

## 5. PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO DE DOCENTES DE QUATRO UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

Domingos Fernandes  
*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal*

### Introdução

Os resultados que se apresentam e discutem neste trabalho decorreram de uma investigação desenvolvida no âmbito do projeto AVENA – *Avaliação, Ensino e Aprendizagem em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas*, que ocorreu entre Abril de 2011 e Novembro de 2014, envolvendo 36 investigadores de quatro universidades portuguesas (Universidades de Lisboa, Coimbra, Évora e Minho) e de três universidades brasileiras (Universidade de São Paulo, Universidade Estadual do Pará e Universidade da Amazônia). A investigação (Projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009) foi financiada em Portugal pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

O problema geral da investigação resultou da necessidade de conhecer e compreender práticas de ensino e de avaliação de docentes do ensino superior, tendo em particular atenção as práticas reais desenvolvidas no contexto de aulas universitárias. Além disso, considerou-se igualmente relevante investigar percepções de docentes e de estudantes relativamente a uma diversidade de dimensões de cada um dos objetos primordiais da pesquisa realizada – Avaliação, Ensino, Aprendizagem.

A investigação desenvolveu-se ao longo das seguintes cinco fases: a) *Fase Teórica e Conceitual*, em que se construiu um referencial teórico a partir de uma análise abrangente e profunda da literatura internacional relevante nos domínios do

ensino, da avaliação e das aprendizagens em contextos do ensino superior; b) *Fase da Análise Documental*, cujo principal propósito foi analisar as principais orientações pedagógicas constantes nos regulamentos e em outros artefactos institucionais produzidos e utilizados em cada uma das universidades participantes; c) *Fase do Estudo Extensivo*, em que se concebeu e administrou um questionário a docentes e estudantes tendo em vista estudar as suas percepções relativamente a uma variedade de dimensões relacionadas com o ensino, a avaliação e as aprendizagens; d) *Fase do Estudo Intensivo*, na qual se observaram aulas de unidades curriculares de cada um dos domínios do conhecimento acima indicados e se entrevistaram formal e informalmente os respetivos docentes e estudantes; e e) *Fase da Interação Social e da Reflexão*, cujo principal propósito era promover uma interação próxima e deliberada com uma diversidade de intervenientes para suscitar reflexões que, de algum modo, pudessem contribuir para analisar e interpretar os dados obtidos nas fases anteriores.

O principal propósito do trabalho que se apresenta neste capítulo era analisar e discutir algumas práticas de ensino e de avaliação das aprendizagens de 35 docentes universitários voluntários que lecionavam unidades curriculares teórico-práticas em cursos de Licenciatura e/ou Mestrado Integrado em quatro domínios do conhecimento (Ciências e Tecnologias, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Artes e Humanidades) nas quatro universidades portuguesas envolvidas no projeto. A descrição e a análise das práticas dos 35 docentes participantes foi baseada em quatro metanarrativas, correspondentes a cada uma das áreas do conhecimento acima referidas, que foram elaboradas a partir de observações de aulas, de entrevistas realizadas a cada um dos docentes e de entrevistas focadas a pequenos grupos de estudantes. Não foram analisadas outras dimensões do projeto, nomeadamente a participação dos estudantes nos seus processos de aprendizagem ou as percepções de estudantes e docentes acerca de uma variedade de dimensões da avaliação, das aprendizagens e do ensino.

## Enquadramento Conceitual

A produção de conhecimento relacionada com questões de natureza pedagógica está associada a necessidades expressas por uma diversidade de intervenientes (e.g. agentes económicos e políticos) que se vêm consubstanciando em pressões de vária ordem para melhorar significativamente a qualidade do que se ensina e do que se aprende nas universidades. No contexto do espaço europeu, em 1999, o chamado processo de Bolonha estabeleceu um conjunto de ideias, inicialmente subscritas por 29 países da união, que apontava para a necessidade de, num certo sentido, se reinventar a pedagogia nas instituições do ensino superior. Dito de outro modo, os dirigentes políticos subscreveram a ideia de que era necessário valorizar a docência através de novas e inovadoras formas de organizar a avaliação e o ensino para que os estudantes pudessem aprender mais e, sobretudo, melhor e com mais significado. Obviamente que este *movimento pedagógico* não se tem desenvolvido independentemente dos contextos sociais, políticos e às tensões de toda a ordem, inclusive ideológicas, que presentemente se vivem na Europa e no mundo. Na realidade, as políticas públicas para o ensino superior apresentam pelo menos três características que, de algum modo, refletem aquelas tensões e as contradições que afetam os sistemas educativos: a) aproximação às lógicas de mercado (e.g. consultorias, venda de serviços, captação de fundos); b) desenvolvimento de processos de fusão interinstitucional e de internacionalização; e c) concretização de uma diversidade de reconfigurações institucionais (e.g. mudanças nas formas de desenvolvimento do trabalho académico, avaliações para legitimar as instituições, índices de citação que outorgam prestígio profissional). Os docentes do ensino superior não são imunes a estas transformações e às pressões que delas decorrem, que se materializam em formas de regulação das suas atividades académicas e da sua autonomia. Nestas condições, os docentes são mais ou menos afetados nas formas como organizam e orientam o seu trabalho, no modo como se relacionam com os colegas, com os estudantes e com as instituições e, em última análise, nas suas identidades profissionais e académicas.

Mais de 10 anos passados após a assinatura do acordo de Bolonha, Escudero (2012) referia que, apesar da multiplicidade de investigações e de todo o tipo de relatórios abordando questões de pedagogia, ainda se conheciam mal as relações de tal acordo com os processos e relações pedagógicas, as ações dos docentes e as aprendizagens dos estudantes. Mas, para aquele investigador, a existência de um certo mal estar e até de um clima de contestação a certas *reformas* decorrentes do processo de Bolonha, está muito mais nas perspectivas técnicas, burocráticas e *descaradamente mercantis* que as influenciam e menos nas mudanças pedagógicas que continuavam a ser consideradas desejáveis e necessárias.

Ao procurar enquadrar conceitualmente a inovação no ensino como processo conducente à transformação, à mudança e à melhoria da qualidade da formação, Escudero (2012) considerou dois eixos fundamentais. Num dos eixos poderiam considerar-se três visões relativamente à inovação e melhoria na docência ou, se quisermos, à inovação pedagógica: a) uma visão meramente técnica da inovação pedagógica; b) uma visão da inovação como questão eminentemente reflexiva; e c) uma visão que implica um compromisso crítico e militante de transformação. No outro eixo estabelece-se o nível, os atores e a abrangência dos processos de inovação e melhoria que, assim, poderão ser considerados no plano individual, institucional ou social.

Tal como se pode inferir a partir de uma análise do Quadro 1, este enquadramento conceitual permite compreender que, nas salas de aula, os conhecimentos, as conceções e as ações dos docentes podem contribuir significativamente para a criação de ambientes favoráveis à inovação pedagógica e à transformação da realidade. E isto pode acontecer ainda que as políticas e/ou decisões tomadas aos níveis macro e meso possam não ser favoráveis à mudança. Assim, uma vez que as células do quadro não representam compartimentos estanques, nem estes são necessariamente dependentes uns dos outros, esta abordagem é flexível e permite-nos compreender a coexistência de visões mais ou menos contraditórias relativamente à problemática da inovação e da melhoria. Isto significa que poderemos ter situações em que as políticas públicas são orientadas

para a standardização e para a regulação estritamente técnica e, simultaneamente, serem criadas condições para o desenvolvimento da inovação e da mudança através das práticas e das dinâmicas criadas pelas instituições e/ou pelos docentes tomados individual ou coletivamente.

	<b>Técnica</b>	<b>Reflexiva</b>	<b>Crítica</b>
<b>Individual (Micro)</b>	Inovações “à prova dos docentes” ou “independentes dos docentes”.	Docentes reflexivos, investigadores e árbitros das reformas.	Docentes críticos, militantes, resistentes, transformadores
<b>Institucional (Meso)</b>	Inovações standardizadas e fortemente reguladas	As instituições escolares são a base para a autonomia e o desenvolvimento.	Autonomia, responsabilidade e ética institucional ao serviço da justiça e da equidade
<b>Social (Macro)</b>	Inovações dirigidas e controladas pelas forças sociais e económicas hegemónicas.	Políticas de centralização de alguns elementos e descentralização de outros.	Políticas sociais e educativas para a democracia, a justiça e a equidade.

Quadro 1. *Visões, abrangência e atores nos processos de inovação e mudança* (Adaptado de Escudero, 2012, p. 7).

Os dados do projeto AVENA, que se apresentam e discutem parcialmente neste trabalho, permitiram descrever, conhecer e compreender práticas pedagógicas de ensino e de avaliação no contexto concreto de salas de aula. Na verdade, e de acordo com vários autores (e.g. Black & Wiliam, 1998, 2006; Falchicov, 2005; Yorke, 2003), as salas de aula são normalmente consideradas espaços e contextos decisivos para gerar processos de organização pedagógica inovadores e ambientes impulsionadores e facilitadores das aprendizagens que os estudantes, supostamente, deverão desenvolver. Consequentemente, nunca como nos últimos anos, se prestou tanta atenção ao papel que os docentes universitários podem desempenhar na organização e desenvolvimento do ensino e da avaliação para melhorar as aprendizagens dos alunos. Neste sentido, a docência tem que ser encarada como um

processo de criação e desenvolvimento de conhecimento e, conseqüentemente, tem que ser estudada para que possa ser mais conhecida e mais compreendida em todas as suas dimensões. Este será porventura o caminho que nos permitirá evitar a ignorância, a trivialidade e a irrelevância quando se trata de discutir questões pedagógicas que estão diretamente relacionadas com a qualidade da formação dos estudantes.

