

Flores, M. A.; Veiga Simão, A. M.; Albuquerque, T.; Parente, C.; Barros, A. & Flores, P. (2015) Melhorar as aprendizagens através da avaliação: o potencial dos métodos centrados nos alunos no contexto do Ensino Superior in Ministério da Educação e Ciência (Ed.) *Experiências de inovação didática no ensino superior*, pp. 221-228, ISBN: 978-972-729-087-1

Melhorar as aprendizagens através da avaliação: o potencial dos métodos centrados nos alunos no contexto do Ensino Superior

Maria Assunção Flores*, Ana Margarida Veiga Simão+, Teresa Albuquerque +, Cristina Parente *, Alexandra Barros+, Paulo Flores*

* Universidade do Minho

+ Universidade de Lisboa

Email: aflores@ie.uminho.pt, amsimao@psicologia.ulisboa.pt, tbsalb@gmail.com, cristinap@ie.uminho.pt, alexandrafbarros@gmail.com, pflores@dem.uminho.pt

Resumo

No contexto de mudança no Ensino Superior, reconhece-se a crescente importância da avaliação enquanto fator determinante para a qualidade do ensino, da aprendizagem e dos resultados académicos. A literatura internacional aponta para a necessidade de analisar o impacto dos diferentes métodos de avaliação, especialmente os chamados métodos alternativos ou centrados na aprendizagem. Por outro lado, é necessário compreender melhor o modo como os diferentes métodos de avaliação influenciam diferentes perspetivas em relação à aprendizagem e aos resultados académicos. Investigação anterior demonstrou que a avaliação desempenha um papel importante na forma como os estudantes gastam o seu tempo e no modo como distinguem o que é importante aprender, o que pode influenciar, positiva ou negativamente, a sua aprendizagem. Tal é ainda mais premente num tempo de maior pressão e mudança nas instituições de Ensino Superior, em resultado do processo de Bolonha que enfatiza a necessidade de um paradigma centrado no estudante e que reconhece a necessidade da aprendizagem autorregulada e o desenvolvimento de competências técnicas e transversais. Neste contexto, é essencial conhecer o que mudou no ensino superior em termos de ensino e de aprendizagem e especialmente em termos de avaliação, dado que esta tem implicações no desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem. Este projeto teve como objetivo divulgar e partilhar experiências didáticas inovadoras no âmbito da avaliação no contexto do Ensino Superior e, mais particularmente, dos chamados métodos centrados nos alunos. O objetivo central consistiu em construir e validar uma *toolbox* para a avaliação das aprendizagens, com recurso aos chamados métodos alternativos ou centrados nos estudantes, do modo a que possa ser utilizada nas práticas de avaliação noutras áreas de conhecimento e noutros contextos.

Palavras-Chave: avaliação, métodos alternativos, Ensino Superior

Introdução

O Processo de Bolonha teve implicações no *design* curricular e nas metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação no quadro de um paradigma que reconhece ao aluno um papel central assente na autonomia, no trabalho partilhado e na aprendizagem por projetos (Flores & Veiga Simão, 2007). Tal implica a valorização do carácter transdisciplinar do conhecimento e da inovação como condição fundamental para a excelência pedagógica no Ensino Superior (Esteves, 2008), em oposição às lógicas mais tradicionais, com repercussões na avaliação. Deste modo, os chamados métodos alternativos ou centrados nos alunos (Webber, 2012) (e.g. portefólios) constituem um meio para promover a mudança de paradigma no Ensino Superior no sentido da 'renovação das práticas de avaliação' (Carless, 2009, p.80). Existem estudos que demonstram que os métodos alternativos, em vez do tradicional exame, permitem uma aprendizagem mais efetiva e maior motivação dos estudantes (Tang et al., 1999; Segers et al., 2008; Fernandes, et al. 2012), o desenvolvimento da autonomia, do sentido de responsabilidade e da reflexão (Sambell & McDowell, 1998), uma vez que "existem para ser justos, pois surgem para avaliar qualidades, aptidões e competências, que são valorizadas noutros contextos que não apenas no contexto imediato da avaliação" (Struyven et al., 2005, p.339).

