

Monitorização de processos de avaliação  
de estudantes no ensino superior:  
contributos de um estágio para a missão do  
Laboratório de Ensino e Aprendizagem

Diana Cristina Madureira Rodrigues

**M**

2021



# Monitorização de processos de avaliação de estudantes no ensino superior: contributos de um estágio para a missão do Laboratório de Ensino e Aprendizagem

Diana Cristina Madureira Rodrigues

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sobre orientação da Doutora Ana Cristina Torres.

**Porto, novembro de 2021**

## **Avisos legais**

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório, a autora declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## **Resumo**

O presente relatório é produto das atividades e vivências de um estágio curricular no Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA) da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), realizado entre 25 de setembro de 2020 e 30 de abril de 2021. Embora no âmbito do domínio de Educação, Comunidades e Mudança Social, este estágio assumiu uma dimensão fortemente investigativa focada no contexto de ensino superior e, designadamente, na monitorização de processos de avaliação de estudantes na FEUP. Este foco do estágio resulta de uma conciliação entre uma preocupação do LEA em explorar esta dimensão do trabalho da FEUP, e os constrangimentos causados pela pandemia covid-19, que levaram a que a totalidade das atividades fossem desenvolvidas à distância.

A monitorização acima referida centrou-se na análise de fichas de unidades curriculares (FUC) de mestrados integrados da FEUP. Para tal, o estágio compreende a exploração inicial de termos e conceitos utilizados nas FUC, a construção e validação de uma grelha de análise e a sua aplicação num estudo exploratório de três mestrados integrados da FEUP do ano letivo 2018/2019: Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI), Engenharia Eletrotécnica e de Computadores (MIEEC) e Engenharia Mecânica (MIEM). Este relatório apresenta reflexões sobre o trabalho realizado no estágio, nomeadamente no que concerne os seus contributos para a missão do Laboratório de Ensino e Aprendizagem, mas também para o desenvolvimento das minhas competências e profissionalidade em Ciências da Educação.

No enquadramento do relatório procuro cruzar perspetivas sobre a avaliação das aprendizagens, concretamente no ensino superior e, depois, mais especificamente na Universidade do Porto e na FEUP. Abordo também a relação deste tema com a qualidade institucional no ensino superior. Descrevo e fundamento as estratégias utilizadas e apresento alguns resultados obtidos.

Com o estudo desenvolvido ao longo do estágio consegui constatar que, no modo como docentes da FEUP preenchem as FUC, parece não existir um entendimento muito claro das naturezas das componentes de avaliação previstas, incluindo das diferenças entre elas. De um modo geral, a maioria das FUC aponta para a prática de uma avaliação distribuída. Contudo, existe uma grande diversidade entre o número de componentes de avaliação previstas, indo desde apenas uma componente até doze componentes por unidade curricular.

**Palavras-chave:** avaliação de estudantes, avaliação das aprendizagens, ensino superior, qualidade institucional, unidades curriculares, fichas de unidades curriculares.

## **Abstract**

This report is the product of the activities and experiences of a curricular internship in the Teaching and Learning Laboratory (LEA) of the Faculty of Engineering of the University of Porto (FEUP), carried out between September 25th, 2020 and April 30th, 2021. Although within the domain of Education, Communities and Social Change, this internship took on a strongly investigative dimension focused on the higher education context and, namely, on the monitoring of student assessment processes at FEUP. This focus of the internship results from a conciliation between a concern of the LEA in exploring this dimension of the work of FEUP, and the constraints caused by the covid-19 pandemic, which led to all the activities being developed at a distance.

The above mentioned monitoring focused on the analysis of the curricular unit files (FUC) of FEUP's Integrated Master's Degrees. To this end, the internship comprises the initial exploration of terms and concepts used in FUC, the construction and validation of an analysis grid and its application in an exploratory study of three FEUP integrated master's degrees of the academic year 2018/2019: Industrial Engineering and Management (MIEGI), Electrical and Computer Engineering (MIEEC) and Mechanical Engineering (MIEM). This report presents reflections on the work done in the internship, namely regarding its contributions to the mission of the Teaching and Learning Laboratory, but also to the development of my skills and professionalism in Educational Sciences.

In the framework of the report I try to cross perspectives on the assessment of learning, specifically in higher education and, then, more specifically at the University of Porto and FEUP. I also address the relationship of this theme with institutional quality in higher education. I describe and substantiate the strategies used and present some results obtained.

With the study developed during the internship I was able to observe that, in the way FEUP teachers fill out the FUC, there seems to be no very clear understanding of the natures of the assessment components provided, including the differences between them. In general, most FUC point to the practice of distributed assessment. However, there is great diversity in the number of assessment components provided, ranging from only one component to twelve components per course unit.

**Keywords:** student assessment, learning assessment, higher education, institutional quality, course units, course unit sheets.

## Résumé

Ce rapport est le produit des activités et des expériences d'un stage curriculaire dans le Laboratoire d'enseignement et d'apprentissage (LEA) de la Faculté d'ingénierie de l'Université de Porto (FEUP), réalisé entre le 25 septembre 2020 et le 30 avril 2021. Bien que dans le domaine de l'éducation, des communautés et du changement social, ce stage a pris une dimension fortement d'investigation centrée sur le contexte de l'enseignement supérieur et, notamment, sur le suivi des processus d'évaluation des étudiants à FEUP. Cette orientation du stage résulte d'une conciliation entre une préoccupation de la LEA d'explorer cette dimension du travail de la FEUP, et les contraintes dues à la pandémie de covid-19, qui ont conduit à développer la totalité des activités à distance.

Le suivi mentionné ci-dessus s'est concentré sur l'analyse des fichiers d'unités d'enseignement (FUC) des masters intégrés de la FEUP. À cette fin, le stage comprend l'exploration initiale des termes et concepts utilisés dans le FUC, la construction et la validation d'une grille d'analyse et son application dans une étude exploratoire de trois masters intégrés FEUP de l'année universitaire 2018/2019: Génie industriel et gestion (MIEGI), génie électrique et informatique (MIEEC) et génie mécanique (MIEM). Ce rapport présente des réflexions sur le travail effectué dans le cadre du stage, notamment en ce qui concerne ses contributions à la mission du Laboratoire d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi au développement de mes compétences et de mon professionnalisme en sciences de l'éducation.

Dans le cadre de ce rapport, j'essaie de croiser les regards sur l'évaluation de l'apprentissage, spécifiquement dans l'enseignement supérieur et, ensuite, plus spécifiquement à l'Université de Porto et à la FEUP. J'aborde également la relation de ce thème avec la qualité institutionnelle dans l'enseignement supérieur. Je décris et justifie les stratégies utilisées et présente certains des résultats obtenus.

Grâce à l'étude développée pendant le stage, j'ai pu observer que, dans la manière dont les enseignants de FEUP remplissent le FUC, il ne semble pas y avoir une compréhension très claire des natures des composantes d'évaluation envisagées, y compris des différences entre elles. En général, la plupart des FUC s'orientent vers la pratique de l'évaluation distribuée. Cependant, le nombre de composantes d'évaluation prévues est très variable, allant d'une composante à douze composantes par unité de cours.

**Mots clés:** évaluation des étudiants, évaluation de l'apprentissage, enseignement supérieur, qualité institutionnelle, unités de cours, fiches d'unités de cours.

## **Agradecimentos**

Queria dedicar umas pequenas palavras de agradecimento a todas as pessoas, que diretamente ou indiretamente, influenciaram o meu percurso académico, mais especificamente nestes dois últimos anos em que frequentei o Mestrado em Ciências da Educação.

Considero-me uma pessoa demasiado persistente e incapaz de desistir, ainda que neste último ano fosse o caminho mais fácil a seguir, conseguindo manter o foco sem nunca perder o norte. Sempre de pés bem assentes na terra, ainda que sonhe com um mundo cor-de-rosa, sinto-me extremamente grata por tudo o que tenho na vida, por todos os objetivos já alcançados, mas principalmente por ter pessoas tão boas e especiais que me rodeiam de amor, carinho e proteção.

Ao concretizar este objetivo de vida, sinto que devo agradecer primeiramente à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, nomeadamente aos docentes, funcionários e colegas, foram cinco anos de imensas experiências e aprendizagens, onde ficam as memórias das gargalhadas, dos abraços sentidos, das emoções à flor da pele e das partilhas.

Fazendo uma retrospectiva, tenho plena noção de que nunca estive sozinha, tendo a sorte de ter-me cruzado com pessoas incríveis que sempre me incentivaram a fazer mais e melhor e, é a essas mesmas pessoas que quero deixar aqui o meu profundo agradecimento.

Quero fazer um agradecimento especial e muito sentido, à Dra. Ana Freitas e ao professor João Pedro Pêgo que tão bem me receberam, estando sempre disponíveis fazendo sentir-me como um membro da equipa e não uma mera “estagiária”. Agradecer ao professor João Pedro Pêgo não só pelas aprendizagens e os desafios que promoveram o meu desenvolvimento académico, pessoal e futuramente profissional, mas por ter sido bastante compreensivo e empático tendo em conta as diversas adversidades que ocorreram ao longo do estágio, onde, ainda que não tenha essa noção, várias vezes as palavras de conforto e de incentivo foram fundamentais para continuar a jornada e não desistir, muito obrigada por todo o acompanhamento, certamente não me iriei esquecer deste estágio por todos os motivos.

Não existem palavras suficientemente boas que consigam refletir toda a gratidão que tenho para com a professora Ana Cristina Torres, foi um ano cheio de desafios, de mudanças e de constrangimentos, onde a professora teve muita paciência e muito “jogo de cintura” para me dar apoio tendo em conta os meus horários. Quero agradecer por todo o apoio prestado, por todo o conhecimento que me transmitiu, por tanto me desafiar a ir mais além, por toda a dedicação, por todas as estratégias que certamente irei usar

na minha vida pessoal e profissional e, especialmente pelas conversas que ultrapassavam as conversas típicas formais de orientadora e orientanda, onde demonstravam compaixão, empatia, carinho e preocupação. Um obrigada gigante do fundo do coração, por não ter “desligado” e pelo contrário ter sempre feito com que eu não me desligasse, tendo sempre palavras motivadoras e de alento que foram cruciais para eu chegar até aqui.

Tenho de agradecer essencialmente ao meu núcleo familiar que tanto sofreu com o meu cansaço acumulado, com as poucas horas de descanso e com a falta de paciência. À minha mãe que durante muitos anos teve de ser mãe e pai, sendo o meu exemplo a seguir cheia de garra, resiliência e coragem, nunca baixa os braços a nenhum desafio por mais impossível que pareça e não conhece a palavra desistir. Ao meu pai sou grata por desempenhar tão bem o papel de pai mostrando que não precisa de ser de sangue para o amor ser incondicional, ainda que choquemos bastante desafia-me sempre a não me contentar com pouco quando posso alcançar tudo o que quiser. Ao meu irmão, ainda que não seja de muitas palavras e afetos constantes, está ao meu lado em todas as etapas da minha vida, passando noites acordado a ajudar-me ou a perder comboios propositadamente só para eu não ficar sozinha, tendo plena noção que ele move montanhas para me ver feliz e realizada. À minha Matildinha que tanto sofreu com a minha ausência, o meu amor mais pequenino que esperava por mim até tarde para jantar, que me preparou imensas surpresas e quando chegava a casa já nada importava, o amor dela era o suficiente para eu estar feliz apesar de muitas vezes sentir o mundo a desabar nas costas, que tantos bilhetes e desenhos deixou nas minhas coisas para eu encontrá-los durante o dia e ficar feliz, onde no fim o “Mana amo-te do chão da rua até à lua” era a única coisa que precisava para seguir em frente e não desistir por mais difícil que a jornada fosse. E à minha Paty que nunca faltou com palavras de conforto e carinho, incentivando sempre a alcançar todos os meus objetivos.

Ao João que sempre me deu um apoio, incentivo e amor incondicional, pela paciência, pelos abraços nos momentos certos, por ser a metade mais paciente, confiante e calma, por me dar o equilíbrio e paz que preciso. Por me acompanhar, ouvir, aconselhar, compreender e confiar em mim, sem nunca duvidar que eu conseguiria mostrando que todos os esforços valem a pena. Por ser um homem de coração grande, sereno e bondoso, desafiando-me sempre a ser cada vez melhor. Por fazer a minha vida mais feliz, não havendo outro colo, abraço e conforto que eu queira. Sou muito grata por o ter na minha vida.

Ao Fábio pelo qual tenho um orgulho enorme e não há nada mais satisfatório do que terminar este ciclo ao lado da pessoa que esteve sempre presente em todos os altos e baixos destes últimos cinco anos. Obrigada por sempre acreditares em mim, por



me desafiastes quer na vida pessoal, académica e profissional, pelos milhares de quilómetros que percorremos juntos, pelas sonecas que tinha no teu carro para conseguir ir às aulas ou trabalhar, por me conheceres tão bem, por todas as conversas e partilhas, por nunca me teres deixado desistir, por sempre acreditares em mim, por todas as viagens e chamadas, por bateres com a cabeça na parede comigo, por todos os abraços e palavras reconfortantes, por toda amizade, cumplicidade, carinho, união e presença. É inexplicavelmente bom ter-te na minha vida.

À Tânia e à Patrícia que estiveram comigo desde o primeiro dia até ao último desta grande aventura, que não me deixavam perder os comboios nem parar a lugares distantes por adormecer em quase todas as viagens. Obrigada por terem estado presentes em todas as minhas conquistas e derrotas, por todas as viagens que partilhamos, por todas as gargalhadas, pelos momentos hilariantes, por me animarem nos dias mais cinzentos, por me darem sempre colinho quando precisava, por todos os resumos que eu nunca fazia mas vocês proporcionavam-me, por todas as palavras de alento e confiança, por serem tão especiais na minha vida e terem sempre aquele abraço na hora certa, em especial a Tânia que foi a minha almofada durante estes 5 anos em todo o lugar. Sou grata por ter partilhado esta experiência com vocês e por ter a certeza que iremos continuar a partilhar todas as próximas.

À Márcia, à Natália e à Jéssica por ter uma amizade tão pura, genuína e mágica com vocês, por serem lindas por fora e por dentro, por me fazerem sentir tão bem, por serem o meu pilar a todas as horas, por me conhecerem melhor do que eu própria, por termos uma telepatia tão boa em que não é preciso uma palavra para nos percebermos, por me darem sempre o seu ombro amigo, por me ouvirem, por me compreenderem, por me apoiarem, por estarem sempre presentes apesar de eu nem sempre conseguir retribuir toda essa atenção devido à falta de tempo que tinha, por serem minhas e eu vossa, por serem família ainda que não seja de sangue. Foi tão bom crescer ao vosso lado.

À Elisa, à Catarina e à Alice que apesar de não conseguir estar sempre com vocês fisicamente, fizeram questão de estarem presentes de variadas formas, onde a distância não teve qualquer tipo de consequência no apoio que sempre me deram. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, por tantos momentos partilhados, por tantas gargalhadas, por tantas chamadas, por tanto incentivo que me deram. É tão gratificante ter-vos comigo, tornam a minha vida mais bonita e simples.

À minha family Zara Home em que todos, consciente ou inconscientemente deram-me a força para continuar que muitas vezes faltava, que me inspiraram a ser eu própria, a acreditar que iria conseguir alcançar os meus objetivos e a nunca deixar de sonhar. Por me ajudarem a ser melhor pessoa e melhor profissional, por encobrirem os

meus erros de quando ia de direta trabalhar, por todas as gargalhadas partilhadas principalmente quando estava muito cansada e tinha ataques de riso nos momentos inadequados, por toda a preocupação e carinho, por me tratarem como a vossa “princesa da Zara Home”, por toda a logística que tiveram para eu nunca me prejudicar na faculdade, por nunca me deixarem desistir. Guardo todos no meu coração de uma forma muito especial. Obrigada por terem sido tão importantes numa das fases mais desafiantes da minha vida.

Às minhas meninas da TDK Sá da Bandeira, por terem sido um pilar e estarem sempre presentes, por todo o apoio, pelas mil e uma trocas de horário para conseguir conciliar tudo, por terem sido o meu refúgio numa altura tão difícil. Betucha, Mary e Ju, guardo-vos no meu coração, num cantinho muito especial.

A toda a minha família que tanto perto como longe sempre me incentivaram a concretizar os meus sonhos, sempre acreditaram nas minhas capacidades e sempre me apoiaram em todas as minhas escolhas. Obrigada por estarem sempre presentes e serem um apoio imprescindível em qualquer etapa da minha vida, sabendo que vos tenho sempre ao meu lado. Agradecimento especial aos meus avós pelos quais tenho um amor enorme e genuíno, tudo o que faço é com intuito de os deixar orgulhosos e ouvi-los dizer que estão orgulhosos de toda a minha jornada e todas as minhas conquistas é o mais reconfortante.

Por fim, a todos os meus amigos que sempre estiveram presentes com palavras de alento e motivação, por todos os cafés que recusei por não ter tempo e mesmo assim todos os dias tinha um convite até conseguir ir, por todas as mensagens e palavras de apoio, por me admirarem pelo que sou e por me conhecerem tão bem, por não me falharem e por todo o carinho que sinto da parte deles que é muito revitalizante.

## **Índice de Abreviaturas**

A3ES- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

ADCEF- Avaliação Distribuída Com Exame Final

ADSEF- Avaliação Distribuída Sem Exame Final

AEF- Avaliação por Exame Final

CE- Ciências da Educação

ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*

ES- Ensino Superior

FAUP- Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto

FBAUP- Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

FCUP- Faculdade de Ciências da Universidade do Porto

FEP- Faculdade de Economia da Universidade do Porto

FEUP- Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

FLUP- Faculdade de Letras da Universidade do Porto

FPCEUP- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

FUC- Fichas das Unidades Curriculares

GAUP- Glossário Académico da Universidade do Porto

IES- Instituições de Ensino Superior

ICBAS- Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto

LEA- Laboratório de Ensino e Aprendizagem

MIB- Mestrado Integrado em Bioengenharia

MIEC- Mestrado Integrado em Engenharia Civil

MIEEC- Mestrado Integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores

MIEGI- Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial

MIEIC- Mestrado Integrado em Engenharia Informática e Computação

MIEM- Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica

MIEQ- Mestrado Integrado em Engenharia Química

RADIUP- Regulamento Geral para Avaliação dos discentes de primeiros ciclos, de ciclos de estudos integrados de mestrado e de segundos ciclos da Universidade do Porto

REAF- Regulamento Específico de Avaliação de Discentes da FEUP

UC- Unidades Curriculares

U.PORTO- Universidade do Porto

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - Apresentação e Caracterização da instituição de estágio</b> .....	4
1.1 FEUP: contexto histórico e seu enquadramento na U. Porto .....	5
1.2 FEUP: a oferta formativa.....	7
1.3 LEA: o seu enquadramento na FEUP e na U. Porto .....	11
<b>Capítulo II - Enquadramento teórico-conceitual e normativo: a avaliação das aprendizagens no ensino superior</b> .....	14
2.1 Avaliação das aprendizagens: conceitos e tensões .....	15
2.2 A avaliação das aprendizagens no ensino superior: tipos e práticas .....	18
2.3 A avaliação das aprendizagens na FEUP.....	20
2.4 A avaliação das aprendizagens em processos de monitorização da qualidade no Ensino Superior .....	27
2.5 Competências requisitadas aos profissionais de Ciências da Educação .....	30
<b>Capítulo III - Enquadramento teórico-metodológico</b> .....	33
3.1 Entrada no contexto de estágio e estabelecimento dos seus objetivos .....	34
3.2 A dimensão de investigação do estágio .....	36
3.3 Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	37
3.3.1 Pesquisa bibliográfica e análise documental .....	38
3.3.2 Diário de investigação .....	39
3.3.3 Entrevista .....	40
3.3.4 Análise de conteúdo.....	41
3.3.3 Análise estatística .....	42
<b>Capítulo IV - Atividades desenvolvidas no estágio: descrição e análise</b> .....	43
4.1 As diferentes fases da investigação: cronograma .....	44
4.2 Enquadramento teórico-metodológico.....	46

<b>4.3 Construção e testagem da grelha de análise.....</b>	<b>47</b>
<b>4.4 Aplicação da grelha de análise a mestrados integrados.....</b>	<b>51</b>
<b>Capítulo V - Apresentação e Discussão de Resultados .....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 Caracterização da amostra.....</b>	<b>56</b>
<b>5.2 Componentes de Ocupação .....</b>	<b>59</b>
<b>5.3 Componentes de Avaliação .....</b>	<b>61</b>
<b>5.4 Síntese e Discussão de alguns resultados.....</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo VI Considerações finais.....</b>	<b>67</b>
<b>6.1 Contributo do estágio para o desenvolvimento de competências .....</b>	<b>68</b>
<b>6.2 A profissionalidade em CE.....</b>	<b>69</b>
<b>6.3 Propostas para o futuro do LEA.....</b>	<b>69</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>73</b>
<b>Documentos normativos:.....</b>	<b>76</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>78</b>
<b>Apêndice 1- Principais resultados da análise das UCS do MIEGI .....</b>	<b>78</b>
<b>Apêndice 2- Principais resultados da análise das UCS do MIEEC .....</b>	<b>82</b>
<b>Apêndice 3- Principais resultados da análise das UCS do MIEM .....</b>	<b>86</b>
<b>Apêndice 4- Guião da entrevista ao Professor João Pedro Pêgo.....</b>	<b>90</b>
<b>Apêndice 5- Guião da entrevista à Dra. Ana Freitas.....</b>	<b>91</b>
<b>Apêndice 6- Protocolo de consentimento informado.....</b>	<b>92</b>
<b>Apêndice 7- Transcrição entrevista ao professor João Pedro Pêgo.....</b>	<b>93</b>
<b>Apêndice 8- Transcrição entrevista à Dra. Ana Freitas .....</b>	<b>100</b>
<b>Apêndice 9- Diário de Investigação.....</b>	<b>104</b>

## **Índice de Figuras**

Figura 1- Proposta inicial para análise das FUC .....	48
Figura 2- Exemplo da análise inicial de MIEGI.....	49
Figura 3- Comparação do peso das componentes com as componentes de avaliação .....	50
Figura 4- Soma do número (n) de Total de ECTS das UC analisadas nos três cursos	56
Figura 5- Tipo de avaliação praticada no total de UC analisadas por curso (n). .....	57
Figura 6- Gráfico correspondente à questão “Total de horas de cada UC coincide com a soma das horas das componentes de ocupação das UC?” nos três cursos (n).....	58
Figura 7- Gráfico de comparação entre as horas destinadas à frequência das aulas e as horas de contacto por UC nos três cursos (n). .....	58
Figura 8- Número de horas (n) dedicadas a cada componente de ocupação de todas as UC analisadas por cada um dos três cursos. ....	60
Figura 9- Número de UC (n) por correspondência entre os pesos previstos das componentes de avaliação e a descrição da fórmula de cálculo da classificação final por cada um dos três cursos. ....	62
Figura 10- Gráfico com o número de UC que praticam avaliação distribuída por número de componentes de avaliação proposta nos três cursos.....	63
Figura 11- Gráfico relativo à aplicação de nota mínima nos três cursos (n).....	64
Figura 12- Gráfico relativo à aplicação de nota complementar nos três cursos (n). ....	64

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Oferta formativa de cursos de 1º e 2º ciclos de estudos (licenciaturas e mestrados) na FEUP em 2018/2019.....	8
Tabela 2- Cronograma de atividades do estágio. ....	44
Tabela 3- Tabela síntese das dimensões e campos da grelha de análise das FUC ....	51



## **Introdução**

O presente relatório emerge do processo de estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. O meu estágio curricular decorreu no Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA) na Faculdade de Engenharia na Universidade do Porto (FEUP), tendo início no dia 25 de setembro de 2020 e fim dia 30 de abril de 2021, onde todo o trabalho realizado foi feito através de teletrabalho, devido às restrições impostas pela pandemia e à conciliação com a minha situação de trabalhadora-estudante.

Frequentei o domínio *Educação, Comunidades e Mudança Social* focado na promoção do desenvolvimento de modos de investigação e intervenção ligados às dinâmicas de construção de processos de educação e formação, nomeadamente no desenvolvimento de práticas profissionais de intervenção socioeducativa em campos com a intervenção comunitária, embora o foco do meu domínio seja o referido anteriormente, o trabalho que realizei no estágio incidiu num contexto de educação formal.

A frequência deste 2º ciclo de estudos, permite aos estudantes, por opção, a aproximação e vivência da prática profissional em Ciências da Educação (CE) ao frequentar um estágio curricular, possibilitando o contato com outros profissionais, de modo, não só a aplicar conhecimentos e competências adquiridas ao longo do percurso académico, mas também a adquirir conhecimentos e competências novas no mundo profissional.

Este estágio proporcionou-me a aquisição de várias competências e aprendizagens principalmente no campo da investigação educacional, tendo esta sido uma prática predominante no estágio, mas também no domínio do trabalho em equipa. No decorrer do meu estágio realizei uma monitorização de processos de avaliação de estudantes no ensino superior fazendo um contributo a partir do estágio para a missão do Laboratório de Ensino e Aprendizagem.

O presente relatório encontra-se dividido em 6 grandes capítulos: o primeiro capítulo apresenta e caracteriza a instituição de estágio, o segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico-conceitual com foco na temática da avaliação das aprendizagens no ensino superior, o terceiro capítulo apresenta o enquadramento teórico-metodológico onde está especificado e descrito as técnicas e instrumentos utilizadas, o quarto capítulo apresenta e descreve as atividades realizadas ao longo do estágio, o quinto capítulo apresenta e descreve resultados retirados do estudo realizado e, o sexto capítulo apresenta as considerações finais feitas através de reflexões.



Capítulo 1 – *Apresentação e Caracterização da instituição de estágio*. Neste capítulo começo por fazer um contexto histórico da FEUP relacionando-o com o seu enquadramento na Universidade do Porto (U. Porto). Apresento, de seguida, a oferta formativa da FEUP no ano letivo de 2018/2019, uma vez que o meu estudo incidiu sobre a oferta deste ano letivo. Termino este capítulo fazendo uma contextualização do LEA na FEUP, descrevendo como o mesmo surgiu, a sua missão, a equipa integrante, assim como o tipo de atividades que são desenvolvidas no mesmo.

Capítulo 2- *Enquadramento teórico-conceptual e normativo: a avaliação das aprendizagens no ensino superior*. A avaliação das aprendizagens é o quadro teórico no qual eu me baseei para este estudo, contudo em reflexão com a orientadora local percebi que a parte metodológica do estágio se focou na avaliação de estudantes porque analisei as FUC que é um documento onde não está descrito como é feita a avaliação das aprendizagens, mas sim como é que os estudantes são classificados.

Este capítulo inicia com a apresentação de conceitos e tensões existentes referentes à avaliação das aprendizagens, seguindo-se dos tipos e práticas da avaliação das aprendizagens no ES. Posteriormente aprofundo esta temática descrevendo a avaliação das aprendizagens na FEUP. Neste capítulo, tornou-se essencial fazer referência à monitorização dos processos de avaliação das aprendizagens e sua relação com a monitorização da qualidade nas Instituições de Ensino Superior (IES), seguindo-se de uma reflexão em torno das competências requisitadas a um profissional de Ciências da Educação.

No capítulo III- *Enquadramento teórico-metodológico*- apresento as minhas opções face à escolha dos métodos utilizados nas atividades do estágio. Numa fase inicial está descrito o objetivo central deste estudo, seguindo-se de uma reflexão relativamente à dimensão central que a investigação teve no decorrer do estágio. É, também, neste capítulo que especifico e descrevo as técnicas e instrumentos que utilizei ao longo do estágio, sendo estas: a análise documental, a elaboração de um diário de investigação, a entrevista semiestruturada, a análise de conteúdo e, por fim, a análise estatística.

No capítulo IV- *Atividades desenvolvidas no estágio: descrição e análise* - faço uma descrição e análise das atividades realizadas no estágio começando por apresentar as diferentes fases do meu estágio contextualizadas no tempo. Posteriormente faço referência, individualmente, às três fases dominantes no trabalho que desenvolvi no estágio: o enquadramento teórico-metodológico, a construção e testagem da grelha de análise e aplicação da grelha de análise a mestrados integrados.

O capítulo V- *Apresentação e Discussão de resultados*- divide-se em quatro subcapítulos: caracterização da amostra, componentes de ocupação, componentes de

avaliação e, síntese e discussão de resultados. Este capítulo torna-se bastante gráfico para melhor explicar alguns dos resultados obtidos. Tendo sido analisados os cursos de: Mestrado Integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores (MIEEC), Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI) e MIEM- Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica (MIEM).

No capítulo VI, teço algumas considerações finais, que passam, sobretudo, pela reflexão acerca das competências que adquiri através do estágio, ampliando essa reflexão para o domínio da construção da profissionalidade em CE. Posteriormente, faço propostas relativas ao futuro do LEA, terminando como reflexões finais.

# **Capítulo I**

## **Apresentação e Caracterização da instituição de estágio**

O primeiro capítulo corresponde a uma breve passagem pela história da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, onde posteriormente abordo o contexto de surgimento do Laboratório de Ensino e Aprendizagem que corresponde ao meu contexto de estágio, onde o foco se centra na qualidade do ensino e no sucesso da aprendizagem.

### **1.1 FEUP: contexto histórico e seu enquadramento na U. Porto**

Para compreender a importância da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), é fulcral retornar ao século XVIII, onde se deu o surgimento da Escola de Náutica, que tinha sido criada através de diploma a 30 de julho de 1762 com o propósito de formar pilotos e marinheiros para a navegação comercial. Desta sucedeu a criação da Aula de Debuxo e Desenho, através do decreto de D. Maria I, a 27 de novembro de 1779, visto que era imprescindível que existisse uma formação melhor dos “homens do mar”.

Resultado da exigência de mais conhecimentos, fez com que se criasse a Academia Real da Marinha e Comércio da Cidade do Porto, a 9 de fevereiro de 1803, substituindo, deste modo, as aulas de Debuxo e Desenho. Mais tarde, a 13 de janeiro de 1837 foi elaborado um decreto no quadro de uma importante reforma dos estudos superiores em Portugal, onde se deu a criação da Academia Politécnica do Porto, fruto de uma profunda modificação da Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto. Em suma, de acordo com a apresentação institucional no website da FEUP<sup>1</sup>, esta tinha como “(...) finalidade de uma “alta” formação industrial, ou seja, destinada a formar engenheiros civis de todas as classes (minas, pontes, calçadas) e construtores, oficiais de marinha, pilotos, comerciantes, agricultores, diretores de fábricas e artistas” tendo se tornado a primeira Escola Superior em Portugal com a missão de formar engenheiros civis que na altura se designavam como engenheiros militares.

De acordo com Azevedo (2013) o principal edifício da Academia Politécnica foi a Casa dos Meninos Órfãos da Cidade do Porto tratando-se da atual Reitoria da Universidade do Porto, instalações que estiveram em remodelação durante várias décadas do séc. XIX, tendo sido partilhadas em vários momentos com outras instituições - a Escola Industrial, o Liceu Nacional, a Academia Portuense de Belas Artes, o Colégio dos Órfãos e a Biblioteca do Porto.

A Academia Politécnica do Porto desempenhou a sua missão ao longo de 74 anos de existência com alguns sobressaltos, mas de forma eficaz, sendo que a 22 de

---

<sup>1</sup> [https://sigarra.up.pt/feup/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=hist%c3%b3ria](https://sigarra.up.pt/feup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=hist%c3%b3ria) consultado a 14 de julho de 2021

março de 1911, através do Decreto de Governo Provisório da República, regulamentado pela Constituição Universitária promulgada por Decreto de 19 de abril do mesmo ano, formou-se a Universidade do Porto, constituída então apenas por duas faculdades, a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Medicina. Deste modo, nos primeiros anos da existência da Universidade, formações ministradas na Academia Politécnica do Porto que correspondiam aos cursos de Engenharia foram associadas à 'Escola de Engenharia Civil' integrada na Faculdade de Ciências.

A Faculdade Técnica, criada através da Lei nº410, de 31 de agosto de 1915, resultou da necessidade sentida de uma maior autonomia para o cumprimento da sua missão, que passou a ser principalmente a de ministrar o ensino das ciências aplicadas à engenharia, onde posteriormente foram incluídas atividades de investigação nos domínios da engenharia, o que levou a uma reforma de organização dos estudos, concretizada no Decreto nº12.696, de 19 de novembro de 1926, onde se oficializou a mudança de designação de Faculdade Técnica para Faculdade de Engenharia, que atualmente se mantém, sendo reconhecida pela sigla FEUP - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Atualmente, a FEUP apresenta-se nos seus canais digitais como sendo uma das instituições com mais prestígio a nível internacional em diversas áreas de engenharias. A mesma é a primeira instituição portuguesa com todos os cursos de engenharia reconhecidos pela European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAAE) através da atribuição da Marca de Qualidade EUR-ACE (European Accredited Engineer) Deste modo, com esta qualificação, a FEUP encontra-se num patamar mais elevado e exigente ao nível do ensino superior em Portugal, dando uma maior dimensão europeia aos diplomas da FEUP.

A FEUP atualmente está no top mundial de engenharia e tecnologia, de acordo com o relatório e balanço da U. Porto acerca de estudantes inscritos na U. Porto em ciclos de estudos (cursos conferentes de grau) no ano letivo de 2018/2019, a FEUP tinha um total de 7452 estudantes inscritos, dos quais 282 em Licenciatura, 5465 em Mestrado Integrado, 801 em Mestrado e 904 em Doutoramento. Ainda que a maioria dos estudantes sejam de nacionalidade portuguesa, a universidade abrange um variado leque de nacionalidades e culturas diferentes, contando com estudantes de 38 países.

A U. Porto dispõe de quatro polos dispersos pela cidade do Porto: Polo 1 localizado na baixa do Porto, Polo 2 localizado na zona da Asprela, Polo 3 localizado na zona do Campo Alegre e Polo 4 localizado em Vairão. A FEUP situa-se na Asprela, com cerca de 100 000 m<sup>2</sup> de área construída, com estrutura adequada às exigentes condições de investigação em engenharia.

A FEUP dispõe dos seguintes Órgãos de Gestão: Conselho de Representantes; Diretor; Conselho Executivo; Conselho Científico; Conselho Pedagógico e Órgão de Fiscalização. Acrescem, ainda, as seguintes estruturas de coordenação e consulta: Estrutura de Coordenação dos Departamentos; Estrutura de Coordenação dos Serviços; Estrutura de Coordenação dos Cursos; Conselho Coordenador para a Avaliação e Estrutura de Coordenação das Unidades de I&D

A FEUP está organizada em nove departamentos: Departamento de Engenharia Civil; Departamento de Engenharia de Minas; Departamento de Engenharia e Gestão Industrial; Departamento de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores; Departamento de Engenharia Física; Departamento de Engenharia Informática; Departamento de Engenharia Mecânica; Departamento de Engenharia Metalúrgica e de Materiais e Departamento de Engenharia Química. Cada departamento possui como órgão de gestão um conselho do departamento e uma comissão executiva que se subdividem em secções se a sua dimensão e pluralidade de áreas científicas recomendarem, podendo existir também núcleos de investigação departamentais.

De acordo com a Regulamentação Orgânica publicada em Diário da República (2.ª série, N.º 16 de 23 de janeiro de 2018), existem seis serviços centrais na FEUP e oito gabinetes com o intuito de apoiar de forma organizada o funcionamento dos departamentos, dos cursos e das restantes atividades. Assim sendo os seis serviços centrais são: Serviços Académicos; Serviços de Documentação e Informação; Serviços de Imagem, Comunicação e Cooperação; Serviços de Recursos Humanos; Serviços Económico-Financeiros e Serviços Técnicos e de Manutenção. Já os gabinetes são: Gabinete de Arquitetura; Gabinete de Educação Contínua; Gabinete de Estudos e Apoio à Gestão; Gabinete de Orientação e Integração; Gabinete de Projetos Especiais; Gabinete de Sistemas de Informação; Gabinete Jurídico/SPUP; Secretariado da Direção, e, por fim, o Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA). Sendo listado como um dos gabinetes da FEUP, o LEA é também apresentado como uma unidade de apoio à Direção.