A investigação realizada quer ao nível do ensino superior quer ao nível do ensino não superior tem evidenciado que, em geral, há uma significativa relação entre as práticas de ensino e de avaliação e as aprendizagens dos alunos. Mais concretamente, sabe-se que todos os alunos aprendem mais e, sobretudo, melhor quando a avaliação formativa faz parte integrante da organização e desenvolvimento do ensino (e.g. Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2008; Gardner, 2006). Apesar destes resultados, a verdade é que a investigação realizada em contextos de ensino superior tem sugerido que as práticas de ensino são essencialmente baseadas na transmissão de conhecimentos que são exclusivamente avaliados através de testes e/ou exames finais (e.g. Biggs, 2006; Yorke, 2003).

Fernandes e Fialho (2012) desenvolveram uma síntese interpretativa de literatura internacional publicada num período de 10 anos (2000-2009) cujo principal propósito era estudar práticas deliberadas de ensino e de avaliação, supostamente inovadoras, de docentes universitários em contextos reais de sala de aula. Todas as investigações analisadas relatavam intervenções que tinham sido deliberadamente pensadas e planeadas para introduzir inovações e melhorias nas formas de organizar o ensino e a avaliação. A síntese realizada evidenciou que era possível ensinar e avaliar para apoiar a melhoria das aprendizagens. De modo geral, puderam observar-se situações tais como: a) os docentes estruturavam as aulas e incutiam-lhes dinâmicas diversificadas de avaliação e de ensino; b) as tarefas eram variadas e cuidadosamente selecionadas; c) os estudantes participavam mais ou menos ativamente nas atividades das aulas; d) a interação social era apoiada por feedback sistemático e de qualidade; e e) a avaliação de natureza formativa era diversificada e destinada a apoiar as aprendizagens, havendo momentos de auto e heteroavaliação. Como é

óbvio, estas condições só puderam ser criadas porque a planificação, a organização e as práticas de ensino estiverem estreitamente articuladas, ou mesmo integradas, com a avaliação e com as aprendizagens. Efetivamente, tal como tem vindo a ser sublinhado por vários autores (e.g. Black & Wiliam, 1998; Gardner, 2006; Bryan & Clegg, 2006; Falchicov, 2005), não faz qualquer sentido considerar os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem como se constituíssem entes de mundos diferentes e, por isso, encontrar novas e inovadoras formas de avaliar os alunos, implicará sempre transformações profundas nas formas de organizar e desenvolver o ensino e vice-versa.

Na referida síntese de literatura, Fernandes e Fialho (2012) produziram um conjunto de conclusões de que se destacaram as que se apresentam e discutem em seguida.

### **Tarefas de avaliação utilizadas**

Em cada uma das investigações analisadas (e.g. Bloxham & West, 2004; Carless, 2002; Gijbels *et al.*, 2008; Klenowski *et al.*, 2006; Miller, 2009) utilizaram-se preferencialmente duas ou mais tarefas de avaliação tais como testes, apresentações orais, trabalhos escritos de diferentes naturezas (e.g. relatórios, composições, reflexões, comentários), posters e portefólios. A realização das tarefas era em geral indissociável de processos de interação entre alunos e entre estes e o docente, de reflexões críticas partilhadas, de distribuição de *feedback*, da utilização de tutorias e de dinâmicas de ensino e de aprendizagem diversificadas.

### **Participação dos alunos**

De acordo com a literatura revista (e.g. Ballantyne *et al.*, 2002; Dancer & Kamvounias, 2005; Johnston & Miles, 2004; Nicol, 2009; Poon *et al.*, 2009) os estudantes participaram nos processos de avaliação de forma mais ou menos sistemática e de acordo com as seguintes dinâmicas: a) pequenos grupos em que se procuravam desenvolver formas de trabalho colaborativo, processos de comunicação e feedback entre pares, de análise conjunta de tarefas e de planeamento e gestão do

tempo; b) envolvimento dos estudantes, sobretudo ao nível do grande grupo, na discussão e definição de critérios de avaliação das tarefas que lhes eram propostas, tendo em vista que assim poderiam compreender melhor o que lhes era pedido, incentivando-os a serem mais críticos e autónomos no desenvolvimento das suas aprendizagens; e c) participação dos estudantes em processos de autoavaliação e de avaliação entre pares tendo em vista, entre outros objetivos, o desenvolvimento das suas competências metacognitivas e de regulação e de auto regulação das suas aprendizagens.

### **Natureza e frequência do *feedback***

De modo geral o *feedback* era distribuído pelos docentes, verbalmente ou por escrito, sendo de referência criterial e com uma diversidade de propósitos tais como informar, corrigir, motivar, orientar, regular e mesmo classificar o desempenho dos alunos (e.g. Carless, 2002; Macmillan & Mclean, 2005; Trotter, 2006). A sua frequência estava associada à natureza das tarefas que os estudantes tinham que resolver e, por isso, os portefólios, a resolução de problemas complexos e o desenvolvimento de projetos exigiam normalmente *feedback* mais frequente do que a elaboração de uma composição. Os estudantes também eram envolvidos na distribuição de *feedback*, apoiados em listas de verificação, tabelas e outros instrumentos, que incidiam sobre os produtos realizados pelos colegas ou sobre a sua participação e atitudes no desenvolvimento do trabalho de grupo (e.g. Orsmond *et al.*, 2002; Walker & Warhurst, 2000; Wanous *et al.*, 2009).

### **Natureza e utilizações da avaliação**

Na maioria dos estudos analisados a avaliação era de referência criterial e tinha como principais propósitos contribuir para que os alunos regulassem e auto regulassem as suas aprendizagens. A ideia mais preponderante na literatura revista era a de que a avaliação do dia a dia, integrada e/ou articulada com o ensino e com as aprendizagens deveria estar ao serviço dos alunos, ajudando-os a aprender e a compreender melhor e a orientar o seu trabalho. Ou seja, em geral, a avaliação era

formativa por natureza e estava associada igualmente aos processos de auto e heteroavaliação que, como já se referiu, contribuíam para que os alunos desenvolvessem hábitos de reflexão crítica acerca do seu trabalho (e.g. Andrade & Du, 2007; Dancer & Kamvounias, 2005; Klenowski *et al.*, 2006; Mok *et al.*, 2006; Poon *et al.*, 2009). Importa referir que as tarefas que eram utilizadas com fins sumativos no final dos períodos letivos (e.g. ensaios, projetos, exames) tinham normalmente uma maior ponderação para efeitos de classificação do que as tarefas com os mesmos fins mas que eram utilizadas ao longo do referido período (e.g. Cook, 2001; Gale *et al.*, 2002; Nicol, 2009; Taras, 2002). Em suma e de modo geral, as avaliações tinham as seguintes utilizações principais: a) orientar o trabalho dos alunos, apoiando o desenvolvimento das suas aprendizagens; b) melhorar as suas competências metacognitivas; e c) certificar os seus conhecimentos e competências.

### **Inovação e práticas de avaliação**

A grande maioria dos participantes nas investigações analisadas considerou que as mudanças introduzidas nas práticas de avaliação influenciaram positivamente quer os processos de ensino quer as aprendizagens dos estudantes. As tutorias foram bastante destacadas porque contribuíam para o desenvolvimento dos seus processos complexos de pensamento e para que compreendessem, através do feedback que lhes era distribuído sistematicamente, o que, e como, tinham que aprender (e.g. Albertino & De Sousa, 2004; Andrade & Du, 2007; Carless, 2002; Klenowski *et al.*, 2006; Macmillan & Mclean, 2005). A clarificação dos critérios de avaliação revelou-se igualmente associada à melhoria das aprendizagens dos estudantes que aprenderam a utilizá-los quer na distribuição de feedback pelos seus colegas quer ainda nos processos de autoavaliação e de avaliação entre pares, ajudando-os a centrarem-se no que tinham que aprender e a melhorar a sua motivação e as suas capacidades metacognitivas, de análise e de auto regulação (e.g. Johnston & Miles, 2004; Klenowski *et al.*, 2006; Mok *et al.*, 2006; Orsmond *et al.*, 2002; Price & O'Donovan, 2006). A avaliação entre pares foi considerada uma boa estratégia para apoiar as aprendizagens e para avaliar a participação individual dos

estudantes nos trabalhos que tinham que fazer em pequenos grupos (e.g. Ballantyne *et al.*, 2002; Berg *et al.*, 2006; Bloxham & West, 2004; Johnston & Milles, 2004).

### **Síntese**

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

### **Sinopse do método e procedimentos utilizados no projeto AVENA e caracterização geral dos participantes**

Tendo em conta os propósitos e a natureza da investigação realizada no âmbito do projeto AVENA, uma parte significativa dos dados foi obtida através das observações e entrevistas realizadas na *Fase Intensiva*. As unidades curriculares selecionadas para observação das aulas eram de natureza prática ou teórico-prática e estavam distribuídas por cursos de licenciatura integrados em cada um dos seguintes domínios genéricos do conhecimento: *Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Ciências e Tecnologias*. Em cada universidade participante foram, em geral, selecionados dois docentes por cada um destes domínios de conhecimento. Nestas condições, nas quatro universidades portuguesas, participaram 35 docentes (no domínio das Ciências Sociais algumas unidades curriculares foram lecionadas por

mais do que um docente) e cerca de 170 estudantes tendo sido observadas, no total, mais do que 640 horas de aulas (cerca de 20 horas por cada docente/unidade curricular). Ou seja, observaram-se cerca de 160 horas de aulas para cada domínio do conhecimento, tendo sido realizadas entrevistas profundas a todos os docentes participantes e entrevistas a grupos focados de um ou mais grupos dos seus estudantes (3 a 5 estudantes por cada docente/unidade curricular). Os docentes envolvidos lecionavam aulas teórico-práticas em 22 Licenciaturas e em 8 Mestrados Integrados (numa universidade foi possível selecionar apenas um curso em cada um dos domínios das Ciências da Saúde e das Artes e Humanidades mas em cada caso foram selecionadas duas unidades curriculares). Ou seja, foram observadas aulas de 33 unidades curriculares pertencentes a 30 Licenciaturas/Mestrados Integrados. No domínio das Ciências e Tecnologias predominaram as Licenciaturas/Mestrados Integrados de vários ramos das Engenharias, nas Ciências da Saúde, dos 7 cursos envolvidos, 3 eram da área das ciências farmacêuticas e 2 de medicina, nas Ciências Sociais, os 8 cursos envolvidos eram bastante distribuídos (e.g., sociologia, economia, direito, geografia, psicologia) e nas Artes e Humanidades verificou-se igualmente uma distribuição por uma diversidade de cursos (e.g, desenho, design, música, história de arte).