Se, no passado, a avaliação era vista apenas como algo que determinava um grau, hoje ela é encarada também como "uma ferramenta para a aprendizagem" (Dochy & McDowell, 1997). Vários estudos demonstram a relação entre avaliação e aprendizagem, pois o modo

como os alunos a entendem determina o modo como aprendem (Gibbs, 1999; Scouller, 1998; Light & Cox, 2001; Watering et al. 2008; Pereira & Flores. 2012, 2013). Como sustenta Biggs (2003), as práticas de avaliação devem dar sinais claros sobre o quê e como os alunos devem aprender, no sentido da coerência com a natureza dos objetivos ou resultados de aprendizagem do curso ou unidade curricular.

A investigação neste domínio (Gibbs. 1999; Scouller, 1998; Tang, Lai & Leung, 1999; Fernandes, et al 2010; Flores, et al, 2014) demonstra que a avaliação encerra potenciais benefícios para a aprendizagem: "a forma como os estudantes se preparam para uma prova depende da forma como eles percebem a avaliação e os seus efeitos podem ter quer influências negativas, quer positivas, na aprendizagem" (Watering, et al 2008, p.646). Segers e Dochy (2011, p.341) afirmam que devemos atender às percepções dos alunos, uma vez que permitem "mostrar aos professores formas de melhorar o ambiente de aprendizagem-avaliação". Os testes tradicionais espelham uma tentativa de ordenar os estudantes "numa distribuição de desempenho [...]. Os testes normativos indicam apenas quem é o melhor e o pior num dado domínio"(Carnoy & Levin, 1985, p.243). Reconhece-se, no entanto, que tais provas são adequadas em determinados contextos e para determinados objetivos.

Como referem Flores e Veiga Simão (2007, p.3), os alunos não podem ser apenas consumidores de aulas e testes, têm de ser responsáveis e competentes, e os docentes precisam de "assumir a docência e a aprendizagem de forma mais autónoma, colaborativa e partilhada". É, pois, imperativo diversificar as práticas de avaliação. Stufflebeam e Shinkfield (1989) sustentam que os avaliadores devem conhecer e pôr em prática um amplo conjunto de técnicas de avaliação e saber como aplicá-las, nos diferentes contextos de forma adequada. Só, assim, será possível valorizar cada situação e perceber as técnicas mais eficazes e que servem melhor os propósitos da avaliação. É neste contexto que o presente projeto se enquadrou procurando divulgar experiências didáticas na utilização de métodos alternativos no sentido de potenciar a aprendizagem e os resultados académicos dos alunos.

Referencial de Avaliação

Neste artigo, relatam-se experiências de avaliação com recurso aos chamados métodos alternativos que os autores têm vindo a utilizar nos últimos anos. No âmbito deste projeto, damos conta de quatro métodos de avaliação: portefólio; trabalho de projeto, diário e narrativas de formação cujos pressupostos são os seguintes: i) assumir a importância do aluno como elemento decisivo e construtor do processo ensino/aprendizagem/avaliação; ii) valorizar a aprendizagem cooperativa e a construção de saberes em conjunto com os outros, potenciando todo o tipo de saberes; iii) possibilitar o constante *feedback*. Um dos aspetos mais salientes prende-se com a estimulação da interação dos alunos com o professor e entre os alunos. Os alunos participam em atividades de investigação e de resolução de problemas, competindo ao professor criar as condições necessárias para os alunos interagirem, inquirirem e se envolverem na planificação, monitorização e avaliação, encorajando-os a aceitarem as ideias dos outros, tomando decisões, fazendo escolhas e promovendo a autonomia. Todos estes métodos de avaliação requerem um ambiente de aprendizagem caracterizado pela autonomia e pelo apoio onde os estudantes constroem conhecimento e mobilizam recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens. O objetivo central desta opção consiste em ensinar os alunos a fazerem essa autorregulação através do conteúdo das unidades curriculares que fazem parte do plano curricular. Os métodos selecionados permitem integrar a avaliação no processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta as condições do contexto e integrando a teoria e a prática para proporcionar aos alunos uma aprendizagem que inclui o uso estratégico do conhecimento.

Tendo em atenção os pressupostos referidos, organizámos dispositivos integrados no processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de desenvolver nos estudantes ferramentas de comunicação intrapessoal e interpessoal e contribuir para os ajudar a prefigurar as competências e saberes úteis no universo profissional do seu curso, neste caso, no campo da educação, da psicologia e da saúde, incrementando o seu desenvolvimento contínuo enquanto aprendentes. Aprendizagem ativa e cíclica que se desenvolve em três fases principais (prévia, realização ou controlo volitivo e autorreflexão), desenvolvimento de

competências (disciplinares mas também transversais), trabalho em equipa e articulação universidade/contexto profissional são alguns dos eixos norteadores dos referidos dispositivos participativos. Na Figura 1 sintetizamos esses eixos norteadores.