## **1.2 FEUP: a oferta formativa**

A oferta formativa da U. Porto, onde a FEUP está enquadrada, está adequada ao modelo estabelecido no âmbito do Processo de Bolonha implementado, em Portugal, no decurso da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006<sup>2</sup> e da Lei n.º 49/2005<sup>3</sup>, onde os planos de estudo são divididos em três ciclos: Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

---

<sup>2</sup> <https://dre.pt/pesquisa/-/search/671387/details/maximized> consultado a 27 de setembro de 2021

<sup>3</sup> <https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized> consultado a 1 de outubro de 2021

Em coerência com o que está estipulado no decreto-lei nº74/2006 “No ensino universitário, o grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, com 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada actividade profissional”. Assim sendo, na FEUP são atribuídos 180 ECTS no curso de licenciatura, tendo uma duração de 3 anos, no mestrado não integrado são atribuídos 120 ECTS tendo uma duração de 2 anos, já no doutoramento são atribuídos 180 ECTS com a duração.

Ressalta-se que esta faculdade oferece também um variado conjunto de formações de Educação Contínua estipuladas pelo Regulamento n.º 1059/2020<sup>4</sup> tais como cursos de nível pós-graduado (incluindo cursos de especialização, cursos de estudos avançados e cursos de pós-doutoramento), cursos/unidades de formação contínua (incluindo formação contínua e formação livre) e formações em competências transversais ou transferíveis.

Na tabela 1 apresento a oferta formativa de 2018/2019 do 1º e 2º ciclos de estudo, estando este ano letivo em foco por ter sido o principal objeto de análise durante as atividades do estágio. Assim, nesse ano letivo, a FEUP oferecia 3 cursos de licenciatura, 10 de mestrado integrado e 13 de mestrado, contando com 586 docentes.

A tabela abaixo sintetiza a oferta formativa:

*Tabela 1- Oferta formativa de cursos de 1º e 2º ciclos de estudos (licenciaturas e mestrados) na FEUP em 2018/2019*

<b><u>Curso</u></b>	<b><u>Sigla</u></b>	<b><u>Observações</u></b>
Licenciatura em Ciência da Informação	<b>CINF</b>	Curso conjunto com: <u>FLUP</u>
Licenciatura em Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Multimédia	<b>CC</b>	Curso conjunto com: <u>FLUP</u> , <u>FBAUP</u> , <u>FEP</u>
Licenciatura em Ciências de Engenharia - Engenharia de Minas e Geo-Ambiente	<b>LCEEMG</b>	

<sup>4</sup> [https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/149840034/details/maximized?serie=II&parte\\_filter=33&day=2020-11-27&filtrar=Filtrar&date=2020-11-01&dreId=149738261](https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/149840034/details/maximized?serie=II&parte_filter=33&day=2020-11-27&filtrar=Filtrar&date=2020-11-01&dreId=149738261) consultado a 10 de outubro de 2021.

Mestrado Integrado em Bioengenharia	<b>MIB</b>	Curso conjunto com: <u>ICBAS</u>
Mestrado Integrado em Engenharia Civil	<b>MIEC</b>	
Mestrado Integrado em Engenharia do Ambiente	<b>MIEA</b>	
Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial	<b>MIEGI</b>	
Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores	<b>MIEEC</b>	
Mestrado Integrado em Engenharia Física	<b>MI:EF</b>	Curso conjunto com: <u>FCUP</u>
Mestrado Integrado em Engenharia Informática e Computação	<b>MIEIC</b>	
Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica	<b>MIEM</b>	
Mestrado Integrado em Engenharia Metalúrgica e de Materiais	<b>MIEMM</b>	
Mestrado Integrado em Engenharia Química	<b>MIEQ</b>	
Design Industrial e de Produto	<b>MDIP</b>	Curso conjunto com: <u>FBAUP</u>
Mestrado em Ciência da Informação	<b>MCI</b>	Curso conjunto com: <u>FLUP</u>



Mestrado em Ciências da Comunicação	<b>MECC</b>	Curso conjunto com: <u>FLUP</u> , <u>FBAUP</u> , <u>FEP</u>
Mestrado em Engenharia Biomédica	<b>MEB</b>	
Mestrado em Engenharia de Minas e Geo-Ambiente	<b>MEMG</b>	
Mestrado em Engenharia de Segurança e Higiene Ocupacionais	<b>MESHO</b>	
Mestrado em Engenharia de Serviços e Gestão	<b>MESG</b>	
Mestrado em Engenharia de Software	<b>MESW</b>	
Mestrado em Estruturas de Engenharia Civil	<b>MESTEC</b>	
Mestrado em Inovação e Empreendedorismo Tecnológico	<b>MIET</b>	Curso conjunto com: <u>FEP</u>
Mestrado em Mecânica Computacional	<b>MMC</b>	
Mestrado em Multimédia	<b>MM</b>	Curso conjunto com: <u>FBAUP</u> , <u>FCUP</u> , <u>FEP</u> , <u>FLUP</u>
Mestrado em Planeamento e Projecto Urbano	<b>MPPU</b>	Curso conjunto com: <u>FAUP</u>

Como resposta ao estipulado no Decreto-Lei n.º 65/2018<sup>5</sup>, a FEUP adaptou a sua oferta formativa no que concerne à transição dos mestrados integrados na área da

<sup>5</sup> <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116068879/details/maximized> consultado a 1 de outubro de 2021

Engenharia para os novos ciclos de estudos de licenciatura e de mestrado. Deste modo, no presente ano letivo de 2021/2022, deixaram de existir mestrados integrados, passando a existir de momento 14 cursos de licenciatura disponíveis, 29 mestrados, e 24 programas doutorais.

De acordo com diálogo com prof, JPP está a constituir um desafio para o LEA uma vez que vai ter de apresentar uma oferta específica para apoiar os docentes neste processo, assim “[m]uito mais impactante do que a pandemia, provavelmente foi a reestruturação dos cursos porque nos obrigou a reorientar claramente os esforços” (Apêndice7).**1.3 LEA: o seu enquadramento na FEUP e na U. Porto**

De acordo com o website do Laboratório de Ensino e Aprendizagem <sup>6</sup>(LEA) este surgiu, em 2008, como iniciativa da Direção da Faculdade de Engenharia (FEUP), em parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP), e integrado na Unidade de Apoio à Direção da FEUP. Foi coordenado pelo Professor Doutor José Martins Ferreira até 2013. De 2013 a 2018, foi coordenado pelo Professor Doutor Paulo Garcia tendo nesse último ano, em coincidência com o início do segundo mandato do Diretor da FEUP, sido criado como gabinete independente de apoio direto à Direção da FEUP (Diário da República, 2.<sup>a</sup> série — N.º 16 — 23 de janeiro de 2018; Regulamento n.º 53/2018, artgº 7º) <sup>7</sup>. De 2019 em diante, tem sido coordenado pelo Professor Doutor João Pedro Pêgo, que acumula este cargo com a coordenação do Programa Erasmus na FEUP.

De acordo com o Prof. João Pedro Pêgo, a coordenação do LEA é feita em estreita cooperação com o Vice-Presidente para o Conselho Pedagógico Prof. Augusto de Sousa e com o Pró-Diretor Prof. Francisco Vasques. No que concerne a relação com a Reitoria da U.Porto, as atividades do LEA enquadram-se, mais proximamente com a Pró-Reitoria para a promoção da língua portuguesa e a inovação pedagógica, coordenada pelo Prof. João Veloso.

A Dra. Ana Freitas faz parte da equipa do LEA desde 2014, na categoria profissional de técnica superior, onde colabora para a prossecução das iniciativas. Apesar de existirem duas figuras centrais que fazem parte da equipa do LEA - João Pedro Pêgo e Ana Freitas -, têm vindo a colaborar com o LEA diversos docentes,

---

<sup>6</sup> <https://paginas.fe.up.pt/~lea/> consultado a 19 de julho de 2021

<sup>7</sup> [https://sigarra.up.pt/feup/pt/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F-1004772571/Regulamento%20Org%E2nico%20da%20FEUP%20publicado%20em%20DR.pdf](https://sigarra.up.pt/feup/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-1004772571/Regulamento%20Org%E2nico%20da%20FEUP%20publicado%20em%20DR.pdf) consultado a 19 de julho de 2021 consultado a 30 de julho de 2021

investigadores, técnicos superiores e estudantes que estão listados no site do LEA. De acordo com a Dra. Ana Freitas “(...) não somos um departamento da faculdade, ou seja, um departamento da faculdade trabalha com sigilo mesmo, muito voltado para si e para os seus estudantes. Nós somos um serviço transversal, ou seja, temos que trabalhar com toda a gente da faculdade e como muita gente da reitoria.” (Apêndice 8)

O LEA assume-se como sendo uma interface entre a investigação e desenvolvimento em ensino/aprendizagem e a sua aplicação ao contexto da FEUP e assume a missão de divulgar as boas práticas pedagógicas que ocorrem na FEUP, constituindo-se uma janela para a qualidade do ensino/aprendizagem da Engenharia na FEUP.

De acordo com o Diário da República, 2.ª série — N.º 16 — 23 de janeiro de 2018, compete ao LEA:

- Acompanhar o estado-da-arte da área de ensino/aprendizagem, com relevância para a FEUP;
- Organizar, apoiar ou promover a realização de formação/eventos na área pedagógica relevante para a comunidade FEUP;
- Disseminar as “boas práticas pedagógicas” da FEUP, através do apoio/realização à elaboração de publicações e comunicações dos docentes;
- Promover as “boas práticas pedagógicas” da FEUP na sua comunidade e exterior;
- Realizar e colaborar em estudos da área de ensino/aprendizagem;
- Emitir pareceres a estudos e relatórios, sempre que solicitado pelos órgãos de gestão, serviços e gabinetes da FEUP;
- Colaborar com gabinetes congéneres da U. Porto e de outras instituições de ensino superior;
- Participar e colaborar em projetos que se enquadrem na sua missão;
- Participar em reuniões de redes de âmbito pedagógico em representação da FEUP, sempre que solicitado pelos órgãos de gestão.

De acordo com a Dra. Ana Freitas, o LEA promove, apoia a realização, implementa e dissemina as iniciativas (eventos, cursos, ações de formação, atividades, estudos e projetos, publicação científica, etc) de âmbito pedagógico, na/da/com a FEUP, onde existem duas áreas de atuação: o apoio aos docentes e apoio aos estudantes.

Na vertente de docentes, criam uma cultura de ensino de qualidade, essencial para a competitividade da FEUP, promovem o desenvolvimento profissional dos profissionais na sua vertente pedagógica e disseminam boas práticas pedagógicas,

assumindo-se como uma janela para a qualidade do ensino/aprendizagem da Engenharia na FEUP. Para tal, as iniciativas dinamizadas passam por:

- Dar formação pedagógica inicial aos investigadores e doutorandos que querem integrar a carreira docente/apoiar aulas;
- Promover ações de formação contínua, avulsas e de curta duração, para docentes melhorarem as suas competências pedagógicas;
- Fazer investigação em pedagogia do ensino superior e em educação em engenharia (exemplo de atividades: investigação sobre problemas da FEUP na área educativa; colaboram na submissão de projetos educativos, na gestão e realização dos mesmos; colaboram na escrita de artigos para revistas e na elaboração de comunicações orais para congressos);
- Fazer assessoria pedagógica a docentes que queiram 'mudar' as suas unidades curriculares introduzindo alterações nas metodologias de ensino e/ou de avaliação.

No que concerne a vertente de investigação em pedagogia do ensino superior e em educação em engenharia, salienta-se que investigam relativamente ao sucesso académico dos estudantes e a qualidade da experiência educativa deles, focando na saúde e o bem-estar dos estudantes, sendo que a maior parte dos artigos desenvolvidos atualmente são na área da educação doutoral: a educação no 3º ciclo a nível das competências transversais, os novos currículos doutorais, como é que a educação doutoral está a evoluir em Portugal. Na vertente de estudantes, o LEA tem como objetivo a redução/mitigação do insucesso académico, a promoção de competências transversais e o aumento da qualidade da sua experiência educativa na FEUP. Para tal, de acordo com a Dra. Ana Freitas, a equipa do LEA coordena um programa de competências transversais para os estudantes, que abrangeu, até agora, a criação de cerca de 50 unidades curriculares que desenvolvam este tipo de competências. Adicionalmente, organizam o congresso doutoral em engenharia onde cerca de 500 estudantes têm a oportunidade de desenvolver competências de organização de eventos científicos e de investigação (submeter resumos, rever os mesmos) e de comunicação (comunicação de ciência, apresentações, design de comunicação).

De acordo com o Prof. João Pedro Pêgo "(...) as três missões principais do LEA, são precisamente: formação para docentes do ponto de vista pedagógico, formação para doutorandos do ponto de vista pedagógico, mas também de educação doutoral e, estudos que nos façam refletir sobre o que fomos, o que somos e o que queremos ser." (Apêndice 7).

## **Capítulo II**

### **Enquadramento teórico-conceptual e normativo: a avaliação das aprendizagens no ensino superior**

O presente capítulo é o resultado das pesquisas e análises bibliográfica e documental que fundamentaram este estudo, estando dividido em cinco partes: na primeira apresento conceptualizações da avaliação das aprendizagens salientando algumas tensões na mesma; na segunda parte o foco da avaliação das aprendizagens passa para o Ensino Superior (ES); na terceira parte específico a avaliação das aprendizagens no contexto da FEUP; na quarta parte abordo os lugares da avaliação das aprendizagens em processos de monitorização da qualidade no Ensino Superior; por fim, na quinta parte, analiso algumas possibilidades da intervenção e mediação socioeducativa na melhoria dos processos de avaliação das aprendizagens no ES.

## **2.1 Avaliação das aprendizagens: conceitos e tensões**

Reconhecendo que a avaliação é um campo muito vasto que pode, na educação, incidir sobre várias dimensões (instituições, projetos, desempenhos, práticas, etc), o estudo incidiu, de um modo particular, na avaliação das aprendizagens.

A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, o envolvimento dos participantes e a construção social tanto do conhecimento como dos processos cognitivos, sociais e culturais, pelo que:

“(...) avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.” (Kraemer, 2005, p.3)

Fernandes (2005) constata que as funções da avaliação têm passado por: classificar, selecionar e certificar, onde os conhecimentos são o único objetivo da avaliação, o que faz com que os estudantes não participem no processo de avaliação, privilegiando-se, assim, a quantificação dos resultados em busca da objetividade.

Isto vai de encontro à ideia de Hadji (1993) de que a avaliação é entendida como uma medida da diferença existente entre o modelo do professor e a reprodução que o aluno consegue fazer desse mesmo modelo, onde apenas é avaliado o que pode ser medido, constituindo assim uma grande limitação na avaliação, uma vez que nem todos os aspetos da educação podem ser medidos.

A avaliação tradicional que tem sido desenvolvida nas escolas tem assentado na aprovação ou reprovação dos estudantes, onde os resultados que estes obtém, para além de os classificarem, também os rotulam. Deste modo, a avaliação ainda está muito

associada à finalidade de atribuir uma nota através de testes, sendo que, de acordo com Fernandes (2005), continuam a predominar práticas de avaliação das aprendizagens que se destinam meramente a classificar os estudantes em detrimento de práticas de avaliação que se destinam à melhoria das aprendizagens.

Desde há muito anos que se tem vindo a constatar que existe uma grande necessidade de alterar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes, uma vez que existe uma grande discrepância entre as exigências curriculares da Escola e as exigências sociais a que o sistema educativo é obrigado a dar resposta. Para tal, Perrenoud (1999) sugere um novo paradigma no qual a avaliação da aprendizagem deve ser um processo mediador na construção do currículo- e encontrar-se intimamente ligada à gestão da aprendizagem dos alunos.

Nesta ótica, o verdadeiro sentido da avaliação das aprendizagens deve ser o de facilitar o percurso para o sucesso da aprendizagem e, para isso, é preciso que o professor conheça melhor cada um de seus alunos e perceba a avaliação como parte integrante da aprendizagem. Assim, o ato de avaliar passa da ideia de um ato isolado para a ideia de um ato social, deixando de ter seu foco no desempenho individual.

Parece pertinente ampliar o reconhecimento do contributo de Perrenoud (1993) com a sua afirmação de que a avaliação não se deve restringir exclusivamente ao ato de classificar ou apontar os erros do aluno, mas deve também contribuir para se descobrir em que nível da aprendizagem o sujeito avaliado se encontra. Destaca ainda a ideia de que a aprendizagem não é uma linha única, reta e pronta, visto que passa por várias tentativas, erros, avanços e recuos no processo de aprendizagem. Assim o processo de avaliação permitirá ao professor refletir e analisar sobre a eficiência do seu trabalho.

De acordo com esta ideia Ardoino and Berger (1986) referem que a avaliação pode também ser vista como uma ferramenta que visa melhorar o processo de ensino e aprendizagem, para definir objetivos e metas plausíveis e significativas de serem definidas e constatar até que ponto os objetivos traçados estão a ser atingidos pelos alunos.

A avaliação das aprendizagens é um tema que gera grandes debates, uma vez que, abrangendo contextos, práticas e dimensões diversificadas, a sua interpretação acaba por também produzir diferentes significados. Geralmente a avaliação "(...) é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação." (Kraemer, 2005, p.4)

Ardoino and Berger (1986) afirmam que a avaliação trata-se de um projeto contínuo e coletivo que põe em causa a evolução de um processo pautado no

questionamento sobre o sentido, que não é universal, pois pode trocar, construir e confrontar. Além disso,

Hoffmann (1993), caracteriza a avaliação como própria e inseparável da aprendizagem estando ligada ao questionamento e reflexão sobre a ação, isto é, a avaliação é uma reflexão transformada numa ação.

A mesma ressalta que a avaliação é uma *prática mediadora do processo de ensino e de aprendizagem*, que se desenvolve a favor do aluno e ocorre quando existe diálogo entre o aluno e o professor. Através desta perspectiva, é ao professor que compete, através do diálogo, informar o processo de aprendizagem do aluno, ajudando os alunos a identificarem as suas próprias dificuldades e a encetarem esforços para as ultrapassarem, com a ajuda do professor. De acordo com Kraemer (2005) é nesta lógica que se refere que a avaliação tem uma intenção formativa

Para Kraemer (2005) a avaliação das aprendizagens constitui-se como sendo um instrumento indispensável nas escolas, onde revela os objetivos de ensino que já foram atingidos e também as dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que haja um percurso entre o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de ensino e aprendizagem, é necessário monitorizar esse trajeto, fazendo com que a avaliação seja,

“(...)um instrumento permanente do trabalho docente, tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo assim refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas.” (Oliveira et al, 2008: 2386)

A avaliação passa a ser encarada como um processo sistemático, onde é necessário o envolvimento do aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que já não haja a ideia de o aluno apenas se esforçar num único momento de avaliação. Deste modo, a avaliação das aprendizagens passa a ser contínua, de regulação interativa, para possibilitar a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

Mas, apesar de toda a evolução registada no sistema educativo ao nível da avaliação das aprendizagens, continua a existir uma tensão entre a necessidade de prestar contas e a necessária inovação nos modos como essa avaliação se realiza, bem como nos efeitos que a mesma produz. Perante esta tensão algumas instituições de ensino continuam a optar por uma avaliação mais tradicional entendida como classificativa, que como sabemos, perante o cenário atual, não é a mais adequada



porque não traduz tudo aquilo que é o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente as competências que os alunos devem desenvolver.

Em suma, ainda que seja consensual no que toca às pessoas que pensam a avaliação das aprendizagens que a avaliação das aprendizagens deva servir para regular as aprendizagens e não para classificar, existem tensões no que toca ao que se defende da avaliação para regulação das aprendizagens e o que acontece nas práticas de ensino e aprendizagem.

## **2.2 A avaliação das aprendizagens no ensino superior: tipos e práticas**

O Processo de Bolonha veio colocar vários desafios à organização e ao funcionamento dos cursos de ensino superior (ES) na Europa em geral, e em Portugal em particular, designadamente pela grande aposta na avaliação formativa, no uso do feedback, na autoavaliação e na avaliação entre pares.

Na sua análise de literatura sobre práticas de avaliação no ES, o Processo de Bolonha provocou uma mudança de paradigma, com uma recentração do ensino nos processos de aprendizagem do aluno em detrimento dos métodos de ensino do professor. Tal circunstância conduziu os professores a alguma reorganização do modo como lecionam, designadamente, repensando as aprendizagens dos estudantes em termos de desenvolvimento de competências.

O Processo de Bolonha contribuiu para a ampliação da reflexão sobre a necessidade de se mudarem as maneiras tradicionais de compreender e considerar o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

De acordo com Firmino (2013), reconhece-se uma emergência na geração de estudantes, ao recusarem-se a ter um papel de recipientes passivos de informação, fazendo com que "(...) o ensino diretivo do professor baseado na transmissão organizada de conhecimento aos seus estudantes parece ter sido ultrapassado pela necessidade de estes desenvolverem um raciocínio crítico e de aprenderem a aprender" (p.366/367)

Com a mudança de paradigma anteriormente mencionada, e um foco maior no desenvolvimento de competências nos alunos, os alunos passaram a ser vistos como os principais responsáveis pelo processo de aprendizagem e os docentes como facilitadores e orientadores dessa aprendizagem. Morgado and Alves (2014) destacaram o modo como essa reorganização teve impacto nos planos curriculares com

a introdução de ECTS, num sistema que, em Portugal, foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 42/2005<sup>8</sup>, de 22 de fevereiro.

Com o foco no desenvolvimento de competências dos estudantes, torna-se imprescindível que a avaliação das aprendizagens recorra a metodologias ativas, participativas e colaborativas onde é tido em conta os interesses e as necessidades dos estudantes para fomentar uma aprendizagem autónoma, promovendo assim a criatividade e contribuindo, deste modo, para a resolução de problemas essenciais para o sucesso e desenvolvimento.

Tradicionalmente, as avaliações das aprendizagens realizadas por docentes enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta que permite averiguar os conhecimentos que os estudantes têm, e o seu posicionamento face a novas aprendizagens que vão ser propostas e/ou aprendizagens que estão na base das mesmas, de forma a colmatar dificuldades presentes e/ou futuras. De acordo com Kraemer (2005), a avaliação diagnóstica “é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem.” (p. 7).

A avaliação formativa tem como principal objetivo assegurar que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, indo identificando dificuldades que vão aparecendo e arranando uma solução para as mesmas, permitindo que exista uma adaptação do ensino às diferenças individuais, contribuindo para a inclusão e afastando dos termos de “competição” e “exclusão”. Deste modo “[a] avaliação quando concebida de forma eficaz contribui para transformar o processo de ensino-aprendizagem num instrumento de valorização do aluno, onde se qualifica mais do que se quantifica.” (Siqueira et al, 2006, p. 3).

A avaliação sumativa tem como principal objetivo avaliar a aprendizagem do aluno, isto é, as habilidades e competências que o mesmo adquiriu, tendo característica informativas e classificatórias no fim de uma unidade de aprendizagem, correspondendo a um balanço final. Num modo geral, este tipo de avaliação, “(...) tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.” (Kraemer, 2005, p.8), através de uma qualificação numérica.

A avaliação das aprendizagens passa a ter de responder às necessidades do ensino superior, no que toca à construção de uma cidadania aliada à formação do indivíduo e à formação profissional, devendo estar assente numa visão progressista e crítica da educação.

---

<sup>8</sup> <https://dre.pt/pesquisa/-/search/606304/details/maximized> consultado a 10 de outubro de 2021.

Deste modo, tornou-se fulcral redirecionar o ato pedagógico na ideia central de que cada indivíduo tem um papel específico, redefinindo a avaliação de aprendizagem onde esta passa a ser um instrumento facilitador da construção do conhecimento.

Na avaliação formativa é possível evoluir no processo de aprendizagem tanto do aluno como do professor, nomeadamente através de mecanismos de feedback, sendo que “[e]stes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo”. (Kraemer, 2005, p.7/8).

Como referido anteriormente, existem inúmeras vantagens na prática da avaliação formativa. Contudo, como assinalaram Barreira and Bidarra (2017) o número elevado de alunos no ES, e as diversas responsabilidades que os professores tem de exercer e que lhes restringem o tempo, tornam este tipo de avaliação dificultada.

É de salientar que no ES o ensino e aprendizagem,

“(…) está numa importante fase de transição, procurando resolver uma multiplicidade de desafios que lhe são impostos como, por exemplo, o aumento e a diversidade de estudantes, o recurso à tecnologia e ao e-learning, a avaliação, a globalização, os imperativos económicos e uma gestão corporativa, sendo a necessidade da reforma do ensino universitário incontornável.” (Torres, 2013, p.234).

No Ensino Superior, através do Decreto-Lei n.º 74/2006 e do Decreto-Lei n.º 63/2016<sup>9</sup>, as avaliações passaram a ser expressas numa escala numérica de 0 a 20 valores, sendo que para obter uma aprovação final numa unidade curricular, o aluno tem de obter uma classificação final mínima de 10 valores.

Em Portugal, normalmente, as fichas de unidades curriculares é que explicitam, para os docentes e estudantes, as modalidades e tipos de avaliação previstas e que enquadram as práticas de avaliação das aprendizagens.

### **2.3 A avaliação das aprendizagens na FEUP**

Os processos de avaliação das aprendizagens na FEUP, na forma como estão expressos nas fichas de unidades curriculares, assentam no quadro normativo da U.Porto e, em concreto, nos modos como esta determina os tipos e componentes de avaliação possíveis nas unidades curriculares e o apuramento das classificações finais

---

<sup>9</sup> <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/75319452/details/normal?l=1> consultado a 8 de outubro de 2021.

de estudantes, no RADIUP, por outro lado a FEUP tem um Regulamento Específico de Avaliação de Discentes da FEUP (REAF), onde muitas destas normas são clarificadas institucionalmente através do documento Glossário Académico da Universidade do Porto (GAUP) que a universidade disponibilizou online.

De acordo com o GAUP, a avaliação é considerada o “[a]to ou conjunto de ações que permite(m) obter informação sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes no âmbito do ensino/aprendizagem num determinado modulo, unidade curricular ou curso”.

Deste modo, a avaliação das aprendizagens para conclusão de uma unidade curricular, na Universidade do Porto, pode assumir uma das seguintes formas:

- Distribuída com exame final;
- Distribuída sem exame final;
- Apenas com exame final.

De acordo com o GAUP, relativamente à avaliação distribuída com exame final, refere que consiste numa “[a]valiação distribuída ao longo do ano, do semestre ou trimestre letivos, de acordo com as normas legais e regulamentares em vigor na U. Porto e com as normas estabelecidas pelo Conselho Pedagógico de cada Unidade Orgânica, obrigando a realização de um exame final.”, onde no REAF está expresso que “[o] exame final deverá ter um peso não superior a 75% na classificação final.”

A avaliação distribuída sem exame final, de acordo com o GAUP, baseia-se numa “[a]valiação distribuída ao longo do ano, do semestre ou trimestre letivos, de acordo com as normas legais e regulamentares em vigor na U. Porto e com as normas estabelecidas pelo Conselho Pedagógico de cada Unidade Orgânica, sem exame final.”.

Por fim, no GAUP a avaliação por exame final, é descrita como uma “[m]odalidade de avaliação dos estudantes no final de um período de formação, através de um exame final.”, sendo que REAF diz-nos que “[e]xcepcionalmente, em face de características particulares da unidade curricular, o diretor de ciclo de estudos, ouvida a comissão científica e a comissão de acompanhamento, poderá autorizar a avaliação apenas com exame final”.

Através do RADIUP relativamente à avaliação por exame final, percebemos pelo Artigo 12º que:

- Podem aceder ao exame final os estudantes que, estando inscritos nesse ano letivo na unidade curricular, obtenham a frequência da mesma, segundo o descrito na respectiva ficha da unidade curricular.

- O exame final referido no número anterior decorre em cada uma das épocas, a seguir definidas, e em datas sujeitas a aprovação pelo Conselho Pedagógico.

Tanto o REAF como o RADIUP salientam que as avaliações distribuídas tanto sem exame final como por exame final, ou as avaliações por exame final “(...) podem conter provas escritas, orais, laboratoriais, de campo, ou qualquer combinação destas. A avaliação distribuída pode também incluir a entrega de relatórios, de trabalhos ou projetos individuais ou de grupo ou de participação nas aulas.”

Nos últimos anos, a Universidade do Porto (U. Porto) tem feito as alterações necessárias nos vários cursos existentes, de modo a cumprir com os objetivos do Processo Bolonha e com as legislações nacionais, tendo esta ideia sido salientada na tese de doutoramento de Torres (2013), uma vez que ele se centrou no estudo da avaliação das aprendizagens na U. Porto. Deste modo, a Universidade do Porto passou a defender de forma mais explícita que a avaliação formativa desempenha um enorme papel na qualidade das aprendizagens promovidas nos processos ensino-aprendizagem-avaliação.

Na U.Porto, a avaliação e classificação dos estudantes está definida pelo Regulamento Geral para Avaliação dos discentes de primeiros ciclos, de ciclos de estudos integrados de mestrado e de segundos ciclos da Universidade do Porto - RADIUP- através do Despacho n.º 1535/2018 publicado em DR, 2ª Série, nº31, de 13 de fevereiro, que estabelece os princípios e normas gerais que devem ser aplicados à avaliação dos estudantes dos primeiros ciclos, de ciclos de estudos integrados de mestrado e de segundos ciclos da U.Porto.

De um modo geral, através do RADIUP (Despacho nº1535/2018, publicado em DR, 2ª Série, nº31, de 13 de fevereiro) relativamente à avaliação distribuída (independentemente de ser com ou sem exame final) percebemos pelo Artigo 11º que:

- Podem aceder à avaliação distribuída, prevista numa unidade curricular, os estudantes que estejam inscritos nesse ano letivo na respetiva unidade curricular.
- A ficha de unidade curricular deve explicitar as consequências das faltas e do insucesso do estudante a alguma das componentes de avaliação distribuída, com ou sem exame final, e mencionar as componentes que podem ser objeto de avaliação de recurso.
- Os estudantes que, por lei, estão dispensados da presença nas aulas podem ser chamados a realizar provas ou trabalhos especiais definidos na respetiva ficha de unidade curricular, com o objetivo de demonstrar que possuem os conhecimentos e as competências exigidas.

- Os resultados das classificações obtidas em cada componente de avaliação distribuída devem ser divulgados aos estudantes ao longo do semestre letivo; porém, caso a aprovação na avaliação distribuída seja requerida para acesso ao exame final, a divulgação dos resultados deve preceder um período mínimo de cinco dias úteis da data do referido exame.

Para além destes aspetos, o REAF também explicita que “[o] diretor de ciclo de estudos e os docentes responsáveis pelas unidades curriculares devem coordenar a calendarização das componentes de avaliação distribuída das unidades curriculares de cada período letivo.

Apenas o REAF esclarece quanto à designação de fichas de unidades curriculares (FUC), explicitando que o modo de funcionamento de cada UC deve ser obrigatoriamente descrito na FUC pelo docente, tendo de respeitar os prazos definidos. Sendo que deve preencher no sistema de informação da U. Porto os campos obrigatórios das FUC, sendo estes:

- Língua de trabalho;
- Objetivos da unidade curricular;
- Resultados da aprendizagem e competências;
- Programa;
- Bibliografia;
- Métodos de ensino e atividades de aprendizagem;
- Tipo de avaliação;
- Componentes de avaliação;
- Componentes de ocupação;
- Obtenção de frequência;
- Fórmula de cálculo da classificação final, incluindo os métodos de avaliação.

Deste modo, as FUC são validadas pelo diretor de ciclo de estudos respeitando os prazos para a preparação do ano letivo seguinte.

Tendo em conta o GAUP, estão previstas oito componentes possíveis de avaliação: Defesa de dissertação, de relatório de projeto ou estágio, ou de tese; Exame; Participação presencial; Projeto; Prova oral; Relatório; Teste e Trabalho laboratorial ou de campo.

*A Defesa de dissertação, de relatório de projeto ou estágio, ou de tese é definida como “apresentação e discussão pública de uma dissertação, de um relatório de projeto ou de estágio, ou de tese escrita, realizada no âmbito de um ciclo de estudos de mestrado ou de doutoramento.”.*

O GAUP refere-se ao *Exame* como uma “prova escrita e/ou oral, ou prova especial de ordem técnica, artística ou outra no final de um período de formação”. Enquanto o teste distingue-se como sendo uma “prova escrita intermédia, no âmbito da modalidade de avaliação distribuída”. Tanto o RADIUP como o REAF esclarecem que pode aceder ao exame final todos os estudantes que estejam inscritos nesse ano letivo na UC, que obtenham a frequência da mesma, assim como estiver descrito na respetiva FUC.

De acordo com o GAUP, a Participação presencial é referente à “participação nas atividades das horas de contacto”. Já um *Projeto* é a “[c]oncretização de uma proposta de trabalho ou de investigação, com conteúdo técnico ou artístico.”

A *Prova oral*, através do GAUP percebe-se que, “pode incluir-se na modalidade de avaliação distribuída ou na de avaliação final e é prestada, de maneira individualizada, perante um júri”. Enquanto o *Relatório* apresenta-se como sendo um “texto escrito relativo a um trabalho de investigação, a um estágio ou a uma atividade desenvolvida numa unidade curricular ou no final de um percurso formativo.”

O GAUP faz referência *Trabalho laboratorial ou de campo*, contudo apenas tem como designação, sendo um “[t]rabalho realizado em ambiente laboratorial ou no terreno.”

Durante as atividades do meu estágio, sentimos também a necessidade de clarificar e distinguir os termos Trabalho laboratorial, Trabalho de campo e Trabalho prático, uma vez que os mesmos tendem a ser utilizados de forma aparentemente indistinta nas fichas de unidades curriculares.

Num modo geral, de acordo com Leite (2001) o trabalho prático envolve trabalho ativo do estudante, o trabalho laboratorial é feito em ambiente laboratorial ou no terreno, sendo que normalmente é ambiente indoor com materiais específicos, já o trabalho de campo é outdoor fora portas.

Como podemos constatar, existem conceitos que são pouco orientadores das práticas dos docentes, como por exemplo: qual a delimitação entre exame e teste; como se avalia uma participação presencial?; qual a abrangência de um “trabalho de campo”?; em que consiste um trabalho laboratorial?. Onde não existe uma definição para trabalho escrito, ainda que este não esteja descrito no RADIUP, faz parte das componentes de avaliação nas FUC.

Apesar de o GAUP, RADIUP e REAF não fazerem referência a componentes de ocupação, existem dez previstas no preenchimento das FUC: Apresentação/discussão de um trabalho científico; Elaboração de projeto; Elaboração de relatório/dissertação/tese; Estudo autónomo; Frequência das aulas; Realização de Estágio; Trabalho de campo; Trabalho de investigação; Trabalho escrito e Trabalho laboratorial.

Como já referido, a definição e âmbito de *estudo autónomo* não está presente nos documentos orientadores da U. Porto. Ao invés, descreve-se o conceito de “*Horas de trabalho autónomo*” no GAUP como número de horas dedicado a:

- estágios, projetos, trabalhos no terreno e outras atividades de trabalho autónomo, no âmbito do curso, ciclo de estudos ou da unidade de formação;
- estudo no âmbito do curso, ciclo de estudos ou unidade de formação em causa;
- a preparação da avaliação no âmbito do curso, ciclo de estudos ou da unidade de formação em consideração.

Assim como, a *realização de Estágio* faz parte das componentes de ocupação, onde apesar desta não estar definida, existe uma descrição no GAUP quanto ao *estágio curricular*, sendo uma “[u]nidade curricular ou parte de uma unidade curricular que implica um período de formação numa empresa ou noutra organização tendo em vista a aquisição de aptidões e competências específicas e experiências de trabalho.

De modo semelhante, apesar da *frequência das aulas* fazer parte das componentes de ocupação, esta não está descrita no GAUP, apenas existindo uma definição de *assiduidade*, sendo a “[p]resença efetiva do(a) estudante regularmente inscrito(a), a um mínimo de 75% das aulas nas tipologias teórica, teórico-prática, laboratorial, ou conforme definido na ficha da unidade curricular.”