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

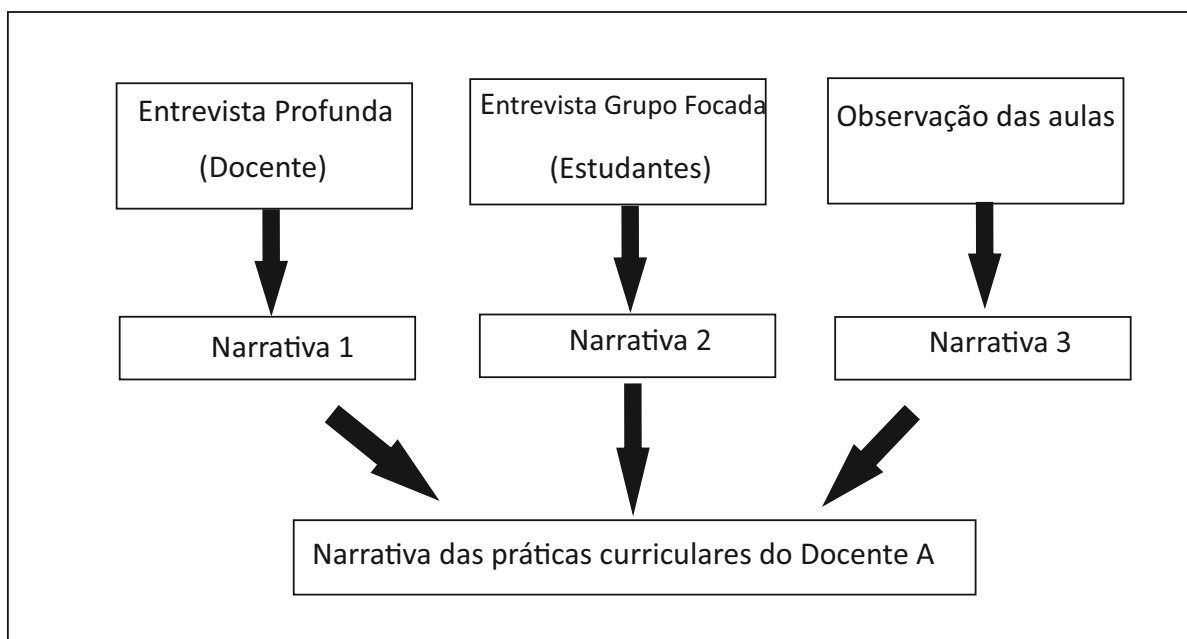
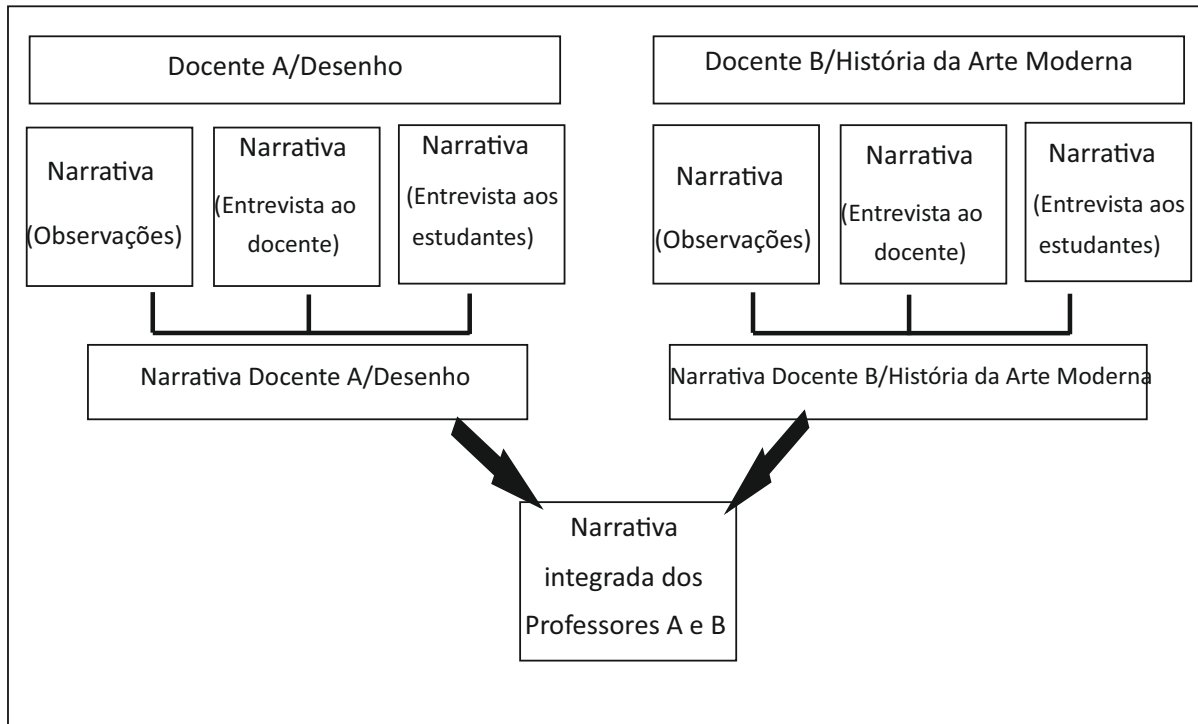


Figura1. Processo de produção das narrativas das práticas pedagógicas (ensino e avaliação) de cada docente.

Posteriormente, aquelas duas narrativas deram origem a uma *narrativa integrada* que descrevia as práticas observadas e percebidas pelos dois docentes e pelos dois grupos de estudantes participantes. Ou seja, em cada universidade foram produzidas quatro narrativas integradas distintas, uma por cada domínio do conhecimento. A Figura 2 esquematiza, através de um exemplo concreto no domínio das Artes e Humanidades para uma universidade, o processo de transformação e síntese de dados das práticas de dois docentes que dá origem à respetiva *narrativa integrada*.



*Figura 2.* Processo de construção de uma narrativa integrada das práticas de dois docentes de cursos do domínio das Artes e Humanidades numa dada universidade.

Finalmente, para cada domínio do conhecimento, foi produzida uma Metanarrativa que integrava as respetivas narrativas integradas produzidas em cada uma das quatro universidades participantes na investigação (Universidade de Lisboa – UL; Universidade do Minho – UM; Universidade de Évora – UÉ; e Universidade de Coimbra – UC). A Figura 3 esquematiza o processo de construção de cada uma das quatro metanarrativas.

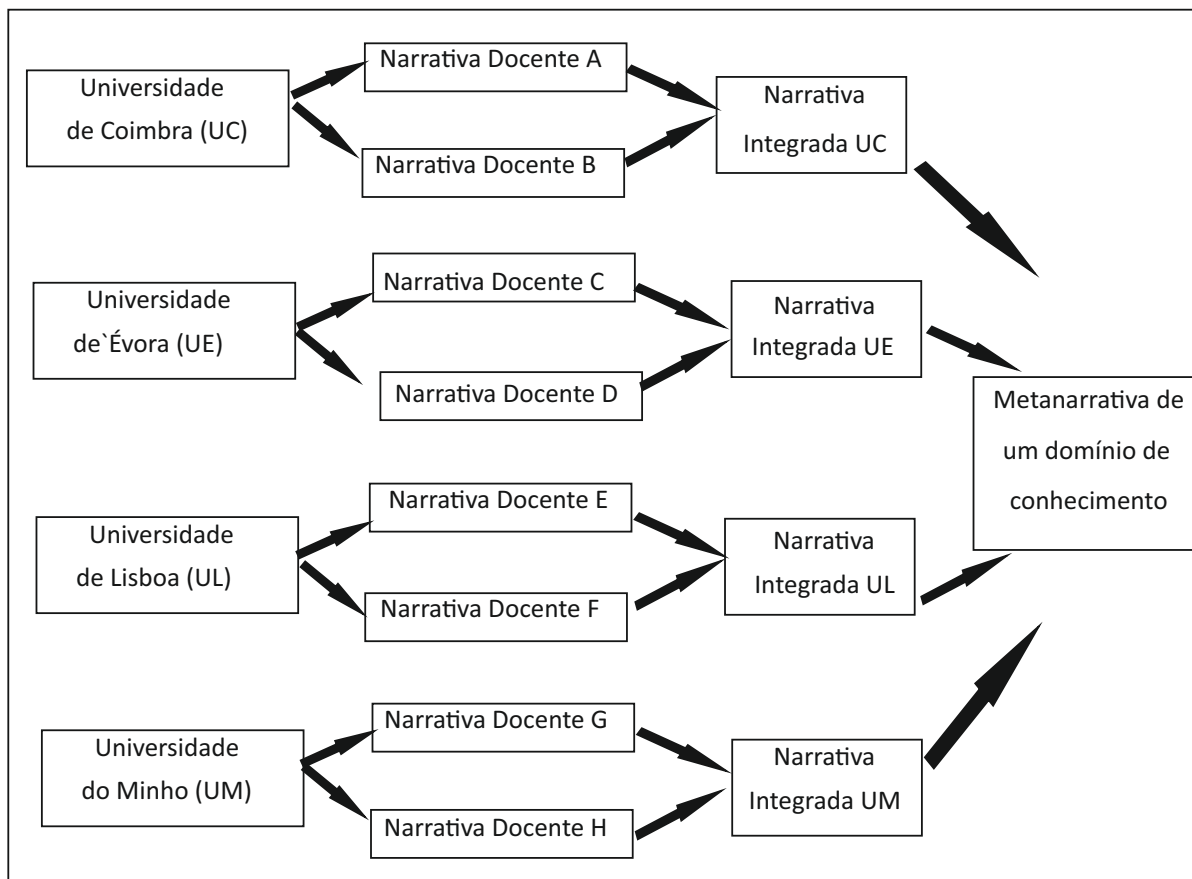


Figura 3. Processo de construção das metanarrativas para cada domínio do conhecimento.