Figura 1: Eixos norteadores dos dispositivos participativos (Veiga Simão e Flores, 2006)

Metodologia

O presente estudo decorreu em duas Universidades (de Lisboa e do Minho), em quatro cursos diferentes: Educação, Educação Pré-Escolar, Psicologia e Higiene Oral. Pretendeu-se analisar as implicações de processos de formação sustentados por dispositivos participativos integrados no processo de ensino/aprendizagem com recurso aos chamados métodos alternativos ou centrados nos estudantes, cujos objetivos principais consistiam em: i) desenvolver ferramentas de comunicação intrapessoal e interpessoal (visibilidade do processo de aprendizagem; discussão sobre a aprendizagem; fornecimento de *feedback*), ii) contribuir para ajudar a prefigurar as competências e saberes úteis no universo profissional; iii) promover o desenvolvimento contínuo do estudante como aprendiz (fomento da flexibilidade e estimulação da autorregulação da aprendizagem).

Métodos de avaliação alternativos e contexto da sua utilização

Em todas as unidades curriculares, a avaliação foi encarada como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, sendo considerada como um meio para promover a regulação da aprendizagem e a construção do conhecimento. O *feedback* formativo e oportuno esteve presente em todos os momentos de avaliação. Caracterizamos, seguidamente, os métodos alternativos propostos nos diversos cursos.

Curso de Licenciatura em Higiene Oral

A unidade curricular de Higiene Oral Escolar e Comunitária (HOECII) faz parte do 2º ano da Licenciatura em Higiene Oral. A proposta de avaliação feita aos estudantes prende-se essencialmente com trabalhos práticos de campo (Execução de atividades, projetos de atividades comunitárias, planeamento de ações de formação; execução e análise de rastreios orais; e relatório final de atividades; autoavaliação, avaliação do trabalho de equipa por colegas) ao longo da unidade curricular. Os estudantes realizam um diário com todas as atividades executadas e reflexões sobre as mesmas.

A unidade curricular de Higiene Oral III (HOIII) é facultada aos estudantes no 1º semestre do 3º ano da licenciatura em Higiene Oral. A avaliação desta unidade é realizada através de apresentação de casos clínicos, de projeto de trabalho final de curso e desempenho das atividades clínicas. A avaliação contínua das atividades clínicas inclui a assiduidade, pontualidade e responsabilidade do aluno, assim como o desempenho e eficácia das atividades propostas, execução de técnicas, adaptação e resposta adequada a situações clínicas e novas situações, assim como a aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos obtidos (auto avaliação e avaliação do professor registadas em livro de diário clínico).

Curso de Mestrado Integrado em Psicologia

A unidade curricular de Aprendizagem em Contexto Educacional (ACE) faz parte do 4º ano do Curso de Mestrado Integrado em Psicologia. A proposta de avaliação feita aos estudantes

prende-se com a construção de um portfólio (individual) de testemunhos de aprendizagem, contendo a análise, reflexão e avaliação dos elementos/projetos apresentados/produzidos durante as aulas e no trabalho autónomo. A opção foi a da construção de um portfólio híbrido com inclusão de testemunhos de aprendizagem propostos pela docente e outros decididos pelo estudante, justificando sempre a sua inclusão, onde o critério da escolha dos testemunhos de aprendizagem assentou na “mais valia” enquanto seleção que elimina o que não acrescenta nada de novo (Haertel, 1991). A recolha de referenciais teóricos e os dados da reflexão e experiência ligados ao corpo de conhecimentos da unidade curricular e à futura prática profissional foram organizados em termos de utilidade para o aluno à luz do referencial de competências.