Quanto à assiduidade tanto o RADIUP como REAF referem que o cumprimento da assiduidade pode ser um método de avaliação, “sempre que tal se revele necessário para o sucesso pedagógico e esteja descrito na respetiva ficha da unidade curricular.”, onde apenas é considerado que o estudante cumpre a assiduidade de uma UC se não exceder o número limite de faltas equivalente a 25% das aulas definidas como obrigatórias na FUC sejam teóricas, teórico-práticas ou laboratoriais.

Em suma, existe uma falta de clarificação quanto aos termos que são utilizados nas FUC para componentes de ocupação, assim como as suas definições, não sendo clara em nenhuma das componentes do que realmente se trata, o que pode levar a entendimentos diversos da parte de docentes e estudantes.

A Classificação Final, designada como Classificação Local no GAUP define-se sendo uma “[c]lassificação final obtida numa unidade curricular, num curso ou num ciclo de estudos. Na U. Porto, esta classificação insere-se na escala de 0 a 20”.

Para além desta definição o REAF e o RADIUP acrescentam que a classificação final de cada UC é arredondada às unidades e corresponde à soma das componentes de avaliação com a percentagem previamente descrita na FUC, sendo que a aprovação de uma UC pode ser condicionada por uma classificação mínima numa ou em mais



componentes de avaliação distribuída, tendo que estar descrito nas FUC. É obrigatório para que um estudante tenha aprovação final numa UC que tenha a classificação mínima de 10 valores.

De acordo com o RADIUP no Artigo 8º: “Cada componente e o conjunto das componentes de avaliação devem ter um peso na classificação adequado ao esforço requerido para a realização da mesma e respeitar a proporcionalidade de ECTS da unidade curricular no plano de estudos.”.

Deste modo, o GAUP define o *Crédito* como sendo uma “[u]nidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação”.

A nota mínima caracteriza-se como sendo a classificação mínima que cada estudante precisa de alcançar para ser aprovado naquela componente de avaliação e/ou na unidade curricular. Já a nota complementar é a classificação atribuída pelo docente, onde para obter essa classificação é necessária outra componente de avaliação, para obter essa classificação.

De acordo com o glossário da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), as horas de contacto incluem o “[t]empo utilizado em sessões de ensino de natureza coletiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de orientação pessoal de tipo tutorial.” Já as Horas Totais são a soma das horas destinadas a cada componente de ocupação.

Relativamente às épocas de avaliação, através do glossário da U. Porto, podemos constatar que existem três épocas em que os estudantes podem ser avaliados: Época normal, Época de recurso e Época especial.

A Época normal, através do GAUP, caracteriza-se por ser o “[p]eríodo de exames para todos os estudantes, definido no calendário aprovado pelo órgão estatutário competente. Podem aceder a esta época os estudantes que reúnam condições para efetuar melhoria de nota”.

A Época de recurso está composta pelo “[p]eríodo de exames para os estudantes reprovados na época normal ou que não realizaram exame nessa época. Podem aceder a esta época os estudantes que reúnam condições para efetuar melhoria de classificação” (GAUP).

Já a Época especial, de acordo com o GAUP está associada ao “[p]eríodo extraordinário de realização de exame(s) para conclusão de um ciclo de estudos, ou para os estudantes abrangidos por legislação especial. De acordo com o RADIUP e o REAF, esta época especial decorre em setembro para os estudantes que já tenham frequentado a UC dissertação e procedido à entrega do respetivo documento para

avaliação do júri e, para os estudantes que não faltem mais do que vinte e um ECTS ou duas unidades curriculares (tanto semestrais como anuais) para terminar o ciclo de estudos.

No que concerne na FEUP, dos poucos estudos que existem, destaca-se o estudo que foi realizado pelo prof. Manuel Firmino Torres, no qual analisou duas UC do 1ºano e outras duas UC do 4ºano de dois cursos de mestrado integrado: Mestrado Integrado em Engenharia Informática e de Computação e Mestrado Integrado em Psicologia, usando também o inquérito por questionário, destinado a conhecer os modos de trabalho pedagógicos, as estratégias de aprendizagem e os tipos de avaliação mais usados nas situações em estudo.

Deste estudo destaca-se o que foi evidenciado nos resultados que apesar de ser notória uma apreciação positiva, quer da parte dos docentes como dos estudantes, relativamente à avaliação distribuída, existem UC onde esta modalidade de avaliação ainda deve ser implementada e/ou intensificada.

De realçar que existe uma certa tendência favorável no que concerne à avaliação formativa, sendo esta a opção mais desejável na grande maioria dos inquiridos, sendo que os estudantes demonstram uma grande abertura para interagirem com os docentes e encontrarem formas alternativas de avaliação, onde transparecem o desejo de terem mais autonomia e responsabilidade, o que pode conduzir a uma transformação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

## **2.4- A avaliação das aprendizagens em processos de monitorização da qualidade no Ensino Superior**

Leite and Fernandes (2014) afirmam que para ter uma compreensão das políticas de qualidade que se instalaram no sistema educativo, é necessário ter em consideração as políticas de globalização assim como os seus efeitos ao nível da missão das instituições, daí ser extremamente importante que haja uma monitorização da avaliação das aprendizagens dentro dos sistemas de garantia de qualidade das instituições de ES.

A monitorização deve ser entendida como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de exposições, comparações e críticas como meio de assegurar não só o controlo, mas também a melhoria, deste modo,

“(…) quando uma escola se encontra sob uma monitorização constante, mais facilmente procederá aos ajustes necessários à

concretização do plano inicial ou à alteração de algumas estratégias ou mesmo objetivos, caso se verifique a sua inoperância.” (Ferreira et al, 2019, p.233)

A garantia de qualidade do ES tem-se difundido rapidamente, focando-se na avaliação das aprendizagens, nos resultados alcançados e na análise da organização e funcionamento dos cursos. Para esta difusão são importantes contribuidores alguns normativos legais, tais como: Lei nº 38/2007 de 16 de agosto <sup>10</sup>e o Decreto-Lei nº 369/2007 de 5 de novembro<sup>11</sup>. Estes são normativos ligados à Avaliação no Ensino Superior e a Avaliação e Acreditação no ES (A3ES).

A organização e o funcionamento da A3ES enquadram-se em padrões e orientações europeus para a garantia da qualidade e pelas disposições legais aplicáveis, apoia-se num “(...) planeamento estratégico da sua atividade, expresso no plano estratégico plurianual e nos planos anuais de atividades e sustentado por mecanismos de monitorização e de melhoria contínua, de responsabilização e prestação de contas, garante da transparência das atividades que prossegue.” (Eurydice, 2021, p.6).

De 2012 a 2017 procedeu-se à avaliação e acreditação dos ciclos de estudo em funcionamento, tendo sido concluído apenas no ano letivo 2017/2018 através do processo de avaliação institucional, onde se reconstruiu a base de dados do ES “(...) com o objetivo de promover uma visão global do sistema e analisar as melhorias conseguidas em relação ao exercício inicial de 2010.” (Idem, p.2).

Num modo geral, a A3ES tem como missão principal “(...) garantir a qualidade do ensino superior em Portugal e o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.” (idem: ibidem).

Através do texto “Garantia da Qualidade no Ensino Superior” <sup>12</sup>podemos constatar que a A3ES tem como principais funções: a definição e garantia dos padrões de qualidade do sistema e a avaliação e acreditação de ciclos de estudos e instituições de ES.

Para garantir a qualidade no ES, a A3ES baseia-se no “modelo de “External Quality Assurance”, que combina o sistema de garantia interna da qualidade, a autoavaliação e a avaliação externa, ou seja, os processos de monitorização e avaliação

---

<sup>10</sup> <https://dre.pt/pesquisa/-/search/637179/details/maximized> Consultado a 7 de outubro.

<sup>11</sup> <https://dre.pt/pesquisa/-/search/629433/details/maximized> Consultado a 7 de outubro.

<sup>12</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-53\\_pt-pt?fbclid=IwAR3N0inXu5VdFJbFBFhdbS4BRSlm-gbRmtuj9V0gCf1KDcJAfQy4Dsa1g](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-53_pt-pt?fbclid=IwAR3N0inXu5VdFJbFBFhdbS4BRSlm-gbRmtuj9V0gCf1KDcJAfQy4Dsa1g) Consultado a 7 de outubro de 2021

internos das IES são analisados e utilizados no processo externo de auditoria de qualidade e acreditação” (Eurydice, 2021, p.3).

A avaliação interna existe anualmente e os resultados têm de ser expostos à A3ES, onde é obrigatório que participem investigadores e docentes através do conselho geral. No que se refere à autoavaliação, as IES devem essencialmente “adotar procedimentos que assegurem que o pessoal docente possui a qualificação e a competência necessárias ao desempenho das suas funções, os quais devem ser disponibilizados aos responsáveis pelos processos de avaliação externa e ser objeto de apreciação nos relatórios de avaliação”.

Quanto à avaliação externa de instituições e de ciclos de estudo, esta corresponde a um ciclo de seis anos, onde os primeiros cinco anos têm como foco central a avaliação dos ciclos de estudos e no último ano a avaliação institucional.

Por conseguinte, a não-acreditação de um ciclo de estudos estabelece que a IES não pode receber estudantes novos, apenas pode funcionar durante dois anos, de modo que os estudantes que estavam inscritos terminem os seus estudos, já a não-acreditação de uma instituição declara o seu encerramento.

Podemos encarar a monitorização como um instrumento de regulação da qualidade do serviço educativo que cada escola presta à comunidade que serve. Uma vez que a melhoria das práticas pedagógicas passa por proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, as práticas avaliativas devem permitir identificar dificuldades e sugerir formas de ajudar todos os alunos pela melhoria das práticas.

De acordo com Leite and Fernandes (2014) passa a ser crucial ocupar um bom lugar nos rankings internacionais, sendo que esse lugar é (...) estabelecido pela avaliação focada em critérios internacionalmente definidos, eles são determinantes nos sentidos em que é reconhecida a qualidade.” (Idem, p.424).

A monitorização é muitas vezes associada aos conceitos de controlo interno, regulação e qualidade, sendo que a monitorização assente na regulação tem como foco principal “a complementaridade associada ao ato de aprender e ao ato de ensinar, transportando consigo a ideia de feedback e de reflexão constante de todos os intervenientes no processo, com vista à resolução das questões que se colocam quotidianamente a esse nível.” (Favinha et al, 2011, p.6).

Deste modo, a regulação deve ser encarada como um ajuste da ação a determinadas finalidades, através de regras e normas/protocolos que devem ser previamente definidos.

Um dos vetores mais marcantes nas atuais políticas educativas está relacionados com a necessidade de criação de processos de monitorização que sejam eficazes e sujeitos a comprometer todos os elementos envolvidos no processo

educativo, uma vez que atualmente “(...) pede-se às organizações escolares que alcancem taxas de sucesso escolar cada vez mais elevadas, ao mesmo tempo que continua a defender-se que a escola é para todos (inclusiva e de excelência, portanto) e cada vez por mais tempo.” (Eurydice, 2021, p.8).

Compete às IES a definição e a planificação das estratégias que possam contribuir para o aumento da qualidade, da variedade e do sucesso dos programas de formação que oferecem, uma vez que o sucesso competitivo das organizações e a sobrevivência das universidades, acaba por depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões que definem a missão, a investigação e o ensino.

## **2.5 Competências requisitadas aos profissionais de Ciências da Educação**

O trabalho realizado no estágio não se enquadrou na lógica de intervenção ou mediação, contudo recorro a estes dois quadros teóricos para fundamentar o perfil de competências de um profissional em Ciências da Educação.

A mediação pode ser entendida como uma “actividade educativa e ética, na medida em que tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem alternativa de práticas de gestão das relações humanas (...)” (Freire & Caetano, 2011, p. 597). Além de proporcionar essa aprendizagem crucial para o bem-estar social e comunitário, também tem em si valores éticos importantes relacionados com o respeito, a responsabilidade, a liberdade e a não-violência.

A mediação tem vindo a desenvolver-se como sendo uma resposta de prevenção e, simultaneamente, atuando no combate aos problemas sociais, constituindo-se como uma atividade de facilitação na comunicação entre as partes, onde “(...) podemos considerar diferentes formas de mediação: escolar, cultural, institucional, social e comunitária” (Ribeiro, 2015, p. 10).

De facto, a mediação socioeducativa pode ocorrer em contextos de educação formal, não formal e informal, como forma alternativa para a resolução de conflitos com o objetivo de melhorar ou (r)estabelecer a comunicação, as relações e interações que podem estar vulneráveis e fragilizadas por algum motivo. No fundo, é um método de regulação social que facilita as ligações e realiza pontes entre os membros das comunidades educativas.

Assim sendo, neste caso, “(...) implica por parte dos mediadores socioeducativos uma polivalência de funções que permita a melhoria do acesso aos recursos humanos e materiais, o apoio e articulação com outros profissionais, e a criação de redes comunitárias.” (Costa et. al, 2010, p.121).

Ou seja, estes mediadores, ao potenciarem pontes, contribuem para a promoção do sucesso escolar e educativo, designadamente, pelo para o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa nessa promoção. Cabe ao mediador assumir multifunções que permitam uma melhoria no acesso tanto aos recursos humanos como materiais, apoiando e articulando com outros profissionais. Nesta lógica, a mediação socioeducativa passa por ser também um dos papéis desempenhados pela equipa do LEA ao fornecerem informação sistematizada para apoio a docentes e a estudantes. Consta-se que existe um domínio de natureza socioeducativa suscetível a ser implementada,

“(…) com um espaço próprio de competências (que apelam à ação concertada em equipas pedagógicas e multiprofissionais), onde colaboram na conceção e desenvolvimento de projetos, enquanto mediadores de práticas de valorização de identidades plurais, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social (dinamização extracurricular), bem como na defesa de uma cultura potenciadora da aprendizagem na diversidade” (Ribeiro, 2015, p. 12)

Ribeiro (2015) defende que a mediação é dirigida para as competências pessoais e relacionais na área da socialização tendo, deste modo, uma natureza socioeducativa. Sendo que a mediação requer uma ação múltipla com o intuito de formar para a cooperação e a responsabilidade, o que faz com que “[a] mediação funcion[e] em contexto educativo como um processo facilitador de comunicação, entre pessoas, entre grupos, entre instituições e entre culturas, encontrando-se associada a uma multiplicidade de práticas” (Martins & Viana, 2013, p.189)

De acordo com Ribeiro (2015) a transformação das políticas sociais e educativas acompanham os desafios que vão surgindo procurando responder tanto ao crescente intercâmbio cultural e migratório assim como ao surgimento de novos problemas sociais em territórios.

No que toca aos técnicos superiores de educação, Ribeiro (2015) afirma que os mesmo devem ter um papel fundamental “funcionando como uma espécie de ‘tradutores’, que permitem estabelecer pontes, na resposta a “disfuncionamentos” da organização escolar” (Ribeiro, 2015, p.9), onde se promove o diálogo entres as escolas, os alunos e as suas respetivas famílias.

Foi realizado um estudo relativo às competências e saberes nomeadamente a quem exerce mediação, onde foi identificado uma grande diversidade relativamente às habilitações académicas dos mediadores, assim como às qualidades que estes têm de possuir no exercício de boas práticas como mediadores, sendo estas:

“i) a dimensão comunicacional (saber ouvir), ii) a dimensão volitiva (motivação para a ação) e finalmente iii) uma dimensão ética (estar capaz de respeitar o outro). Estas características mobilizam as competências do educador social, sendo que no caso de desenvolverem a sua atividade em contexto escolar, têm ainda um papel essencial do ponto de vista da sua articulação com os professores do ensino regular e da educação especial, com os psicólogos, famílias e serviços da comunidade.” (idem: 11/12)

No que diz respeito à dimensão ética do trabalho dos mediadores, esta deve ser relacional, “onde se destacam os valores do respeito (por si próprio e pelos outros), da responsabilidade (perante os seus atos e perante a vida), da liberdade (cujos limites são constantemente desafiados ao longo do processo de mediação) e da não-violência (a essência da mediação é a integração do conflito na vida).” (Freire & Caetano, 2011: 597).

Inicialmente o conceito de mediação estava fortemente ligado a uma negociação que era reconhecida, sendo que atualmente é considerado como um recurso essencial para o desenvolvimento social, sendo vista como uma prática de intervenção independentemente do seu caráter, sendo crucial na integração e coesão social. O LEA atua sob os termos da intervenção socioeducativa, onde existe promoção de encontros e diálogos para a partilha e apropriação de conhecimentos e práticas para um melhor entendimento de referenciais teóricos e normativos do ensino e aprendizagem, para uma melhor prática pedagógica, incluindo a dimensão de avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, para maior sucesso nas aprendizagens.

**Capítulo III**  
**Enquadramento**  
**teórico-metodológico**



Neste capítulo apresento a estratégia metodológica selecionada para realizar as atividades do estágio, na qual tive em conta a articulação entre o enquadramento teórico-conceitual e normativo apresentado anteriormente e os diálogos e reflexões contínuas com o orientador local, ao longo do período do estágio. Este capítulo divide-se em três partes, sendo que na primeira apresento os objetivos das atividades desenvolvidas, na segunda faço referência à dimensão de investigação no estágio e, por fim, na última parte, apresento os métodos e técnicas utilizados salientando a sua pertinência para o trabalho desenvolvido.

### **3.1- Entrada no contexto de estágio e estabelecimento dos seus objetivos**

O meu estágio teve três momentos marcantes e estruturais na construção deste estudo: o primeiro momento foi a pesquisa e análise documental referente à avaliação das aprendizagens no Ensino Superior, mais especificamente na FEUP, assim como as FUC de mestrados integrados da FEUP, o segundo momento correspondeu à construção e testagem da grelha de análise, por sua vez o terceiro momento refere-se à aplicação da grelha de análise nos mestrados integrados.

O estágio iniciou no dia 25 de setembro de 2020, através de uma reunião realizada pelo zoom, onde estava presente a minha orientadora institucional - Ana Cristina Torres, o orientador local - João Pedro Pêgo e, uma técnica superior que integra a equipa do LEA- Ana Rita Freitas.

A expectativa inicial que, aliás, esteve na origem do pré-projeto, era a de que eu iria fazer parte da avaliação do projeto “De par em par”, uma vez que tinha sido feita uma proposta para realização de estágio curricular, submetida por formulário online em 13/1/2020 12:53, pelo LEA, onde na descrição da proposta constava como objetivo do projeto “Pretende-se assim, passados vários anos da aplicação consecutiva e anual do programa DPeP, verificar quais os efeitos do mesmo na qualidade da pedagogia universitária e o impacto da participação dos docentes nas práticas pedagógicas.”.

Contudo, na primeira reunião, o orientador institucional e coordenador do LEA, o Prof. João Pedro Pêgo, desafiou-me a realizar uma investigação focada na avaliação de estudantes realizada/praticada na FEUP, um tema muito amplo que só com o passar do tempo e com o desenvolvimento das pesquisas e das trocas de ideias em reuniões é que foi tendo um foco mais direcionado.

Um dos maiores receios que tinha em não conseguir realizar o meu estágio estava ligado ao facto de eu ter o estatuto de trabalhadora-estudante. Contudo, tais receios foram-se dissipando, uma vez que este aspeto foi muito bem aceite pelo orientador local e pela técnica superior que integra o LEA, ao mostrarem muita

flexibilidade e compreensão. Isto porque percebemos que em três meses eu não conseguiria realizar as 340 horas estipuladas de estágio, pelo que, em decisão conjunta, ficou estipulado que o meu estágio não terminaria em janeiro/fevereiro, mas prolongar-se-ia até abril/maio. Se inicialmente apenas prolonguei o tempo de estágio para conseguir realizar as horas obrigatórias, com o passar do tempo as horas deixaram de ser uma prioridade, a qual passou a ser a conclusão do estudo e chegar a dados concretos

De acordo com o Prof. João Pedro Pêgo “[é] nos imposto por via de um regulamento que temos de fazer todos avaliação distribuída e quereria responder com o seu trabalho à questão de “estamos todos a dizer que fazemos avaliação distribuída, isso é verdade ou não é?. Com o seu trabalho imagine que percebemos que a esmagadora maioria das cadeiras tem duas componentes de avaliação distribuída ou no máximo três e algumas são até bastante artificiais, ou seja, dois mini-testes ao longo do ano é avaliação distribuída ou não?”, deste modo a grande finalidade deste estudo é perceber se os docentes da FEUP fazem efetivamente avaliação distribuída e como a fazem.

Este foco, e as atividades desenvolvidas no estágio em consonância com o mesmo, basearam-se numa curiosidade apresentada pelo Professor João Pedro Pêgo, o interlocutor local e coordenador do LEA, que passava por perceber que entendimentos teriam os docentes da FEUP sobre os tipos e as componentes de avaliação de estudantes previstas nas fichas de unidades curriculares (FUC).

A análise das FUC assume importância pois, sendo o primeiro instrumento de apresentação das UC a que os/as estudantes têm acesso, é nela que identificam o que têm de fazer para conseguir alcançar os seus objetivos e, desse modo, as FUC devem estar bem estruturadas, com informação clara e coerente.

Assim, com as atividades do estágio, queríamos, primeiro, perceber a frequência de uma prática assumida nas FUC de avaliação distribuída. Outras questões que foram surgindo ao longo do estágio incidiram nas componentes de ocupação e nas componentes de avaliação que eram preferencialmente selecionadas e como as mesmas se articulavam com os tipos de avaliação.

Ao longo do desenvolvimento das atividades de exploração das opções de preenchimento das FUC e dos conceitos inerentes, constatamos que este preenchimento era ambíguo porque existiam conceitos cuja definição, embora pudesse parecer óbvia, nem sempre o é (participação presencial, trabalho escrito, trabalho prático, etc). Além disso, apesar de a U. Porto ter apostado no desenvolvimento de um glossário orientador, o Glossário Académico da U. Porto (GAUP), várias das componentes previstas por defeito no preenchimento das FUC não estão descritas no

mesmo. Por tal, as atividades do estágio acabaram também a assumir um âmbito de identificação de opções de preenchimento das FUC cuja conceptualização pode não ser clara ou uniforme para a comunidade U. Porto.

Em suma, a grande finalidade deste estágio foi compreender se os docentes da FEUP fazem efetivamente avaliação distribuída e como a fazem, tendo três objetivos centrais: a construção e testagem uma grelha de análise das FUC, caracterizar as componentes de ocupação praticadas em Mestrados Integrados da FEUP e, caracterizar as componentes de avaliação em Mestrados Integrados da FEUP.

### **3.2 A dimensão de investigação do estágio**

No meu estágio, a investigação foi sem sombra de dúvidas a dimensão predominante, uma vez que procurei um entendimento para se observar na prática um processo de inquérito que tem como objetivo a produção de conhecimento, sendo que neste processo existe uma rutura com a opinião já pré-estabelecida. Ludke and André (1986) afirmam que a prática de investigar transparece um esforço em elaborar conhecimento sobre vários aspetos da realidade na procura de solução para problemáticas que sejam expostas.

Amado (2014) afirma que fazer investigação em educação é completamente diferente do que investigar noutra área social qualquer “devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana.” (Amado, 2014, p.19/20).

Cabe ao investigador pôr em prática determinadas estratégias de acordo com o seu objeto de investigação. Deste modo, investigar passa por ser uma pesquisa aprofundada e sistemática sobre um determinado tema, para melhor compreender o mesmo, orientada por uma pergunta de partida, pela exploração teórica de questões relacionadas com a mesma, pela definição de uma problemática, pela planificação, recolha e análise de informações e, por fim, pela formulação de conclusões.

No meu estágio realizei pesquisa e análise documental relativamente à temática da avaliação das aprendizagens no ES, mais especificamente na FEUP, assim às FUC. Como referido anteriormente, a grande finalidade do estágio foi compreender se os docentes da FEUP fazem efetivamente avaliação distribuída e como a fazem, tendo três objetivos subjacentes: a construção e testagem uma grelha de análise das FUC, caracterizar as componentes de ocupação praticadas em Mestrados Integrados da FEUP e, caracterizar as componentes de avaliação em Mestrados Integrados da FEUP. Para

tal recorri à análise documental, a duas entrevistas, a análise de conteúdo e análise estatística, elaborando um diário de investigação.

Durkheim (2001) afirma que para realizarmos uma investigação é necessário que haja distância entre o investigador e o fenómeno que se quer investigar, por muito interesse ou envolvido que esteja, uma vez que o mesmo deve ser visto do exterior, sem pré-conceitos que possam existir da parte do investigador. Em concordância com esta ideia, senti necessidade de me distanciar do fenómeno investigado porque estava a analisar práticas de avaliação da FEUP tendo nas minhas preconcepções as minhas experiências como aluna da FPCEUP.

Pelo contrário, Harding (1986) defende que não é possível manter uma distância entre investigador e o fenómeno investigado, visto que todo o conhecimento produzido é situado relativamente ao contexto em que o investigador está inserido, onde este é influenciado por diversos fatores. O que acabou por acontecer no estágio, uma vez que a análise que fiz das FUC foram todas condicionadas pela minha cultura institucional que eram debatidas com o orientador institucional que fazia a sua análise através da sua cultura institucional.

Boaventura de Sousa Santos (2001) defende que é necessário fazer uma dupla rutura para obter um conhecimento científico verdadeiro. Para este autor, numa primeira abordagem, o investigador tem de romper com pré-noções existentes e do senso comum referente ao seu objeto de estudo para conseguir realizar a sua investigação. Numa segunda abordagem, com a investigação já concluída, o investigador partilha o conhecimento adquirido, de modo a provocar alterações positivas, transformando, deste modo, o senso comum em conhecimento científico.

De acordo com esta última ideia salientada, ainda que o meu estudo não esteja concluído e tenha muito interesse e vontade em o concluir, pretendo divulgar internamente estes dados e propor formações sobre o preenchimento das FUC.

Existiu um pouco de confusão na natureza da minha colaboração entre estágio e dissertação, contudo para além de melhorar as minhas competências na investigação, a flexibilidade do tipo de atividades do estágio acabou por ser vantajosa tendo em conta a minha situação pessoal e profissional.

### **3.3 Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.**

Numa investigação em Educação, a compreensão do fenómeno educativo é a principal finalidade, pelo que a decisão sobre a escolha da metodologia apropriada é sempre bastante importante. O objeto de estudo e as questões de investigação que

incidem sobre o mesmo são aquilo que nos leva à seleção das metodologias mais apropriadas, sejam elas quantitativas ou qualitativas. A questão de partida pode ir mudando à medida que vamos sendo confrontados com os dados que vamos recolhendo, algo que aconteceu ao longo da investigação que integrou as atividades do estágio. Assim, no meu estágio, a recolha de dados abrangeu metodologias qualitativas e quantitativas.

O principal objetivo de uma metodologia baseia-se convergir na produção de objetos científicos. De acordo com Bruyne et al (1991) as escolhas metodológicas não são feitas umas depois de outras, mas sim simultaneamente uma vez que "(...) supõem voltas constantes e interpenetrações recíprocas dos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico (...)" (idem, p.27). Assim, o papel do investigador salienta-se na seleção das estruturas de significação, construindo a realidade.

Para Guerra (2014) a metodologia qualitativa procura compreender como é que os fenómenos acontecem a partir dos símbolos ou significados atribuídos, tendo como objeto de estudo o significado humano que é dado aos fenómenos, enquanto o investigador envolve-se no estudo, não se preocupando com a neutralidade, mas sim com a subjetividade.

Enquanto na metodologia quantitativa se procura perceber o porquê e as causas, onde o objeto de estudo são factos naturais descritos e o investigador neste tipo de método acaba por se distanciar do facto pesquisado, mantendo assim neutralidade.

Já nas metodologias qualitativas o investigador recolhe dados, levanta questões, forma categorias de dados, procura várias teorias para, por fim, construir a sua teoria.

Ao longo do meu estágio tive de recorrer a várias técnicas de investigação, relativamente a técnicas de métodos qualitativos utilizei: pesquisa e análise documental, diário de investigação, entrevista e análise de conteúdo. Quanto a técnicas de métodos quantitativos apenas utilizei a análise estatística descritiva

### **3.3.1 Pesquisa bibliográfica e análise documental**

A pesquisa e análise documental foi a técnica predominante das atividades do estágio, quer pela análise das FUC, quer pela necessidade sentida de rever e analisar as definições e significados de termos existentes nas FUC.

A análise documental trata-se do "momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave." (Cellard, 2012, p.303). Assim, na primeira fase do meu estágio, procedi à pesquisa e análise documental de vários documentos relativos à avaliação das aprendizagens no ES, esta técnica permitiu-me

recolher ideias, noções e referenciais teóricos existentes sobre a avaliação das aprendizagens.

Detetei que existe pouco material relativo à avaliação das aprendizagens no ES no contexto português, pelo que a ajuda da orientadora institucional e do orientador local foram importantes para facilitar o acesso a esse material e à sua análise.

No decorrer do estágio foi necessário pesquisar e analisar conceitos no Glossário da Universidade do Porto e também no Glossário da A3ES pra perceber o entendimento sobre cada conceito. Cheguei à conclusão de que o Glossário da Universidade do Porto está incompleto por ausência de alguns termos (trabalho escrito, trabalho prático, etc) e pouco perceptível em algumas definições. Para além disso, ao longo do estudo, foram surgindo temas sobre os quais senti necessidade de aprofundar, como por exemplo a Cultura Institucional, uma vez que em reunião percebemos que tanto eu como o Prof. João Pedro Pêgo estávamos a fazer análises diferentes, uma vez que para além de existirem vários conceitos mal definidos, estava a fazer interpretação através da minha visão como estudante da FPCEUP e ele com a visão da FEUP,

Por outro lado, na etapa mais empírica do estágio, a análise documental das fichas de unidades curriculares ocupou uma grande parte das atividades. Esta análise documental recorreu a análise das FUC e centrou-se na construção, testagem e aplicação de uma grelha de análise para os mestrados integrados.

### **3.3.2 Diário de investigação**

. No meu estágio, tendo sido realizado em teletrabalho, os contactos diretos com o orientador local e a equipa do LEA foram feitos através de reuniões online, a partir das quais eu fazia anotações dos avanços e recuos do estudo, das ideias que iam surgindo, das dúvidas que ficavam no ar, do planeamento, das tarefas a realizar, questões de análise que surgiam, novos autores, pesquisas realizadas, entre outros.

Amado (2014) diz-nos que um diário de investigação é como um registo reflexivo de experiências durante um determinado período de tempo, incluindo sentimentos, opiniões e interpretações, sendo uma ferramenta que não só ajuda a refletir sobre o que aconteceu como também a preservar as vivências e perceções que com o passar do tempo a memória pode introduzir efeitos de distorção, tendo assim uma maior consciência da própria experiência.

Guerra (2014) intitula como diário de investigação salientando que se devem “(...) registar conversas informais, observações de comportamento, falas e impressões pessoais (...) sobre as categorias ou pontos a serem investigados” (Guerra, 2014, p.34).

Assim, optei por elaborar um diário de investigação que tinha um teor reflexivo das conversas que tínhamos nas reuniões e das reflexões que delas resultavam.

### **3.3.3 Entrevista**

Amado (2014) afirma que as entrevistas são um meio bastante poderoso para chegar ao entendimento dos seres humanos, assim como para conseguir obter informações nos variados campos. Esta é uma técnica bastante usada na recolha de dados em metodologias qualitativas, uma vez que através desta o entrevistador consegue extrair diversas informações acerca do tema em análise, existindo um contacto muito direto com o entrevistado. De um modo geral, o conhecimento que está a ser produzido torna-se uma consequência da comunicação entre o entrevistador e o entrevistado.

Existem três formas de entrevistas: a estruturada ou diretiva, a semiestruturada ou semidiretiva e a entrevista não-estruturada ou não-diretiva.

No caso do meu estágio, a realização de entrevistas foi realizada já após o término das atividades, de modo a recolher algumas informações essenciais não só ao enquadramento das atividades, mas também às reflexões incluídas em diversos capítulos, uma vez que devido ao facto de não ter estado fisicamente no LEA, existiu alguma informação que não consegui recolher. sendo que assumiram a forma de entrevista semiestruturada ou semidiretiva.

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva constitui-se uma técnica "(...) de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo, pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões" (Amado, 2014, p.209), mas também não se tratar de uma entrevista completamente aberta. Na entrevista semiestruturada, existe um conjunto de questões pré-definidas, mas permite-se que os entrevistados possam falar de forma clara e generosa pois, de acordo com Flick (2005), ao poderem falar abertamente, expressam a sua verdadeira opinião relativa ao tema abordado. Contudo, sempre que sente necessidade, ou caso o entrevistado esteja a fugir ao assunto pretendido, o entrevistador intervém de modo a redirecionar a entrevista para o objeto de investigação.

Tanto na licenciatura como no mestrado, sempre priorizei a utilização da entrevista semiestruturada, uma vez que para além de o guião da mesma conter questões concretas.

No final do estágio, realizei duas entrevistas semiestruturadas ao Professor João Pedro Pêgo (Apêndice 4) e à Dra. Ana Freitas (Apêndice 5), tendo estas entrevistas

como principal objetivo a reunião de informações de complementaridade à escrita do relatório.

As entrevistas foram gravadas, após pedido de consentimento (Apêndice 6) para posteriormente serem transcritas e, depois, analisadas. Tendo em conta que as entrevistas se destinavam essencialmente à recolha de informação factual e que eu não poderia garantir o anonimato dos entrevistados, apenas fiz uma transcrição ideativa, transcrevendo apenas as principais ideias do que foi dito tanto pelo Professor João Pedro Pêgo (Apêndice 7) como pela Dra. Ana Freitas (Apêndice 8).

### **3.3.4 Análise de conteúdo**

Após a recolha de todo o material e informações por meio das técnicas e métodos utilizados, foi momento de começar a análise de conteúdo, que se incidiu nas FUC e nas transcrições das entrevistas. O objetivo da análise de conteúdo é “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduza os ideias-chave veiculadas pela documentação em análise.” (Amado, 2014, p.313), assim atribui-se traços de significados ao material que se recolheu, procurando sentidos e não o quantificável, fazendo relação com as referências teóricas existentes.

Amado (2014) afirma que a análise de conteúdo enquanto técnica “(...) deve responder aos critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade e validade” (Idem, p.305).

Ao elaborar uma grelha em que categorizo os tipos de avaliação em avaliação distribuída com exame final, avaliação distribuída sem exame final e avaliação por exame final, já é uma categorização, fazendo parte de uma análise de conteúdo, uma vez que se trata de dados qualitativos.

Também na entrevista categorizei com dimensões das questões realizadas: informação sobre o contexto do LEA, informação sobre o trabalho e as atividades desempenhado pelo LEA e as competências dos profissionais do LEA.

Um sistema de categorias é uma construção específica de análise de conteúdo, onde tenho noção que não fiz uma análise muito estruturada, mas foquei-me em algumas dimensões temáticas. Devia ter feito uma grelha de análise de uma forma mais estruturada, mas não tive tempo.



### **3.3.3 Análise estatística**

Foi através da análise documental (dos glossários e da exploração das FUC) que construímos a grelha de análise das FUC em Excel.

Após a aplicação da grelha de análise às FUC de três mestrados integrados da FEUP, sentimos necessidade de fazer uma análise estatística dos dados obtidos. As metodologias quantitativas recorrem à estatística para organizar e interpretar dados numéricos, o que requisita um grande exercício de interpretação de modo a atribuir sentidos aos resultados obtidos. Nas metodologias quantitativas aplicam-se principalmente dois tipos de estatística: a descritiva e a inferencial. A estatística descritiva serve para organizar, descrever e sintetizar os dados.

A estatística descritiva pode ser considerada como um conjunto de técnicas analíticas utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos. A estatística descritiva proporciona relatórios de tendência central e dispersão de dados, fazendo uso de funções como valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média, moda, mediana, variância e desvio padrão.

No estágio o tipo de cálculos utilizados com os dados quantitativos da grelha de análise centraram-se em: somas, distribuições e percentagens, mas essencialmente em somas. Sendo que contruímos gráficos de barras uma vez que tive preferência por estes para ilustrar os dados obtidos.