Cada Metanarrativa constituiu um significativo esforço de análise e de síntese tendo em vista a obtenção da melhor descrição possível das práticas de ensino e de avaliação dos docentes de cada domínio do conhecimento. A sua produção teve em conta uma *Matriz da Investigação*, instrumento orientador e regulador de todo o processo investigativo, nomeadamente ao nível da recolha de dados e da sua transformação, organização e análise. A Matriz foi organizada tendo em conta os três objetos primordiais da investigação – Ensino, Avaliação e Aprendizagem. Assim, para cada um destes objetos, foram consideradas uma diversidade de dimensões que contribuiriam para caracterizar cada um e para delimitar e focar a investigação. O Quadro 2 mostra as dimensões que foram consideradas para os objetos definidos na investigação.

Objectos	Dimensões
<b>Ensino</b>	Planificação e Organização do Ensino Recursos e Materiais Utilizados Tarefas e Natureza das Tarefas Gestão do Tempo e Estruturação da Aula Dinâmicas de Sala de Aula Papel dos Professores e Alunos Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback Perceções dos Professores Perceções dos Alunos Ambiente de Sala de Aula
<b>Avaliação</b>	Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas Funções da Avaliação Natureza da Avaliação Utilidade da Avaliação Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback Papel dos Professores e Alunos Recurso a Estratégias de Auto e Heteroavaliação Perceções dos Professores Perceções dos Alunos
<b>Aprendizagem</b>	Participação dos Alunos (Dinâmicas, Frequência e Natureza) Estratégias de Aprendizagem Perceções dos Professores/Alunos sobre os Contributos para a Aprendizagem (e.g., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas, avaliação, feedback) Perceções Professores /Alunos sobre Relações entre as Aprendizagens desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação Relação Pedagógica com os Professores Relação dos Alunos Com os Seus Pares e Outros Intervenientes Satisfação dos Diferentes Intervenientes Perceções dos Diferentes Intervenientes Ambiente de Sala de Aula

Quadro 2. *Matriz de investigação indicando os objetos de investigação e as respetivas dimensões.*

Para estudar as percepções de estudantes e docentes relativamente a uma diversidade de dimensões das práticas de Avaliação e Ensino e ainda relativamente a dimensões do domínio da Aprendizagem, desenvolveu-se um questionário com 45 itens de tipo Likert, 15 por cada um dos objetos considerados, iguais para docentes e

estudantes. Note-se que, relativamente ao conteúdo de cada um dos itens, era pedido aos respondentes que se pronunciassem sobre o que, em geral, consideravam que acontecia nos cursos em que lecionavam ou estudavam, a partir de uma diversidade de experiências, incluindo, naturalmente, as que mais diretamente lhes diziam respeito. Cada item era uma afirmação relativamente à qual os respondentes teriam que manifestar o seu grau de concordância numa escala de quatro pontos (Concordo Totalmente, Concordo, Discordo, Discordo Totalmente). Assim, relativamente a cada um dos objetos (Avaliação, Ensino e Aprendizagem) foram incluídos, respetivamente, itens tais como:

- A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor.
- Na maioria dos casos, os docentes utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.
- A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas/unidades curriculares em que docentes e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem.

A Tabela 1 mostra, para cada universidade participante, o número de questionários validados para estudantes e docentes, cuja administração, no âmbito das universidades portuguesas participantes no projeto AVENA, ocorreu em 2012.

Tabela 1.

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

<b>Universidades</b>					
	<b>U Coimbra</b>	<b>U Évora</b>	<b>U Lisboa</b>	<b>U Minho</b>	<b>Total</b>
<b>Docentes</b>	241	179	351	219	990
<b>Estudantes</b>	870	711	2374	613	4568

A consistência interna do questionário administrado aos estudantes e aos docentes, avaliada pelo *Alfa de Cronbach*, foi, respetivamente, de 0.91 e de 0.90 quando considerado o número total dos 45 itens referentes aos três objetos – Avaliação, Ensino e Aprendizagem. Na Tabela 2 exibem-se os valores do *Alfa de Cronbach* referentes aos 15 itens de cada um destes objetos.

Tabela 2.  
*Consistência interna dos questionários, por objeto de 15 itens, medida pelo Alfa de Cronbach.*

	<b>Estudantes</b>	<b>Docentes</b>
<b>Avaliação</b>	0.816	0.749
<b>Ensino</b>	0.852	0.853
<b>Aprendizagem</b>	0.712	0.722

Apesar do reduzido número de itens referentes a cada objecto, os níveis de fiabilidade, em geral, podem ser considerados mais do que satisfatórios.

Na Tabela 3 apresenta-se a distribuição das frequências absolutas e das frequências relativas (aproximadas) das respostas validadas aos questionários de acordo com os domínios de conhecimento considerados. A análise da tabela permite verificar que os docentes de Ciências e Tecnologias (e.g., cursos de engenharia, matemática, física) e de Ciências Sociais (e.g., cursos de sociologia, direito, geografia) foram os que mais responderam ao inquérito, sendo os de Ciências da Saúde (e.g., cursos de medicina, farmácia, enfermagem) os que apresentaram menos respostas. No que se refere aos estudantes o padrão de distribuição do número de respondentes é semelhante ao dos docentes pois são precisamente os estudantes de Ciências e Tecnologias e de Ciências Sociais os que mais respostas proporcionaram. Porém, a distribuição dos estudantes apresenta diferenças menos acentuadas entre os diferentes domínios do conhecimento considerados.

É interessante referir que, na população dos estudantes, mais de três quartos dos que responderam tinha menos de 24 anos e 71,2% era do sexo feminino. O grupo etário mais representado situava-se no intervalo compreendido entre os 20 e 24 anos de idade, inclusive, com 58.1% do total. Registe-se ainda que o nível máximo de escolaridade das mães de 66.6% dos estudantes respondentes era o ensino secundário, sendo que 42.4% tinha obtido apenas um diploma do ensino básico. Quanto aos docentes respondentes, 54.1% era do sexo feminino e a esmagadora maioria (cerca de 80%) tinha mais do que 40 anos de idade. O grupo etário mais representativo situava-se no intervalo compreendido entre os 50 e os 54 anos, com 20.9% do total.

Tabela 3.

*Distribuição das respostas validadas de docentes e estudantes por domínio do 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	1384	30.3
Ciências e Tecnologias	364	36.7	1259	27.5
Total	990		4568	

Mais de 80% dos docentes inquiridos tinham o grau de doutor e a maioria, 56.1%, tinha a categoria profissional de professor auxiliar. Mais de 80% dos docentes respondentes lecionavam há mais de 11 anos no ensino superior universitário.

O estudo das percepções dos estudantes e dos docentes relativamente à Avaliação, ao Ensino e à Aprendizagem foi sobretudo desenvolvido a partir dos dados

obtidos através dos questionários. Em termos bastante globais, através do inquérito por questionário pretendia-se responder a questões tais como:

- Como se poderão caracterizar as percepções de docentes e estudantes relativamente às práticas pedagógicas no âmbito dos processos de ensino e de avaliação?
- Como se poderão caracterizar as percepções de docentes e estudantes relativamente às práticas pedagógicas que estão mais associadas ao desenvolvimento das aprendizagens?
- Em que medida é que há diferenças significativas nas percepções de docentes e estudantes relativamente às práticas pedagógicas de avaliação e ensino e relativamente às práticas pedagógicas que, supostamente, criam melhores condições para aprender?
- Até que ponto as percepções de docentes e estudantes relativamente à Avaliação, ao Ensino e à Aprendizagem indiciam a emergência de perspetivas pedagógicas inovadoras e alternativas à formação centrada nos docentes e baseada em métodos magistrais e expositivos?

Para responder a estas e outras questões específicas formuladas, que não cabe detalhar no contexto deste trabalho, utilizaram-se uma diversidade de procedimentos e testes da estatística inferencial tais como o teste de Kruskal-Wallis, para testar diferenças entre as percepções de estudantes de cursos de diferentes domínios do conhecimento, a *Análise Fatorial de Componentes Principais* das respostas de docentes e estudantes tendo em vista a identificação das suas perspetivas educacionais (e.g. formação centrada no docente vs. formação mais centrada nos estudantes), *Análise Classificatória Hierárquica* e *Análise Classificatória pelo Método das K-Médias*, para caracterizar percepções de docentes e estudantes por curso e por domínio do conhecimento. A apresentação e discussão dos resultados produzidos pela administração do inquérito por questionário não foram objeto deste trabalho mas foram realizadas por outros autores noutros capítulos do presente livro.

