trabalhos escritos, quando estes existiam. Consequentemente, em muitas situações, os estudantes só tinham uma ideia acerca do seu desempenho quando tomavam conhecimento da sua classificação final na disciplina/unidade curricular (*Feedback como Classificação*, tal como designado por Fernandes *et al.* (2014)). Porém, nas entrevistas, os estudantes reconheceram que não procuravam os docentes nas horas disponibilizadas para o atendimento, em que poderiam ter acesso a *feedback* e a informações sobre o seu desempenho. Como facilmente se pôde depreender dos dados analisados, as *Dinâmicas de Avaliação* existentes não incluíam, por exemplo, a avaliação entre pares, a auto-avaliação, a heteroavaliação nem quaisquer formas de articulação ou de *Integração da Avaliação com o Ensino e a Aprendizagem*. A *Natureza da Avaliação* era fundamentalmente sumativa e orientada para a atribuição de classificações. Nessas condições, a referida *Integração* estava muito pouco presente nas práticas pedagógicas dos docentes ou era mesmo inexistente. Assim, as tarefas não eram utilizadas com o triplo propósito, integrado, de apoiar os estudantes nas suas aprendizagens, os docentes no seu ensino e ambos nas avaliações acerca do trabalho realizado.

Nos casos, efetivamente poucos, em que os estudantes estavam no centro dos processos pedagógicos, as *Tarefas de Avaliação* eram diversificadas, podendo consistir em relatórios, reflexões escritas, problemas, provas, apresentações, e, acima de tudo, contribuía para que os estudantes mobilizassem, integrassem e utilizassem o que se supunha que eles tivessem aprendido. O trabalho acerca das tarefas propostas permitia que os docentes ensinassem, que os estudantes aprendessem e que ambos avaliassem os resultados e os processos desse trabalho. Nessas condições, a *Integração dos Processos de Ensino, Avaliação e Aprendizagem* fazia parte do trabalho que era necessário desenvolver sobre as tarefas

propostas. A *Participação dos Estudantes*, num ambiente desse tipo, era uma rotina pedagógica instalada, em que o *Papel dos Docentes* era muito mais o de um recurso qualificado, capaz de orientar os estudantes por meio da distribuição sistemática e deliberada de *Feedback* de elevada qualidade, *Feedback como Informação e Orientação* e *Feedback como Aprendizagem* (FERNANDES et al., 2014), e de propor tarefas com as características acima enunciadas. Nessas condições, o *Papel dos Estudantes* era particularmente ativo, uma vez que organizavam com assinalável autonomia o trabalho sobre as tarefas e eram protagonistas importantes nas diferentes *Dinâmicas de Avaliação* (e.g., auto-avaliação, heteroavaliação, avaliação entre pares). Consequentemente, ocupavam, realmente, o centro dos processos pedagógicos. A *Natureza da Avaliação*, nesse tipo de contexto, era invariavelmente formativa, a serviço da melhoria das aprendizagens dos estudantes, articulada com avaliações sumativas destinadas a fazer pontos de situação e balanços e, também, à atribuição de classificações. Ou seja, havia uma articulação entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens.

Em suma, verificou-se que, na maioria dos casos, prevalecem práticas de avaliação sumativa, que estão pouco ou nada articuladas e integradas nos processos de ensino e de aprendizagem. Essas práticas ocorrem em contextos em que os docentes são os principais ou mesmo os únicos protagonistas no desenvolvimento das aulas e em que os estudantes são ouvintes passivos, sem qualquer papel relevante nos processos pedagógicos. As práticas de avaliação estão quase exclusivamente orientadas para a classificação dos estudantes e para a atribuição de notas.

Porém, nas aulas de cerca de um terço dos docentes participantes na pesquisa desenvolvida por Fernandes (2014), pôde verificar-se que as práticas de avaliação estavam associadas à distribuição sistemática de *feedback* que apoiava e orientava os esforços de aprendizagem dos estudantes. Nessas aulas, apoiadas no trabalho sobre tarefas cuidadosamente selecionadas, os estudantes eram protagonistas ativos na construção das suas aprendizagens.

## REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão do projeto Avena e das pesquisas que, no seu âmbito, foi possível realizar suscitam uma grande variedade de reflexões, que podem ir das questões do desenvolvimento do currículo nas universidades aos mais diversos níveis (e.g., universidade, departamentos universitários/unidades orgânicas, cursos, salas de aula) e das questões da formação didático-pedagógica e profissional dos seus docentes às questões das políticas públicas do ensino superior. As reflexões que se seguem envolverão uma diversidade de questões e devem ser entendidas como o resultado de 42 meses de pesquisa, que permitiram um contato intenso com as realidades das salas de aula e, em geral, da chamada *Pedagogia do/no Ensino Superior*.