# **Capítulo IV**

## **Atividades desenvolvidas no estágio: descrição e análise**

Neste capítulo apresento as atividades que fizeram parte do meu percurso relativamente ao estágio, procurando analisar e refletir sobre as dificuldades e constrangimentos que foram acontecendo ao longo dos nove meses de estágio, bem como sobre a forma como foram sendo ultrapassadas.

#### **4.1- As diferentes fases da investigação: cronograma**

Como referido anteriormente, a grande finalidade deste estágio foi compreender se os docentes da FEUP fazem efetivamente avaliação distribuída e como a fazem, tendo 3 objetivos centrais: a construção e testagem uma grelha de análise das FUC, caracterizar as componentes de ocupação praticadas em Mestrados Integrados da FEUP e, caracterizar as componentes de avaliação em Mestrados Integrados da FEUP.

Iniciado formalmente o estágio, iniciei um conjunto de atividades que apresento de forma cronológica na tabela 2, sintetizando o percurso feito no estágio, e explico em seguida.

*Tabela 2- Cronograma de atividades do estágio.*

<b><u>Datas/Períodos</u></b>	<b><u>Atividades</u></b>
<b>25 de setembro de 2020</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início do estágio;</li> </ul>
<b>setembro/outubro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa e análise documental relativamente às dimensões chave do enquadramento teórico e metodológico: avaliação das aprendizagens, avaliação das aprendizagens no ES, a avaliação das aprendizagens na FEUP.</li> </ul>
<b>novembro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da proposta de grelha de análise de FUC;</li> <li>• Início da análise-teste do curso Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial;</li> </ul>
<b>dezembro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pausa;</li> </ul>
<b>janeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da análise do curso Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial;</li> </ul>
<b>fevereiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão dos conceitos de enquadramento teórico-metodológico;</li> </ul>
<b>março</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da análise do curso Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica e Mestrado Integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores;</li> </ul>
<b>abril</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fórmula final para análise das Unidades Curriculares de cada curso;</li> </ul>

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Início da análise dos cursos restantes.</li></ul> |
|--|---|

Estas atividades fazem parte de três fases centrais no estágio:

- Enquadramento teórico-metodológico entre setembro e outubro, voltando de novo em fevereiro;
- Construção e testagem da grelha de análise começando em novembro;
- Aplicação da grelha de análise a mestrados integrados tendo início em janeiro.

Comecei por fazer pesquisa e análise documental para identificar os tipos de avaliação dos estudantes que existem e os que eram praticados na FEUP, recorrendo a vários autores, como por exemplo: Maria Kraemer, Domingos Fernandes, Manuel Firmino Torres e, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes. Posteriormente, fiz uma análise exploratória de algumas FUC do MIEGI do ano letivo 2018/2019, para começar a ter uma estrutura de análise, de modo a estabelecer critérios que seriam analisados em todos os cursos.

Em dezembro, devido a questões pessoais familiares, tanto da minha parte como do orientador local, o estágio ficou suspenso, tendo retomado em janeiro, onde continuei a analisar os dados de todas as FUC do MIEGI, iniciando algumas estatísticas para podermos começar a trabalhar sobre elas.

Existiu a necessidade, em fevereiro, de recorrer de novo à pesquisa e análise documental, nesta altura mais especificamente ao Glossário da U. Porto, uma vez que estávamos a ter muitas dificuldades em avançar na análise das FUC, por dificuldade de compreensão dos significados de alguns termos.

Em março, procedemos à análise- teste das FUC do MIEEC e do MIEM, sendo apenas em abril que chegamos à fórmula final para a análise das FUC de cada curso, tendo iniciado a análise dos restantes cursos - MIB, MIEC, MIEIC e MIEQ.

Visto que as atividades do meu estágio adquiriram uma natureza mais de estudo e análise do que de intervenção, podendo ser realizadas em regime de teletrabalho, consegui ter mais flexibilidade para conciliar com os horários de trabalho, os problemas familiares a nível de saúde e as próprias questões inerentes à pandemia, tendo melhorado as minhas competências na área da investigação.

Contudo, acabou por retirar certas aprendizagens e vivências inerentes de um estágio, tendo apenas realizado o estudo e não tendo possibilidade de trabalhar em várias propostas que tinham sido abordadas no início do estágio, tais como: a divulgação das atividades planeadas pelo LEA; a atualização do website; comunicar com os formandos e fazer parte da gestão logística e financeira de alguns programas.

Os prazos foram estipulados para cada objetivo onde tiveram sempre em conta a minha dificuldade em gerir os horários, tendo reuniões semanais onde expunha as minhas dúvidas, dificuldades, era visto e discutido o que tinha sido feito, programamos os passos seguintes e prazos para os mesmos, definindo estratégias para melhorar o que tinha sido feito e o que ainda seria feito.

A Doutora Ana Cristina Torres, como orientadora institucional, logo na primeira reunião, alertou para o facto de eu estar inserida na vertente de estágio, pedindo que me integrassem em algumas atividades formativas do LEA, para eu ter um contacto mais abrangente com o trabalho que era desenvolvido nesta entidade. Quer o Professor João Pedro Pêgo quer a Dra. Ana Freitas mostraram grande abertura para tal, pelo que a Dra. Ana Freitas me solicitou logo para assistir a um curso de formação pedagógica. Contudo, não consegui estar presente neste por questões de saúde (Apêndice 8), nem nas poucas ações de formação que decorreram ao longo do ano letivo devido à coincidência com horários de trabalho, ao facto de a maioria terem sido cancelados e por depois nos focarmos mais em desenvolver o estudo.

## **4.2- Enquadramento teórico-metodológico**

A primeira etapa realizada no estágio passou pela pesquisa e leitura de bibliografia referente aos tipos de avaliação das aprendizagens existentes, as leituras concentraram-se principalmente, nos tipos de avaliação das aprendizagens praticados no Ensino Superior, embora tenham, inicialmente, abrangido referenciais e autores sobre a avaliação das aprendizagens em escolas. Isto porque foi muito difícil estabelecer um referencial, visto que parece existir um certo tabu na análise e discussão sobre a avaliação das aprendizagens no ES, algo que notei numa das minhas maiores dificuldades que passou pelo facto de não encontrar material relativo a esta temática.

A pesquisa e análise documental ocorreram em dois períodos principais. No primeiro, entre setembro e outubro, tendo pesquisado bibliografia relativamente à avaliação das aprendizagens no Ensino Superior, mais especificamente na FEUP e na U. Porto. Neste período, senti grandes dificuldades na delimitação e aprofundamento do campo teórico da avaliação das aprendizagens, uma vez que não existem muitos estudos nem literatura acerca da avaliação das aprendizagens no ES, principalmente no contexto português.

No segundo período, entre fevereiro e março, sentimos uma grande necessidade de rever o GAUP bem como o glossário da A3ES, uma vez que existiam muitos conceitos que não nos pareciam estar claros e suscitavam dúvidas relativamente à análise que estávamos a realizar.

Com a análise destes documentos, e após alguns debates e reflexões sobre a mesma, percebemos que existem conceitos sem definição nestes glossários, tais como: Apresentação/discussão de um trabalho científico; Elaboração de projeto; Elaboração de relatório/dissertação/tese; Estudo autónomo; Frequência das aulas; Realização de Estágio; Trabalho de investigação; Trabalho escrito; Trabalho prático; Nota mínima e Nota complementar.

Existindo outros com definições pouco claras, tais como: horas de contacto, participação presencial, projeto, trabalho laboratorial, trabalho de campo, exame e teste.

Por exemplo: pelo GAUP o trabalho laboratorial e de campo é definido como “trabalho realizado em ambiente laboratorial ou no terreno” que nos fez questionar qual o tipo de abrangência de um trabalho de campo, ou em que consiste um trabalho laboratorial. Como segundo exemplo, o GAUP define participação presencial como “participação nas atividades das horas de contacto” que nos fez questionar como se avalia uma participação presencial. Assim como o exame, de acordo com o GAUP ser uma “[p]rova escrita e/ou oral, ou prova especial de ordem técnica, artística ou outra no final de um período de formação” enquanto o teste é uma “[p]rova escrita intermédia, no âmbito da modalidade de avaliação distribuída”, estas duas definições não são explícitas no que toca à delimitação de um exame e um teste.

#### **4.3- Construção e testagem da grelha de análise**

A construção da grelha de análise das FUC foi a principal atividade do meu estágio. Esta iniciou com uma análise exploratória das FUC para a identificação de campos e termos chave.

A análise das FUC foi feita através do Excel, tendo sido negociada com o professor João Pedro Pêgo, numa tentativa de conciliar a forma de extração dos dados das FUC do sigarra com o meu conhecimento e competências que tinha na utilização de aplicações de análise de dados, onde o Excel era a aplicação na qual eu me sentia mais confortável a trabalhar.

Para chegar a uma grelha de análise das FUC, foi um longo processo no qual foram feitas muitas alterações. Apenas em abril chegamos à versão final da tabela Excel que foi a grelha de análise das UC.

Inicialmente comecei por delimitar os campos das FUC que teriam de ser analisados. Pareceu-me necessário, em qualquer grelha de análise das dimensões em foco, a identificação do curso em análise, da unidade curricular que estava a ser analisada, o número de horas, os ECTS que correspondiam, mas também, recolher

informação sobre o tipo de avaliação que estava prevista. Neste caso, os tipos de avaliação previstos estão pré-definidos e de acordo com o estipulado nos Decreto-Lei n.º 74/2006 e Decreto-Lei n.º 63/2016: avaliação com exame final, avaliação distribuída com exame final ou avaliação distribuída sem exame final.

Tratando-se de uma avaliação distribuída, seria importante perceber que tipo de componentes estavam previstas para avaliação, bem como o peso que teriam no cálculo da classificação final. Por fim, consideramos importante perceber também como estava prevista a avaliação em Época de Recurso e a Melhoria de Classificação.

A figura 1, demonstra a primeira versão das FUC:

Curso:	Mestrado em Ciências da Educação	Mestrado Integrado em Engenharia Civil
Nome da Unidade Curricular:	Ética e Trabalho em Educação	Álgebra
Avaliação por exame final		
Avaliação distribuída com exame final		
Avaliação distribuída sem exame final		

Componentes de avaliação:

Trabalho escrito	50%	
Participação Presencial	10%	
Teste escrito		100%
Trabalho de campo	40%	

<b>Formula de cálculo da classificação final:</b>	-Ensaio individual - 50%	A avaliação consiste em 2 provas escritas e na resposta a questões colocadas durante as aulas teóricas e práticas. CF = classificação final CT1 = classificação no 1º teste CT2 = classificação no 2º teste CTA1 = classificação obtida durante as aulas - 1ª Parte CTA2 = classificação obtida durante as aulas - 2ª Parte  Resultado da classificação na época normal: CF = $0,350^{\circ}CT1+0,500^{\circ}CT2+0,075^{\circ}(CTA1+CTA2)$
	-Realização de trabalhos em grupo - 40%	
	-Participação em debates presenciais ou em fóruns online - 10%	

Componentes de Ocupação:

Estudo autónomo	57h	145h
Frequência das aulas	24h	55h

Ano curricular	1	1
Creditos ECTS	3	7
Horas de contacto	24h	75h
Horas totais	81h	187h

Figura 1- Proposta inicial para análise das FUC

Foi um processo que teve vários avanços e recuos. Na análise exploratória de MIEGI comecei por analisar o que estava descrito na fórmula de cálculo de classificação final, na grelha seguinte, passei a especificar quantas componentes existiam tanto na época normal como na época de recurso, como podemos ver na figura 4:

NORMAL									RECURSO								
Apresentação/discussão de um trabalho científico	Defesa pública de dissertação, de relatório de projeto ou estágio, ou Exame	Participação presencial	Prova oral	Teste	Trabalho de campo	Trabalho escrito	Trabalho laboratorial	Trabalho prático ou de projeto	Apresentação/discussão de um trabalho científico	Defesa pública de dissertação, de relatório de projeto ou estágio, ou Exame	Participação presencial	Prova oral	Teste	Trabalho de campo	Trabalho escrito	Trabalho laboratorial	Trabalho prático ou de projeto
				3									3				
				2			1										
				2		1							2				
				2			1										
		1		2			1										
1	1			1		2											
	1					1				1					1		

Figura 2- Exemplo da análise inicial de MIEGI

Neste exemplo, na primeira unidade curricular em análise (primeira linha), a componente que estava sob avaliação tanto na época normal como na época de recurso era o teste, tendo a realizar 3 testes. Já referente à segunda unidade curricular em análise (segunda linha), na época normal utilizavam-se 2 testes e 1 trabalho laboratorial como componentes de avaliação, sendo que não se faz referência à fórmula de classificação final na época de recurso.

Numa fase posterior, fiz a análise comparando o peso atribuído ao que era descrito de cada componente com o número de componentes, como se pode verificar através da figura 3:





No decorrer destas análises, eram introduzidos comentários de análise da minha parte, onde posteriormente eram vistos pelo Prof. João Pedro Pêgo, onde também ele fazia comentários de análise, que eram revistos por mim e discutidos em reuniões, onde constatamos, como referido anteriormente, que existem conceitos que não estão bem definidos, o que levou a que tanto eu como o Prof. João Pedro Pêgo tivéssemos um entendimento diferente acerca de cada componente, tendo em conta a nossa cultura institucional.

#### **4.4- Aplicação da grelha de análise a mestrados integrados**

Os cursos a serem objeto de análise foram apenas sete dos mestrados integrados em oferta na FEUP no ano letivo de 2018/2019, tendo sido uma decisão feita pelo orientador local na qual foram analisados: Mestrado Integrado em Bioengenharia (MIB), Mestrado Integrado em Engenharia Civil (MIEC), Mestrado Integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores (MIEEC), Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI), Mestrado Integrado em Engenharia Informática e Computação (MIEIC), Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica (MIEM) e Mestrado Integrado em Engenharia Química (MIEQ).

A Tabela 3 sintetiza as dimensões e campos de análise da versão final da grelha construída conjuntamente para analisar as FUC dos mestrados integrados da FEUP.

*Tabela 3- Tabela síntese das dimensões e campos da grelha de análise das FUC*

<b><u>Dimensões</u></b>	<b><u>Campos</u></b>	<b><u>Categorias e cálculos</u></b>
<b><u>Caraterização da Amostra</u></b>	Nome do curso e Sigla	Designação do curso e seu código
	FUC	Número total de FUC por curso
	ECTS	Número total de ECTS por curso
	Tipo de avaliação	Por exame final Por avaliação distribuída com exame final Por avaliação distribuída sem exame final
	Número de Horas	Se o total de horas coincide com a soma das horas

	Frequência das aulas	Se a frequência das aulas é igual às horas de contacto
<b><u>Componentes de Ocupação</u></b>	<p>Número de horas por componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação/discussão de um trabalho científico;</li> <li>• Elaboração de projeto;</li> <li>• Elaboração de relatório/dissertação/tese;</li> <li>• Estudo autónomo;</li> <li>• Frequência das aulas;</li> <li>• Realização de Estágio;</li> <li>• Trabalho de campo;</li> <li>• Trabalho de investigação;</li> <li>• Trabalho escrito e</li> <li>• Trabalho laboratorial.</li> </ul>	Horas totais relativas a cada componente de ocupação
<b><u>Componente de avaliação</u></b>	Verificação da fórmula de cálculo de classificação final	Se o que está descrito nas componentes de avaliação corresponde à fórmula de cálculo da classificação final
	<p>Número de componentes por categoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defesa de dissertação, de relatório de projeto ou estágio, ou de tese;</li> <li>• Exame;</li> <li>• Participação presencial;</li> <li>• Projeto;</li> <li>• Prova oral;</li> <li>• Relatório;</li> <li>• Teste;</li> <li>• Trabalho laboratorial;</li> <li>• Trabalho de campo;</li> <li>• Trabalho escrito;</li> <li>• Trabalho prático ou de projeto.</li> </ul>	Número de componentes de avaliação que têm as unidades curriculares que praticam avaliação distribuída

	Nota mínima	Se a unidade curricular tem nota mínima
	Nota Complementar	Se a unidade curricular tem nota complementar

Através desta tabela, é de salientar que o que foi mais sujeito à análise qualitativa foi: o tipo de avaliação existente, o número componentes de avaliação por categoria, verificação das componentes de avaliação que estava descrito na fórmula de cálculo da classificação final e verificação da existência de nota mínima e nota complementar.

No que requer à análise quantitativa o que esteve mais sujeito a análise foi: a soma do número total de FUC por curso, a soma do número total de ECTS por curso, a soma das horas das componentes de ocupação e a soma do número total de componentes é cálculo.

Para chegar ao número total de FUC analisadas apenas tive de somar o número e FUC de cada curso. Do mesmo modo, para chegar ao número total de ECTS apenas tive de somar os ECTS de cada unidade curricular por curso. Por sua vez, o tipo de avaliação praticada estava descrito na FUC de cada unidade curricular, sendo esta: Avaliação distribuída sem exame final (ADSEF), Avaliação distribuída com exame final (ADCEF) ou Avaliação por exame final (AEF).

Como referido anteriormente, um dos grandes focos do meu trabalho diz respeito à análise que tive de fazer do que estava descrito na fórmula de cálculo de classificação final de cada unidade curricular, que nos três cursos apresentados dá um total de 250 FUC (e no global dos sete cursos que fiz análise 565 FUC).

Em seguida a identificarmos quantas UC praticam avaliação distribuída com e sem exame final, surgiu a necessidade de percebermos a quantidade de componentes de avaliação que estas UC propõem, o que foi possível através da análise detalhada do que estava está descrito na fórmula de cálculo da classificação final.

Através de uma troca de ideias entre mim e o professor João Pedro Pêgo, achamos que seria interessante e importante perceber se o número total de horas coincidia com a soma das horas das componentes de ocupação, conseguindo ter essa noção comparando o número total de horas que está descrito nas FUC com a soma das horas de ocupação.

Uma vez que não existe uma designação específica no glossário da U. Porto sobre frequência das aulas, tentamos perceber as horas destinadas à frequência das aulas era igual às horas de contacto, tendo estes dados disponíveis nas FUC.

Achamos pertinente ressaltar o número de horas que cada componente de ocupação tinha, de modo, a poder perceber que tipo de componentes tem mais horas dedicadas e menos horas, fazendo uma comparação entre os cursos das mesmas.

Por fim, mas não menos importante, através da análise detalhada do que estava descrito na fórmula de cálculo da classificação final, quisemos perceber se as unidades curriculares tinham nota mínima e/ou complementar, tendo criado uma categoria para essa análise.

O primeiro olhar sobre as FUC era condicionado sobre o percurso académico que tive comparado com o olhar que o orientador local tinha determinado com o percurso que tinha, dando assim uma conflitualidade de perspetivas e conceção que cada um tinha acerca de cada conceito, dando origem à discussão de cultura institucional.

Na análise das FUC, através dos comentários do professor João Pedro Pêgo e do meus comentários que posteriormente foram sujeitos a reflexão em reuniões percebemos que haviam diferentes culturas institucionais, visto que existem vários entendimentos sob o mesmo conceito, onde eu tinha um entendimento sob um determinado conceito e o orientador local tinha outro entendimento sob o mesmo conceito, por exemplo: na minha visão como estudante da FPCEUP uma apresentação é um momento onde o estudante apresenta um trabalho que realizou ou um artigo/texto que tenha analisado, enquanto que pela visão do meu orientador local, uma apresentação vai muito mais além do que uns slides onde explica o que fez ou como fez. Deste modo, foi inevitável fazer interpretações com base na minha cultura institucional (na minha vivência como estudante), uma vez que existem conceitos que não estão bem definidos, tendo percebido que a análise que eu estava a fazer era através da minha interpretação.

Utilizando a grelha de análise das FUC que eu e o professor João Pedro Pêgo construímos foram analisados 7 cursos de mestrado integrado. Contudo, por vários constrangimentos quer da minha parte quer da parte do professor João Pedro Pêgo, apenas a análise de três cursos foi revista pelo mesmo e, por tal, apenas apresento os resultados destas três análises, no próximo capítulo, tendo sido apenas estas validadas pelo próprio.

# **Capítulo V**

## **Apresentação e Discussão de Resultados**

Neste capítulo apresento e discuto os resultados da análise dos cursos de Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI), Mestrado Integrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores (MIEEC) e Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica (MIEM) referentes ao ano letivo 2018/2019. Embora eu tenha efetuado a análise de sete cursos de mestrado integrado da FEUP durante as atividades do estágio, opto neste capítulo por apresentar apenas a análise de três cursos que foi validada pelo interlocutor institucional.

Os gráficos completos para os três mestrados, em percentagem, estão no: apêndice 1 (MIEGI), apêndice 2 (MIEEC) e apêndice 3 (MIEM).

### **5.1 Caracterização da amostra**

Tal como referido anteriormente foram analisados três cursos: MIEGI, MIEEC e MIEM. No que concerne as características destes cursos, foram obtidas informações sobre: número de FUC analisadas; soma do número total de ETCS; tipo de avaliação que é praticada; coincidência entre o total de horas previstas de cada UC e a soma das horas de componentes de ocupação das UC; e, se as horas previstas para a frequência de aulas coincidem com as horas de contacto

Os resultados são apresentados através de gráficos comparativos entre os três cursos, para cada variável. Relativamente ao MIEGI foram analisadas 47 FUC, já no MIEEC foram analisadas 111 FUC e no MIEM foram analisadas 92 FUC, correspondentes ao número total de FUC nos planos de cada curso.

Através da figura 4, podemos verificar o número total de ECTS das UC analisadas nos três cursos:

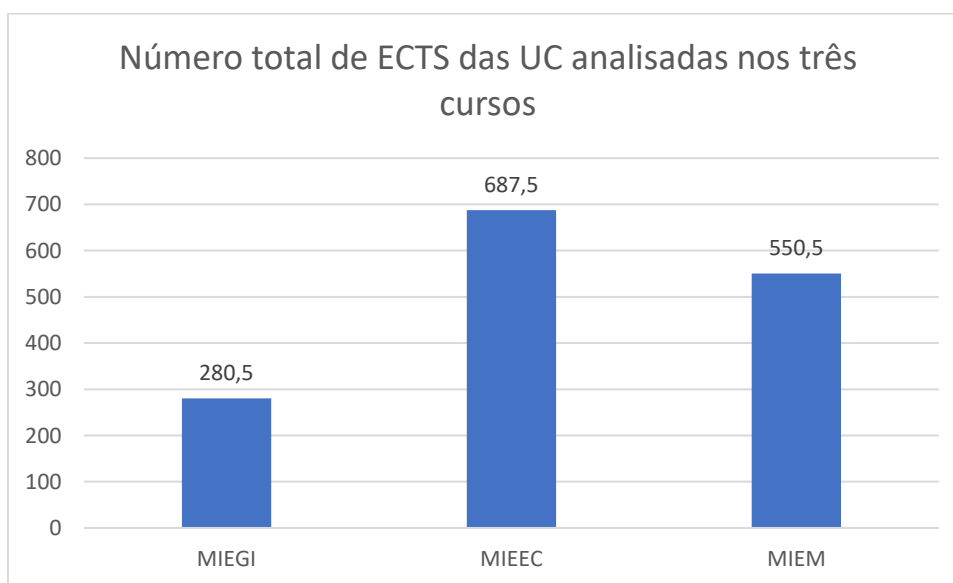


Figura 4- Soma do número (n) de Total de ECTS das UC analisadas nos três cursos

Podemos constatar que o curso onde a soma de ECTS do total de UC é maior é o MIEEC com 687,5 ECTS, seguindo-se de MIEM com 550,5 ECTS e, por fim MIEGI com 280,5 ECTS.

Contudo, tenho de salientar que estas somas não correspondem ao total de ECTS que os estudantes têm de completar, uma vez que algumas UC são optativas e, através da extração dos dados do sigarra não consegui ter esta identificação.

No que concerne à avaliação praticada por cada curso, podemos verificar os resultados na figura 5:

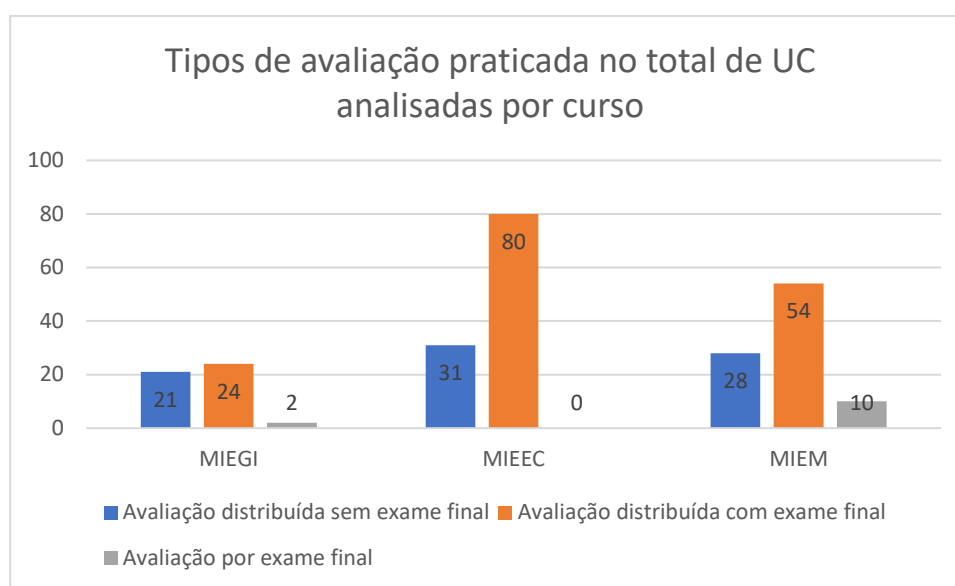


Figura 5- Tipo de avaliação praticada no total de UC analisadas por curso (n).

Na análise do gráfico da figura 5, percebe-se que nos três cursos a ADCEF é a predominante, sendo a AEF a menos frequente.

De destacar que o tipo de avaliação mais frequente é a ADCEF. No caso de MIEEC, 72% das UC pratica ADCEF (80 UC), não tendo nenhuma unidade curricular que pratique avaliação através de AEF. Já em MIEM, 59% das UC praticam ADCEF (54 UC), praticando também o mesmo tipo de avaliação MIEGI apresenta-se com 51% das UC (24 UC).

Na figura 6, temos os resultados relativos à coincidência entre o total de horas de cada UC e a soma das horas das componentes de ocupação das UC.



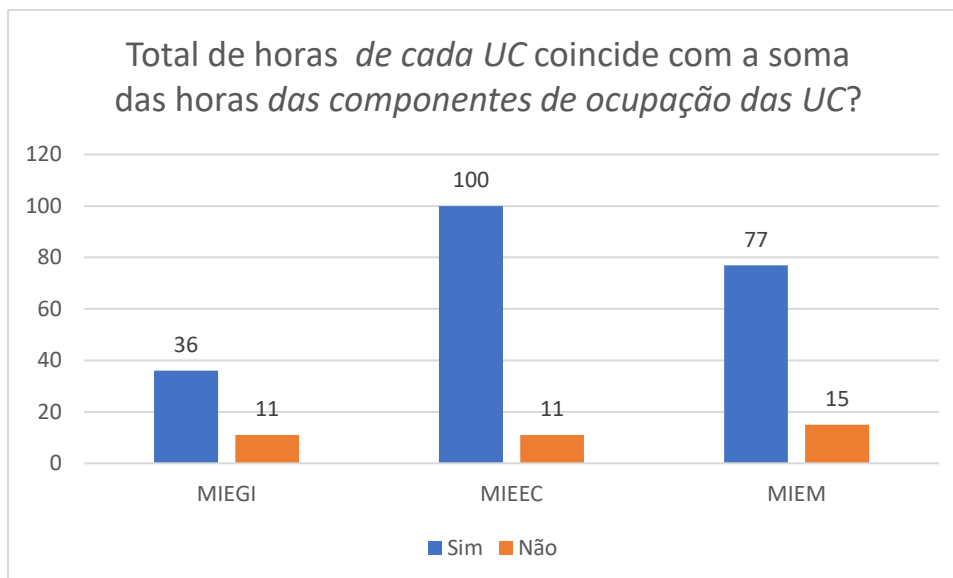


Figura 6- Gráfico correspondente à questão “Total de horas de cada UC coincide com a soma das horas das componentes de ocupação das UC?” nos três cursos (n).

Através da análise do gráfico da figura 6, constata-se que na maioria dos três cursos o total de horas de cada UC coincide com a soma das horas das componentes de ocupação das UC. No caso de MIEEC, em 90% das UC o total de horas coincide com a soma das horas (100 UC), seguindo-se de MIEM com uma coincidência em 84% das UC (77 UC) e do MIEGI com uma coincidência em 77% das UC (36 UC).

Apresento, por fim, na figura 7, os resultados da coincidência entre o número de horas destinadas à frequência das aulas e o número de horas de contacto por UC, de modo, a perceber se é igual:

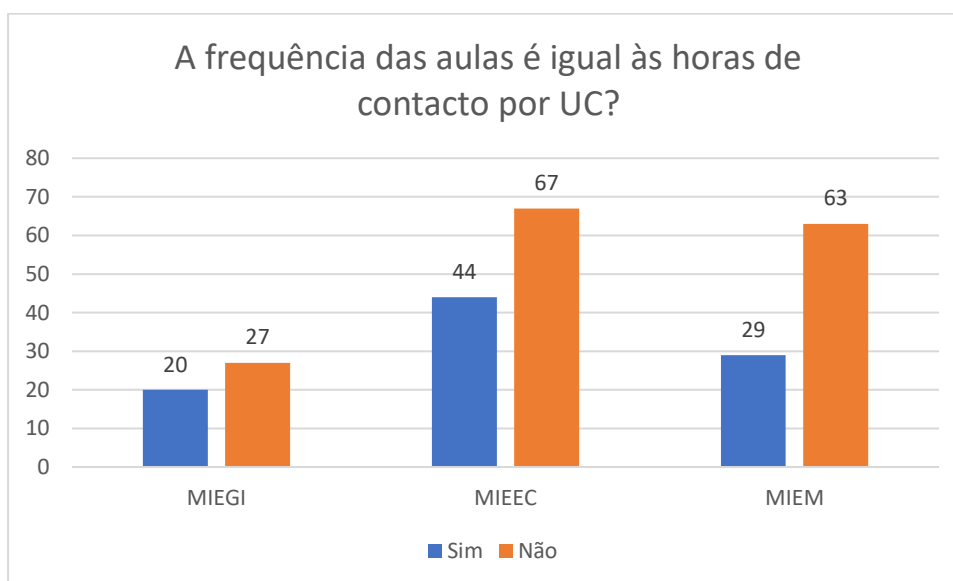


Figura 7- Gráfico de comparação entre as horas destinadas à frequência das aulas e as horas de contacto por UC nos três cursos (n).

Na análise do gráfico da figura 7, percebe-se que nos três cursos, maioritariamente as horas destinadas à frequência das aulas não coincidem com o número de horas de contacto previstas.

No curso de MIEM em 68% das UC analisadas as horas destinadas à frequência das aulas não coincidem com o número de horas de contacto (63 UC). Já em MIEEC, em 60% das UC, as horas não coincidem (67 UC) e, por fim, em MIEGI, em 57% das UC as horas não coincidem (27 UC).

## **5.2 Componentes de Ocupação**

Neste subcapítulo apenas são apresentados os resultados referentes às componentes de ocupação no que concerne às horas de cada componente, onde as componentes tidas em conta são: apresentação/discussão de um trabalho científico; elaboração de projeto; elaboração de relatório/dissertação/tese; estudo autónomo; frequências das aulas; realização de estágio; trabalho de campo; trabalho de investigação; trabalho escrito e trabalho laboratorial.

Apresento, no gráfico da figura 8, o número de horas dedicadas a cada componente de ocupação por total de UC analisadas em cada um dos três cursos:

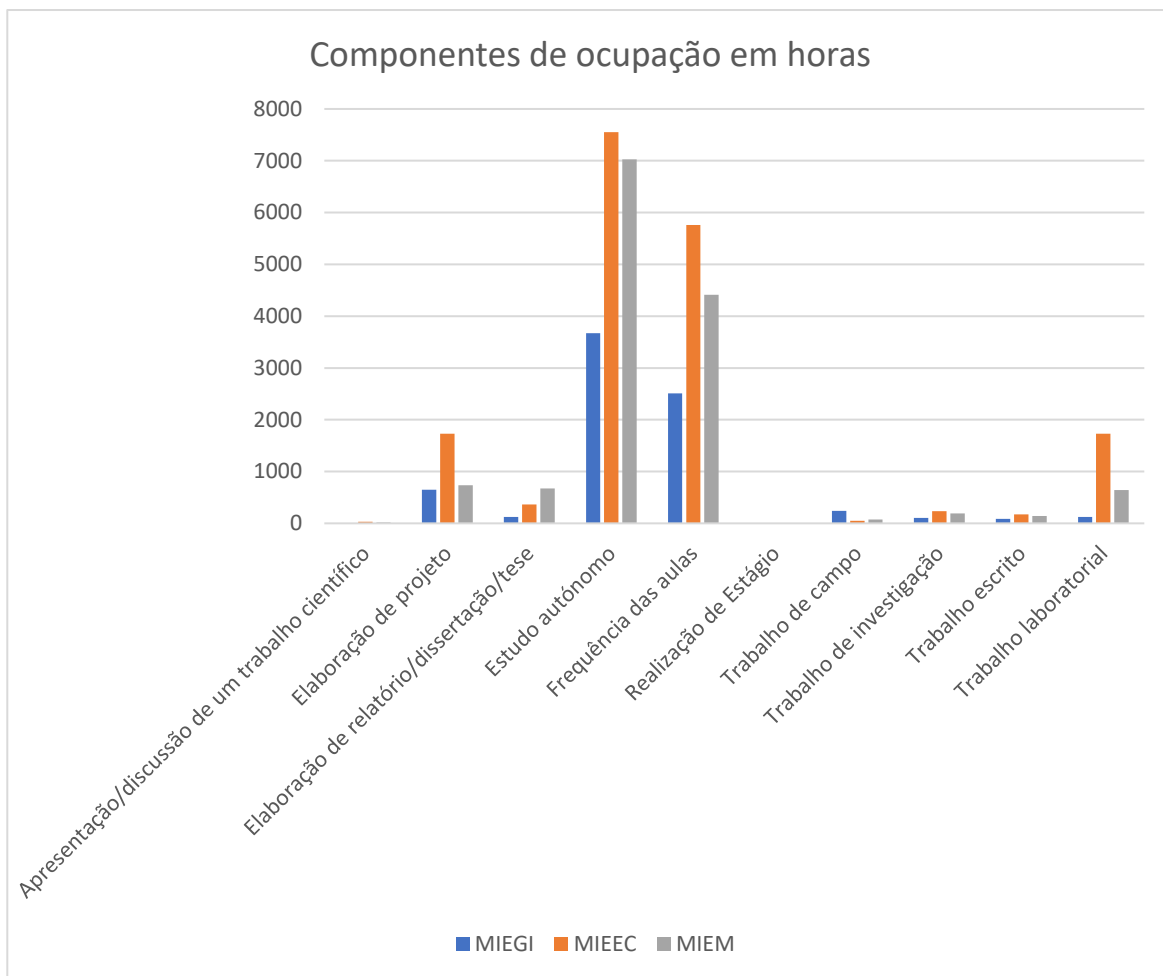


Figura 8- Número de horas (n) dedicadas a cada componente de ocupação de todas as UC analisadas por cada um dos três cursos.

Através da análise do gráfico da figura 8, podemos verificar que o estudo autónomo é a componente com mais horas dedicadas nos três cursos, seguindo-se a frequência das aulas. De salientar que em nenhum dos cursos analisados existem horas destinadas à realização de estágio.