## **Apresentação e Discussão de Alguns Resultados**

Nesta secção apresenta-se e discute-se uma síntese de alguns dos resultados mais significativos da investigação realizada em quatro universidades portuguesas (Coimbra, Évora, Lisboa e Minho) no âmbito do projeto AVENA. Os resultados correspondem à *Fase Intensiva* do estudo, ou seja, uma fase em que os dados eram eminentemente qualitativos tendo sido obtidos a partir das observações de aulas e das entrevistas a docentes e a estudantes. O método e os procedimentos adotados permitiram obter quatro metanarrativas (Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias e Artes e Humanidades), cada uma das quais integrou as descrições e análises das práticas pedagógicas dos docentes participantes que lecionaram unidades curriculares de cursos num dado domínio do conhecimento. A análise das quatro metanarrativas permitiu sintetizar uma diversidade de práticas pedagógicas e de ambientes, mais ou menos favoráveis às aprendizagens dos estudantes, que se apresentam e discutem nesta secção.

### **Ensino e dinâmicas de sala de aula**

Cada um dos 35 docentes que participaram nesta investigação desenvolveu as suas aulas utilizando uma estrutura clara, permitindo compreender a consistência dos procedimentos utilizados, o seu encadeamento lógico e, de certo modo, definindo mais ou menos explicitamente o papel que estava reservado aos estudantes. Foi também possível constatar que, de um modo geral, todos os docentes dominavam as matérias que eram supostos lecionar parecendo organizar e preparar cuidadosamente as suas aulas. Porém, como seria expectável, a estrutura, a dinâmica existente, a participação dos estudantes e a gestão do tempo em cada uma das 35 salas de aula, variaram de forma mais ou menos significativa. Dito de outra forma, o desenvolvimento do currículo ao nível das salas de aula obedecia a formas de organização do trabalho pedagógico que eram, nalguns casos, substancialmente diferentes. Convém, no entanto, referir desde já que a matriz pedagógica mais frequente correspondia ao que poderemos designar como o ensino centrado no

docente em que, no essencial, os estudantes ouviam e tomavam notas e os docentes expunham os conteúdos curriculares. Por isso, a matriz pedagógica em que os estudantes estão no centro dos processos de aprendizagem não foi, claramente, predominante. É também importante referir que, mesmo no chamado modelo magistral de ensino, foi possível identificar uma diversidade de situações em que os estudantes, por exemplo, se sentiam francamente motivados para estudar e para aprender. Simultaneamente, no contexto de modelos mais participativos e interativos de ensino, foi igualmente possível constatar que havia estudantes insatisfeitos e até desmotivados para aprender. Isto significa que a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem são pouco compagináveis com ideias pré-concebidas relativamente às abordagens pedagógicas utilizadas. E muito menos com quaisquer ortodoxias pedagógicas, metodológicas, ideológicas ou outras.

No que se refere à estruturação e à organização das aulas foi possível identificar duas abordagens, digamos assim, extremas. Numa das abordagens, os docentes estruturavam as suas aulas de forma diversificada, variando as dinâmicas de sala de aula e preocupando-se em verificar, nomeadamente através da utilização de feedback, a qualidade do trabalho e das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes. Nestas situações era mais ou menos evidente que o ensino, as aprendizagens e a avaliação eram processos mais ou menos articulados, mais ou menos integrados e que a participação dos estudantes fazia parte, em graus diferenciados, das rotinas pedagógicas instaladas. Por exemplo, alguns docentes estruturavam as suas aulas em seis momentos distintos, ainda que bastante articulados e consistentes entre si, que se enumeram a seguir: a) síntese da aula anterior feita pelo docente ou por um estudante ou grupos de estudantes; b) introdução teórica, pelo docente, para fundamentar e apoiar o desenvolvimento do trabalho da aula; c) trabalho individual (em pares ou em grupo) e autónomo dos estudantes sobre uma dada tarefa assistido pelo docente; d) balanço do trabalho, feito pelo docente e/ou pelos estudantes, desenvolvido após o decurso de metade da aula; e) trabalho individual (em pares ou em grupo) e autónomo dos alunos assistido pelo docente; e f) balanço final do trabalho desenvolvido feito no grande grupo pelo

docente e/ou pelos estudantes. Esta estrutura, por natureza, era geradora de diferentes dinâmicas de trabalho e formas de participação dos estudantes nas atividades da aula. Mas, mesmo nos casos em que os estudantes trabalhavam individualmente em certos períodos das aulas, havia sempre ou quase sempre, momentos para interagir com o docente e momentos em que havia a possibilidade para refletir acerca do trabalho desenvolvido. Os estudantes pareciam apreciar as dinâmicas postas em prática, assim como os momentos de reflexão e de interação com o professor.

Noutras abordagens a estrutura das aulas não era exatamente a mesma pois apresentavam cinco ou mesmo quatro momentos, em vez dos seis acima referidos, mas a matriz pedagógica era essencialmente a mesma. Ou seja, o ensino estava organizado tendo em conta que os estudantes estavam no centro dos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, participavam mais ou menos ativamente no desenvolvimento das aulas, nomeadamente nos processos de avaliação. Os docentes mostravam-se disponíveis para apoiar os estudantes nos seus esforços de aprendizagem, propondo uma diversidade de tarefas de ensino, de avaliação e de aprendizagem e fornecendo regular e sistematicamente feedback de qualidade.

Noutras abordagens, a estrutura das aulas era bem menos elaborada e diversificada e mais consistente com uma matriz pedagógica em que as aulas, ainda que formalmente fossem designadas como teórico-práticas, eram de natureza magistral em que, no essencial, os docentes expunham os assuntos e os estudantes limitavam-se a ouvir e/ou a tomar notas. Ou seja, nestas abordagens os docentes estavam no centro dos processos pedagógico e o ensino era a sua principal preocupação. Durante as aulas os estudantes tinham um papel essencialmente passivo. A título de exemplo, apresentam-se os três momentos de uma estrutura que se inclui nas referidas abordagens: a) um primeiro momento, geralmente breve, em que o docente fazia uma síntese dos assuntos mais relevantes da aula anterior; b) um segundo momento, igualmente breve, que o docente utilizava para se referir aos conteúdos curriculares que iriam ser tratados na aula; e c) um terceiro momento em que o docente expunha esses mesmos conteúdos. Em várias aulas, o terceiro

momento consistia na resolução de exercícios, problemas ou análise de casos, individualmente ou em pequenos grupos. Noutras aulas, havia apenas dois momentos: a síntese da aula anterior e a exposição de matéria e a resolução de exercícios-tipo por parte do docente. Em todas estas abordagens a matriz pedagógica era a mesma podendo dizer-se que, no essencial, a única dinâmica existente nas aulas consistia na exposição das matérias por parte do docente enquanto os alunos tomavam notas do que iam ouvindo. As observações efetuadas mostraram que a interação entre os estudantes e entre estes e os docentes era muito reduzida. Os docentes, muitos deles excelentes comunicadores e parecendo dominar profundamente os assuntos que os estudantes tinham que aprender, não utilizaram quaisquer estratégias que suscitassem a participação dos alunos no desenvolvimento das aulas. Em geral, neste tipo de abordagens, as aulas assemelhavam-se a palestras eloquentes, em que os docentes produziam discursos bem articulados, mais ou menos apoiados em transparências criadas com a aplicação *Power Point*. A posição dos estudantes perante estas abordagens revelou-se algo variável com alguns referindo claramente a sua insatisfação e referindo que não estavam a aprender nas aulas de acordo com as suas expectativas e outros mostrando-se mais ou menos satisfeitos, mais ou menos conformados. O que pareceu igualmente evidente foi a ausência, por parte dos estudantes de um pensamento elaborado quanto à forma como as aulas poderiam ser organizadas para que, eventualmente, pudessem aprender melhor, com mais profundidade, os assuntos previstos nos programas das unidades curriculares.

Em suma, apresentaram-se os extremos de uma espécie de *continuum* de abordagens de ensino que foi possível identificar através das observações. A maioria, porém, está mais próxima de um paradigma em que os docentes têm o essencial do protagonismo pedagógico. Uma minoria de docentes utiliza abordagens de ensino bastante inovadoras que colocam claramente os estudantes no centro dos processos e outros grupos de docentes utilizam variações destas duas “grandes abordagens” aproximando-se, mais ou menos, de cada uma delas.

### **Tarefas de ensino e avaliação e papel dos estudantes e dos docentes**

Também no que se refere às tarefas utilizadas e ao papel desempenhado pelos docentes e estudantes participantes verificou-se uma significativa diferença nas abordagens utilizadas que, aliás, se revelou consistente com a natureza do ensino que cada um desenvolveu.

Nas aulas em que os estudantes estavam no centro dos processos pedagógicos as tarefas eram diversificadas e iam sendo sugeridas pelos docentes que, de aula para aula, acompanhavam o seu desenvolvimento por parte dos estudantes. A maioria das tarefas propostas nas diferentes unidades curriculares implicavam a realização de atividades que “obrigavam” à mobilização, integração e utilização de conhecimentos, permitindo que os alunos fossem aprendendo uma diversidade de procedimentos de natureza técnica e desenvolvendo processos não estandardizados de pensamento. Na verdade, as tarefas propostas cumpriam funções de aprendizagem, ensino e avaliação. Para muitos dos estudantes entrevistados as tarefas utilizadas pelos docentes uma “boa relação entre a teoria e a prática”. As dinâmicas que a utilização das tarefas induzia facilitavam a definição dos papéis que os estudantes e o docente desempenhavam no desenvolvimento e na articulação daqueles três processos. Ao manter um sistema consistente e sistemático de distribuição de feedback por cada um dos seus estudantes, o docente conseguia que as tarefas pudessem ser utilizadas como meio privilegiado de aprendizagem. Dito de outra forma, a avaliação de natureza formativa sobre o trabalho desenvolvido com as tarefas era efetivamente utilizada para ajudar os estudantes a aprender. Deste modo, os estudantes puderam assumir um papel ativo e bastante autónomo na construção das suas aprendizagens, valorizando as intervenções do docente que agia como um distribuidor de feedback de qualidade, proporcionando momentos de reflexão, de sistematização e de síntese acerca do que era necessário aprender e saber fazer. Nestas condições, os estudantes tinham necessariamente que trabalhar sobre as tarefas para poderem aprender e para progredirem academicamente. Além disso, o docente pedia que os alunos fizessem trabalhos fora do tempo das aulas, tarefas que estes valorizavam porque, nas suas palavras, permitiam-lhes aprender e

compreender de forma mais autónoma e ganhar perspetivas sobre outros modos de aprender. Estes trabalhos eram objeto de análise e avaliação por parte do docente. Igualmente valorizado pelos estudantes foi o facto de os docentes partilharem com eles materiais diversos tais como livros, referências, artigos e sítios da internet que, na sua opinião, eram importantes contributos para aprender e para se sentirem mais motivados. De facto, vários docentes preocupavam-se em partilhar uma diversidade de materiais, utilizando para tal fotografias, transparências e projeções de sítios online que, muitas vezes eram analisados e discutidos nas aulas.