Curso de Mestrado em Ensino

A unidade curricular de Desenvolvimento Curricular (DC) faz parte do 1º ano do Curso de Mestrado em Ensino. Os alunos foram convidados a realizar um Projeto ao longo do semestre, devidamente fundamentado e orientado para o futuro contexto profissional. Esta metodologia de ensino/aprendizagem e de avaliação assume como vetores centrais o trabalho em equipa, a integração de conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, a articulação com um problema real/contexto profissional, a natureza complexa, aberta, global do trabalho do estudante (fomentando a capacidade de iniciativa, autonomia, criatividade, associada à definição progressiva das atividades e ao sentido de responsabilidade). Os trabalhos são monitorizados ao longo do semestre, existindo momentos de partilha e de *feedback*, oral e escrito. No final da unidade curricular, os estudantes realizam uma reflexão individual que incide no seu percurso de aprendizagem na unidade curricular e sua relação com o futuro contexto profissional.

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

A unidade curricular de Metodologia de Educação em Creche (MEC) faz parte do 1º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. A proposta de avaliação baseia-se nas

narrativas de formação associadas a processos de observação e reflexão escrita. No decurso da unidade curricular os estudantes são convidados, em grupo, e a partir dos referenciais teóricos, a identificarem um conjunto de indicadores que apoiem a observação do contexto de creche. Os estudantes são desafiados a explicitarem indicadores de componentes estruturais (ambiente de aprendizagem e as rotinas) e componentes de processo (como os adultos interagem com as crianças e como favorecem experiências de aprendizagem significativas). Com base nestes indicadores, cada estudante realiza uma observação de um contexto e produz uma narrativa reflexiva sobre a organização do ambiente educativo, a rotina e as interações adulto/criança em contexto de creche. A avaliação envolve ainda uma reflexão escrita individual sobre uma questão/tópico do programa selecionado pelo estudante cruzando os referenciais teóricos e os dados da experiência de observação do contexto e das crianças em creche.

Participantes

Estudantes do Ensino Superior

Participaram 160 estudantes, 43.7% do sexo masculino e 56.3% do feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos ($\mu=23.43$, $dp=4.51$). Os estudantes frequentaram as unidades curriculares atrás referidas e responderam ao questionário sobre as metodologias de avaliação utilizadas em cada uma delas.

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes por curso

Curso	Frequência	Percentagem
Higiene oral	67	41.9
Psicologia	11	6.9
Ensino	57	35.6
Educação Pré- Escolar	25	15.6
	160	100

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes por anos

Ano frequentado	Frequência	Porcentagem
1º ano	82	51.2
2º ano	33	20.6
3º ano	34	21.3
4º ano	11	6.9
	160	100.0

Docentes do Ensino Superior

Nas *workshops* participaram 37 docentes das duas universidades de várias áreas do saber: Engenharias, Saúde, Ciências e Tecnologias, Letras e Ciências Humanas e Ciências Sociais.

Instrumentos de recolha de dados

Inquérito por questionário aos estudantes das unidades curriculares envolvidas a fim de identificar percepções e experiências em relação aos métodos de avaliação utilizados.

O questionário é composto por duas partes. Na primeira os estudantes situam-se, utilizando uma escala de 1 a 5: Discordo Totalmente; Discordo; Não Concordo nem Discordo; Concordo; Concordo Totalmente, relativamente a 20 itens fazendo uma comparação entre a avaliação por exames escritos ou orais e os métodos utilizados nas unidades curriculares. Os itens abrangem sete dimensões: 3 itens sobre justiça (e.g. permitiram uma avaliação das aprendizagens mais justa); 4 itens sobre o desenvolvimento de competências (e.g. *permitiram-me desenvolver competências transversais ex. pesquisa e seleção de informação, trabalho em equipa, etc.*); 3 itens sobre a forma como os métodos de avaliação se articulam com a aprendizagem dos conteúdos (e.g. *permitiram-me centrar mais no próprio processo de aprendizagem e não só na classificação final na UC*); 2 itens sobre a definição de metas e de estratégias (e.g. *ajudaram-me a planear as estratégias a utilizar para atingir as metas, no início do semestre*); 2 itens sobre a monitorização e a reavaliação da eficácia das estratégias usadas (e.g. *ajudaram-me a verificar se necessitava de reformular as minhas estratégias de*

aprendizagem, ao longo do semestre); 2 itens sobre a reflexão sobre o processo de aprendizagem (e.g. ajudaram-me, no final do semestre, a repensar a forma como geri a minha aprendizagem) e 4 itens sobre a eficácia e oportunidade do feedback (e.g. permitiram que o feedback recebido ajude o aluno a melhorar o seu processo de aprendizagem).