No MIEGI, num total de 7510,5 horas dedicadas às componentes de ocupação, constata-se que 49% das horas são dedicadas ao estudo autónomo (3668h) e 33% das horas à frequência das aulas (2512h), enquanto as componentes com menos horas previstas são o trabalho de investigação (106h) e o trabalho escrito (85,5h) ocupando apenas 1% cada componente das horas dedicadas às componentes de ocupação. De realçar que neste curso em nenhuma FUC existem horas dedicadas não só à realização de estágio, como referido anteriormente, mas também à apresentação/discussão de um trabalho científico.

No MIEEC, num total de 17632,5 horas dedicadas às componentes de ocupação, constata-se que 43% das horas são dedicadas ao estudo autónomo (7550,45 h) e 33%

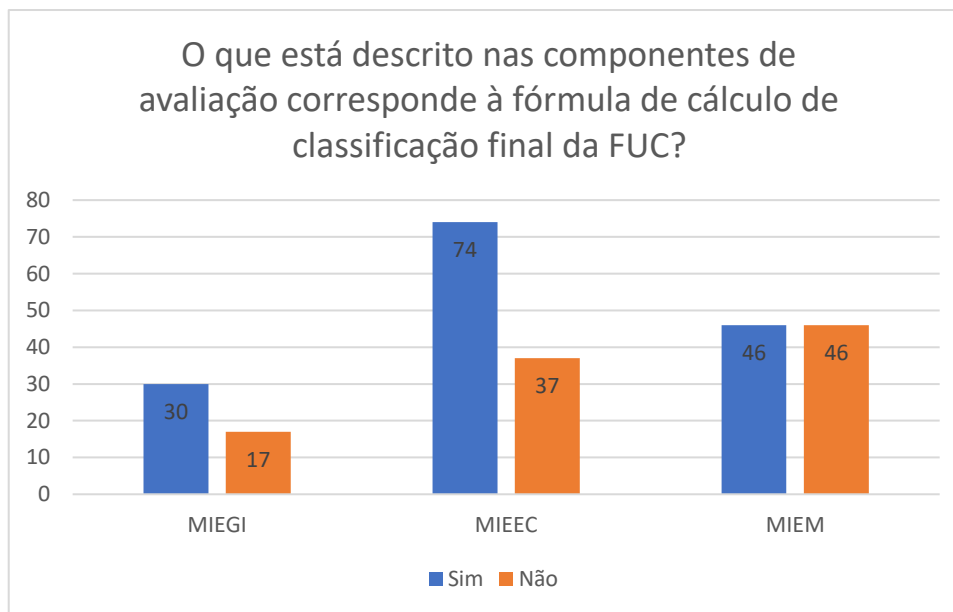
das horas à frequência das aulas (5761,55 h), enquanto as componentes com menos horas dedicadas são o trabalho de campo (48h) e o trabalho escrito (174h) ocupando apenas 1% cada componente das horas dedicadas às componentes de ocupação.

No MIEM, num total de 13920 horas dedicadas às componentes de ocupação, constata-se que 50% das horas são dedicadas ao estudo autónomo (7027h) e 32% das horas à frequência das aulas (4411,5h), enquanto as componentes com menos horas dedicadas são o trabalho de campo (75h), o trabalho escrito (144h) e o trabalho de investigação (189h) ocupando apenas 1% cada componente das horas dedicadas às componentes de ocupação. De realçar, tal como em MIEGI, que neste curso em nenhuma FUC existem horas dedicadas não só à realização de estágio, como referido anteriormente, mas também à apresentação/discussão de um trabalho científico.

### **5.3 Componentes de Avaliação**

Neste subcapítulo, são apresentados os resultados referentes às componentes de avaliação, onde os dados em análise são acerca: da verificação da correspondência entre o que está descrito nas componentes de avaliação e a fórmula de cálculo de classificação final; do número de componentes de avaliação propostas por UC que praticam avaliação distribuída; se as UC praticam nota mínima; e, por fim, se as UC praticam nota complementar, relativamente aos três cursos em análise.

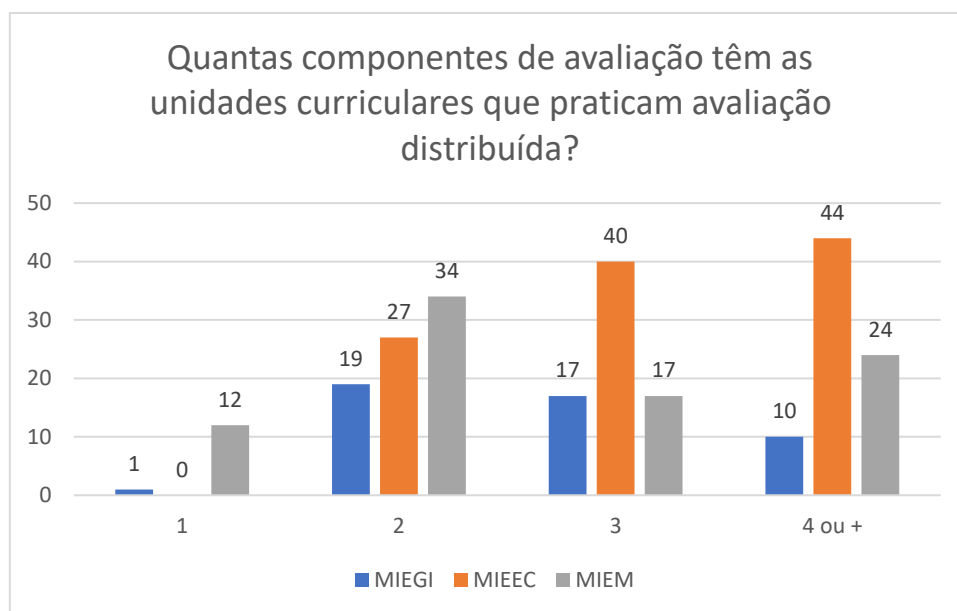
No gráfico da figura 9, podemos ver os dados relativos há existência de correspondência entre os pesos previstos das componentes de avaliação e a descrição na fórmula de cálculo de classificação final, nos três cursos:



*Figura 9- Número de UC (n) por correspondência entre os pesos previstos das componentes de avaliação e a descrição da fórmula de cálculo da classificação final por cada um dos três cursos.*

Através da análise do gráfico da figura 9, podemos verificar que tanto no MIEEC, com 67% (74 UC), como no MIEGI, com 64% (30 UC), na maioria das FUC, o que está descrito nas componentes de avaliação coincide com a fórmula de cálculo da classificação final. Já no caso de MIEM, apenas em 50% das FUC ocorre essa correspondência (46 UC).

Apresentamos no gráfico da figura 10 o número de componentes de avaliação propostas por UC que praticam avaliação distribuída, estando os dados dispostos em: 1 componente, 2 componentes, 3 componentes, 4 ou mais componentes,



*Figura 10- Gráfico com o número de UC que praticam avaliação distribuída por número de componentes de avaliação proposta nos três cursos.*

Na análise do gráfico da figura 10 percebe-se que tanto no MIEGI como no MIEM a tendência principal é haver duas componentes de avaliação, enquanto no MIEEC a tendência é existirem quatro ou mais componentes de avaliação.

De ressaltar que apesar de todas estas UC praticarem avaliação distribuída, nos três cursos, em 13 UC apenas é proposta uma componente de avaliação, o que, à partida, se traduzirá num único momento de avaliação.

No gráfico da figura 11, podemos verificar os resultados referentes ao número de UC que aplicam nota mínima por cada um dos três cursos:

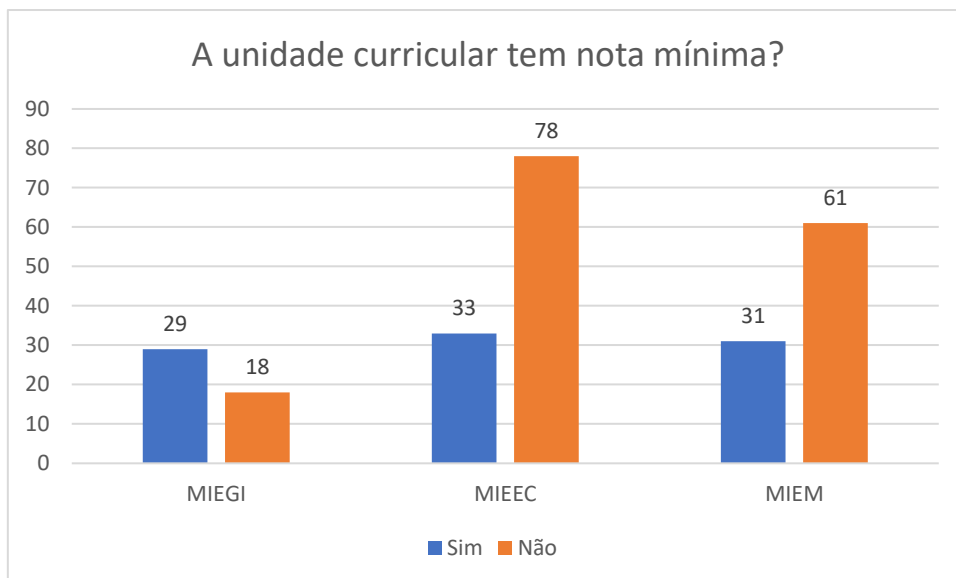


Figura 11- Gráfico relativo à aplicação de nota mínima nos três cursos (n).

Através da análise do gráfico da figura 11, podemos verificar que tanto em MIEEC com 70% (78 UC) como em MIEM com 66% (61 UC) a maioria das FUC não aplica uma nota mínima, contrariamente a MIEGI em que a maioria, com 62% (29 UC) aplica nota mínima.

Relativamente à aplicação da nota complementar nos três cursos, podemos verificar os dados, na figura 12:

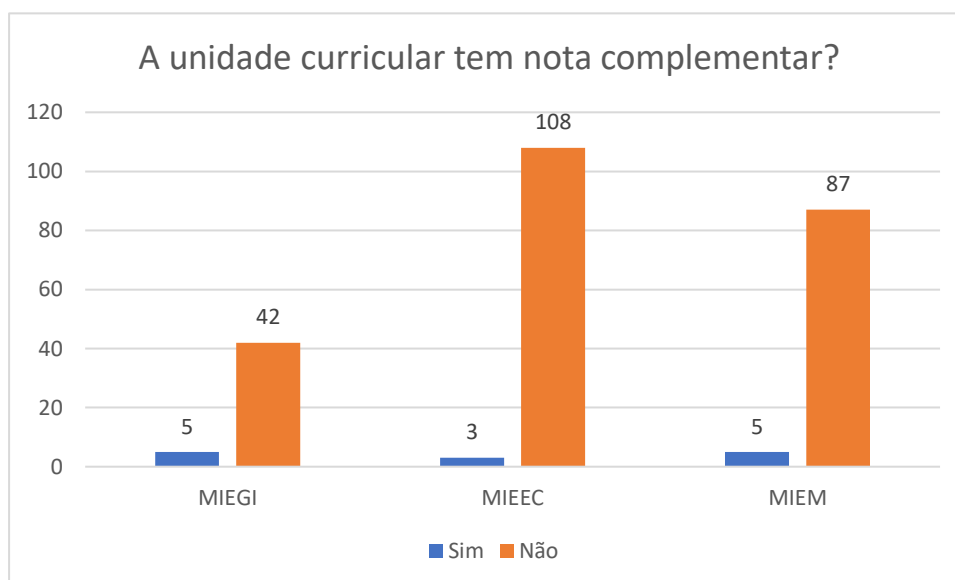


Figura 12- Gráfico relativo à aplicação de nota complementar nos três cursos (n).

De realçar que a maioria das UC nos três cursos não pratica nota complementar, onde em MIEEC 97% das FUC não aplica nota complementar (108 UC), seguindo-se de MIEM com 95% (87 UC) das FUC também a não aplicarem nota complementar e por fim MIEGI 89% (42 UC) das FUC que não aplicam nota complementar.

## **5.4 Síntese e Discussão de alguns resultados**

A construção dos gráficos possibilitou-me uma melhor compreensão dos dados e, por conseguinte, fazer comparações entre os três cursos analisados.

Ao longo da análise das FUC surgiram várias questões, tais como: “O que é um trabalho escrito?”; “Qual a diferença entre trabalho de campo e trabalho prático?”; “O que é a participação presencial?”; “Resolução de exercícios em sala de aula, individualmente ou em grupo, conta como participação presencial? Ou é um trabalho escrito?”; “Uma avaliação em laboratório (provas práticas, inquéritos) é considerado um teste ou um trabalho laboratorial?”; “Um mini-teste feito no final do ano é considerado um exame final?”; “Uma prova escrita com 50% do peso é considerada um mini-teste ou um teste?”; “Quando falamos em avaliação distribuída sem exame final, conta apenas dois mini-testes? Isso é avaliação distribuída?”; “A frequência das aulas é a mesma que o nº de horas de contacto?”; “Frequência das aulas é o mesmo que assiduidade?”; “O que são horas de contacto?”; etc.

Através das reuniões percebemos que não parece estar claro através da análise das FUC o que os docentes entendem sobre as diferenças entre a natureza de um projeto, de um trabalho de campo, de um trabalho prático, de um trabalho escrito e de um trabalho laboratorial. Julgamos que seja necessário realizar uma análise de conteúdo mais aprofundada para melhor complementar esta informação.

Tal como foi verificado que existe uma grande incoerência na especificação das componentes de avaliação, entre o campo das componentes de avaliação e o campo da fórmula de classificação final. Por exemplo: deparamos com vários casos em que em várias UC, os docentes atribuíam 70% aos trabalhos práticos na descrição das componentes de avaliação, mas na descrição da classificação final atribuíam 70% aos trabalhos práticos. Este resultado levou-nos à interpretação de que os docentes não têm muito claro quais as diferenças entre estes campos de trabalho, usando-os quase como se tivessem o mesmo significado.

No que concerne especificamente as questões relacionadas com a avaliação distribuída, e havendo um número considerável de UC que só apresentam uma componente de avaliação ainda que com avaliação distribuída, será necessária uma análise posterior para tentar perceber qual a natureza da componente de avaliação prevista. Ocorreu-me que, poderão tratar-se, por exemplo, de 5 testes realizados de forma faseada, ou de um único projeto elaborado ao longo do semestre ou ano letivo.

Este resultado que saltou à vista foi discutido nas reuniões e percebemos que existe um trabalho a desenvolver para melhor aprofundar o que é que os docentes da FEUP entendem e propõem como componentes de avaliação nos casos de opção por



uma avaliação distribuída com e sem exame final (testes, exames, projetos). Contudo, seria interessante num estudo futuro ou na continuação deste estudo, perceber se há diferenças entre ADCEF e ADSEF, uma vez que percebemos que existem conceções diferentes do que constitui um exame final.

Em suma, na minha opinião, para que os docentes da FEUP tenham uma melhor compreensão de alguns conceitos envolvidos na planificação e desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, poderia ser importante atualizar e melhorar o glossário da U.Porto; propor formações sobre o preenchimento das fichas das unidades curriculares e, por fim, tornar este estudo num projeto mais alargado que, de algum modo, permita existir todos os anos uma monitorização sobre o que está descrito nas fichas das UC e ainda, indo mais além do que o que foi feito, num estudo futuro aprofundar a concordância destas descrições com as práticas efetivas.

# **Capítulo VI**

## **Considerações finais**

Este último capítulo reflete a apreciação global e conclusiva do processo de estágio e dos seus contributos como complemento não só à minha formação académica e profissional, mas também à minha formação pessoal, assim como para a finalização deste ciclo de estudos – o Mestrado em Ciências da Educação.

### **6.1 Contributo do estágio para o desenvolvimento de competências**

Neste estágio tive a oportunidade de desenvolver uma postura de investigadora, onde mobilizei várias técnicas recorrendo aos conhecimentos que tinha obtido na licenciatura em CE e posteriormente de forma mais aprofundada no mestrado em CE.

Uma vez que o meu estágio se centrou muito na vertente da investigação, esta terá sido uma das, senão a grande mais valia que retiro, uma vez que sempre pus a investigação um pouco de lado por me parecer aborrecida e muito complexa. Ainda que seja mais complexa do que eu achava, no estágio comecei a pensar mais acerca de determinadas problemáticas que me suscitaram bastante interesse, a questionar tudo e tentar arranjar resposta para todas as questões e inquietudes que tinha, passando a ver a investigação com um olhar completamente diferente, assente num propósito e numa mudança, na procura de soluções e na constatação de factos que ainda que sejam subentendidos precisam e devem ser estudados.

Tive o privilégio de fazer parte de uma equipa multidisciplinar, onde através das várias reuniões fui percebendo que todos tínhamos olhares diferentes, bastante marcados pelo percurso académico e área em que estávamos inseridos, o que me suscitou a perceção sobre diferentes culturas institucionais na U.Porto que até então nunca tinha sido algo no qual eu tinha refletido. Ressaltando que considero que foi nesta troca constante de ideias nas reuniões que melhorei a capacidade de comunicação e partilha.

Este estágio trouxe-me vários ensinamentos, mas penso que o refletir sobre as temáticas foi do mais valioso que retirei. Esta capacidade de reflexão e de questionamento constante é imprescindível nos dias de hoje em que a mudança é uma contínua. Assim como considero ter desenvolvido as minhas competências no que se refere à ferramenta Excel e à minha escrita académica no culminar deste relatório.

Ainda que tenha tido muitos constrangimentos profissionais, familiares e outros inerentes à pandemia, considero que o facto de ter de cumprir prazos, uma vez que não estava a trabalhar sozinha, fez com que com o decurso das atividades fosse começando a conseguir gerir melhor o meu tempo. Da mesma forma, foi no decorrer do estágio que fui absorvendo tanto da orientadora institucional como do orientador local, técnicas de trabalho e de organização que considero muito úteis para o meu futuro profissional.

## **6.2 A profissionalidade em CE**

Atualmente, os profissionais de Ciências da Educação são confrontados com a dificuldade no reconhecimento social da profissionalidade, devido ao facto de as funções a desempenhar não estarem definidas com exatidão, resultado das variadas competências que vão adquirindo ao longo da formação, assim como das áreas em que está envolvido. Ainda que seja notória uma evolução no reconhecimento profissional, ainda existe um longo a caminho a percorrer.

A formação em CE é multidisciplinar, fazendo com que seja possível atuar em contextos bastante diversificados. Esta formação permite aprender, compreender e pôr em prática diferentes competências, destacando a: comunicação e o questionamento constante.

Penso que o profissional em CE, destaca-se pelo modo como intervém, tendo na sua formação de base adquirido técnicas importantes quer nas ações de formação, nas dinâmicas de grupo, no contacto com o outro, no saber escutar, a entreaajuda, o trabalhar em equipa, a ganhar confiança de quem nos considera desconhecidos no local, na adaptação do discurso tendo em conta o contexto, entre outras competências.

Para realizar este estudo mobilizei conhecimentos adquiridos em unidades curriculares, essencialmente em: Oficina de Escrita, Metodologias de Investigação: Laboratório de Metodologias Qualitativas, Metodologias de Investigação: Laboratório de Metodologias Quantitativas e Análise de Políticas Sociais e Educativas. Ao ter-me formado na área da educação posso ajudar a contribuir para os processos de monitorização e formação dos docentes

A Dra. Ana Freitas é licenciada e mestre em CE. Contudo, mesmo que fosse de outra área, eu defenderia com a mesma convicção a importância que tem de trabalhar um profissional de CE no LEA, pois este estará mais apto a identificar problemas educacionais no desenho curricular, na planificação, na organização, na gestão e na avaliação tanto dos cursos, como de projetos ou programas de que a FEUP faça parte, assim como propor formações inerentes à intervenção socioeducativa para os docentes e para os estudantes.

## **6.3 Propostas para o futuro do LEA**

Ao longo das reuniões foram feitas várias sugestões ao meu orientador local relativamente à continuação deste estudo, como estudos futuros e mesmo para o melhoramento do próprio LEA.

Inicialmente considero ser imprescindível continuar este estudo, mas para além de continuar a fazer uma correlação entre os créditos e o número de horas em diferentes componentes de ocupação nas horas de contacto.

Considero que a extração dos dados do sigarra deveria ser repensada uma vez que esta da maneira como foi feita não dá para limitar as UC optativas e as UC específicas, onde após refletir sobre os dados apercebi-me que deveria ser feita uma triagem relativamente ao que é obrigatório e optativo. Percebemos isso na figura 4, a soma do total de créditos de MIEEC é bastante superior ao estipulado para mestrado integrado (300/360 ECTS) provavelmente por ter várias optativas, contrariamente a MIEGI que nem chega ao número mínimo de ECTS, tendo apenas uma soma de 280,5 podendo remeter-nos para o facto de aqui poderem existir optativas com outras faculdades que não estejam incluídas.

Um passo que considero fulcral num futuro próximo é que exista uma revisão e/ou reformulação do glossário da U. Porto, onde para tal o LEA poderá utilizar este estudo como argumento a esta proposta de revisão e/ou reformulação. Assim como, na minha opinião seria fundamental propor formações sobre as conceções e práticas pedagógicas ligadas às componentes de ocupação e às componentes de avaliação pré-definidas para o preenchimento correto das FUC.

Seria interessante num estudo futuro, ou até mesmo na continuação deste estudo, perceber se existem diferenças e quais as diferenças relativas a avaliação distribuída com exame final e avaliação distribuída sem exame final, uma vez que neste estudo estavam as duas agrupadas. Da mesma maneira que seria proveitoso incluir a distinção entre UC obrigatórias e UC optativas.

Acho que seria bastante desafiante e curioso, alargar este estudo aos restantes cursos da FEUP, bem como realizar no futuro mais estudos sobre a avaliação das aprendizagens no ensino superior, em particular, no que concerne a conceções e práticas de avaliação formativa e/ou avaliação distribuída.

Por fim, mas não menos importante, considero bastante importante que o LEA faça uma redefinição do seu website uma vez que para além de não ser muito apelativo não está bem estruturado, assim como faça uma formulação do mesmo em inglês uma vez que faz parte de projetos internacionais.

## **6.4 Reflexões Finais**

A pandemia veio alterar a vida de toda a gente, seja pessoal, familiar, social, académica ou profissional e, para além de todo o cenário de medo pelo novo e o imprevisível, pensar em conciliar trabalho presencial, cuidar de um familiar, ter aulas

online mais um estágio. Todavia sinto que em conjunto com a orientadora da instituição e o orientador local, conseguimos dar a volta por cima e transformar este estágio numa experiência inesquecível, com muita resiliência e adaptabilidade de todas as partes. Sinto que estagiar já é um grande desafio que requer muita adaptação e ao mesmo tempo é intrínseco um processo de muita aprendizagem e de muitas descobertas.

Considero-me uma pessoa de toque e presença, valorizando sempre o contacto presencial, o que fez com que a minha adaptação ao virtual não tenha sido muito positiva inicialmente. Comecei por achar que estava a ter um trabalho muito solitário e autónomo, o que não era de todo o que estava a acontecer nem que aconteceu, porque sempre tive o apoio da minha equipa (orientadora institucional, orientador local e técnica superior do LEA).

Esse apoio aconteceu através da determinação de objetivos e tarefas para eu cumprir em determinados prazos (o que nem sempre consegui concretizar com exatidão devido à grande dificuldade da gestão de tempo), monitorizando tudo o que fazia e estando sempre disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que surgisse.

O meu estágio foi realizado em teletrabalho, tinha praticamente reuniões semanais e íamos trocando várias dúvidas não só nas reuniões, mas também em trocas de emails, sendo uma forma de estarem sempre a par dos meus avanços e recuos e a segurança de que qualquer dúvida que eu tivesse estava à distância de um email e em último caso de um telefonema, tendo desde o início demonstrando que estavam sempre disponíveis para o que precisasse.

Uma das vantagens que achava que teria com o teletrabalho seria o aumento de concentração e de foco nas tarefas propostas, uma vez que poderia trabalhar no conforto de minha casa, numa pausa do meu trabalho profissional ou numa viagem de comboio (como tantas vezes aconteceu), visto que não tinha ninguém por perto que me distrai-se. Deste modo, a produtividade seria muito maior e teria mais rentabilidade. Contudo, esta visão positiva acerca do teletrabalho nem sempre correspondeu à realidade porque houve fatores externos que acabaram por impedir esse foco e concentração seja por ter coisas por fazer à volta, seja por ter ruído de obras, de crianças, entre outros fatores.

Com o teletrabalho sinto que a sensação de liberdade e responsabilidade aumentaram muito, porque eu própria tive de gerir o meu tempo para cumprir os prazos que estavam estipulados, o que nem sempre foi fácil, mas fez com que desenvolvesse a minha capacidade de gerir o tempo, onde acabei por ter sempre um trabalho autónomo mas acompanhado pelos orientadores.

Não vivendo perto da FEUP nem do local onde estava empregada durante as atividades do estágio, o facto de o teletrabalho fazer com que não tivesse que me

deslocar até à FEUP fez com que poupasse muito tempo entre várias viagens que teria de ter feito, tempo esse que consegui investir em muitas leituras ou reflexões acerca dos temas e metodologias do estudo.

Como referido anteriormente, os prazos foram estipulados para cada objetivo onde tiveram sempre em conta a minha dificuldade em gerir os horários, tendo reuniões semanais onde expunha as minhas dúvidas, dificuldades, era visto e discutido o que tinha sido feito, programamos os passos seguintes e prazos para os mesmos, definindo estratégias para melhorar o que tinha sido feito e o que ainda seria feito.

Considero que o feedback foi um dos aspetos positivos que tive de ambos os orientadores e que melhoraram o meu desempenho e as minhas competências, assim como o facto de reconhecerem e valorizarem o que tinha feito (mesmo quando achava que conseguia fazer mais e melhor), fizeram com que sempre me sentisse valorizada, fazendo com que me incentivassem sempre a fazer mais e melhor.

Ainda que não tenha tido contacto diário e presencial, sinto que as reuniões foram muito importantes para nos conhecermos, para aprender novas formas de trabalho, para discutir muitos assuntos que provavelmente no dia-a-dia não iriam ter muita importância de serem abordados e o facto de apontar tudo o que ia surgindo para debater ou esclarecer na reunião fez com que tivesse um acompanhamento extraordinário, onde sempre me orientaram, explicaram, ouviram, demonstraram, monitorizaram, motivaram e esclareceram.

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação, 2ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, 107, 120-127. Tradução: Manuela Terrasêca.
- Azevedo, S. F. (2013) Da Academia Polytechnica de 1837 à Faculdade de Engenharia de Hoje 176 anos de estudos superiores de engenharia no Porto, Newsletter da SPE, 5 (Fevereiro de 2012), sp. [https://sigarra.up.pt/feup/pt/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F885733837/SFA\\_Nota%20Hist%F3rica.pdf](https://sigarra.up.pt/feup/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F885733837/SFA_Nota%20Hist%F3rica.pdf)
- Barreira, C., Bidarra, G., Monteiro, F. & Vaz-Rebello, P. & Alferes, V. (2017). Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Perceções de professores e estudantes nas universidades portuguesas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V. VIII(21), pp. 24-36.
- Bruyne, P., herman, J. & schoutheete, M. (1991) Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. CANÁRIO, Rui (1999) Educação de Adultos - Um Campo e uma Problemática. Lisboa: EDUCA.
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In Poupart, Jean & Deslauriers, Jean-Pierre & Groulx, Lionel & Laperrière, Anne & Mayer, Robert & Pires, Álvaro (2012). A pesquisa Qualitativa - Enfoques epistemológicos e metodológicos (pp. 295-316). Petrópolis: Editora Vozes.
- Costa, A., Caetano, A., Freire, I. Moreira, A., Freire, T. & Ferreira, A. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, v.23(2), pp. 119-151
- Durkheim, É. (2001). O que é um facto social?. In Durkheim, Émile, *As Regras do Método Sociológico* (pp. 29-39). Coimbra: Rés Editora
- Eurydice (2021). Portugal - Quality assurance in higher education. Disponível online em <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>
- Favinha, M., Silvestre, M., Magro, T. (2011). Monitorizar resultados para avaliar segundo a lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do Projecto TurmaMais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, sp. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.



- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M., Leite, T., Rosa, J. (2019) Monitorização dos resultados: uma ferramenta para a tomada de decisão na melhoria da escola in Pires, C., Lino, L., Pereira, S., Leite, T. Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. (232-244) Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Flick, U. (2005). Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa, Monitor, pp. 1-13.
- Freire, I. & Caetano, A. (2011). Mediação Socioeducativa - saber contextuais para lidar com o inesperado. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 597 – 602.
- Guerra, E. (2014). Manual pesquisa qualitativa. In Grupo *Ánima Educação*. Belo Horizonte.
- Hadji, C. (1993). A Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos (4ª ed.). Porto: Porto Editora. (Versão original publicada em 1989).
- Harding, S. (1986). From the woman question in science to the science question in feminism. In Harding, Sandra (Eds.), *The science question in feminism*. London: Cornell University.
- Hoffmann, J. (1993). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 21ª Ed. Porto Alegre: Mediação.
- Kraemer, M. (2005). Avaliação da Aprendizagem como Construção de Saber. In Poder, Gobierno y estrategias en las universidades de America del Sur, V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2014). Avaliação, Qualidade e Equidade. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.19(2), pp. 421- 438.
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. In H. V. Caetano & M. G. Santos (Orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências – Volume 1*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário (DES), pp. 77-96.
- Ludke, M. & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- Martins, L. & Viana, I. (2013). A mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar – aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. Atas do

XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga Universidade do Minho, 2013.

- Morgado, J. C., Alves, P., Borralho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2014). Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: entre a conformidade e a inovação. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha & M. P. Alves (Orgs), Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas (VI 1) (pp. 21-44). Lisboa: Educa.
- Oliveira, A., Aparecida, C., Souza, G. M. R. (2008). Avaliação: conceitos em diferentes Olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. Ata de comunicação apresentada no EDUCERE - XV Congresso Nacional de Educação, Disponível online em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/510\\_223.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/510_223.pdf)
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: NÓVOA, A. Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Ribeiro, E. (2015). Diversidade e educação inclusiva: a mediação socioeducativa em contexto escolar. Escola Superior de Educação de Viseu, 2015, ISBN 978-989-96261-4-0.
- Torres, Manuel (2013). *Modos de Trabalho Pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior – um estudo na Universidade do Porto*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Santos, B. (2001). Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento.
- Siqueira, A. Silva, A. Guimarães, L. & Alves, R. (2006). *Avaliação da Aprendizagem*. TCC para conclusão do Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamenta, Faculdade de Ciências da Educação do Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.

## Documentos normativos:

- Decreto-Lei n.º 42/2005 do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (2005). Diário da República: I Série, n.º 37. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/606304/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 63/2016 da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2016). Diário da República: I Série, n.º 176. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/75319452/details/normal?l=1>
- Decreto-Lei n.º 65/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I Série, n.º 157. <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116068879/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 74/2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). Diário da República: I Série, nº 60. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/671387/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 369/2007 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2007). Diário da República: I Série, n.º 212. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/629433/details/maximized>
- Despacho n.º 1535/2018 da Universidade do Porto – Reitoria (2018). Diário da República: II Série, nº31. <https://dre.pt/home/-/dre/114682786/details/maximized>
- Glossário da A3ES- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Consultado em 15 de fevereiro de 2021. Disponível em [https://www.a3es.pt/sites/default/files/Gloss%C3%A1rio%20A3ES\\_0.pdf](https://www.a3es.pt/sites/default/files/Gloss%C3%A1rio%20A3ES_0.pdf)
- Glossário Académico da Universidade do Porto. Consultado em 28 de outubro de 2020. Disponível em [https://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=gloss%c3%a1rio%20acad%c3%a9mico%20da%20universidade%20do%20porto#mod\\_aval](https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=gloss%c3%a1rio%20acad%c3%a9mico%20da%20universidade%20do%20porto#mod_aval)
- Diário da República, 2.ª série — N.º 16 — 23 de janeiro de 2018; Regulamento n.º 53/2018, artgº 7º
- Lei n.º 38/2007 da Assembleia da República (2007). Diário da República: I Série, n.º 157. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/637179/details/maximized>
- Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República (2005). Diário da República: I Série, n.º 166. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>
- Regulamento específico de avaliação de discentes da FEUP. Aprovado na reunião do Conselho Pedagógico de 18 de julho de 2018. Disponível online em [https://sigarra.up.pt/feup/pt/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F2118070764/Reg\\_Espec\\_Aval\\_Disc\\_FEUP.pdf](https://sigarra.up.pt/feup/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F2118070764/Reg_Espec_Aval_Disc_FEUP.pdf)

- Regulamento n.º 1059/2020 da Universidade do Porto – Reitoria (2020). Diário da República: II Série, n.º 232. [https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/149840034/details/maximized?serie=II&parte\\_filter=33&day=2020-11-27&filtrar=Filtrar&date=2020-11-01&dreId=149738261](https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/149840034/details/maximized?serie=II&parte_filter=33&day=2020-11-27&filtrar=Filtrar&date=2020-11-01&dreId=149738261)

## Apêndices

### Apêndice 1- Principais resultados da análise das UCS do MIEGI

Ficha dos principais resultados da análise das UCS do MIEGI no ano letivo 2018/2019.