Em síntese, nas aulas em que os estudantes estavam no centro dos processos pedagógicos os docentes desenvolviam o currículo articulando e integrando a avaliação, o ensino e as aprendizagens. A avaliação do dia a dia, muitas vezes designada como contínua, estava intrinsecamente associada às tarefas a desenvolver pelos estudantes e servia essencialmente para os ajudar a aprender. Era a modalidade de avaliação claramente predominante. Nalguns casos os docentes utilizavam “avaliações intermédias” ou “avaliações periódicas” para fazerem pontos de situação e balanços que proporcionavam momentos individuais ou coletivos de reflexão e análise. Estes balanços ou pontos de situação ocorriam sensivelmente a meio e no final do semestre. A chamada “avaliação final” assumia uma diversidade de modalidades de docente para docente ou, se quisermos, de unidade curricular para unidade curricular. Nuns casos era um ensaio, um teste ou a discussão de um trabalho individual que tinham um peso igual ou mesmo inferior ao das tarefas desenvolvidas ao longo do semestre, noutros casos era apenas uma oportunidade para os estudantes poderem subir as suas notas e ainda noutros casos era a prova de avaliação por excelência, sendo, por isso, a mais valorizada. É interessante referir que, nas entrevistas, os estudantes só mencionavam a avaliação contínua quando eram deliberadamente instados a pronunciarem-se sobre ela. Numa primeira abordagem a avaliação era apenas identificada com as avaliações intermédias e finais e não como um processo para apoiar o desenvolvimento das tarefas, articulado com o ensino e as aprendizagens. Parece pois que, para muitos estudantes, as “avaliações finais”, porque muitas vezes são mais valorizadas percentualmente, são as que realmente

“contam”. Esta questão da avaliação e, sobretudo, da atribuição de classificações, constitui motivo para contradições mesmo nos contextos em que a matriz pedagógica utilizada valoriza a avaliação contínua, as aprendizagens e a participação dos estudantes.

Nas aulas em que as abordagens utilizadas pelos docentes se reduziam praticamente à exposição das matérias que os estudantes tinham que aprender, não se previam, em geral, quaisquer tarefas para serem trabalhadas pelos estudantes no contexto das salas de aula. Nestes casos, as oportunidades para aprender decorriam do discurso dos docentes, sempre muito associados às transparências que iam projetando através da aplicação *power point*. Na verdade, os estudantes limitavam-se a tomar notas não tendo, na grande maioria das aulas, quaisquer oportunidades para intervir e participar que pudessem ser dignas de registo. Para muitos docentes, a questão da participação dos estudantes, nomeadamente através da realização de trabalhos sobre tarefas que lhes sejam propostas, era difícil assumirem que os estudantes podiam ser mais autónomos no desenvolvimento das suas aprendizagens. Tinham dificuldade em prescindir do seu papel de grande protagonismo, fundamental, na sua opinião, para “transmitir” os conhecimentos aos estudantes. A abordagem da utilização de tarefas era, para muitos dos docentes participantes, de difícil concretização porque, referiram, o “processo de Bolonha tinha trazido problemas decorrentes das reduções dos tempos letivos”.

Nas aulas em que este tipo de abordagens foi utilizado os alunos estiveram sempre bastante tranquilos, em silêncio, abstando-se de qualquer tipo de participação. Mesmo a comunicação não verbal pareceu ausente na maioria das aulas observadas pois, por um lado, os docentes desenvolviam o seu discurso percorrendo os corredores entre as carteiras sem chegar a estabelecer esse tipo de comunicação e, por outro lado, os estudantes tinham os olhos fixados nas folhas onde escreviam as suas notas. Nestas condições, não se observaram quaisquer dinâmicas de aprendizagem que implicassem a participação e o envolvimento ativo dos estudantes. No entanto, em alguns casos, as características evidenciadas pelos docentes (e.g., discurso claro, consistente, coerente e cativante, entusiasmo,

domínio dos assuntos) e as suas referências a livros e outros materiais para consultar e a atividades que poderiam ser desenvolvidas para além das aulas e diretamente relacionadas com os assuntos tratados, parecem ter contribuído para que os estudantes, ou uma parte deles, se sentissem motivados para aprender nas aulas e para além das aulas.

A maioria dos estudantes entrevistados referiram, em geral, que tinham que estudar bastante e efetuar pesquisas que lhes permitissem ter acesso à informação de que necessitavam para desenvolver as tarefas de avaliação que constavam nos programas. Para a grande maioria dos docentes que utilizavam as abordagens acima referidas a avaliação mais valorizada era um teste ou exame final que normalmente era complementada com um trabalho escrito (individual ou em grupo) e, por vezes, uma outra tarefa menos valorizada que o trabalho. Relativamente às tarefas de avaliação, verificou-se que, em muitos casos, os estudantes pareciam confusos quanto aos critérios de avaliação utilizados e quanto à ponderação de cada uma para efeitos da classificação final. Para os docentes observados que utilizavam as abordagens mais centradas no seu papel, quer os trabalhos finais quer os testes eram exclusivamente utilizados para classificar os alunos e, por isso, pode dizer-se que a modalidade de avaliação mais preponderante nas suas unidades curriculares era de natureza sumativa e classificativa. Nestes termos, a avaliação não estava articulada com os processos de ensino e de aprendizagem, constituindo um processo à parte destinado a recolher informações para a atribuição de classificações. Nas entrevistas, no entanto, os docentes referiam que se disponibilizavam sempre junto dos estudantes para acompanhar o desenvolvimento dos seus trabalhos proporcionando-lhes o respetivo feedback. Mas, em geral, muitos dos estudantes entrevistados afirmavam que não recorriam a esse tipo de acompanhamento porque, muitas vezes, os trabalhos acabavam por ser realizados após o final do período letivo. Outros referiram que nem sempre os horários de atendimento eram compatíveis com os seus horários letivos. Assim, as tarefas de avaliação eram integralmente realizadas pelos estudantes já depois das aulas terem acabado, com pouca ou nenhuma interação com os docentes e/ou com os colegas e acabando, por isso mesmo, por ser

orientadas exclusivamente para as classificações.

Apesar de parecerem não manifestar abertamente as suas opiniões e perceções acerca das tarefas de ensino e de avaliação e dos papéis desempenhados pelos docentes e por si próprios, os estudantes sempre foram dizendo que a “forma como as coisas decorriam” não lhes parecia a “mais eficaz”. Sobretudo porque não havia participação em qualquer discussão e porque os docentes tendiam a concentrar-se mais na abordagem de uns temas em detrimento de outros que, constando dos programas, nem sempre eram abordados com o que consideravam ser a profundidade desejada. Além disso, referiram que as dinâmicas e as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas não “resultavam muito bem porque se tirava muito pouco das aulas”. Na opinião dos estudantes as aulas tendiam a ser muito repetitivas, acabando por não surgirem oportunidades para aprender outras coisas que lhes pareciam igualmente importantes. No entanto, tal como os seus docentes afirmaram, também a generalidade dos estudantes referiram que, “com o processo de Bolonha” havia cada vez menos tempo para dar tudo o que seria supostamente aconselhável.

### **Natureza, utilização e distribuição do feedback**

Nas aulas dos docentes que utilizavam uma abordagem pedagógica essencialmente centrada nos estudantes, as observações e as entrevistas permitiram destacar três aspetos fundamentais relativamente ao feedback que era distribuído ao longo de cada uma das aulas. Em primeiro lugar, o feedback fazia parte integrante dos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, ocorrendo frequentemente em todas as aulas quando se considerava necessário e/ou oportuno. Em segundo lugar, o feedback era muitas vezes individual, distribuído verbalmente a cada um dos estudantes no decorrer das aulas. Porém, em alguns casos, o número elevado de estudantes nem sempre permitia que, numa só aula, o docente pudesse distribuir feedback a todos os que eventualmente dele necessitavam. Em terceiro lugar, ficou claro que o feedback tinha um propósito eminentemente orientador e regulador das atividades a desenvolver, ajudando os estudantes a reorientar e a melhorar o seu

trabalho, corrigindo erros e articulando perspectivas teóricas com a realização concreta das tarefas que eram propostas. Por isso se pode afirmar que a avaliação utilizada pelos docentes que utilizavam aquela abordagem pedagógica era predominantemente de natureza formativa. Ou seja, uma avaliação contínua, articulada com o ensino e com as aprendizagens, participada, reflexiva e orientada para proporcionar feedback de qualidade destinado a orientar e a melhorar as aprendizagens.