Na segunda parte do questionário, os estudantes completam 6 frases sobre a avaliação utilizada, a autoavaliação, sugestões de melhoria, transferência para outras unidades curriculares, desenvolvimento de competências e contributos do *feedback*.

Inquérito por questionário aos docentes que frequentaram as workshops a fim de identificar percepções sobre as potencialidades e constrangimentos dos métodos de avaliação alternativos

O questionário é composto por duas partes. Na primeira os docentes situam-se, utilizando uma escala de 1 a 5: Discordo Totalmente; Discordo; Não tenho a certeza; Concordo; Concordo Totalmente, relativamente a 6 itens fazendo uma apreciação geral da *workshop*. Na segunda parte, os docentes mencionam as potencialidades e os constrangimentos dos chamados métodos alternativos e narram aspetos a melhorar nas suas práticas de avaliação dos estudantes.

Principais Resultados

Nesta secção descrevemos, de forma breve, os principais resultados obtidos, quer junto dos estudantes, quer junto dos alunos.

Potencialidades dos métodos alternativos em relação à avaliação por exames na opinião dos estudantes

A maioria dos estudantes afirma que os métodos alternativos de avaliação utilizados nas suas unidades curriculares foram mais eficazes (89.4%), produtivos (86.9%) e justos (75.6%) do que os exames. Verifica-se, também, que os estudantes admitem que os métodos alternativos de avaliação têm vantagens a nível da própria qualidade do processo de aprendizagem, ajudando-os a centrarem-se mais no processo (e não só no resultado)

(88.7%), a melhorá-lo (83.1%) e a desenvolver competências técnicas (91.3%), competências transversais (90.6%) e pensamento crítico (90%), como salientam alguns estudantes: *“Vantajosa, porque permitiu que desenvolvesse o pensamento crítico e que soubesse o modo mais correto de agir com os diversos pacientes que apresentam características de saúde oral e geral diferentes. (Q3)”*, *“A metodologia de avaliação utilizada nesta UC foi boa, mas exigente, uma vez que permitiram refletir sobre os tópicos abordados, mas como foram três momentos de avaliação foi muito exigente. Este tipo de avaliação ajuda a tornar-me numa profissional crítica e reflexiva. (Q156)”*

Há ainda o reconhecimento da importância do *feedback* recebido no sentido de permitir aos estudantes melhorar o seu desempenho (84.4%). Esta importância é visível nas afirmações dos estudantes: *“Correta, porque fui acompanhada ao longo do semestre e informada do que tinha de melhorar. (Q16)”*. Referem também que os métodos alternativos de avaliação permitem uma melhor compreensão dos conteúdos abordados (88.1%) e uma maior consolidação dos temas estudados (88.1%).

Tabela 3 – Potencialidades dos métodos alternativos

Comparativamente com a avaliação por exames escritos ou orais, os métodos alternativos de avaliação permitem:					
	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo(%)	Concordo totalmente (%)
It 1 - uma avaliação das aprendizagens mais eficaz	0	2.5	8.1	62.5	26.9
It 2 - centrar-me mais no próprio processo de aprendizagem, e não só na classificação final na UC	1.3	3.1	6.9	53.1	35.6
It 3 - que o <i>feedback</i> recebido pelo aluno o ajude a melhorar os seus processos de aprendizagem	1.9	5.0	10.0	57.5	25.6

It 4 - desenvolver competências técnicas no âmbito desta UC	0	2.5	6.2	59.4	31.9
It 5 - desenvolver competências transversais (ex. pesquisa e seleção de informação, trabalho em equipa, etc.)	0	2.5	6.9	59.4	31.2
It 6 - uma avaliação das aprendizagens mais justa	0.6	4.4	19.4	55.0	20.6
It 8 - que eu fosse capaz de ir compreendendo que competências teria que melhorar	0.6	3.1	11.9	58.8	25.6
It 10 - uma avaliação das aprendizagens mais produtiva	0	3.1	10.0	63.8	23.1
It 11 - que eu desenvolvesse o (meu) pensamento crítico	0.6	1.3	8.1	53.1	36.9
It 12 - consolidar melhor os temas abordados	0.6	1.9	9.4	53.1	35.0
It 13 - compreender melhor os conteúdos da UC	0.6	1.3	10.0	55.6	32.5
It 14 - que o professor dê <i>feedback</i> ao aluno nos momentos oportunos	1.9	4.4	13.7	45.0	35.0
It 17 - que o aluno receba <i>feedback</i> durante todo o semestre	1.9	8.1	14.4	48.1	27.5
It 19 - que o <i>feedback</i> recebido pelo aluno o ajude a melhorar o seu desempenho	1.9	3.8	9.9	56.3	28.1