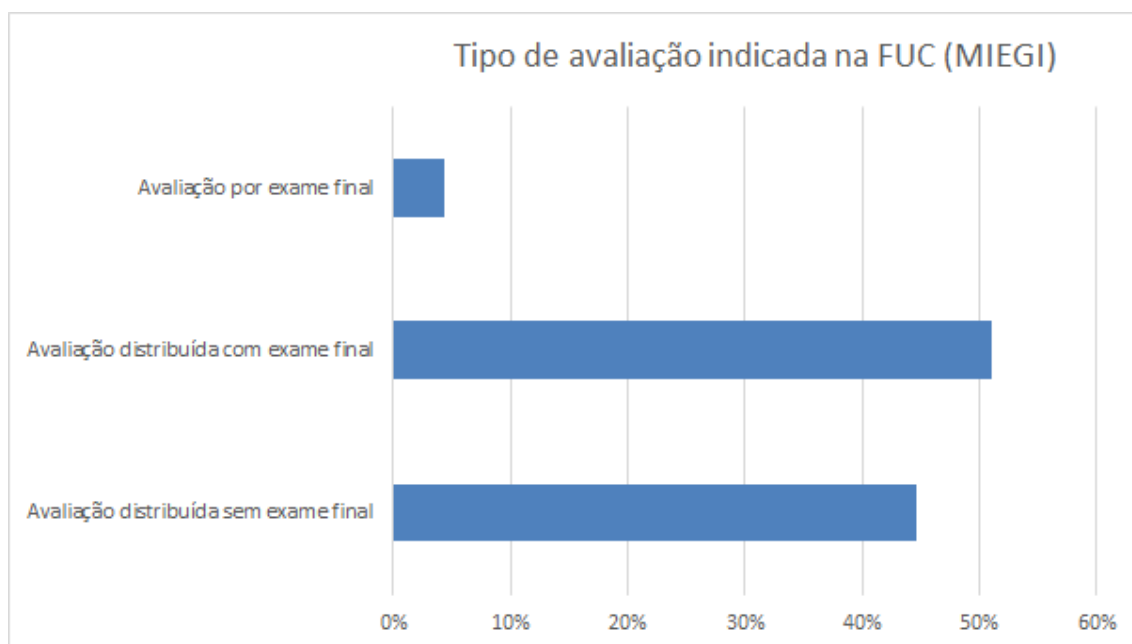


Figura 1- Percentagem do tipo de avaliação praticada no MIEGI

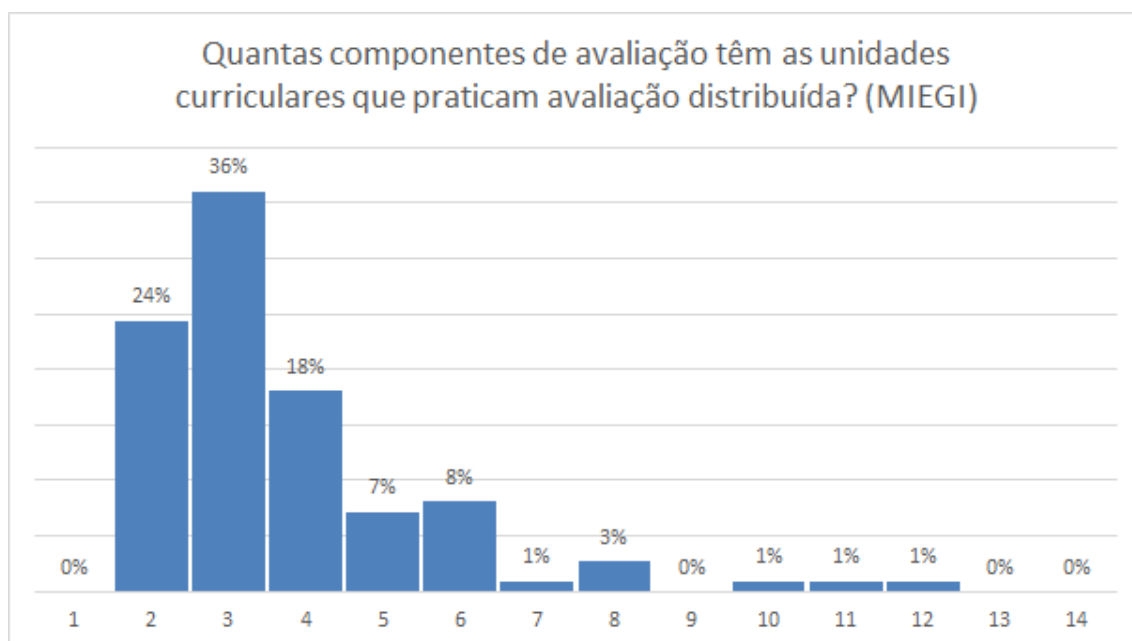


Figura 2- Percentagem do número de componentes de avaliação que pratica avaliação distribuída em MIEGI

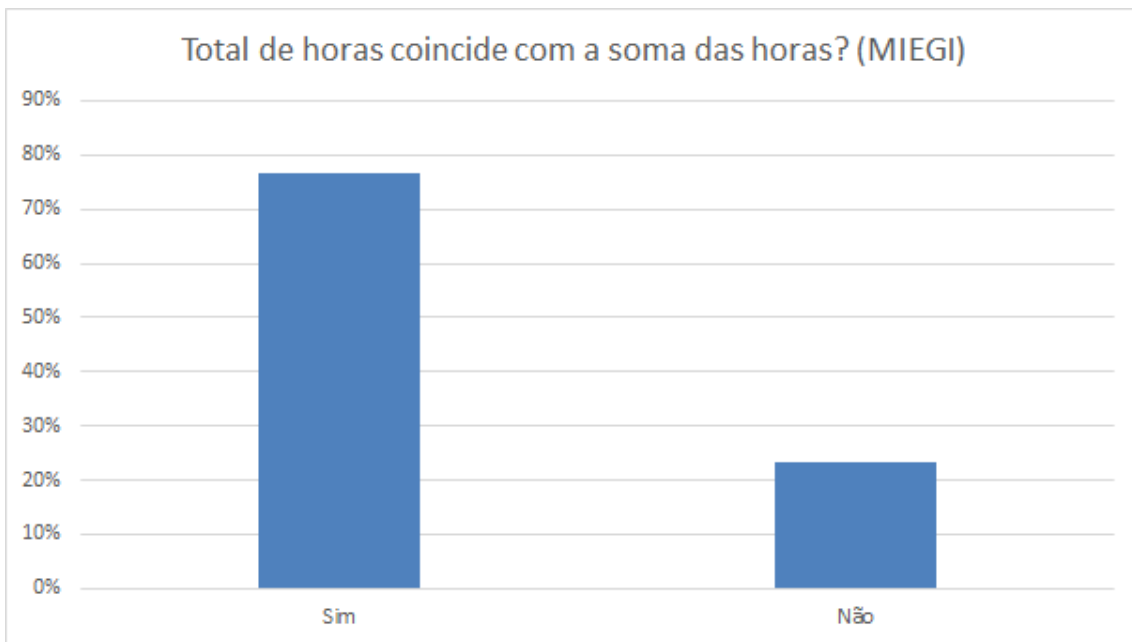


Figura 3- Gráfico referente ao curso MIEGI "Total de horas coincide com a soma das horas?"

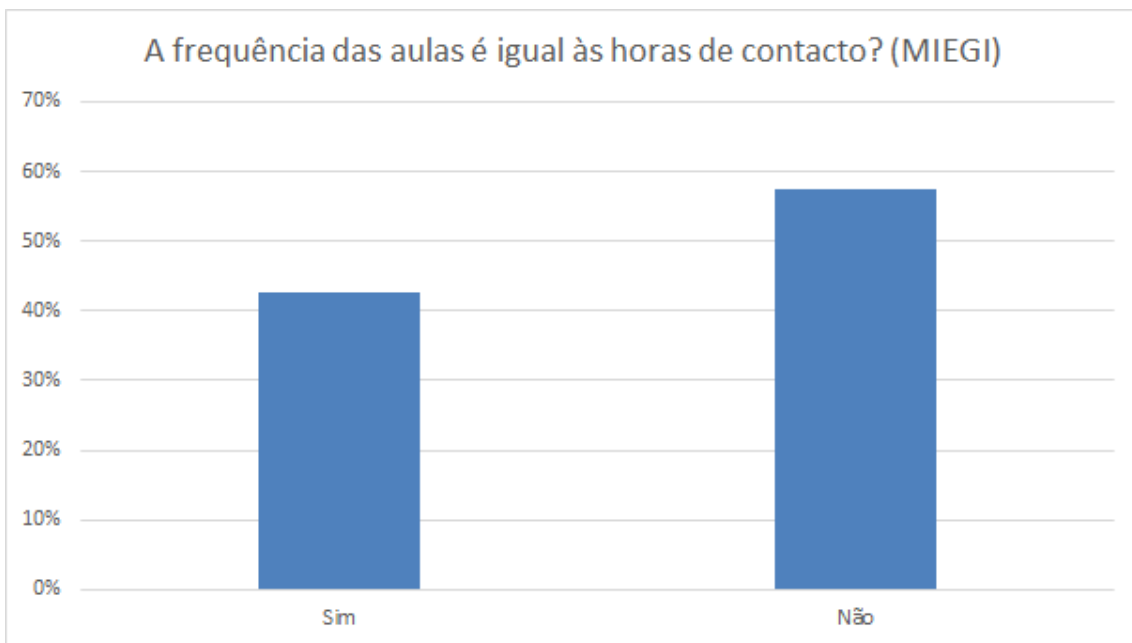


Figura 4- Gráfico referente ao curso MIEGI "A frequência das aulas é igual às horas de contacto?"

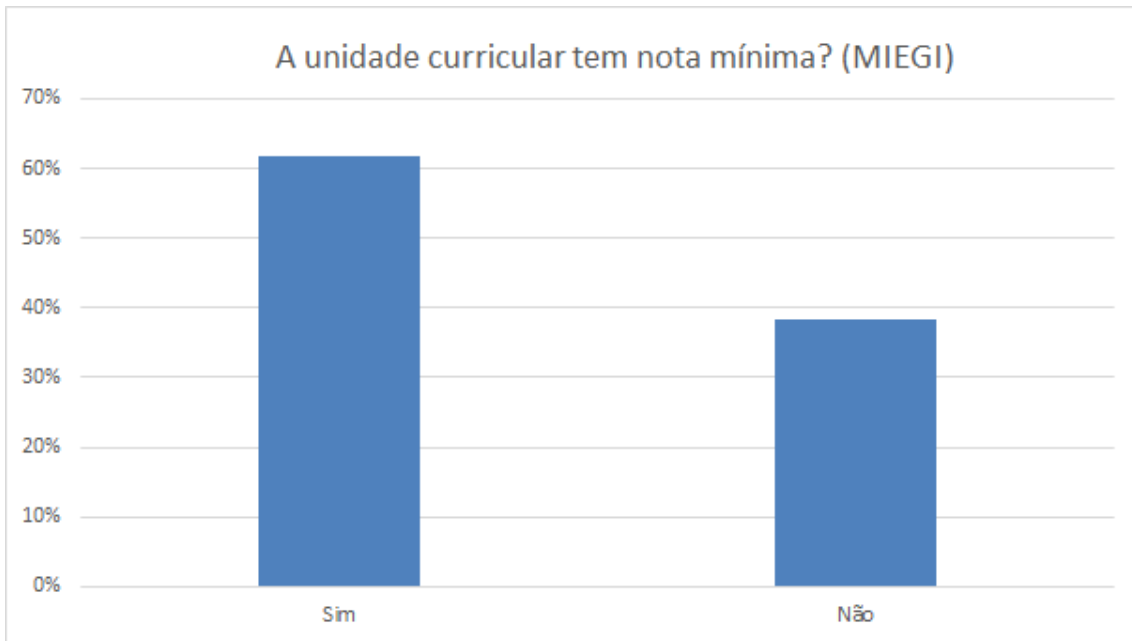


Figura 5- Gráfico referente ao curso MIEGI “A unidade curricular tem nota mínima?”

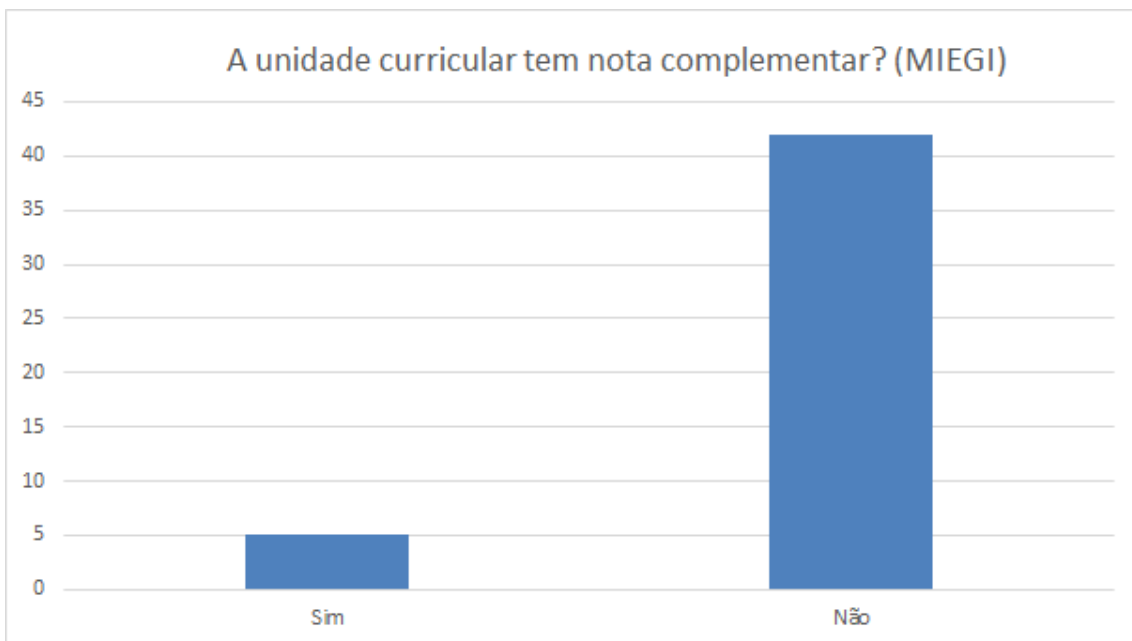


Figura 6- Gráfico referente ao curso MIEGI “A unidade curricular tem nota complementar?”

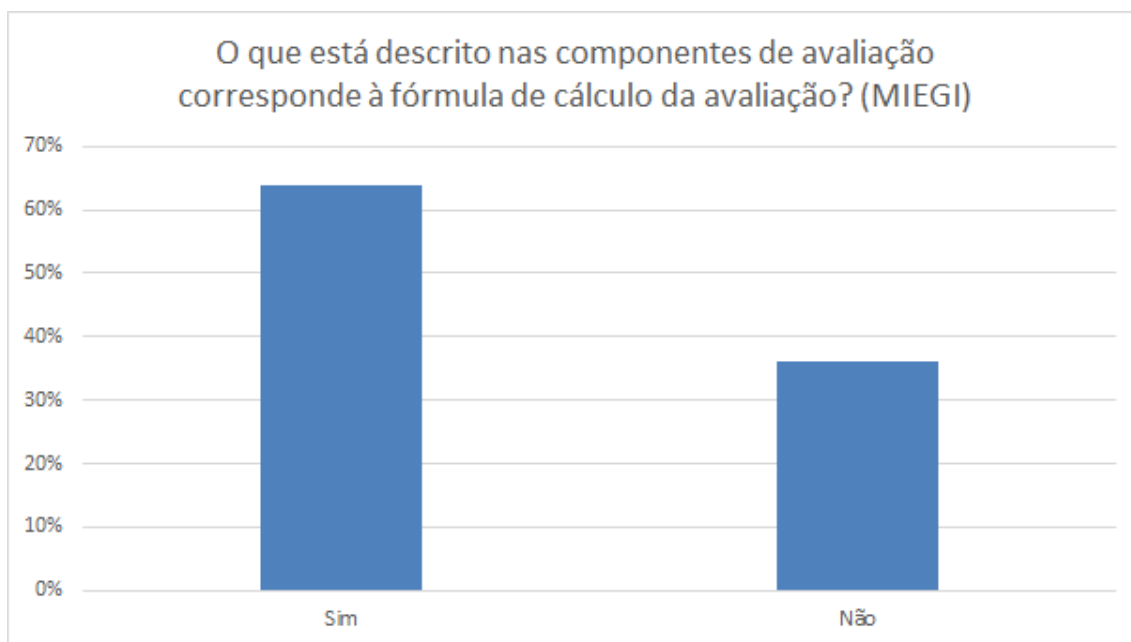


Figura 7- Gráfico referente ao curso MIEGI “O que está descrito nas componentes de avaliação corresponde à fórmula de cálculo da avaliação?”

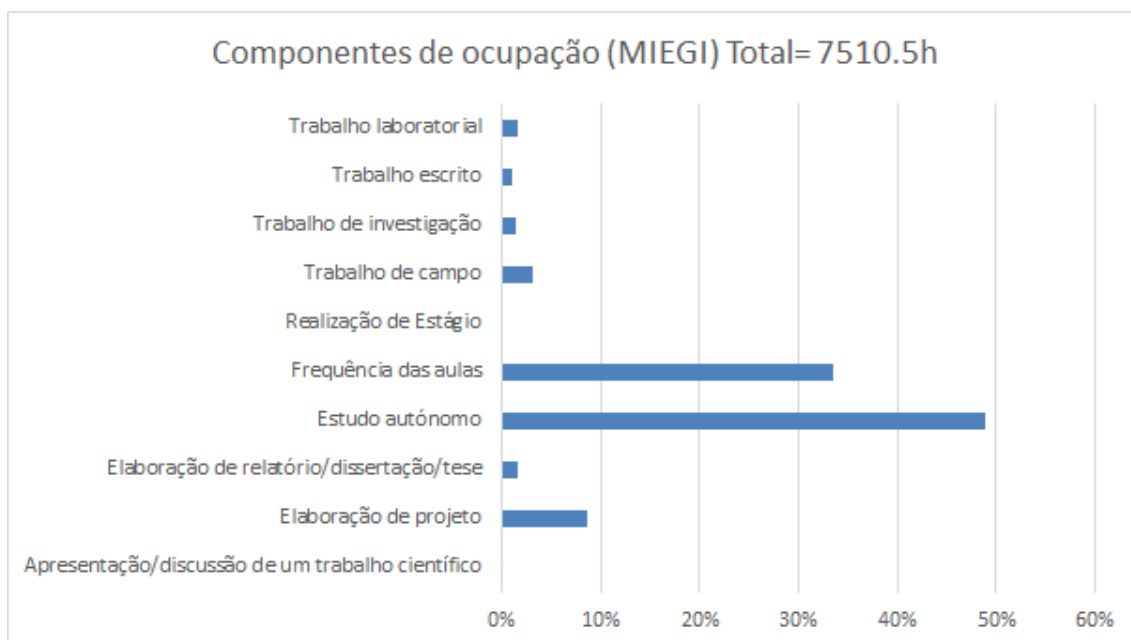


Figura 8- Percentagem das componentes de ocupação relativamente às horas no curso MIEGI



## **Apêndice 2- Principais resultados da análise das UCS do MIEEC**

Ficha dos principais resultados da análise das UCS do MIGEI no ano letivo 2018/2019.

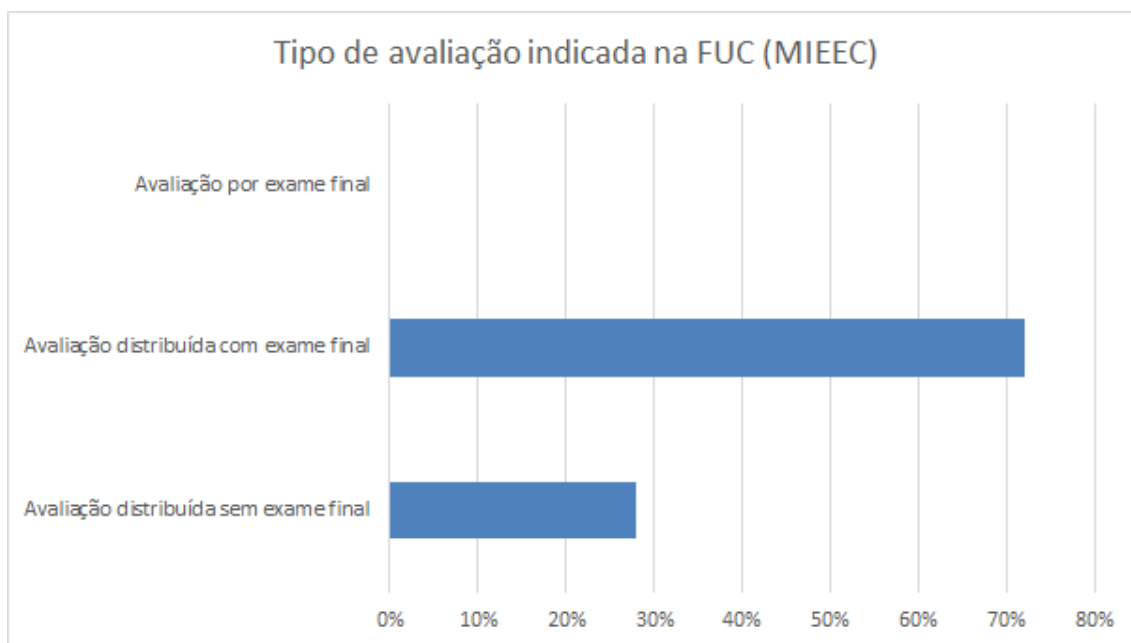


Figura 1- Percentagem do tipo de avaliação praticada no MIEEC

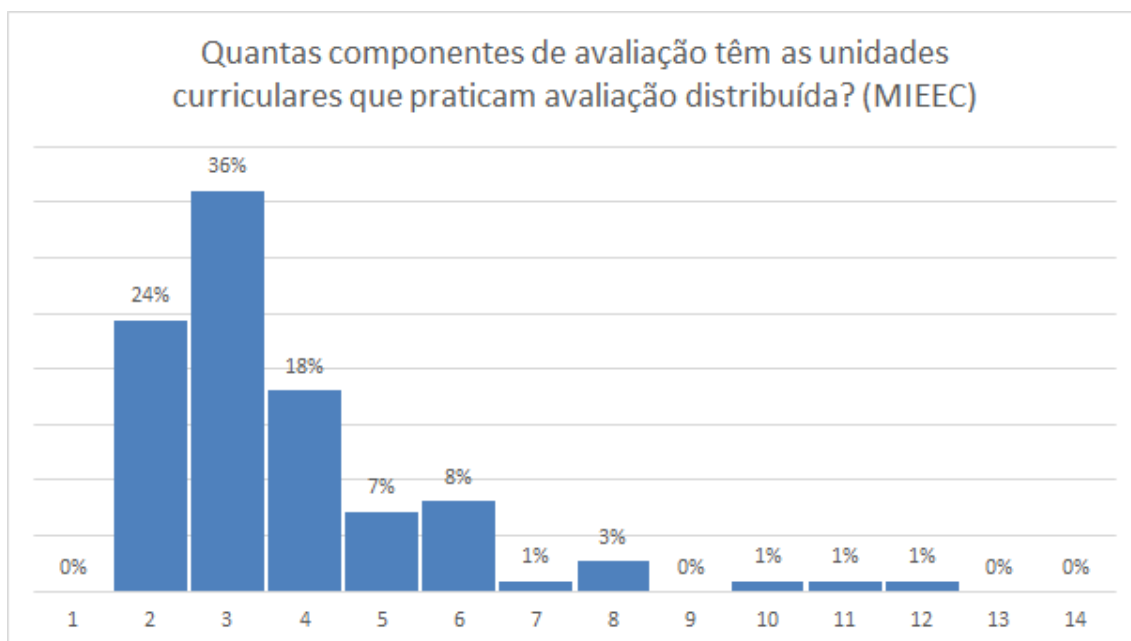


Figura 2- Percentagem do número de componentes de avaliação que pratica avaliação distribuída em MIEEC

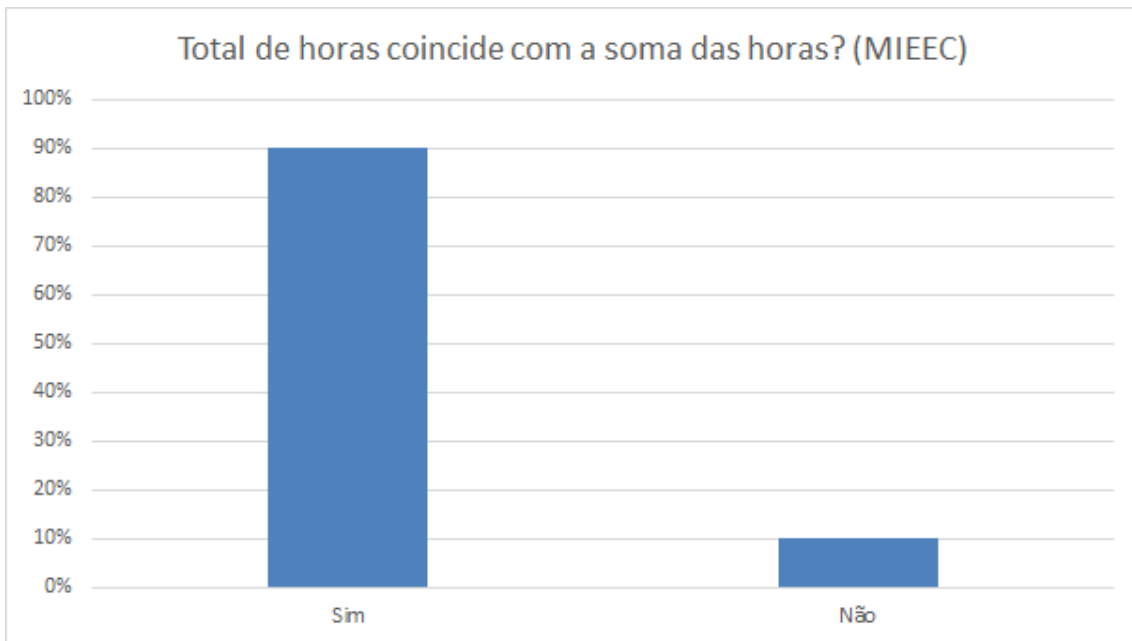


Figura 3- Gráfico referente ao curso MIEEC “Total de horas coincide com a soma das horas?”

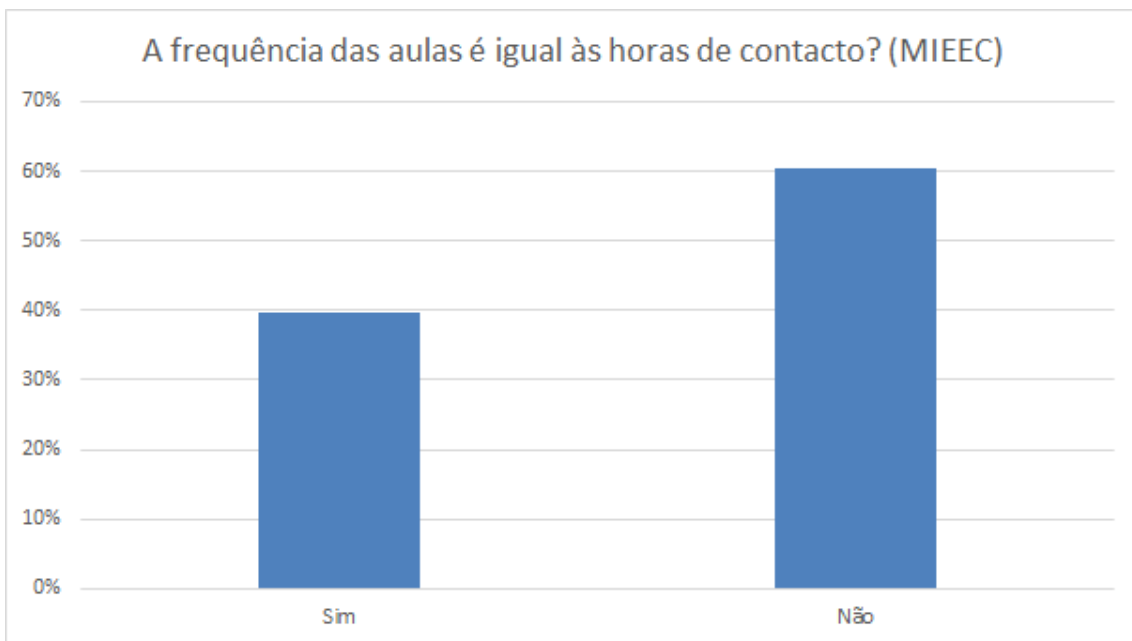


Figura 4- Gráfico referente ao curso MIEEC “A frequência das aulas é igual às horas de contacto?”

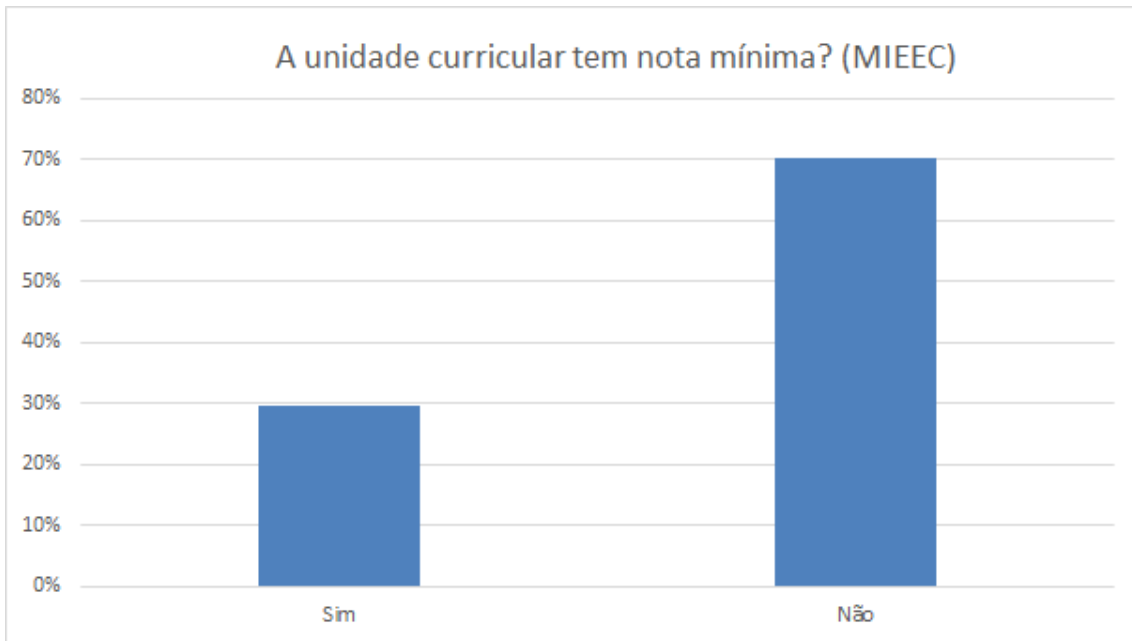


Figura 5- Gráfico referente ao curso MIEEC “A unidade curricular tem nota mínima?”

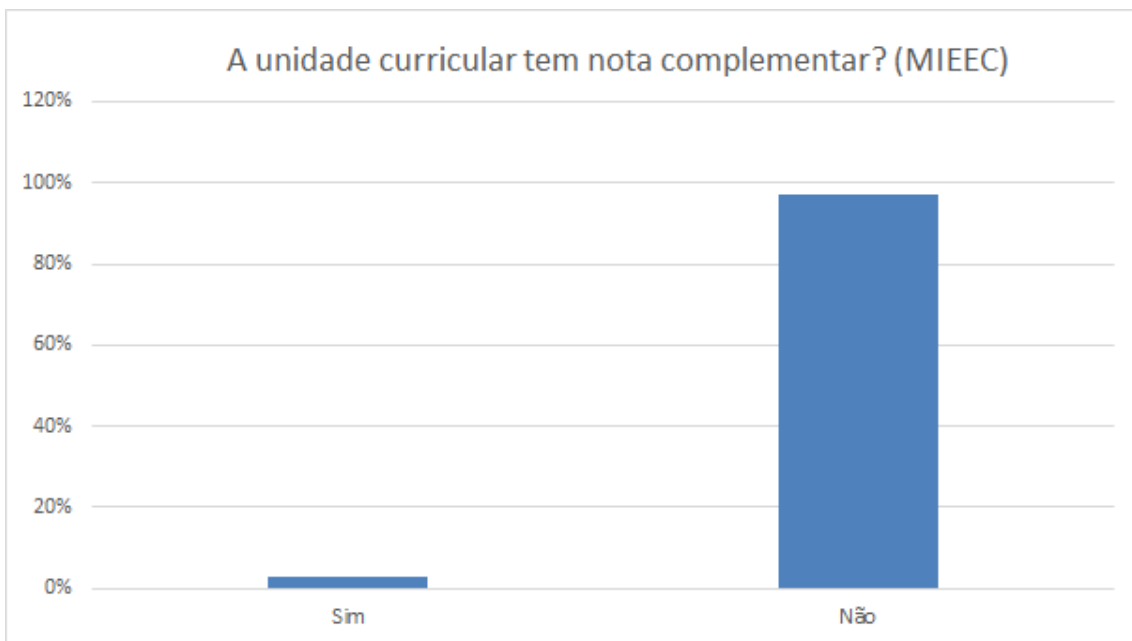


Figura 6- Gráfico referente ao curso MIEEC “A unidade curricular tem nota complementar?”

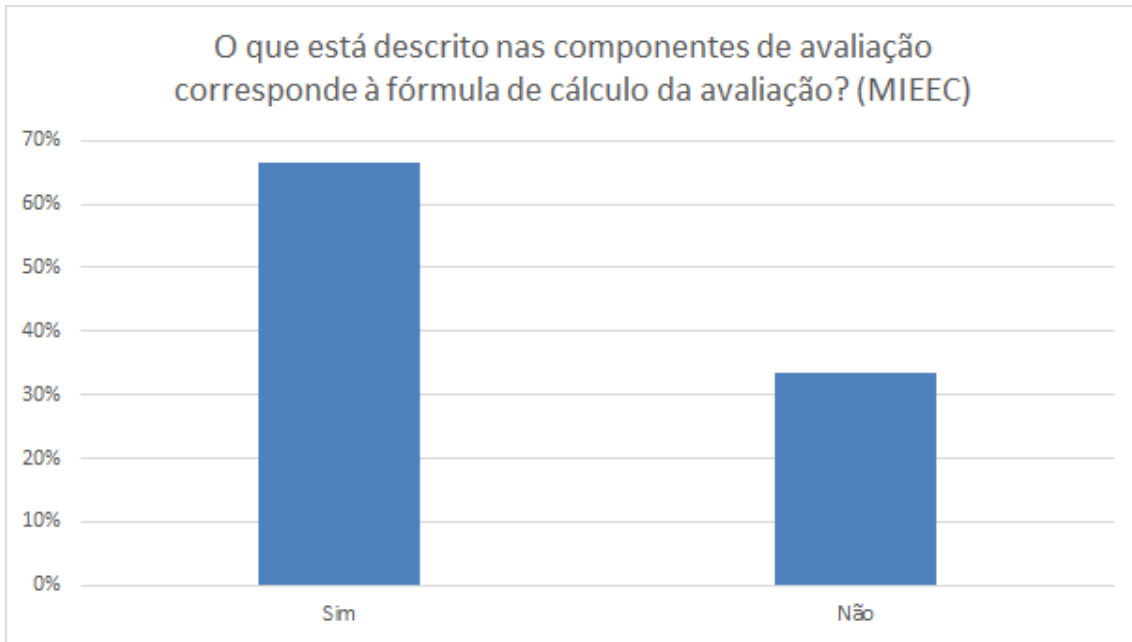


Figura 7- Gráfico referente ao curso MIEEC “O que está descrito nas componentes de avaliação corresponde à fórmula de cálculo da avaliação?”

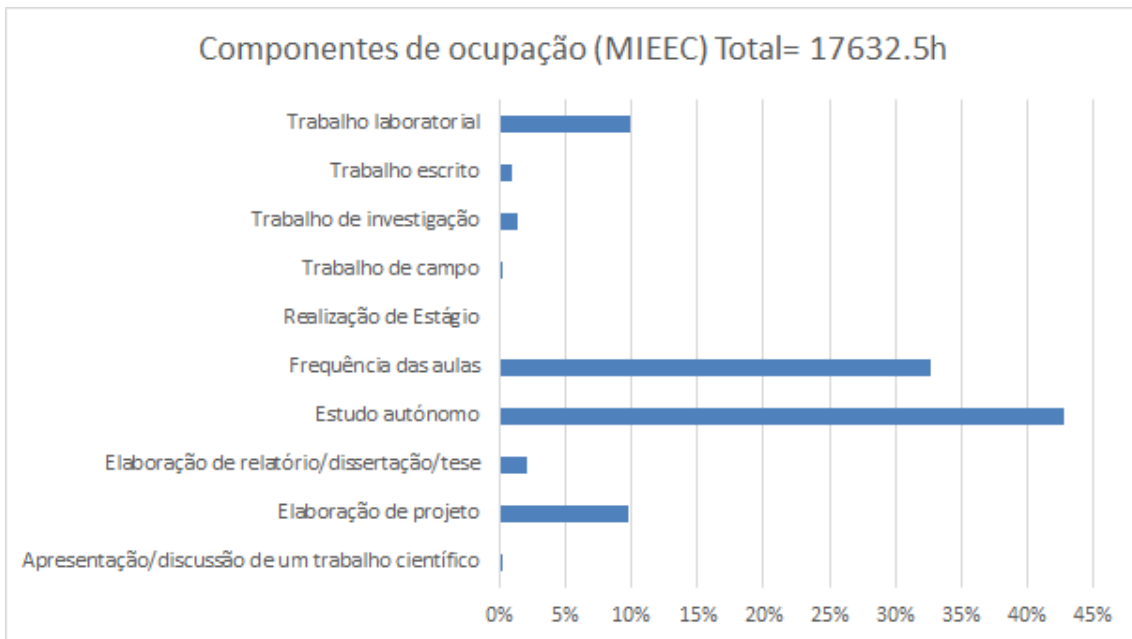


Figura 8- Percentagem das componentes de ocupação relativamente às horas no curso MIEEC

### **Apêndice 3- Principais resultados da análise das UCS do MIEM**

Ficha dos principais resultados da análise das UCS do MIGEI no ano letivo 2018/2019.