No que se refere às percepções de docentes e estudantes acerca da avaliação e das suas práticas, parece relevante sublinhar o seguinte:

Os padrões de respostas de docentes e estudantes a cada um dos 15 itens do questionário em que se faziam afirmações sobre avaliação foram, em geral, expressivamente semelhantes. Mesmo nas situações identificadas como portadoras de percepções divergentes entre docentes e estudantes, a verdade é que a dimensão da diferença entre as médias respectivas não é propriamente elevada. Ou seja, ainda que com algumas diferenças em questões que se podem designar como críticas, estudantes e docentes parecem perceber as práticas de avaliação em curso nas suas universidades de formas bastante semelhantes. Dito de outro modo, as tradições e as culturas existentes nas universidades relativamente à avaliação parecem ser significativamente partilhadas por docentes e estudantes. O que talvez seja interessante assinalar é que tais tradições e culturas se orientam no sentido de considerarem a avaliação como um meio de atribuir classificações e não como um poderoso processo pedagógico capaz de melhorar substancialmente o que os estudantes aprendem e como aprendem. Mesmo nas situações identificadas como indicadoras de percepções divergentes entre docentes e estudantes, a verdade é que a dimensão da diferença entre as médias respectivas não é propriamente elevada.

Foram identificadas percepções polarizadas entre docentes e estudantes nos seguintes casos: os docentes parecem considerar que a avaliação é frequentemente utilizada para apoiar os estudantes a aprenderem melhor e que os testes e/ou exames são a melhor forma de se vir a conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer. Os estudantes discordam claramente dessas perspectivas dos docentes. Por outro lado, ao passo que os estudantes consideram que utilizam as informações resultantes das avaliações para regular/orientar as suas formas de estudar, os docentes discordam significativamente dessa perspectiva.

De forma geral, a análise dos estudos das percepções parece evidenciar que docentes e estudantes partilham ideias mais consentâneas com uma pedagogia centrada nos docentes, baseada na exposição das matérias e verificação das aprendizagens por meio de testes e/ou exames, do que com uma pedagogia em que os estudantes estão no centro das dinâmicas pedagógicas, baseada na avaliação formativa, na distribuição de *feedback* e na participação ativa dos estudantes na construção das suas aprendizagens.

As reflexões que se seguem basearam-se nos estudos feitos acerca das práticas de avaliação dos docentes participantes nas pesquisas do projeto Avena.

Tais estudos mostraram claramente que, de forma geral, as práticas de avaliação se podem distribuir num *continuum* em que, num dos extremos, os estudantes estão no centro dos processos pedagógicos, participando ativamente nas atividades das aulas, sendo apoiados por docentes que constituem um recurso de elevada qualidade para lhes distribuir *feedback* e lhes sugerir tarefas através das quais se aprende, se ensina e se avalia. A avaliação tem como principal propósito apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. No outro extremo, os docentes são os principais protagonistas, a ênfase é posta no ensino e não no que os estudantes têm que aprender, as aulas são magistrais, e a avaliação é um processo cujo principal propósito é atribuir classificações. Entre esses dois extremos, há uma variedade de abordagens que podem, em diversos graus, ter características de ambos os extremos.

Apesar de a maioria das práticas se aproximar bem mais do extremo em que os docentes e o ensino estão no centro dos processos pedagógicos, a verdade é que as práticas observadas em cerca de um terço dos casos, com ênfase nas aprendizagens e na avaliação para aprender e na participação ativa dos estudantes, mostraram que é possível melhorar significativamente as práticas pedagógicas no ensino superior. Isso significa que as instituições, as suas unidades orgânicas e os seus docentes podem desempenhar um papel fundamental na melhoria da pedagogia universitária em geral e na melhoria da qualidade das práticas de avaliação e de ensino em particular. Consequentemente, todos podem ter um papel fundamental na melhoria da aprendizagem dos estudantes e, por isso, na melhoria da qualidade da formação proporcionada. Mas, para tal, a questão da formação e desenvolvimento profissional dos docentes é um real desafio a enfrentar, pois, mesmo os docentes que evidenciaram práticas avaliativas ditas progressivas e/ou inovadoras, faziam-no mais baseados na intuição do que em conhecimento pedagógico devidamente sustentado.

Outra reflexão que interessa elaborar e que merece mais aprofundada atenção tem a ver com as relações que parecem existir de forma mais ou menos evidente entre as práticas de avaliação, mais ou menos sofisticadas, mais ou menos inovadoras, mais ou menos conservadoras, e a natureza dos conteúdos das unidades curriculares/disciplinas em que tais práticas ocorrem. Uma das questões que se poderá colocar é a de saber em que medida determinadas matérias, determinados conteúdos são mais ou menos suscetíveis de induzir a práticas de avaliação inovadoras e/ou progressivas potenciadoras das aprendizagens.

Os estudantes valorizaram quer a distribuição atempada de *feedback*, sobretudo aquele que os orientava nos esforços de aprendizagem, quer a sua participação ativa nos processos de aprendizagem e de avaliação.