Quando questionados sobre o papel dos métodos alternativos na definição das suas metas e estratégias para as atingir, 69.4 % dos inquiridos concordam que estes métodos os ajudaram a definir as metas a alcançar no seu desempenho escolar no início do semestre e 73.1% referem que estes métodos os ajudaram a planear as estratégias a utilizar para atingir essas mesmas metas. Do mesmo modo, os estudantes também concordam que estes métodos os ajudam a verificar se as estratégias de aprendizagem que utilizam, ao longo do

semestre, necessitam de reformulação (76.9%) e se a forma como estavam a trabalhar lhes permitiria atingir os objetivos a que se tinham proposto (78.7%). Os participantes consideram, ainda, que estes métodos alternativos de avaliação permitiram-lhes refletir sobre os resultados que obtiveram no final do semestre (83.8%) e repensar a forma como geriram a sua aprendizagem (76.3%).

Tabela 4 – Métodos alternativos de avaliação nas fases da autorregulação da aprendizagem

Comparativamente com a avaliação por exames escritos ou orais, os métodos alternativos de avaliação:					
	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo(%)	Concordo totalmente (%)
favorecem a definição de metas e de estratégias					
It 15 - ajudaram-me a definir as metas a atingir no meu desempenho escolar no início do semestre	0	5.6	25.0	49.4	20.0
It 16 -ajudaram-me a planear as estratégias a utilizar para atingir as metas, no início do semestre	0.6	5.0	21,3	55,6	17,5
favorecem a monitorização e a reavaliação da eficácia das estratégias usadas, ao longo de todo o semestre					
It 9 - ajudaram-me a verificar se a forma como estava a trabalhar me permitia atingir os objetivos, ao longo do semestre	1.3	5.0	15.0	58.1	20.6
It 18 - ajudaram-me a verificar se necessitava de reformular as minhas estratégias de aprendizagem, ao longo do semestre	1.9	3.1	18.1	58.1	18.8
favorecem a reflexão, no final do semestre, sobre o processo de aprendizagem					
It 7 - ajudaram-me, no final do semestre, a repensar a forma como geri a minha aprendizagem	0.6	1.3	21.8	51.9	24.4

It 20 - ajudaram-me a refletir, no final do semestre, sobre os resultados que obtive	0.6	2.5	13.1	58.8	25.0
--	-----	-----	------	------	------

Nas questões abertas do questionário, são evidenciadas as potencialidades dos métodos alternativos de aprendizagem, nomeadamente quanto ao desenvolvimento de competências e da autonomia dos estudantes, ao uso atempado e formativo do *feedback* e à possibilidade de melhorar o seu desempenho ao longo do semestre. Contudo, o maior grau de exigência, dedicação e esforço que estes métodos implicam são também aspetos evidenciados pelos estudantes:

Correta, porque não se centra apenas num exame, havendo **várias componentes na avaliação técnica**. (Q22)

Boa, porque me permitiu ter a noção de casos práticos e aplicar a informação recebida no contexto clínico. Permitiu que eu tivesse uma **noção de como estava e do que tinha que melhorar**. (Q31)

Produtiva, porque **não existia só um momento ou método de avaliação**, o que permitia desenvolver competências e ser avaliado de **uma forma mais justa**. (Q45)

Necessária, porém **difícil**. Porque permitiu a aquisição de competências, mas é **demasiado exigente em termos de tarefas e horas**. (Q68)

Diferente, porque construímos um **portefólio com total liberdade** (e estamos habituados a ter mais regras na estrutura) e as provas não testavam a nossa memória de trabalho, mas os conhecimentos adquiridos ao longo do semestre. (Q70)

Interessante, porque consistiu na **utilização de várias técnicas**, o que permitiu uma **avaliação mais justa** (pois cada aluno tem desempenhos diferentes em diferentes métodos). (Q74)

Inovadora, porque permitiu que nos **afastássemos das formas normais de avaliação** (testes, trabalhos) e que desenvolvêssemos melhor o nosso espírito crítico. (Q79)