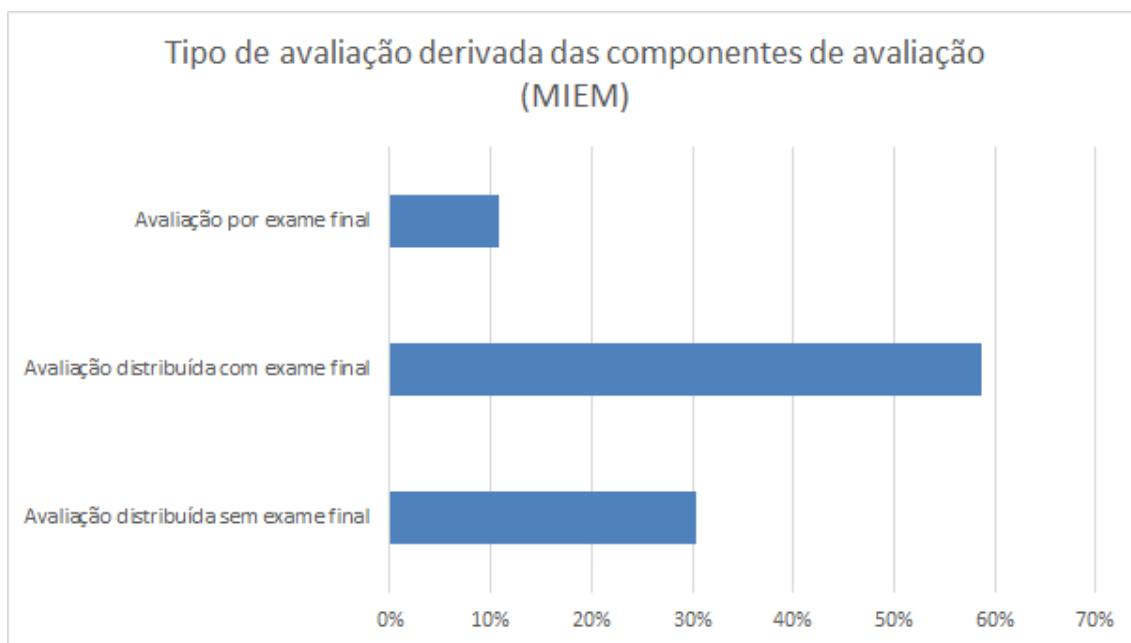


Figura 1- Percentagem do tipo de avaliação praticada no MIEM

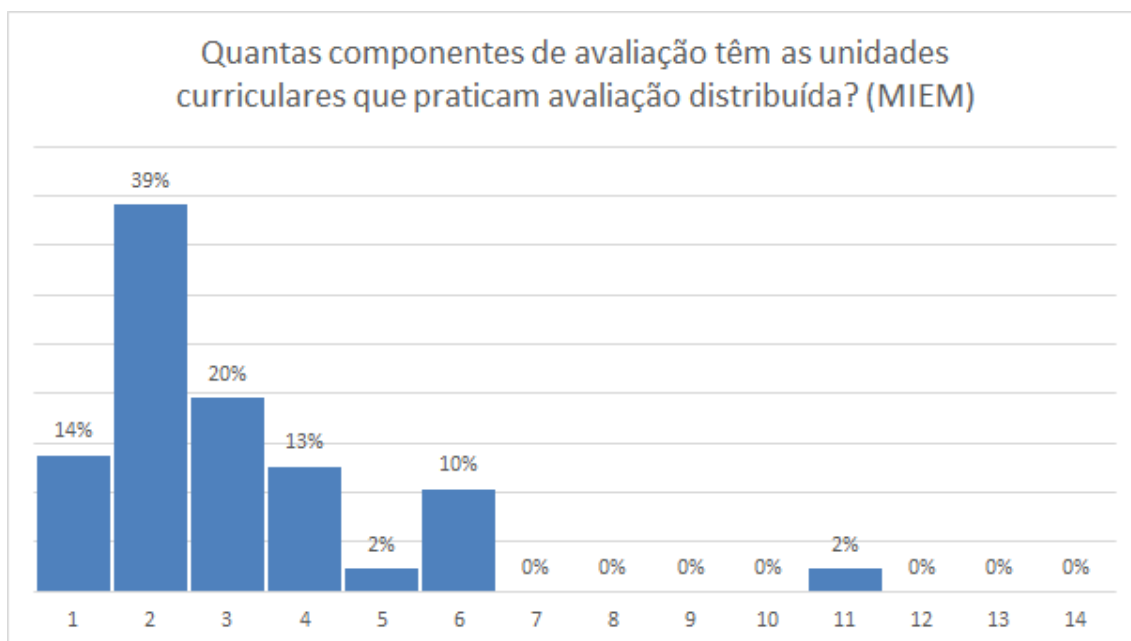


Figura 2- Percentagem do número de componentes de avaliação que pratica avaliação distribuída em MIEM

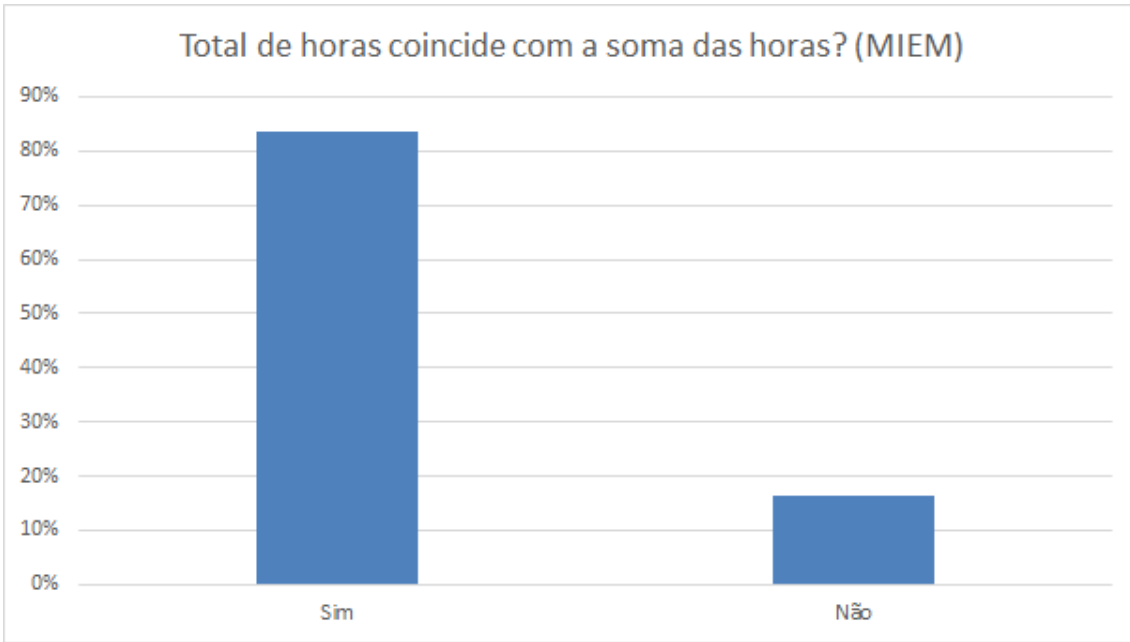


Figura 3- Gráfico referente ao curso MIEM "Total de horas coincide com a soma das horas?"

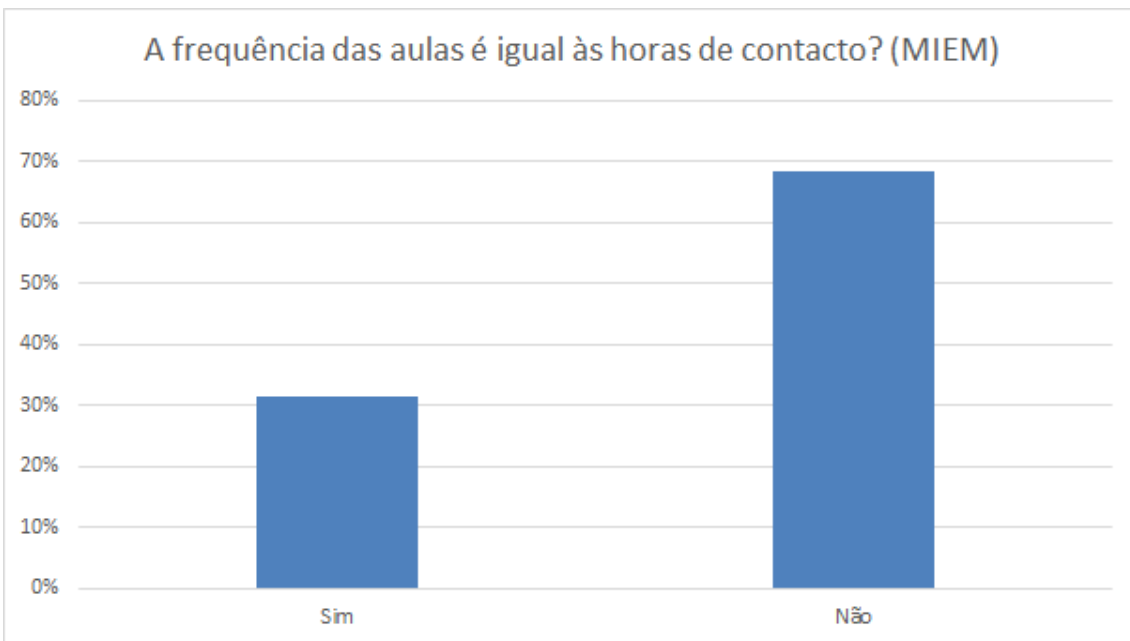


Figura 4- Gráfico referente ao curso MIEM "A frequência das aulas é igual às horas de contacto?"

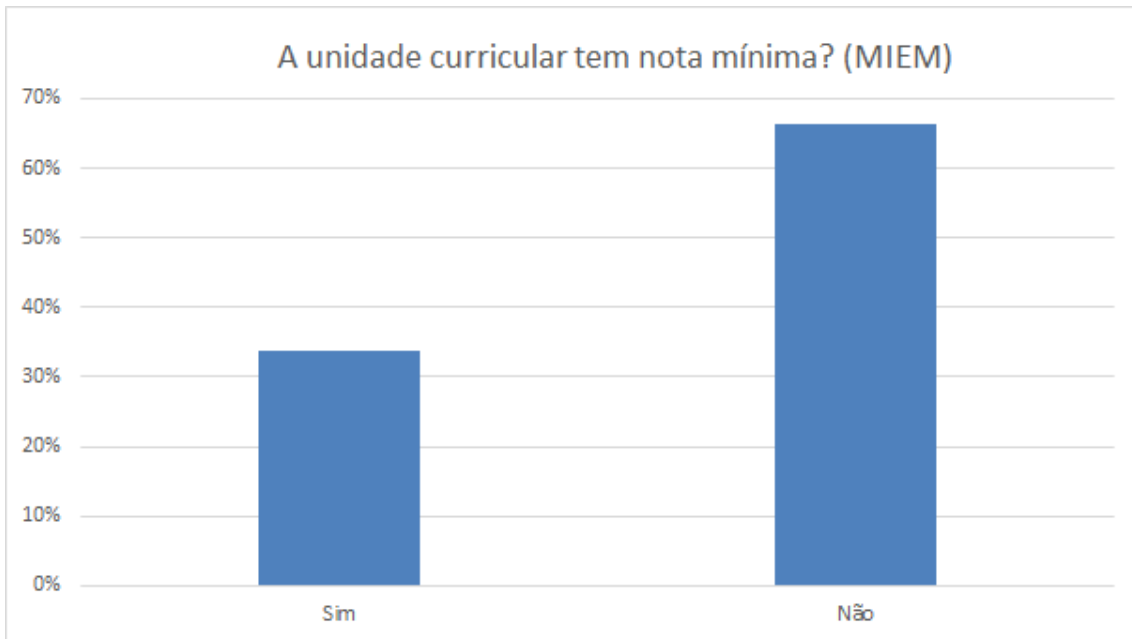


Figura 5- Gráfico referente ao curso MIEM “A unidade curricular tem nota mínima?”

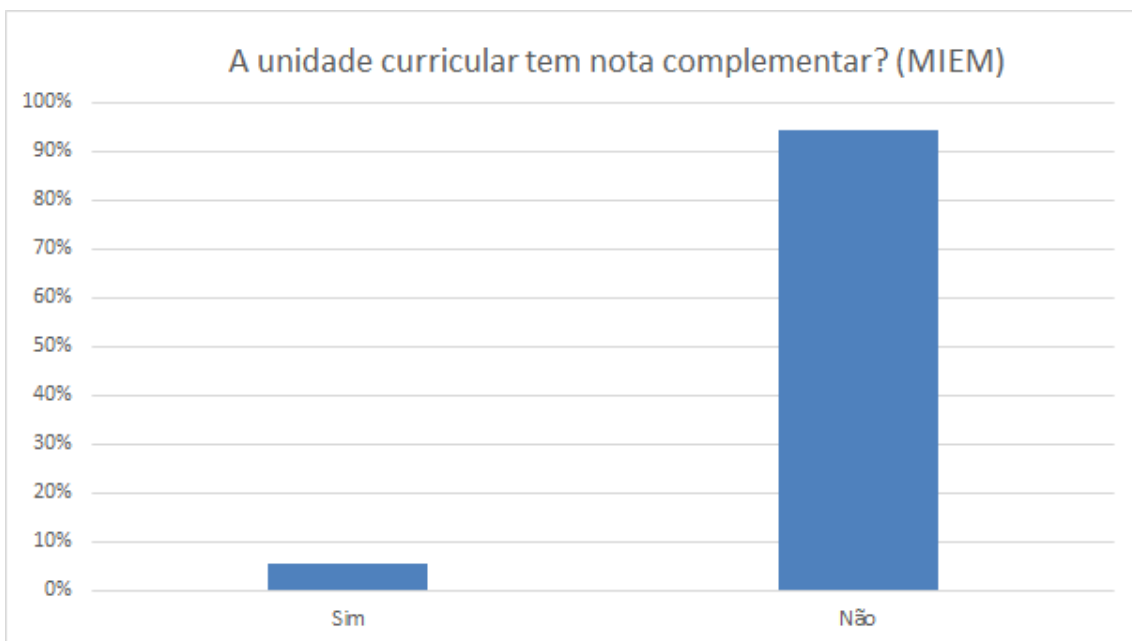


Figura 6- Gráfico referente ao curso MIEM “A unidade curricular tem nota complementar?”

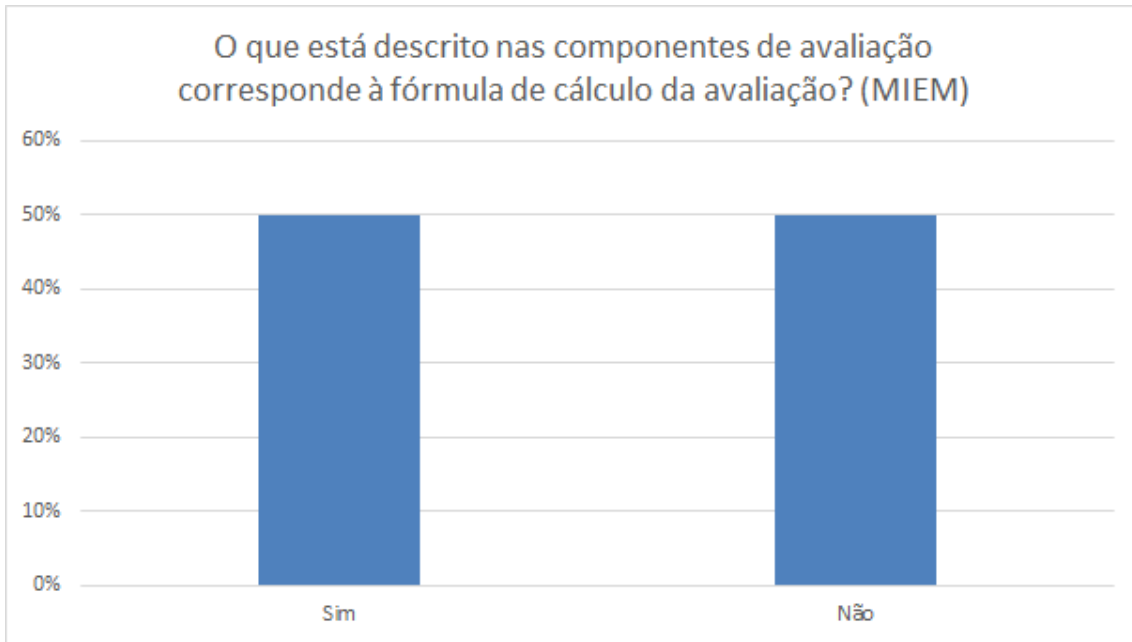


Figura 7- Gráfico referente ao curso MIEM “O que está descrito nas componentes de avaliação corresponde à fórmula de cálculo da avaliação?”

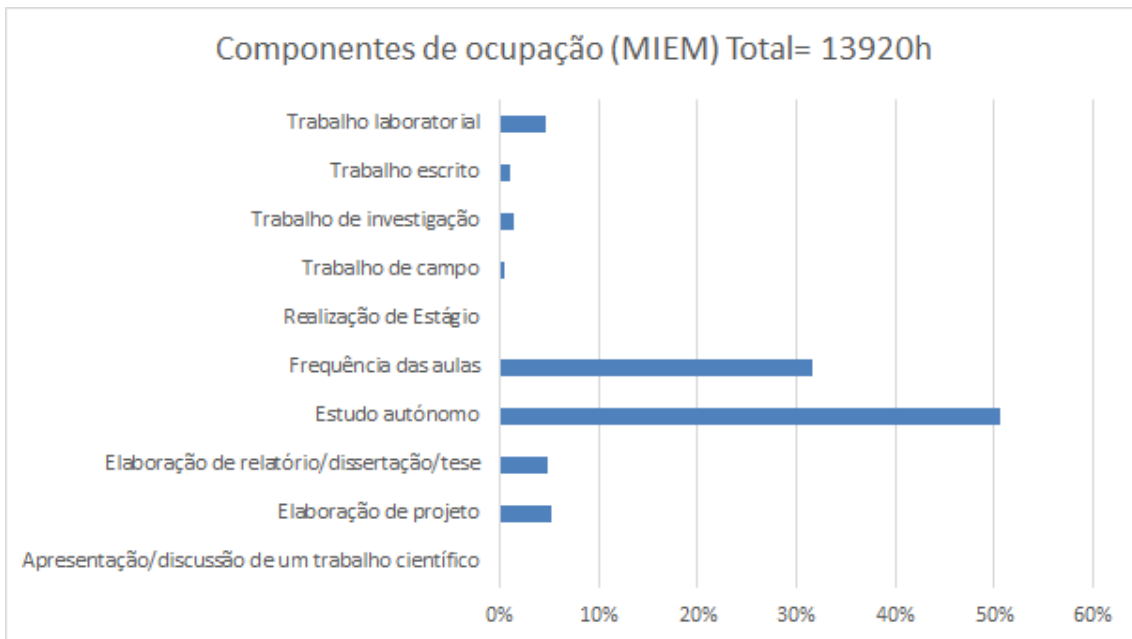


Figura 8- Percentagem das componentes de ocupação relativamente às horas no curso MIEM



## **Apêndice 4- Guião da entrevista ao Professor João Pedro Pêgo**

No âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, orientado pela professora Ana Cristina Torres, estou a realizar uma investigação com o título *“Monitorização dos processos de avaliação dos estudantes da FEUP como contributo para a avaliação da qualidade institucional e pedagógica”*.

A entrevista será realizada com o professor João Pedro Pêgo, orientador institucional, com os objetivos de: perceber melhor as motivações que estiveram na base do meu trabalho de estágio e a história da formação e desenvolvimento do LEA.

Guia de perguntas da entrevista semiestruturada:

### **O LEA: ENQUADRAMENTO, EQUIPA E ATIVIDADES**

- Qual é a origem do LEA?
- Quem faz parte da equipa?
- Enquadramento institucional na FEUP? Relação com os órgãos de gestão e com outras entidades da FEUP?
- Que impactos/efeitos acha que os tempos de pandemia tiveram no trabalho desenvolvido pelo LEA?

### **Avaliação de estudantes na Feup e sua relação com o trabalho no estágio**

- Quais eram os pressupostos de partida, tanto do Prof JPP como do LEA para este trabalho?
- O que é que o LEA pretendia determinar/averiguar com este trabalho? Em termos institucionais, o que é que o LEA pretende fazer com o estudo realizado?
- A alteração da proposta de trabalho do estágio relativamente ao submetido no formulário de janeiro de 2020 terá tido a ver com a situação de pandemia? Devido à pandemia já estaria a prever a possibilidade de o estágio ficar em teletrabalho?
- Porque é que a oferta formativa mudou? Que impactos acha que esta mudança terá?

## **Apêndice 5- Guião da entrevista à Dra. Ana Freitas**

No âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, orientado pela professora Ana Cristina Torres, estou a realizar uma investigação com o título *“Monitorização dos processos de avaliação dos estudantes da FEUP como contributo para a avaliação da qualidade institucional e pedagógica”*.

A entrevista será realizada com a Dra. Ana Freitas, técnica superior do LEA, com o objetivo de perceber melhor como é que um licenciado em Ciências de Educação "se encaixa" numa entidade como o LEA e obter algumas informações sobre o funcionamento do LEA.

### **Guia de perguntas da entrevista semiestruturada:**

#### **PERFIL DE UM PROFISSIONAL NO LEA**

- Que formação académica tem?
- Que tipo de trabalho desempenha no LEA?
- Em que projetos está inserida?
- Que competências foram valorizadas quando foi recrutada para trabalhar no LEA? E que outras competências julga que desenvolveu durante o seu trabalho no LEA?

#### **O LEA: ENQUADRAMENTO, EQUIPA E ATIVIDADES**

- Quem faz parte do LEA? Através do website não consigo identificar a equipa de trabalho de LEA
- “O LEA assume-se como sendo uma interface entre a investigação e desenvolvimento em ensino/aprendizagem e a sua aplicação ao contexto da FEUP” que tipo de investigação tem sido feita pelo LEA?
- Que tipo de atividades é que o LEA desenvolve?
- Como é que a pandemia afetou as atividades do LEA durante 2020 e 2021?

## **Apêndice 6- Protocolo de consentimento informado**

Antes de iniciar a reunião devo ler o modelo de consentimento informado e caso esteja de acordo procedo à realização da entrevista.

Caro Participante,

Vamos pedir-lhe que leia este pequeno texto.

Esta entrevista decorre no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto e destina-se à recolha de informações que serão integradas no relatório de estágio de Diana Rodrigues (estudante) para a conclusão do seu Mestrado.

A sua participação é muito importante. No entanto, ela é voluntária, deste modo, toda a informação dada por si será com livre consentimento e aquela com que se sentir confortável, tudo o que for dito apenas será utilizado na produção do relatório de estágio, que por sua vez será tornado público.

Solicitamos que autorize a realização da entrevista e que aceite fazer gravações de voz para melhorar a fiabilidade da informação utilizada no relatório.

A estudante está disponível para qualquer esclarecimento. Antes de ceder a sua autorização para participar nesta entrevista coloque as questões que entender.

Atenciosamente

---

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a estudante Diana Rodrigues a recolher dados para a sua investigação. Autorizo a gravação da entrevista e declaro que não me oponho à utilização das informações constantes da mesma para o seu relatório, tendo toda a informação sido dada com livre consentimento.

Assinatura do/a Inquirido/a \_\_\_\_\_

Assinatura da Estudante \_\_\_\_\_

## **Apêndice 7- Transcrição entrevista ao professor João Pedro Pêgo**

Transcrição ideativa da entrevista realizada ao professor João Pedro Pêgo

### **O LEA: ENQUADRAMENTO, EQUIPA E ATIVIDADES**

- **Qual é a origem do LEA?**

Atualmente está o professor Augusto Sousa como vice-presidente do conselho pedagógico. Nos dois mandatos, do professor Falcão e Cunha, anteriormente ao professor Falcão e Cunha que era o diretor da FEUP, era o professor Sebastião Feyo de Azevedo que teve um mandato como diretor, nos três primeiros anos foi vice-presidente do conselho pedagógico o professor Martins Ferreira e depois foi substituído porque saiu da faculdade pelo professor Manuel Vieira, que ficou praticamente apenas para terminar o mandato.

O professor Martins Ferreira foi quem lançou o LEA, lançou antes de ser vice-presidente para o conselho pedagógico. Começou o LEA incentivado pelo seu antecessor, o professor José Fernando Oliveira.

O LEA nasce de certo modo no decorrer de uma visita que o professor José Fernando Oliveira fez aos EUA a uma universidade americana e nessa altura apercebe-se que têm uma coisa chamada de teaching lea lab, que tem o propósito de dar formação para docentes, deste modo, o LEA nasce essencialmente como laboratório de apoio à formação docente e à melhoria dos processos pedagógicos.

Isto ocorreu por volta do ano de 2008 e nessa altura o LEA veio tentar colmatar uma falha que é o facto de que não tínhamos formação para docentes, os nossos docentes ainda funcionavam muito na perspetiva de serem autodidatas.

Já passaram mais de 10 anos aqui na FEUP e só agora é que a U.Porto está a criar um programa de formação para docentes em início de carreira. No fundo, a grande esmagadora dos docentes aprende a ensinar fazendo, nem sequer tem um mentor para o ajudar, aprende um pouco ou por aquilo que viu, ou por iniciativa própria e por aí fora. No fundo, o LEA nasce para tentar colmatar isso, organizando uma série de formações, que já existiu umas coisas avulsas, mas passa a ter mais sistemáticas, faz alguns trabalhos de assessoria pedagógica e partilha pedagógica.

A formação docente ainda se mantém forte ao fim destes anos, a outra parte foi tocar tão fundo nas feridas das pessoas que não teve mais consequências, ou seja, houve um programa de assessorias pedagógicas em que os docentes que tinham inquéritos pedagógicos com resultados mais baixos tinham o apoio da antecessora da

Ana Freitas para tentar perceber porque estava a funcionar menos bem e depois também houve umas jornadas de partilha pedagógica que só aconteceu uma vez.

Este tipo de iniciativas ainda não pegou muito bem, mas a parte da formação docente sim.

Ao nível da reitoria criou-se uma pró-reitoria para a inovação pedagógica com o professor Fernando Remião e quando o professor Sebastião Feyo de Azevedo passa a reitor há um grande ímpeto para aumentar a oferta de formação para docentes na Universidade do Porto. Deste modo, muitas das coisas que o LEA foram assumidas pela própria reitoria.

Nesta altura para evitar um excesso de sobreposição e de duplicação de esforços focou-se menos na formação para docentes e o meu antecessor, focou-se mais a formação para doutorandos, ou seja, houve uma série de unidades curriculares de competências transversais que foram criadas nesse período de há quatro anos, que inclui: gestão de tempo, formação pedagógica e por aí fora. No fundo a ideia era os doutorandos serão os próximos docentes e, portanto, porque é que vamos esperar que sejam docentes? Vamos começar já a dar formação ainda quando estão “no berço”.

Quando assumi o LEA, quis voltar um bocadinho à tônica original da formação de docentes, uma vez que se nota uma redução da oferta formativa para docentes e, eu quis focar um bocadinho não só na formação docente corrente, mas também começar a procurar.

Uma das missões do LEA é também fazer estudos, embora no estatuto que o LEA tem, esses estudos são a pedido da direção, eu optei por ser proativo e procurei fazer os estudos, propus à direção fazer este estudo e a direção apoiou, ainda que não tenha feito tantos quanto queria.

As três valências do LEA passaram por: Inicialmente formação para docentes no ponto de vista básico, depois foi assumido pela reitoria e passou-se a apostar na formação para doutorandos e agora voltamos um bocadinho à formação para docentes, mas procurando trazer temas que são inovadores e que estão na berlinda, por exemplo: quando foi da pandemia falei da avaliação remota, modelos híbridos e por aí fora.

Este mandato naturalmente está muito marcado pela pandemia, tivemos um primeiro ano mais ou menos razoável e depois tivemos dois anos violentos quer do ponto de vista da gestão de tempo, quer do ponto de vista da gestão de outro processo em curso, que é o que a Ana Freitas tem dedicado muito do seu tempo nos últimos seis meses a preparar unidades curriculares de competências transversais, porque com a transição dos cursos de mestrado integrado para licenciatura e mestrado, faz parte dos seus planos de estudo unidades de competências transversais para estudantes de mestrado e de licenciatura.

A Ana Freitas como tem muita experiência na criação desse tipo de competências transversais, dedicou os últimos seis meses a isso. Foi o conjugar de uma pandemia que naturalmente foi exigente com a mudança em curso, portanto espero no próximo semestre retomar um bocadinho a linha de formação docente não descurando a formação para doutorandos, pelo contrário, e também esta questão dos estudos.

Para mim, as três missões principais do LEA, são precisamente: formação para docentes do ponto de vista pedagógico, formação para doutorandos do ponto de vista pedagógico, mas também de educação doutoral e, estudos que nos façam refletir sobre o que fomos, o que somos e o que queremos ser.

- **Quem faz parte da equipa?**

O LEA tem duas pessoas, eu e a Ana Freitas, à partida a Ana será o elemento mais fixo e eu serei o pivô, no sentido em que sou coordenador, sendo um cargo nomeado pelo diretor. A próxima direção mudando, poderá mudar os seus objetivos e as suas prioridades e ainda que gostem do meu trabalho podem querer que dê lugar a outra pessoa que esteja mais alinhada ou melhor preparada sendo questões que ultrapassam toda a gente, tudo isto para dizer que o meu cargo não é um cargo permanente.

Uma das coisas que gostaria de fazer é redefinir o website porque uma das grandes falhas é não estar em inglês e portanto somos ocultos para o resto do mundo. O site já tem muitos anos e precisava ser remodelado. O website está formulado numa perspetiva muito nossa e portanto, não é muito fácil para quem está de fora perceber, ele funciona um pouco como um registo histórico sobre tudo o que se passou na FEUP, sempre que colaboramos com alguém ou temos conhecimento de alguém que está a fazer um trabalho, tentamos registar isso no website porque a nível pedagógico há imensas iniciativas individuais e o que tentamos fazer é que, pelo menos as pessoas que colaboram connosco ou que demos apoio por exemplo na organização de um evento, ou seja, que pelo formalmente nos ligaram de alguma forma, colocámos o projeto no website e tentamos evidenciar os prémios e os projetos que foram criados por alguém relacionado com a FEUP.

No fundo é tentar coligir num único website aquilo que se faz de bom na pedagogia na FEUP, o que para quem é de fora parece um pouco confuso porque parece tudo LEA mas não é, tentamos ser um alargador de informação do género “isto existe, isto está a decorrer na FEUP”.

- **Enquadramento institucional na FEUP? Relação com os órgãos de gestão e com outras entidades da FEUP?**

Temos uma relação muito direta com a direção da FEUP, falamos diretamente com o vice-presidente do conselho pedagógico e com o pró-diretor para educação, formação e internacionalização.

Por exemplo o professor Francisco Vasco que é o pró-diretor, é o que está a coordenar a criação das unidades de competências transversais e portanto a Ana Freitas fala muito com ele e com o professor Augusto Sousa que é o vice-presidente do conselho pedagógico, sendo com ele que articulamos a formação pedagógica da FEUP e as necessidades da FEUP.

A Ana Freitas tem um trabalho muito direto com os serviços académicos, passa pelo menos um dia por semana a trabalhar com eles. Também temos uma ligação muito forte ao gabinete de orientação, para além de fazer parte da formação pedagógica.

Lidamos com todos os docentes e também lidamos com a FOA (Formação e Organização Académica) sendo um órgão da reitoria, esse tipo de ligação é feito ou através dos serviços académicos da FEUP ou do vice-presidente para o conselho pedagógico, tendo também uma articulação com a pró-reitoria para a inovação pedagógica. Também temos alguns contactos com géneros nossos noutras instituições, por exemplo no instituto superior técnico, também no IPP, ou seja, nos gabinetes que têm funções semelhantes às nossas vamos criando colaboração.

- **Que impactos/efeitos acha que os tempos de pandemia tiveram no trabalho desenvolvido pelo LEA?**

Muito mais impactante do que a pandemia, provavelmente foi a reestruturação dos cursos porque nos obrigou a reorientar claramente os esforços, por isso nos últimos seis meses não fizemos nada.

Naturalmente a pandemia criou-nos limitações, no primeiro confinamento fomos ultrapassados por muitos eventos, ou seja houve coisas que tiveram de ser paradas porque não havia condições para fazer formações e por aí fora. Organizamos ainda no primeiro semestre do ano passado algumas formações, mas nada muito significativo. Há coisas que não se ensinam facilmente online e as pessoas estavam com outras prioridades.

No primeiro semestre, voltamos a ter um confinamento que foi um choque grande, mas também tivemos um congresso doutoral em engenharia que foi online, acabamos por trabalhar numa plataforma que não conhecíamos que funcionou bem mas teve as suas dificuldades técnicas e tivemos cerca de 400 a 500 pessoas envolvidas, tendo sido uma mudança grande, tendo feito o que faríamos em pessoa mas online e nesse sentido a pandemia levou-nos a repensar e fazer as coisas de forma diferente. O

primeiro semestre foi muito marcado pelo congresso doutoral e pelos últimos seis meses de criação das unidades de competências transversais.

A pandemia quebrou-nos muito o ritmo porque nos limitou na capacidade e nas condições de fazer certas coisas. Portanto diria que a pandemia abrandou-nos, mas as unidades de competências transversais pararam-nos na formação docente.

## **AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES NA FEUP E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO NO ESTÁGIO**

- **Quais eram os pressupostos de partida, tanto do Prof JPP como do LEA para este trabalho?**

A necessidade e a vontade vem no sentido de saber quem fomos, quem somos e para onde queremos.

É nos imposto por via de um regulamento que temos de fazer toda avaliação distribuída e quereria responder com o seu trabalho à questão de “estamos todos a dizer que fazemos avaliação distribuída, isso é verdade ou não é?. Com o seu trabalho imagine que percebemos que a esmagadora maioria das cadeiras tem duas componentes de avaliação distribuída ou no máximo três e algumas são até bastante artificiais, ou seja, dois mini-testes ao longo do ano é avaliação distribuída ou não?

Podemos dizer que sim ou não, mas para responder à pergunta se é ou não é suficiente temos de saber o que existe e neste sentido era esta a intenção.

Ao longo do seu estágio ficamos a perceber que a própria interpretação da ficha da unidade curricular e o seu preenchimento é de certo modo dúbio, porque há conceitos que parecem óbvios, mas não são.

Mesmo para quem se dedica a estas coisas é confuso e quanto mais confuso for pior vai ser a qualidade da informação que temos e no fundo eu queria tentar perceber se o que estamos a fazer faz sentido ou não, ou se estamos todos a fazer um bocado de teatro uns com os outros.

Decidimos focar no passado para não melindrar o presente, mas a universidade tem uma evolução muito lenta, as coisas são sempre feitas com base no que existia anteriormente, não há assim grandes revoluções e, portanto, mesmo uma grande revolução que estamos a passar que é mudar os cursos todos tem por base o modelo anterior e portanto, caracterizar o modelo anterior, permite-nos refletir sobre o futuro e uma parte do LEA é precisamente essa.

Foquei-me na avaliação porque acho que é uma parte muito sensível e muito pertinente, se falar com a maior parte dos docentes o tema da avaliação é abominável no sentido em que é algo que têm de fazer mas não queriam fazer, mas se falar com os estudantes eles dizem “eu até acho piada à cadeira, mas o que é que eu tenho de fazer



para atingir os meus objetivos?” e apesar desses objetivos, quando o estudante olha para o programa da cadeira subjacente a todo o trabalho nessa cadeira está “o que tenho de fazer para atingir os meus objetivos?”.

A ideia subjacente a este estudo é tentar perceber a perspetiva do estudante e do docente do “que é que é a avaliação e para que é que ela serve?”, onde o que queria fazer a seguir era dizer assim “que nexos é que tem que haver entre os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino e os métodos de avaliação?” Porque estas três coisas deviam estar encadeadas, ou seja, a cada metodologia ou ferramenta de avaliação devia estar alinhada com uma metodologia de ensino-aprendizagem que devia estar alinhada com um objetivo de aprendizagem e com uma skill.

A verdade é que as notas não traduzem o grau de proficiência sobre uma certa área científica, mas muito mais uma certa resiliência que essa pessoa teve em relação ao esforço que foi colocado.