A seleção criteriosa de tarefas através das quais se ensina, se aprende e se avalia parece constituir uma questão pedagógica da maior relevância, com repercussões significativas no trabalho que se desenvolve nas salas de aula. Os resultados desta pesquisa sugeriram que a natureza, o

contéudo e a forma das tarefas, associados a outras condições, tais como as dinâmicas de trabalho e de avaliação e a participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem e avaliação, podem contribuir para a criação de *ambientes* bastante favoráveis à aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Heidi; DU, Ying. Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 31, n. 3, p. 341-356, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARREIRA, C.; BIDARRA, M. G.; VAZ-REBELO, P.; MONTEIRO, F.; ALFERES, V. Percepções de docentes e estudantes de universidades portuguesas sobre ensino, aprendizagem e avaliação. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 309-326. v. 1.
- BERG, I.; ADMIRAAL, W.; PILOT, A. Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 3, p. 341-356, 2006.
- BERLAK, H. The need for a new science of assessment. In: BERLAK, H.; NEWMANN, F.; ADAMS, E.; ARCHBALD, D.; BURGESS, T.; RAVEN, J.; ROMBERG, T. (Ed.). *Towards a new science of educational testing and assessment*. Albany, NY: State University of New York, 1992. p. 1-22.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- \_\_\_\_\_. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006a. p. 9-25.
- \_\_\_\_\_. Developing a theory of formative assessment. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006b. p. 81-100.
- BORRALHO, A.; FIALHO, I.; CID, M.; ALVES, P.; MORGADO, J. Práticas curriculares nas universidades portuguesas: estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 137-184. v. 1.
- BRYAN, C.; CLEGG, K. (Org.). *Innovative assessment in higher education*. New York: Taylor and Francis, 2006.
- CID, M.; FIALHO, I.; BORRALHO, A.; FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; MELO, B. A avaliação nas práticas curriculares em quatro universidades portuguesas. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.;



- CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 615-649. v. II.
- COOPER, H. Editorial. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 12, n. 1, p. 3-9, 2003.
- DANCER, D.; KAMVOUNIAS, P. Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 30, n. 4, p. 445-454, 2005.
- FALCHIKOV, N. *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York: Routledge, 2005.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.
- \_\_\_\_\_. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: DEKETELE, J. M.; ALVES, M. P. (Org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto, 2011. p. 131-142.
- \_\_\_\_\_. Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 97-135. v. I.
- FERNANDES, D.; FIALHO, N. Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coord.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Universidade do Porto/CIEE, 2012. p. 3.693-3.707.
- FERNANDES, D.; GASPAR, A.; BORRALHO, A.; CID, M.; FIALHO, I. O feedback nas práticas de oito docentes universitários de licenciaturas de artes e humanidades. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 445-474. v. II.
- FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES, C. Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coord.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Universidade do Porto/CIEE, 2012. p. 932-944.
- GARDNER, J. Assessment and learning: an introduction. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006a. p. 1-5.
- \_\_\_\_\_. Assessment for learning: a compelling conceptualization. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006b. p. 197-204.
- GIPPS, C. *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer, 1994.
- GIPPS, C.; STOBART, G. Alternative assessment. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Ed.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 549-576.

HARLEN, W. Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, v. 16, n. 2, p. 207-223, 2005.

\_\_\_\_\_. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006. p. 103-118.

JAMES, M. Assessment, teaching and theories of learning. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006. p. 47-60.

JONES, S. *Doing internet research: critical issues and methods for examining the net*. Thousand Oaks: Sage, 1999.

RODRIGUES, P.; SOROMENHO, G. Percepções de docentes e estudantes de universidades portuguesas sobre ensino, aprendizagem e avaliação. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2014. p. 383-430. v. I.

SCOTT, S. Practising what we preach: towards a student-centred definition of feedback. *Teaching in Higher Education*, v. 19, n. 1, p. 49-57, 2014.

SHEPARD, L. The role of classroom assessment in teaching and learning. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. American Educational Research Association. 4<sup>th</sup> ed. New York: Macmillan, 2001.

STIGGINS, R. New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, v. 86, n. 1, p. 22-27, 2004.

STIGGINS R. J.; CONKLIN, N. F. *In teachers' hands: investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.

SURI, H. *Essential features of methodologically inclusive research synthesis*. 2002. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED464923>>. Acesso em: 11 set. 2006.

WOLCOTT, H. *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. London: Sage, 1994.

YORKE, M. Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research & Development*, v. 20, n. 2, p. 115-126, 2001.

---

## DOMINGOS FERNANDES

Professor Catedrático do Instituto de Educação da  
Universidade de Lisboa (IEUL), Lisboa, Portugal  
[dfernandes@ie.ulisboa.pt](mailto:dfernandes@ie.ulisboa.pt)

**Recebido em:** NOVEMBRO 2015

**Aprovado para publicação em:** DEZEMBRO 2015