A mais adequada para este nível de ensino, porque dá a **liberdade aos alunos** e também a **responsabilidade de construir a sua própria formação** aproveitando as pistas, os diálogos existentes ao longo do semestre. (Q85)

Criativa, diferente, **inesperada e dinâmica, porque a professora utilizou metodologias como debates e *gallery walk*** que dinamizam, proporcionam a interação e espírito crítico. (Q98)

Boa, criativa, graças a interação com os alunos, aos debates, à realização de trabalho e à forma como a professora abordou os temas. (Q102)

Boa, porque põe em prática as **metodologias mais interessantes** que ensina. Foi **motivante**. (Q106)

Em síntese, podemos inferir que a utilização destes métodos avaliativos contribuiu para i) desenvolver competências técnicas e transversais, compreendendo as competências a melhorar e permitindo desenvolver o pensamento crítico; ii) favorecer uma melhor aprendizagem dos conteúdos centrada no processo de aprendizagem, o que permitiu consolidar e compreender melhor os temas abordados; iii) desenvolver competências que permitem gerir a aprendizagem de forma mais autónoma e diferenciada em diferentes momentos; iv) fornecer *feedback* eficaz e oportuno que permite ajudar a melhorar o desempenho e o processo de aprendizagem durante o semestre.

Potencialidades e constrangimentos dos métodos alternativos na opinião dos docentes

Assinalamos, de seguida, as principais potencialidades e constrangimentos assinalados pelos docentes bem como propostas de mudança. Na opinião dos participantes estes métodos permitem e estimulam um papel mais ativo e direto dos estudantes na construção da sua aprendizagem e favorecem o desenvolvimento de capacidades de investigação e de autorregulação da aprendizagem. Por outro lado, promovem o desenvolvimento, de forma autónoma e pessoal, do espírito crítico e reflexivo dos estudantes, podendo levá-los a aprendizagens mais significativas e ao desenvolvimento de competências transversais. O carácter dinâmico destes métodos ajuda os estudantes na aquisição de competências e conhecimentos com aplicabilidade prática, tendo o potencial de os capacitar para lidar com situações concretas profissionais e não apenas dotá-los de conhecimentos. Estes métodos adequam-se a vários contextos de trabalho. Sendo mais interativos que os métodos tradicionais (testes teóricos e exames), podem ainda ser mais motivadores para os professores e estudantes, pois obrigam a um maior trabalho colaborativo, interação e acompanhamento.

Quanto aos constrangimentos, o tempo limitado de cada unidade curricular e a dimensão das turmas foram os aspetos mais vezes citados pelos participantes. Também o tempo de preparação destes métodos inovadores e o tempo que os docentes necessitam para pensar, refletir, estudar, e construir instrumentos de avaliação, a par de outras responsabilidades e funções, emergem como aspetos que inibem a sua utilização nalguns contextos.

Os participantes nas *workshops*, oriundos de várias áreas do saber, referiram ainda o receio, o comodismo e a resistência à implementação e operacionalização destes métodos, tanto pelos docentes como pelos estudantes. A necessidade de se ter de trabalhar de forma interdisciplinar e cooperativa e articular os restantes elementos do currículo pode ser uma dificuldade para os docentes. Por outro lado, os participantes referiram o receio da não-aceitação pelos estudantes destes métodos, sobretudo nalguns contextos, da não-adesão dos estudantes às iniciativas, da sua preferência pelos métodos de avaliação tradicionais e por exigirem deles um papel mais ativo, ao qual não estão habituados.

Apesar dos constrangimentos supramencionados, a maioria dos participantes referiu a importância da reflexão sobre a sua prática docente e o questionamento dos métodos que utilizam. Também destacam a possibilidade de discutir e definir, de forma coerente, métodos alternativos de avaliação com outros colegas e investigadores. Escutar mais os estudantes, dar *feedback* mais frequente e envolver mais os estudantes na realização da própria avaliação são aspetos que os docentes sublinharam. Os participantes manifestaram ainda a intenção de aplicar alguns métodos alternativos apresentados e discutidos na *workshop* nas suas práticas pedagógicas, nomeadamente "o amigo crítico"; "*tick out of class*"; "*post-it*"; "diários; "portefólio; " o relator".