Os estudantes referiram consistentemente e as observações confirmaram as suas reflexões, que o feedback distribuído pelos docentes era utilizado para orientar e/ou reorientar os seus percursos no contexto das tarefas que tinham que desenvolver. Talvez por isso mesmo os docentes tivessem referido que o feedback ocupava um lugar de destaque nas funções de ensino que tinham que desempenhar. Por seu lado, os estudantes reconheceram que era através da utilização que davam ao feedback que melhoravam o seu trabalho e aprendiam o que eram supostos aprender.

Nas aulas em que a abordagem pedagógica era essencialmente centrada nos docentes, a natureza do ensino, a estruturação das aulas, as dinâmicas de participação e o papel destinado ao docente e aos estudantes não eram propriamente favoráveis à existência de feedback que, por exemplo, ajudasse a orientar e a reorientar o seu trabalho académico. Os docentes tinham a este propósito uma posição comum e bastante clara: na sequência do processo de Bolonha e por força da redução dos tempos letivos, não havia tempo para que os estudantes trabalhassem, individualmente ou em grupo, sobre determinadas tarefas, nem havia tempo para que procedessem a apresentações de trabalhos. Consequentemente, referiram, o feedback era distribuído na análise aos trabalhos, quando existiam, e/ou sob a forma da atribuição das classificações finais. No entanto, como já acima se referiu, os estudantes procuravam muito pouco o apoio dos docentes para elaborarem os trabalhos ou simplesmente para esclarecerem dúvidas e, também por isso, o feedback não fazia parte dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, limitando-se a uma classificação no final do semestre.

De acordo com os dados apurados nesta investigação os estudantes que frequentaram aulas em que a abordagem pedagógica era centrada nos docentes não receberam, em geral, qualquer tipo de feedback relativamente às tarefas que desenvolveram ao longo do semestre letivo. Ou seja, os estudantes só puderam ter uma ideia acerca do seu desempenho nas referidas tarefas quando tomaram conhecimento da sua classificação final na unidade curricular. Mas também reconheceram que não procuravam os docentes para obter qualquer orientação relativamente ao desenvolvimento dos seus trabalhos perdendo assim oportunidades para receberem feedback individual que os pudesse ajudar nos seus esforços para aprender. Por seu lado, de modo geral, os docentes não desenvolveram ações concretas para que pudesse ser de outro modo. Manifestaram sempre a sua disponibilidade mas, na ausência de estudantes, parece não terem tomado quaisquer decisões que alterassem a situação.

### **Propósitos e utilizações da avaliação**

De acordo com os dados recolhidos nas aulas em que os estudantes ocupavam um lugar central nos processos de aprendizagem foram identificadas as seguintes utilizações principais da avaliação: a) melhorar e/ou regular o ensino e as aprendizagens; b) identificar os estudantes que precisavam de maior acompanhamento por parte dos docentes; e c) classificar e diferenciar os estudantes tendo em conta o seu esforço, o seu desempenho, as suas capacidades e os seus resultados. Verificou-se assim que, tal como já se referiu anteriormente, a avaliação foi utilizada com propósitos formativos, mas também sumativos, e, conseqüentemente, para apoiar e certificar, classificando, as aprendizagens dos estudantes. Foi interessante verificar que os estudantes referiram que a avaliação tinha sido importante para os ajudar a situar relativamente ao ponto em que se encontravam relativamente aos objetivos que tinham que alcançar e àquilo que tinha sido alcançado pelos seus colegas. Assim, os estudantes utilizaram quer a avaliação de referência criterial quer a avaliação de referência normativa para se orientarem e situarem nos contextos em que tinham que agir. Por outro lado, também afirmaram

que a avaliação lhes tinha permitido clarificar o que era necessário aprender, ajudando-os a definir as suas estratégias de estudo e, em geral, os seus comportamentos como estudantes. Por seu lado, os docentes, para além de se terem referido aos propósitos formativos da avaliação, mencionando a sua utilização reguladora e auto reguladora, sublinharam os seus propósitos sumativos e utilizações tais como fazer pontos de situação, diferenciar os estudantes, premiar o mérito, reconhecer o esforço e “penalizar os que trabalham menos”. Não deixa de ser curiosa a referência a esta última utilização por parte de docentes que, na prática, privilegiavam claramente as funções e as utilizações formativas da avaliação.

Por fim, é importante sublinhar que a predominância da avaliação formativa e de dinâmicas de ensino que implicavam a participação ativa dos estudantes, criou condições para que os processos de autoavaliação e de avaliação entre pares fizessem parte das rotinas pedagógicas instaladas nas aulas observadas. Consequentemente, os estudantes tinham oportunidades para refletirem acerca dos seus progressos e dificuldades e acerca dos trabalhos dos seus colegas. Estes processos foram reconhecidos pelos estudantes como relevantes para o desenvolvimento das suas aprendizagens e das suas competências para analisar, sintetizar e avaliar.

No âmbito das unidades curriculares em que as abordagens pedagógicas utilizadas estavam essencialmente centradas nos docentes, os dados recolhidos mostraram que a principal, talvez a única, utilização que foi dada à avaliação foi a de classificar e certificar as aprendizagens supostamente desenvolvidas pelos estudantes. Apesar de os docentes referirem que, muitas vezes, davam uma utilização diagnóstica a tarefas de avaliação em que os estudantes tinham que trabalhar no início dos semestres (e.g., elaborar um curto ensaio, fazer uma crítica a um texto, resolver um problema, realizar uma experiência, executar um trecho musical, apresentar e discutir um tema livre), os dados obtidos não sugerem essa utilização. Além disso, vários docentes mencionaram utilizações tais como “detetar dificuldades”, “aferir conhecimentos” e “adaptar o ensino à turma que leciono” que, de igual modo, não foram perceptíveis através dos dados recolhidos nesta pesquisa. Os estudantes, em geral, revelaram-se bastante críticos em relação aos hipotéticos

propósitos e utilizações da avaliação sobretudo porque não os conseguiram compreender nem sentir, na prática, os seus efeitos. Curiosamente, centraram as suas preocupações nas classificações que, na sua opinião, não refletiam muitas vezes as diferenças existentes nas turmas. Talvez por isso, chegaram a referir que a avaliação também não era utilizada para os classificar. Para além disso, os estudantes não conseguiram vislumbrar que a avaliação pudesse ser um processo que os orientasse e ajudasse a aprender porque desconheciam “as regras” (e.g. critérios de avaliação, processos de classificação utilizados, ponderação das diferentes tarefas para efeitos de classificação).

Em suma, a análise global dos dados mostrou que, nestas abordagens centradas nos docentes, a avaliação não foi geralmente utilizada para apoiar e/ou melhorar o ensino e as aprendizagens. Na verdade, pode dizer-se que o processo de avaliação pouco ou nada teve a ver com a organização do ensino e o desenvolvimento das aprendizagens. Ainda que os estudantes não compreendessem a sua utilização na atribuição de classificações, parece ter sido esta a sua utilização mais evidente. Tratou-se, por isso, de uma avaliação que se pode considerar pobre e desligada de outros processos pedagógicos tão cruciais como o ensino e a aprendizagem.

### **Conclusões e Reflexões**

O principal propósito desta investigação era o de descrever e analisar práticas de ensino e de avaliação de docentes do ensino superior a partir de narrativas construídas com base na observação de um significativo número de aulas (mais do que 640 horas no total) e em entrevistas realizadas junto de grupos de estudantes de cada um dos 35 docentes participantes. Mais do que comparar as práticas dos docentes, ainda que tal seja praticamente impossível de evitar, importava compreendê-las através dos modos como se pode estruturar e organizar o ensino, das tarefas selecionadas e dos papéis que docentes e alunos assumem no processo da sua resolução, da natureza do feedback utilizado e dos propósitos e utilizações da avaliação.

De acordo com o esquema conceitual de Escudero (2012) apresentado e discutido anteriormente, esta investigação realizou-se ao nível individual (micro) no contexto da sala de aula sendo a unidade de análise as práticas dos docentes participantes. As observações das aulas e as conversas formais e informais com os docentes permitiram identificar dois pólos extremos de um continuum de práticas pedagógicas. Num dos extremos agruparam-se abordagens em que os estudantes estavam no centro dos processos de educação e de formação e no outro agruparam-se as abordagens em que os docentes eram os protagonistas do processo pedagógico. Obviamente, estes dois extremos sinalizam duas abordagens pedagógicas genéricas, de contornos não exaustivamente definidos, e delimitam uma variedade de abordagens que, pelas suas características, se aproximam mais ou menos de cada um deles. De modo talvez algo grosseiro poder-se-á dizer que, de acordo com as dimensões previstas por Escudero (técnica, reflexiva, crítica), no primeiro extremo poderão estar docentes com práticas mais reflexivas e críticas acerca do ensino e/ou dos processos de educação e de formação em geral e no segundo extremo os docentes com práticas de ensino e de avaliação mais técnicas e algo standardizadas. Importa sublinhar que o primeiro grupo, digamos assim, era bem menor do que o segundo. Em qualquer dos grupos verificou-se que a maioria dos docentes parecia agir mais a partir da sua intuição do que a partir de uma base conceitual sólida que tivesse sido deliberadamente utilizada. Assim, não será fácil inferir se aquelas práticas, de um e do outro extremo, correspondiam efetivamente a visões ou perspetivas elaboradas e consolidadas pelos docentes acerca das chamadas questões pedagógicas ou da Pedagogia. Associada àquela conjetura poder-se-á acrescentar uma outra que tem a ver com a possibilidade de existirem relações, mais ou menos complexas, entre práticas que se podem considerar inovadoras e/ou progressivas e a natureza das matérias de cada uma das unidades curriculares. Ou seja, até que ponto poderemos dizer se determinados conteúdos curriculares, determinadas matérias, são mais suscetíveis de induzir práticas inovadoras do que outras. Estas e outras questões que não caberá analisar aprofundadamente nesta altura, merecem ser consideradas e discutidas tendo em conta o enquadramento de Escudero mas também outros enquadramentos como os

que têm sido sugeridos por Menges e Austin (2001) e por Barnett (2009).