- **O que é que o LEA pretendia determinar/averiguar com este trabalho? Em termos institucionais, o que é que o LEA pretende fazer com o estudo realizado?**

A minha ideia era transmitir este estudo à direção da FEUP, idealmente acho que devia ser divulgado internamente, ou seja não devia morrer na gaveta da direção, embora o momento atual seja complexo e a minha ideia era depois tentar por um lado corrigir as fichas das unidades curriculares e dar formação às pessoas para preencher aquilo corretamente e, depois de caracterizado os cursos e as cadeiras em termos do tipo de avaliação que fazem dizer assim “dois mini-testes não é suficiente para avaliação distribuída, temos que melhorar isso” e no fundo é dizer “vamos fazer melhor”, ou seja, já que assumimos o modelo de avaliação distribuída como o modelo prevalecente então devemos fazer por isso.

- **A alteração da proposta de trabalho do estágio relativamente ao submetido no formulário de janeiro de 2020 terá tido a ver com a situação de pandemia? Devido à pandemia já estaria a prever a possibilidade de o estágio ficar em teletrabalho?**

Foram feitas duas propostas e ou por falha de comunicação, ou nós assumimos que seria este que iria fazer provavelmente por ser o que tínhamos mais interesse acabou por ficar com esta proposta de trabalho.

- **Porque é que a oferta formativa mudou? Que impactos acha que esta mudança terá?**

Acho que ainda é muito cedo para dizer qualquer coisa, embora ache que a esmagadora maioria dos docentes não queira essa situação, estou expectante que vai

haver mais diversificação na população estudantil e que vamos ter vias de acesso ao superior muito mais diversificadas, ou seja, anteriormente as pessoas para ter o título de engenheiro aqui na FEUP tinham que entregar através do concurso nacional de acesso, fazer os 5 anos e terminavam, o expectável é que a pessoa entrasse no primeiro e saísse ao fim dos cinco.

Acho que no futuro vamos ver coisas muito mais diversificadas, ou seja, pessoas que entram no primeiro ano, acabam a licenciatura e depois mudam de área que é o que ninguém quer, por exemplo de mecânica passam para electro, ou o quer que seja. Também acho que vamos ver um conjunto de estudantes que vai entregar pelo politécnico, faz a licenciatura lá e depois vem fazer o mestrado cá, sendo uma questão que estamos porque consideram que a formação na universidade é demasiado teórica e no politécnico é mais pragmática, mais baseada por exemplo em softwares e é isso é o que interessa para a profissão no futuro, sendo uma questão muito interessante.

Acho que vamos encontrar pessoas que vêm de outros países com formação de bacharel ou já é profissional, vamos passar a ter a entrar no mestrado pessoas que já têm uma carreira para trás, ou uma carreira académica feita noutro país e tiveram a trabalhar noutro país, ou porque já fizeram mestrado e agora querem um mestrado de especialização, mais amiúde do que estão à espera.

Conto ter maior diversidade da população estudantil e naturalmente isso poderá implicar em termos do trabalho do LEA ter que apresentar uma oferta docente que vá de encontro a esses temas.

## **Apêndice 8- Transcrição entrevista à Dra. Ana Freitas**

Transcrição ideativa da entrevista realizada à Dra. Ana Freitas.

### **PERFIL DE UM PROFISSIONAL NO LEA**

- **Que formação académica tem?**

Sou licenciada em Educação com especialização em Formação e Gestão de RH, tirei mestrado em Educação - Formação, Trabalho e RH e fiz 2 anos de doutoramento em Ciências da Educação.

- **Que tipo de trabalho desempenha no LEA?**

Desempenho funções de apoio na identificação de problemas educacionais, no desenho curricular de cursos, na planificação, organização, gestão e avaliação de programas e projetos, na formação de educadores e agentes de desenvolvimento local e na formação de formadores, conceção de projetos e de programas de formação e de intervenção socioeducativa; formação em desenvolvimento pessoal, profissional e social, fazendo investigação e estando inserida na realização de formações desenvolvidas pelo LEA.

- **Em que projetos está inserida?**

Em termos de projetos financiados estamos envolvidos no H2020 que tem a ver com a criação de cursos de competências transversais para estudantes e ainda não foram aprovados dois outros projetos financiados pelo ERASMUS+ mas que também se relacionam com competências transversais para estudantes da engenharia ou doutorandos em engenharia.

Relativamente a projetos que não são financiados mas que são atividades grandes que fazemos, estou envolvida neste momento na gestão do programa de competências transversais para doutorandos, criamos agora o programa de competências transversais genérico para todos os estudantes de 1º e 2º ciclo, que são unidades curriculares nos ciclos de estudo que são específicas de competências transversais, como por exemplo: gestão do tempo, liderança, gestão de conflitos e empregabilidade, para todo o tipo de estudantes que sejam da faculdade.

Também estou envolvida no programa de formação pedagógica para docentes. São estas grandes vertentes que estou envolvida atualmente, para além da investigação.

- **Que competências foram valorizadas quando foi recrutada para trabalhar no LEA? E que outras competências julga que desenvolveu durante o seu trabalho no LEA?**

Durante e após o curso fiz voluntariado numa associação chamada “Anéis” que era para crianças subdotadas e fiz 8 anos de voluntariado. Essa experiência deu-me muitas competências, deu-me competências de trabalho em equipas interdisciplinares porque tinha que trabalhar com assistentes sociais, com pais, com colegas de psicologia, da educação, das necessidades educativas especiais, deu-me muito traquejo para trabalhar com todo o tipo de pessoas e a forma de atuar e comportar.

Deu-me também competências de liderança porque depois fui ocupando cargos de liderança nos programas, o que me treinou muito para certas funções e para ter mais autoconfiança.

O voluntariado ajudou-me imenso nesse sentido. Para além disso sempre fiz muita formação contínua e profissional, pequenos cursos que iam aparecendo de 20/25 horas no máximo 30 horas e esses cursos além da certificação, permitiam-me adquirir pequenas competências relacionadas com gestão do tempo, recursos humanos, organização de eventos, etc, que são competências que vou tendo de mobilizar no meu trabalho no LEA.

As UCs cujos conhecimentos mais utilizo são: Introdução às Ciências da Educação, Sociologia da Educação, Metodologia da Investigação em Educação/Métodos qualitativos e quantitativos, Psicologia da Educação, Conceção, Gestão e Avaliação de Projetos Educativos, Teoria e Desenvolvimento Curricular, Formação e Gestão de Recursos Humanos, Teoria e Práticas de Avaliação da Formação, Políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida, Avaliação e Financiamento da Formação.

### **O LEA: ENQUADRAMENTO, EQUIPA E ATIVIDADES**

- **Quem faz parte do LEA? Através do website não consigo identificar a equipa de trabalho de LEA**

O professor João Pedro Pêgo e eu somos as figuras centrais do LEA, mas colaboramos com diversos docentes, Investigadores, Técnicos Superiores e estudantes.

Nós não somos um departamento da faculdade, ou seja, um departamento da faculdade trabalha com si mesmo, muito voltado para si e para os seus estudantes. Nós somos um serviço transversal, ou seja, temos que trabalhar com toda a gente da faculdade e como muita gente da reitoria por exemplo. Trabalhamos também com pessoas de outras faculdades, por exemplo: em termos de investigação, trabalho com mais três colegas, uma do IPP, outra da university college London e outra da universidade nova de Lisboa.

Portanto colaboramos com muitas pessoas e eu dentro da FEUP colaboro com quase toda a gente, porque o trabalho em áreas transversais requer trabalhar com toda

a gente, faço investigação com alguns, com outros no programa de competências transversais, outros no programa de formação para professores, através da área de trabalho estou em contacto com diferentes pessoas.

- **“O LEA assume-se como sendo uma interface entre a investigação e desenvolvimento em ensino/aprendizagem e a sua aplicação ao contexto da FEUP” que tipo de investigação tem sido feita pelo LEA?**

A investigação que fazemos é na área da pedagogia no Ensino Superior, ou seja, investigamos nas áreas nas quais intervimos que é na assessoria pedagógica a docentes: a formação contínua de professores.

Também investigamos relativamente ao sucesso académico dos estudantes e a qualidade da experiência educativa deles, também envolvemos a saúde e o bem-estar dos estudantes onde já fizemos alguns artigos e, a maior parte dos artigos que tenho desenvolvido atualmente são na área da educação doutoral, ou seja, a educação no 3º ciclo a nível das competências transversais, os novos currículos doutorais, como é que a educação doutoral está a evoluir em Portugal

- **Que tipo de atividades é que o LEA desenvolve?**

No LEA temos duas áreas de atuação: apoio a docentes e apoio a estudantes.

No ‘apoio a docentes’

- Damos formação pedagógica inicial aos investigadores e doutorandos que querem integrar a carreira docente/apoiar aulas.

- Promovemos ações de formação contínua, avulsas e de curta duração, para docentes melhorarem as suas competências pedagógicas.

- Fazemos investigação em pedagogia do ensino superior e em educação em engenharia.

- Fazemos assessoria pedagógica a docentes que queiram ‘mudar’ as suas unidades curriculares introduzindo alterações nas metodologias de ensino e/ou de avaliação.

No ‘apoio a estudantes’

- Organizamos o congresso doutoral em engenharia onde cerca de 500 estudantes têm a oportunidade de desenvolver competências de organização de eventos científicos e de investigação e de comunicação.

- Coordenamos um programa de competências transversais para os estudantes.

- **Como é que a pandemia afetou as atividades do LEA durante 2020 e 2021?**

A pandemia destruturou-nos muito porque nós fazíamos muitas atividades e muitos eventos de partilha de experiências, queríamos trazer as pessoas até nós, era importante fazermos eventos presenciais, eventos com pequenos grupos, de partilhas

de discussões e isso deixou de ser possível porque através dos ecrãs perde-se um bocadinho do contacto e o relacionamento é diferente.

Fizemos formação, mas eram formações mais pequeninas muito focadas para o ensino à distância, o ensino remoto de emergência, portanto tivemos de mudar não só os conteúdos do nosso plano, onde toda a formação dos professores teve de ser encaixada para o ensino remoto, mas também mudou a nossa forma de atuar, ou seja deixámos de fazer os eventos presenciais, os eventos de contacto, os eventos de networking, os eventos de partilha e passamos a fazer mais coisas online, mais investigação, mais gestão académica, tendo destruturando-nos um bocadinho.

## **Apêndice 9- Diário de Investigação**

Diário de Investigação que reflete as reflexões, avanços e recuos no estágio.

### **16 de setembro de 2020**

A professora Ana Cristina Torres enviou email para o professor João Pedro Pêgo e para a Dra. Ana Rita Freitas, onde deu a nossa disponibilidade horária para reunirmos de forma a dar início ao estágio, sendo que essa reunião servirá para apresentações e planificação de objetivos, condições e calendário para as atividades do estágio.

### **24 de setembro de 2020**

Foi realizada uma pequena reunião (das 10h até às 11h) com a professora Ana Cristina Torres.

Nesta reunião falamos no geral sobre o projeto de Par em Par, visto que a proposta do meu estágio passa por fazer uma avaliação do impacto deste projeto, no qual estou bastante entusiasmada, uma vez que pela proposta feita percebi que irei ficar encarregue da gestão executiva do programa, ou seja, fazer a divulgação semestral pela população-alvo em articulação com os serviços de comunicação; atualizar o website; comunicar com os formandos; fazer parte da gestão logística e financeira do programa, tal como gerir dos eventos anuais do programa. Deste modo, será como um “salto enorme” entre passar da teoria à prática.

A professora Ana Cristina Torres, preparou-me para alguns temas que pudessem ser debatidos na reunião de amanhã, com especial foco na questão das horas estipuladas para concretizar o estágio e as horas que poderia fazer semanalmente, visto que sou trabalhadora-estudante.

### **25 de setembro de 2020**

Reunião com a professora Ana Torres, o professor João Pedro Pêgo e a Dra. Ana Freitas. A reunião iniciou pelas 10h via zoom, estava bastante nervosa e receosa devido ao facto de ser trabalhadora-estudante, achava que seria um entrave e provavelmente não poderia realizar o estágio por esse motivo.

A reunião começou e individualmente cada um se apresentou, onde desde o início ficou claro que não irei fazer uma avaliação do projeto “De par em Par”, o que me deixou um pouco reticente, visto que no fim do 1º ano de Mestrado tive de fazer um

projeto de estágio relativamente ao estágio que iria realizar no ano letivo seguinte, onde comprei um livro publicado acerca do De Par em Par na U.Porto escrito por Ana Mouraz e João Pedro Pêgo, li bastante acerca do tema e já me sentia “dentro” do mesmo.

Foi-me proposto para a realização do estágio fazer uma investigação relativamente à avaliação realizada/praticada na FEUP, o que me deixou empolgada, mas ao mesmo tempo sem perceber muito bem o objetivo central da investigação, apenas que se centrava nas modalidades de avaliação nas unidades curriculares de mestrados integrados da FEUP.

Achei pertinente deixar todos cientes que sou trabalhadora-estudante e, por esse motivo, provavelmente poderia não corresponder às expectativas que teriam, durante segundos fez-se silêncio, achei que seria um mau sinal, tinha o coração acelerado por pensar que afinal poderia não conseguir estagiar, ainda por cima tinha ficado motivada ao pensar que com ajuda e orientação, eu que até há pouco tempo precisava de ajuda dos professores para escrever parágrafos simples iria fazer uma investigação. Felizmente, o silêncio constrangedor não foi nada constrangedor, nem muito menos um mau sinal, a minha internet apenas tinha falhado no momento em que o professor João Pedro Pêgo começou a falar.

Tanto o professor João Pedro Pêgo como a Dra. Ana Freitas tranquilizaram-me deixando claro que não seria por trabalhar que iria de poder estagiar pelo LEA, incentivaram-me e motivaram-me a conseguir conciliar tudo. Falamos sobre a dificuldade a nível de horários que teria, onde ficou estipulado e que ia ter um trabalho muito autónomo de forma a conseguir gerir os meus horários da melhor forma, tendo sempre a orientação de todos.

A reunião teria de terminar no máximo às 10:55h porque tinha de apanhar comboio para ir trabalhar, deste modo, ficou acordado que nos reuniríamos duas semanas depois e até lá iria fazer uma pesquisa bibliográfica em torno do tema avaliação.

Tanto o professor João como a Dra. Ana disponibilizaram os seus contactos e demonstraram que poderia contactá-los à mínima dúvida e ou problema que tivesse. Saí da reunião muito entusiasmada e empolgada, com a sensação de que iria fazer algo muito bom e que aquela primeira reunião tinha ultrapassado todas as expectativas que tinha.

Depois de sair da reunião recebi um email da professora Ana Torres, no qual referiu que após eu ter saído da reunião, alertou o professor João Pedro Pêgo e a Dra. Ana Freitas que estava inserida num estágio e não tanto numa dissertação, onde a Dra. Ana Freitas ficou encarregue de fazer o enquadramento institucional com a



probabilidade de vir a ser convidada a participar em uma ou outra sessão de formação promovida pelo LEA, ou alguma outra atividade pontual.

### **26 de setembro a 11 de outubro de 2020**

Durante estas duas semanas recuperei a bibliografia e leituras sobre Avaliação no âmbito das UCs como Avaliação em Educação e Formação, Teoria e Desenvolvimento de Currículo e Análise de Políticas Educativas.

Fiz uma exploração do site do LEA e das modalidades de avaliação da U.Porto através do glossário da U.Porto.

Trabalhei sobre os tópicos:

- A importância da avaliação;
- A avaliação como promoção da aprendizagem;
- Os diferentes tipos de avaliação no Ensino Secundário e Ensino Superior;

Sendo que as maiores dificuldades que tive ao longo das 2 semanas foram:

- Logística por ter pouco tempo devido ao trabalho;
- Não encontrar material relativo à avaliação no Ensino Superior.

Reunião com professora Ana Torres no dia 9 de outubro, das 16:30-17:30h, onde falamos sobre a minha dificuldade em encontrar bibliografia referente à avaliação no Ensino Superior, para além da professora me mandar alguns textos falou-me acerca do end note e como este poderia ajudar a organizar as minhas leituras.

Após a reunião estive a explorar o end note, mas achei muito complexo e teria de perder muito tempo para conseguir lidar bem com o software e tempo era coisa que infelizmente não estava a conseguir ter.

Dra. Ana Freitas convidou-me para estar presente no dia 26 de outubro, das 14h até às 16h30 num curso de formação pedagógica para doutorandos e investigadores da FEUP, como tema principal: Dispositivo de avaliação das aprendizagens

### **10 a 18 de outubro de 2020**

Comecei a analisar com mais rigor o glossário da U.Porto, assim como o o Despacho nº 1535/2018 da UP que o sustenta, para fazer a definição legal de cada um daqueles tipos de avaliação.

Continuei com dificuldade em encontrar algum texto que fundamente este tema, porque não há muita investigação em Portugal neste campo. A professora Ana Torres sugeriu-me fazer outro tipo de pesquisas para ver se encontrava outro tipo de artigos:

- procurar por avaliação contínua, uma vez que referente ao conceito de “avaliação distribuída” que se tem utilizado mais e que mais se assemelha aquele é o de “avaliação contínua”;
- pesquisar através de palavras-chave em inglês, uma vez que grande parte dos autores publicam os artigos em inglês.

Comecei a criar uma espécie de quadro de análise das fichas de unidade curricular. Pessoalmente prefiro trabalhar com o excel, contudo como não estou a conseguir abrir no meu computador desde que atualizou tentei fazer o quadro pelo no word.

Num modo geral penso que em qualquer quadro de análise seja importante perceber:

- de que curso se trata;
- qual a cadeira que está a ser analisada;
- o nº de horas;
- os ect's que correspondem;
- perceber se se trata de uma avaliação com exame final, distribuída com exame final ou distribuída sem exame final
  - Quando se trata de uma avaliação distribuída sem exame final, penso que seja essencial perceber que tipo de componentes serão avaliadas e como é feito o cálculo da classificação final.

Ao mesmo tempo que ia vendo o que estava escrito nas fichas das unidades curriculares achei que seria importante perceber também:

- como é feita a avaliação em Época de Recurso;
- como é feita a avaliação para Melhoria de Classificação.

Visto que em várias unidades curriculares em CE na época normal baseiam-se na avaliação distribuída sem exame final, em que dão muito valor à participação e os vários trabalhos que são feitos ao longo do semestre e, quando o aluno não consegue passar numa das componentes e tem de ir à Época de Recurso é avaliado por um exame final, onde tudo o que foi feito ao longo do semestre “perde a importância que lhe foi dada” e perde toda a essência do que é a avaliação distribuída sem exame final no meu ponto de vista.

### **19 a 25 de outubro de 2020**

Existiu troca de ideias com o professor João Pedro Pêgo, no qual considerou necessário distinguir entre época de recurso e exame de melhoria, uma vez que à época de recurso pode ir qualquer estudante que não tenha tido aprovação na época normal, enquanto o exame de melhoria pelo número reduzido de estudantes que o requer e por ter de seguir regras próprias, considerando ser uma questão secundária.

Caso quisesse incluir na minha análise poderia fazê-lo, mas não fazia questão de ter, o que acabei por concordar não achando necessário.

A professora Ana Torres deu como sugestão a criação de um item de análise mais qualitativa/aberta, onde eu pudesse acrescentar algumas especificidades explicativas dos métodos de avaliação, que, por vezes, os docentes colocam ou no campo de "Métodos de ensino e atividades de aprendizagem" ou no campo de "Observações", o qual acabou por ser "desvalorizado" e não tendo seguido para análise.

### **26 de outubro a 1 de novembro de 2020**

la estar presente num Curso de formação pedagógica para doutorandos e investigadores da FEUP, no dia 26 proposto pela Dra. Ana Freitas relativamente, mas não foi possível uma vez que o meu namorado está à cerca de 3 dias constipado à espera de ver se os sintomas passam ou se faz teste, eu comecei dia 23 a ficar um pouco gripada e tendo em conta que estive com ele e ele está nessa situação estou a aguardar para saber se terça posso ir trabalhar ou se fico em casa a aguardar que melhore, por este motivo a ida à FEUP ficou sem efeito, visto que neste momento nunca se sabe se é uma simples constipação ou algo mais e não seria justa nem responsável, se fosse estando assim, porque mesmo usando máscara o risco de contágio existe.

Como tínhamos reunião marcada para depois do curso de formação, a mesma manteve-se online, durou pouco tempo visto que eu estava muito atacada pela gripe, onde falamos num modo geral sobre a análise das UCS.

Para além de andar a trabalhar muitas horas, o facto de ter ficado doente não ajudou e não consegui avançar muito. O Capítulo I foi revisto pelo prof. João e pela prof. Ana Torres, tendo feito pequenas alterações nomeadamente na forma como referenciei o glossário académico da U.Porto.

### **2 a 12 de novembro de 2020**

Tem sido muito difícil conseguir gerir tudo, a hipótese de ter de desistir ou pelo menos congelar a matrícula já foi posta em cima da mesa. Ando a trabalhar sem folgas por causa das questões do covid e dos isolamentos, não há pessoas suficientes para trabalhar e a carga horária tem aumentado, gerir tudo isto com o facto de a minha avó estar doente não tem sido fácil. Após algumas noites em claro à volta do Capítulo I enviei para o prof. JPP e a prof. AT com as alterações.

### **13 a 21 de novembro de 2020**

A Professora AT esteve em isolamento profilático o que abalou as rotinas e, por conseguinte, demorou a rever o capítulo I, assim como o prof. JPP que devido às questões inerentes à pandemia não conseguiu dar feedback mais cedo.

Entretanto o prof. JPP exportou os dados das FUCs do curso de MIEGI e deixou-o disponível no google sheets.

Os dados parecem muito confusos, por isso solicitei uma reunião com o prof. JPP para me esclarecer algumas dúvidas, tendo também percebido que o tipo de avaliação não estava inserido, onde falei com o prof. JPP sobre essa questão e ele percebeu que tinha sido um erro de exportação e solicitou que o mesmo fosse corrigido.

No dia 20 reuni pelas 16:30h com o prof. JPP, de modo que o mesmo me explicasse os dados que tinham sido partilhados sobre o curso de MIEGI, após a explicação de todos os dados ficou acordado que ao fazer a análise faria através do excel para não mexer naqueles dados de origem. Ficou acordado que o tipo de análise que iria fazer seria identificar se tinha nota mínima, nota complementar e quantas componentes existiam na época normal e na de recurso.

### **21 a 29 de novembro de 2020**

Ao fazer o download em certos dados apareciam erros, pelo que recorri ao prof. JPP para me ajudar nesta questão. No dia 22 o prof. JPP enviou o excel sem mensagens de erro.

A minha mãe, entretanto, ficou isolada, ao seguir as normas por estar constipada, o que dificultou ainda mais a minha gestão de tempo. Durante duas madrugadas consegui fazer uma análise de 25 unidades curriculares, onde acrescentei cinco colunas: “Tem nota mínima?”, “Tem nota complementar?”, “Se sim qual?”, “Quantas componentes tem na época normal?”, “Quantas componentes tem na época de recurso?”.

Enviei email para o prof. JPP para perceber se era o que pretendia que fizesse na análise, tendo deixado algumas notas no Excel com dúvidas relativamente à interpretação do que estava descrito.

### **30 de novembro a 7 de dezembro de 2021**

O prof. JPP responde vários dias depois, uma vez que teve uma semana complicada.

Na reunião que tínhamos tido, percebi mal a forma como era suposto fazer análise, o que ele pretendia é que eu preenchesse as colunas AP a BI e indicasse em cada uma delas a quantidade de provas de cada tipo de componente.

A prof. AT também deu sugestões quanto ao nosso quadro de análise, dentro das quais:

- Na coluna "tipo\_aulas\_horas", colocar apenas o tipo de aulas e não as horas, para não haver replicação de informação na análise posterior.
- Codificar a coluna de "componentes de avaliação", apenas com as componentes, e não com as percentagens. Para ser mais fácil, depois, fazer análise estatística apenas com a identificação das componentes.
- Codificar a coluna de "componentes\_ocupacao" da mesma forma que a coluna de componentes de avaliação
- Uma vez que se vai fazer uma "mini" análise de conteúdo dos preenchimentos da coluna "for\_avaliação" para adquirir os pesos de cada produto de avaliação (teste, trabalho...) Para as colunas seguintes. Mas isso vai solicitar ajustes às colunas (por exemplo, converter a coluna teste em três colunas, teste1, teste2, teste com consulta, etc)
- Na coluna "Tem nota mínima?", deixar vazias as células para as UCs que não têm nota mínima, e colocar nas outras apenas o valor e não o "Sim". Ou, então, ter uma coluna para os "Sim" e "Não" e abrir outra coluna para especificar os valores das notas mínimas.

Com o avançar da análise foram surgindo questões como:

- Frequência das aulas é igual às horas de contacto?
- Soma das horas é igual ao total de horas?

Devido ao facto de estas componentes não estarem definidas pelo glossário da U.Porto.

Também no avançar da análise comecei a sublinhar diferenças da fórmula de classificação com os pesos das componentes, fazendo alguns comentários com as dúvidas que tinha acerca da interpretação do que estava descrito na fórmula de cálculo da avaliação.

### **8 a 29 de dezembro de 2020**

Dia 8 de dezembro tive uma reunião com o prof. JPP pelas às 14:30h para em conjunto vermos os comentários que ambos fomos fazendo na análise.

Tendo proposto que revisse todas as UC e verificasse se os pesos das componentes de avaliação batem certo com as fórmulas de cálculo final.

Verifiquei tudo, sublinhei e fiz alguns comentários que suscitam dúvidas na interpretação do que estava descrito na fórmula de cálculo da avaliação.

Para a próxima etapa pensei em alguns tópicos para fazermos gráficos de análise, como por exemplo:

- Quantas unidades curriculares praticam avaliação distribuída com exame final? (O mesmo para avaliação distribuída sem exame final e avaliação por exame final);

- Em quantas unidades curriculares o que está descrito nas componentes de avaliação corresponde à fórmula de cálculo da avaliação?

- Quantas componentes de avaliação têm as unidades curriculares que praticam avaliação distribuída? (Porque para mim, uma avaliação distribuída não faz sentido quando só tem por exemplo duas componentes).

Deixei de obter resposta da parte do prof. JPP, enviei vários emails para ir mantendo a par da minha situação profissional e familiar que não está a ser fácil, uma vez que a minha avó foi operada e teve várias complicações, perdendo a lucidez e necessitando de vários cuidados.

No dia 28 de dezembro enviei um email à Dra. Ana Freitas com receio de que tivesse acontecido algo, uma vez que até então mesmo estando com muito trabalho o prof. JPP respondia sempre nem que fosse a dizer que só conseguiria ver o trabalho uma ou duas semanas depois. Dia 29 recebo email da Dra. Ana Freitas a explicitar que o prof. JPP tinha tido um problema familiar.

### **7 a 14 de janeiro de 2021**

A 7 de janeiro o prof. JPP enviou email no qual refere que o seu pai faleceu e por esse motivo não respondeu a todos os emails que tinha enviado. Marcando uma reunião para dia 12 de janeiro, de modo a fazermos um ponto de situação.

No dia 12 de janeiro tive uma reunião com o prof. JPP pelas 10h, onde o mesmo achava que eu teria avançado no trabalho e eu expliquei todas os condicionantes referentes à minha avó que me levaram a deixar o trabalho onde estava e o facto de ter tido dúvidas e estar à espera do seu feedback, fez com que não avançasse.

Nesta reunião salientamos o facto de não se perceber o que são horas de contacto. Planeamos então o resto do trabalho relativamente aos gráficos que queríamos criar.

Fiz 2 gráficos no Excel, relativos às questões:

- Quantas componentes de avaliação têm as unidades curriculares que praticam avaliação distribuída?

- Total de horas coincide com a soma das horas?

O prof. JPP sugeriu que com a ajuda da prof. AT tentasse chegar a uma definição relativamente ao que são as horas de contacto, uma vez que não está definido.

### **15 a 28 de janeiro de 2021**

No dia 15 tive uma reunião com a prof. AT pelas 14h para fazer um ponto de situação de como se encontrava o estudo naquele momento, onde falamos acerca da questão do que seriam as horas de contacto e se existiria algum documento que o clarificasse, a mesma disse que não tem conhecimento de tal nem encontrou nada acerca das horas de contacto, o que encontrei no glossário tem que ver com as horas de trabalho autónomo e a professora sugeriu ou apenas contabilizar a frequência das aulas como horas de contacto ou retirarmos o que consideram horas de trabalho autónomo para chegarmos às horas de contacto.

Comecei a fazer tabelas e gráficos também referentes à nota mínima e nota complementar.

O prof. JPP encontra-se atrasado devido ao facto de estarmos na época de avaliação e ter de corrigir muitos exames, por esse motivo não conseguiu ver a minha análise, então sugeri se poderia mandar os dados de uma outra uc enquanto vê o que foi feito, para eu poder ir adiantando as coisas, porque apesar da minha avó continuar a precisar de cuidados a situação financeira não estava favorável e teria de voltar a arranjar um emprego para conciliar com o mestrado, querendo adiantar o máximo de trabalho possível.

### **4 a 16 de fevereiro de 2021**

Dia 3 de janeiro o prof. JPP deu notícias, informando que devido ao confinamento não tem sido fácil fazer uma boa gestão do tempo e marcando reunião para o dia seguinte para analisarmos os dados em conjunto.

Analisamos as dúvidas que tínhamos para chegar a um consenso, no qual destacamos o facto de:

- não ser claro o que é um trabalho escrito
- não ser claro o que é a participação presencial
- “Uma avaliação em laboratório (provas práticas, inquéritos) é considerado um teste ou um trabalho laboratorial?”

O prof. JPP pediu para que fizesse um documento com as nossas definições de cada componente, para termos um modelo a seguir de análise, fiquei com a ideia que seria um documento em que explicito o nosso ponto de vista e o que consideramos ser por ex: avaliação distribuída sem exame final, horas de contacto, etc.

Neste documento incorporo todos os conceitos do glossário da U.Porto, contudo há alguns que ou não estão no glossário ou como está descrito no glossário não é bem como interpretamos

Pedi ajuda à prof. AT a qual me aconselhou a fazer uma breve revisão de alguma literatura com uma definição de conceitos que abrangesse o glossário, mas também outros referenciais, quer normativos quer teóricos, aconselhando a começar a fazer o meu próprio glossário, não restringindo apenas ao glossário da U.Porto, porque me ajudará tanto no relatório final, como na interpretação dos dados.

Aconselhou-me a procurar conceitos mais operacionais como: horas de contacto e créditos noutros normativos, nomeadamente o glossário da A3ES, ou o RADIUP, sendo o glossário da U.Porto baseado neste mesmo.

Recomendou-me a leitura da parte teórica da tese de doutoramento do Manuel Firmino Torres, relativamente a conceitos mais teóricos como: avaliação distribuída, exame, projeto, trabalho laboratorial.

Foram dias complicados, a minha avó recaiu, a minha irmã com muitas tarefas da escola para fazer e eu com um emprego novo, a gestão de tempo não tendo sido fácil. Fui atualizando o prof. JPP sobre todos os progressos e recuos.

### **17 a 23 de fevereiro de 2021**

Reunião com prof. JPP pelas 14:30h para falarmos acerca dos conceitos encontrados e a definição dos mesmos. Onde surgiram novas dúvidas:

- Qual a diferença entre trabalho de campo e trabalho prático?



- Resolução de exercícios em sala de aula, individualmente ou em grupo, conta como participação presencial? Ou é um trabalho escrito?
- Um mini-teste feito no final do ano é considerado um exame final?
- Uma prova escrita com 50% do peso é considerada um mini-teste ou um teste?"

O prof. JPP ficou de falar com a Dra. Maria Lurdes Correia Fernandes que esteve na origem do glossário da U.Porto.

### **24 de fevereiro a 8 de março de 2021**

Como não obtinha resposta do prof. JPP no dia 2 de março voltei a pedir para tornar disponível a folha Excel de um outro curso para começar a análise do mesmo. No dia 8 de março o prof. JPP enviou-me os cursos de MIEM e MIEEC, o seu atraso na resposta tinha que ver com o facto de estar a trabalhar na automatização dos gráficos que depende de muito tempo.

O prof. JPP abordou algumas pessoas acerca da falta de clarificação de determinados conceitos, contudo, apercebeu-se que não está planeado nem é sentido como uma necessidade atual pelos serviços da universidade atualizar o glossário.

### **9 a 16 de março de 2021**

Analisei o curso de MIEM e enviei com alguns comentários e dúvidas relativamente à análise, muito devido ao facto de o documento estar com um erro provavelmente das diferentes versões de cada computador.

Prof. JPP sugeriu que eu participasse no IV Fórum de Projetos Investigar e Intervir em Educação, ainda que me suscite muito interesse tenho dúvidas quanto às datas, uma vez que está a ser muito difícil gerir trabalho, assistência familiar, estágio e trabalho que tenho de desenvolver nas unidades curriculares.

No dia 16 de março reuni com o prof. JPP pelas 18:15h, para esclarecermos algumas dúvidas que eu tinha e o mesmo enviou-me os dados corrigidos com as nossas análises no fim da reunião, onde a nossa discussão centrou-se na questão "Quando falamos em avaliação distribuída sem exame final, conta apenas dois mini-testes? Isso é avaliação distribuída?".

### **17 a 30 de março de 2021**

Procedi à conclusão da análise de MIEM e MIEEC, sendo que tive várias dificuldades em interpretar o que estava escrito comparado com o curso de MIEGI.

### **31 de março a 13 de abril de 2021**

Falei com a prof. AT devido à apresentação que tenho de fazer sobre o estágio para perceber o que podia e não podia incluir na mesma.

Relativamente ao fórum que o prof. JPP propôs que eu fizesse parte, a prof. AT também mencionou o mesmo, como a minha grande questão passa pelos prazos que tinha de cumprir tendo em conta toda a situação envolvente e o facto do fórum ser destinados a alunos que já tinham concluído o mestrado, a prof. AT, falou com o prof. Caramelo para perceber se seria possível que a organização do fórum revisse as regras de admissão de contribuições para incluir propostas de estudantes que ainda não concluíram o Mestrado e se também prolongarão o prazo de submissão.

Enviei email a pedir para reunir com prof. JPP e prof. AT para definir certos aspetos relativamente ao estágio

No dia 9 de abril tive reunião com o prof. JPP e a prof. AT, onde acordamos que o estágio terminaria a 30 de abril, ainda que posteriormente continuasse este estudo com o prof. JPP.

Uma das questões que esteve muito em cima da mesa está relacionada com a Cultura Institucional, o facto de os conceitos não estarem bem definidos, faz com que existam vários entendimentos sob o mesmo conceito e o que eu entendo sob apresentação é diferente do que o prof JPP entende.

Percebemos que estava a existir uma conflitualidade sob as culturas institucionais, uma vez que é inevitável que eu faça uma interpretação com base na minha cultura institucional tendo em conta as minhas vivências como estudante e o prof. JPP faça uma interpretação com base na sua cultura institucional.

Neste mesmo dia o prof. JPP enviou os dados dos três cursos analisados, validado por ele.

Tive um problema com o meu computador e fiquei sem tudo o que tinha, sendo que a prof. AT disponibilizou através do drive tudo o que tinha relativamente ao meu estágio e eu retirei os dados de análise através dos emails que tinha partilhado com o prof. JPP.

Fiquei sem a apresentação que tinha feito relativamente ao estágio e tive de a fazer de novo e tentei estruturá-la de acordo com as sugestões que deram na reunião.

Dia 13 de abril reuni com o prof. JPP para discutir algumas questões e planear o resto do trabalho até ao fim do mês.

### **16 a 5 de maio de 2021**

O prof JPP enviou o documento com as fichas das unidades curriculares dos outros 4 cursos, com uma ordem de prioridade:

- 1- MIEC
- 2- MIEQ
- 3- MIB
- 4- MIEIC

Estive novamente doente e como consequência isolada por causa do covid.

Dia 26 de abril enviei análise dos cursos: MIEC e MIEQ com algumas notas.

Sendo que só dia 3 de maio consegui enviar MIB e MIEIC. Foi nestes dois últimos cursos que tive muitas dificuldades em analisar porque percebi que interpretava muito nas primeiras análises e não me cingia apenas ao que estava descrito.

Prof. JPP ficou de rever a minha análise para depois reunirmos mesmo o estágio já tendo terminado.