Considerações Finais

Os métodos de avaliação utilizados foram considerados atrativos pelos estudantes, mas exigindo uma grande disponibilidade temporal e um esforço elevado. Contudo, reconhecem que os conduziram a níveis elevados de interesse e satisfação dentro e fora da sala de aula. Sabemos que níveis elevados de envolvimento são considerados ótimos promotores da aprendizagem e do desenvolvimento. O desenvolvimento resulta de um processo de maturação interno em interação com os desafios e oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem. O questionamento de processos de ensino e de aprendizagem com base nas práticas dos investigadores envolvidos revelou-se estimulante e construtivo no sentido do autoestudo das práticas de avaliação no contexto de uma equipa multidisciplinar.

A reflexão sobre as perceções dos estudantes e dos docentes que participaram nas *workshops* levam-nos a problematizar dois aspetos pelas implicações que têm ao nível da docência no Ensino Superior.

O primeiro prende-se com os fatores que contribuem para uma utilização efetiva dos métodos de avaliação alternativos e o segundo com o desafio em estruturar ambientes de aprendizagem, no âmbito do Ensino Superior, que permitam aos estudantes construir

conhecimento e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e aplicarem na sua futura atividade profissional.

Relativamente ao primeiro aspeto, salientamos os fatores que podem contribuir para uma utilização efetiva dos métodos alternativos: i) a centralidade do processo de aprendizagem e sua articulação com o produto; ii) o uso do *feedback* atempado e formativo; v) o apoio aos docentes para implementarem estes métodos alternativos, nomeadamente através da co-formação e de oportunidades de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho.

Quanto ao segundo aspeto, é importante avaliar o contexto de aprendizagem e a natureza das unidades curriculares para evitar uma “transposição linear” de métodos que podem ser relevantes, adequados e eficazes numa determinada situação/contexto e não noutra. Tal não significa que vários métodos não possam ser utilizados noutros contextos ou áreas do saber, tal como os elementos deste projeto evidenciam, mas requer seguramente uma discussão e contextualização mais fundamentada e experimentada.

Referências

- Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Carless, D. (2009), Trust, distrust and their impact on assessment reform, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (1), pp. 79-89.
- Carnoy, M. & Levin, H. M. (1985) *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Stanford University Press
- Dochy, P; & Mcdowel, L. (1997), Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), pp. 279-298.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 101-110. Consultado em Setembro, 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Fernandes, S.; Flores, M. A. & Lima, R. (2012). Students' Views of Assessment in Project-Led Engineering Education: Findings from a Case Study in Portugal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 37 (2), 163-178

- Fernandes, S.; Flores, M. A. & Lima, R. A (2010) A aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares: avaliação do impacto de uma experiência no ensino de Engenharia, *Avaliação- Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15 (3), pp. 59-86. ISSN 1414-4077, 2010
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspectiva dos diplomados. In *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, Espanha, 4-5Junho.
- Flores, M. A.; Veiga Simão, A. M.; Barros, A. & Pereira, D. (2014). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: A study in Higher Education, *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2014.881348
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches* (pp.41-53). Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Light, G. & Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Sage Publications.
- Pereira, D. & Flores, M. A. (2012) Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação (Campinas)* 17 (2), 529-556. ISSN 1414-4077.
- Pereira, D. & Flores, M. A. (2013) "Avaliação e *feedback* no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iisue/Universia, vol. IV, Núm. 10, pp. 40-54, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/257>
- Sambell, K., and L. McDowell. 1998. The values of self and peer assessment to the developing lifelong learner. In *Improving Student Learning – Improving Students as Learners*, ed. C. Rust, pp. 56-66. Oxford, UK: Oxford Center for Staff and Learning Development.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examinations versus assignment essay. *Higher Education*, 35, pp.453-472
- Segers, M. & Dochy, P. (2001) New assessment forms in problem based learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3), pp. 327-343
- Segers, M., Gijbels, D. & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34 (1), 35 -44.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005) Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 331–347.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1989). *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Tang, C., Lai, P., Arthur, D. & Leung, S.F. (1999). How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum? In J Conway and A. Williams (Eds.) *Themes and Variations in PBL: Refereed proceedings of the 1999 Biennial PBL Conference Vol.1* (pp. 206-217). Australia: Australia Problem -Based Learning. Network (PROBLARC).
- Veiga Simão, A. M. & Flores, M. A. (2006) O aluno universitário: aprender a autorregular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências & Letras, Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação*, nº 40, Jul/Dez 2006, 229-251.
- Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. & Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.
- Webber, K.L. (2012) The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education* 53:201-228.