Esta investigação veio confirmar que as salas de aula são espaços que podem ser decisivos na introdução de novas e inovadoras formas de organizar e estruturar o ensino e a avaliação de forma a que os estudantes possam aprender mais e, sobretudo melhor, com compreensão e profundidade. Os docentes, ainda que se encontrem em contextos institucionais (meso) e sociais (macro) que podem não ser os mais desejáveis e favoráveis para pôr em prática inovações pedagógicas que contribuam para alterar e melhorar as realidades, têm um significativo “espaço de manobra” no que se refere a aspetos tais como a organização e estruturação do ensino, a seleção de tarefas, o envolvimento e participação dos alunos e a natureza da avaliação utilizada. Assim, apresentam-se de seguida algumas conclusões e reflexões tendo em conta o quadro conceitual que se construiu a partir da síntese de literatura de Fernandes e Fialho (2012) e, naturalmente, as questões que orientaram a pesquisa.

Tal como já tinha sido ilustrado por Albertino e De Sousa (2004) e por Klenowski *et al.* (2006) esta investigação mostrou que foi possível organizar e estruturar o ensino utilizando uma diversidade de tarefas a partir das quais os alunos puderam aprender e que facilitaram a integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. As dinâmicas criadas em algumas salas de aula, com elevado empenho, participação e autonomia dos estudantes, pareceram estar fortemente relacionadas com a natureza e variedade de tarefas, com a “proximidade” do docente e com a clareza da estrutura das aulas. Foi possível verificar, do mesmo modo que Berg *et al.* (2006) e Bloxham e West (2004), que a participação dos estudantes nos processos de avaliação, nomeadamente através da autoavaliação e da avaliação entre pares, contribuiu para que se tivessem concentrado melhor no que era necessário aprender, melhorando os seus níveis de atenção e de motivação. Os momentos de análise e reflexão sobre o trabalho realizado, que funcionaram como momentos de balanço, foram muito valorizados pelos alunos que os associaram à melhoria das suas aprendizagens e à clarificação do que era necessário fazer tal como, aliás, as pesquisas de Nicol (2009) e Taras (2002) também tinham evidenciado.

A distribuição de feedback imediatamente ou pouco tempo após a realização de uma tarefa, revelou ser um procedimento muito valorizado pelos alunos porque, na sua opinião, os ajudava a orientar e/ou reorientar o seu trabalho, tornando claro o que se pretendia, a situação em que se encontravam e o caminho que tinham que percorrer para alcançar os objetivos de aprendizagem. Verificou-se, do mesmo modo que Carless (2002), Trotter (2006) e Mok *et al* (2006) já tinham sugerido nas suas pesquisas, que, em geral, o feedback era de natureza criterial, sendo utilizado para ajudar os alunos a aprender, para formular juízos acerca do seu trabalho e para atribuir classificações.

Em suma, independentemente de outras conclusões que podem ser inferidas do trabalho empírico que aqui se apresentou e discutiu, interessa sublinhar que, através desta investigação, foi identificado um conjunto de características que, de acordo com o conhecimento existente, está relacionado com melhores e mais profundas aprendizagens por parte dos estudantes. Indicam-se a título de exemplo, aspetos tais como: a) aulas estruturadas com propósitos claros e bem definidos; b) dinâmicas de ensino e avaliação diversificadas, baseadas na utilização de uma variedade de tarefas criteriosamente selecionadas; c) estratégias que suscitem o envolvimento e a participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem e avaliação; d) distribuição sistemática e atempada de feedback de qualidade com propósitos diferenciados; e) utilização da avaliação formativa como forma de apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes; f) realização de momentos de análise e reflexão que induzam a utilização de processos de auto e heteroavaliação e o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos. Como facilmente se pode inferir estamos perante uma diversidade de aspetos que caracterizam as abordagens pedagógicas em que os estudantes estão no centro dos processos de educação e de formação. Estas abordagens pedagógicas foram utilizadas por um grupo que incluía cerca de um terço dos 35 docentes participantes e abrangia docentes dos quatro domínios do conhecimento já referidos. Esta investigação mostrou assim que é possível desenvolver práticas curriculares que, de acordo com a literatura revista, sejam mais consistentes com a melhoria das aprendizagens dos

estudantes. Dito de outro modo, é possível melhorar a qualidade da educação e da formação dos estudantes universitários através de práticas como as que foi possível identificar nesta investigação e cujas características principais se acabaram de enumerar. Por outro lado, também é possível afirmar que as práticas curriculares e pedagógicas da maioria dos docentes pode evoluir naquele sentido se o seu desenvolvimento profissional, incluindo naturalmente a sua formação pedagógica, passar a fazer parte dos esforços a empreender pelas instituições e pelas políticas públicas para o ensino superior.

Os resultados da investigação baseada na análise das quatro metanarrativas sugeriram ainda que a natureza, o conteúdo e a forma das tarefas propostas aos estudantes, associadas a outras condições tais como as dinâmicas de trabalho e a estrutura das aulas, parecem ter contribuído para a criação de ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens, da avaliação e do ensino. Na síntese de literatura elaborada por Fernandes e Fialho (2012) também tinha sido possível inferir este tipo de relações que necessitam de ser consideradas e deliberadamente estudadas em profundidade em próximas investigações. De igual modo, a chamada relação pedagógica que, num certo sentido, passa pela qualidade, pela frequência e pela distribuição de feedback a todos e a cada um dos estudantes, parece ser um importante processo que permite enquadrar os estudantes, induzindo sentimentos de segurança, de confiança e de autoestima, fundamentais para o desenvolvimento da sua autonomia e do seu envolvimento nos processo de aprendizagem.

Finalmente, apesar das práticas de um número de docentes participantes ilustrarem que há abordagens pedagógicas em que os estudantes estão no centro dos processos de educação e de formação, a verdade é que esta investigação sugere que, em geral, as práticas de avaliação e de ensino ainda estão longe das que são recomendadas pela literatura e da agenda pedagógica decorrente do chamado processo de Bolonha. Ensinar, em muito boa medida, é um processo que ainda está associado à ideia de *dizer* e a avaliação é essencialmente um assunto que diz respeito aos docentes e, em última análise, significa classificar. Por isso, reafirma-se a

relevância do desenvolvimento profissional dos docentes para que as práticas curriculares inovadoras possam evoluir de uma forma mais sustentada e fundamentada em todas as instituições do ensino superior.

### Referências

- Albertino, F. & De Sousa, N. (2004). Avaliação da aprendizagem: o portefólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29 (jan-jun), 169-189.
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 341-356.
- Ballantyne, R., Hughes, K. & Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 427-441.
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34 (4), 429-440.
- Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 341-356.
- Biggs, G. (2006). How assessment frames student learning. In C. Bryan & K. Clegg (Orgs.), *Innovative Assessment in Higher Education* (23-36). New York: Taylor and Francis.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (9-25). London: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, pp. 7-74.
- Bloxham, S. & West, A. (2004). Understanding the rules of the game: marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 29, n. 6, pp. 721-732.
- Bryan, C. & Clegg, K. (2006). Introduction. In C. Bryan e K. Clegg (Orgs.), *Innovative assessment in higher education*, 3-10. New York, NY: Taylor & Francis.
- Carless, D. R. (2002). The 'Mini-Viva' as a tool to enhance assessment for learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 27, n.4, pp. 354-363.
- Cook, A. (2001). Assessing the use of flexible assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 539-549.
- Dancer, D. & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 445-454.
- Escudero, J. M. (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. In C. LEITE e M. ZABALZA (Cord.), *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*, pp. 5-34. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions*

- for aiding learning in higher and further education*. New York, NY: Routledge.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP.
- Fernandes, D. & Fialho, N. (2012). Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In C. Leite e M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (3693 – 3707). Porto: CIIIE da Universidade do Porto.
- Gale, K., Martin, K. & McQueen, G. (2002). Triadic assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(6), 557-567.
- Gardner, J. (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Gijbels, David, Segers, Mien & Struyf, Elke (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science*, 36, 431-443.
- Johnston, L. & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(6), 751-768.
- Klenowski, Val, Askew, Suc & Carnell, Eileen (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286.
- Macmillan, J. & Mclean, M. (2005). Making first-year tutorials count: Operationalizing the assessment-learning connection. *Active Learning in Higher Education*. 6(2), 94-105.
- Menges, R. & Austin, A. (2001). Teaching in higher education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed) (1122-1156). Washington, DC: AERA.
- Miller, T. (2009). Formative computer-based assessment in higher education: The effectiveness of feedback in supporting student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(2), 181-192.
- Mok, M., Lung, C., Cheng, D., Cheung, R. & Ng, L. (2006). Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self evaluation: Enhancing achievement in first year using learning technologies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 34(3), 335-352.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.
- Poon, W.-Y., McNaughton, C., Lamb, P. & Kwan, H. S. (2009). Improving assessment methods in university science education with negotiated self- and peer-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 16(3), 331-346.
- Price, M. & O'Donovan, B. (2006). Improving performance through enhancing student understanding of criteria and feedback. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*, 100-109. New York: Taylor and Francis Group.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505-521.
- Yorke, M. (2006). Formative assessment in higher education: moves towards theory and the

- enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 47, 477-501.
- Walker, M. & Warhurst, C. (2000). In most classes you sit around very quietly at a table and get lectured at...' debates, assessment and student learning. *Teaching in Higher Education*, 1 (1), 33-49.
- Wanous, M., Procter, B. & Murshidb, K. (2009). Assessment for learner self evaluation: Enhancing achievement in first year using learning technologies. *European Journal of Engeneering Education*. 34 (1), 77-85.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. London: Sage.