

Ensino Superior

Inovação e qualidade na docência



Carlinda Leite e Miguel Zabalza (Coords.)

Ficha Técnica

Título da obra	Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência
Coordenação	Carlinda Leite e Miguel Zabalza
Design da obra, coordenação editorial e revisão	Ana Caldas, Sara Pinheiro e Ana Sofia Faustino
Edição	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
ISBN	978-989-8471-05-5
Data de edição	Julho 2012
Depósito legal	347308/12
Comissão Científica	Afonso Pinhão Ferreira, Albertina Lima Oliveira, Alicia Rivera Morales, Amélia Lopes, Américo Peres, Amparo Martines March, Ana Mouraz, Antonio Bolivar, António Magalhães, Ariana Cosme, Aurélio Villa, Bento Silva, Carles Monereo, Carlos Moya, Carolina Silva Sousa, Cleoni Fernandes, Corália Vicente, Cristina Rinaudo, Danilo Donolo, Elisa Lucarelli, Elisabete Ferreira, Fátima Pereira, Fátima Vieira, Fellipe Trillo, Fernando Remião, Flávia Vieira, Gisela Velez, Helena C. Araújo, Jesus Maria Sousa, Joan Mateo, Joan Rué, Jorge Bento, José Alberto Correia, José António Ramalheira Corujo Vaz, José Augusto Pacheco, José Brites Ferreira, José Caldas, José Carlos Morgado, José Manuel Martins Ferreira, José Maria Maiquez, Kátia Ramos, Liliana Sanjurjo, Luísa Neto, Manuela Esteves, Maria Amélia Ferreira, Maria do Rosário Pinto, Maria Isabel Cunha, Maria Teresa Fonseca, Marília Morosini, Mario de Miguel Diaz, Miguel Valero, Nilza Costa, Pedro Moreira, Pedro Teixeira, Preciosa Fernandes, Rui Alves, Rui Trindade, Sebastian Rodríguez Espinar, Uldarico Malaspina, Valeska Fortes de Oliveira
Capa	Manuel Francisco Costa
Contactos	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal Tel. +351 220 400 615 Fax. +351 226 079 726 ciie@fpce.up.pt

Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.



Vargas, Ana Isabel Mora (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas em Educação*, vol. 4 (2), 2-28. Retirado em novembro 20, 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44740211>.

8.14.

Título:

Práticas de ensino e de avaliação numa escola do domínio das ciências da saúde: uma discussão acerca das representações de professores e alunos

Autor/a (es/as):

Borrvalho, António [Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora]

Fernandes, Domingos [Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]

Vale, Isabel [Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]

Resumo:

Problemática:

Caraterização de representações de professores e alunos relativamente ao ensino, à avaliação e às aprendizagens no contexto das unidades curriculares de um plano de estudos na área das Ciências da Saúde

Metodologia:

Esta investigação inseriu-se num estudo mais amplo em que se pretendia compreender as relações existentes entre conhecimentos, representações e experiências de professores, com as formas como organizam o ensino e a avaliação e promovem as aprendizagens. A comunicação proposta resulta da análise dos resultados de um inquérito por questionário, para conhecer e compreender as representações, nos domínios do ensino, da avaliação e das aprendizagens, de todos os docentes e de todos os estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos de uma Licenciatura numa Escola do Domínio das Ciências da Saúde. O inquérito utilizou uma escala tipo *Likert* e estava organizado em quatro áreas: a) Ambiente de ensino-aprendizagem-avaliação; b) Ensino; c) Aprendizagem; d) Avaliação.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa:

A investigação evidenciou resultados que são de referência incontornável tais como: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram muito as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que revelam mais dificuldades são os que mais beneficiam de tais práticas. Estes resultados são relevantes se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e

abandono dos alunos do ensino superior em Portugal. O estudo das representações dos professores e alunos acerca do ensino e da avaliação permite caracterizar e sustentar as suas práticas de ensino e de avaliação estabelecendo relações com as aprendizagens. Sobretudo, é importante identificar se as concepções e as práticas tendem a ser consistentes ou inconsistentes entre si pelas implicações que têm no ensino e avaliação. Assim, para se concetualizar planos de mudança a nível das práticas de ensino e de avaliação será necessário conhecer em profundidade o que professores e alunos pensam e fazem nos domínios do ensino e da avaliação.

Relação com a produção na área:

Nos últimos anos tem havido um interesse evidente em investigar temas tais como: a) o envolvimento e a participação dos estudantes nos processos de avaliação; b) a diversificação e utilização de estratégias inovadoras de avaliação; c) a utilização sistemática de *feedback*; d) as tensões e as relações resultantes de práticas de avaliação formativa e sumativa. No entanto, a investigação a nível do ensino superior realizada é ainda bastante escassa, tendo em conta a necessidade de se compreender um conjunto de questões cruciais que ajudarão a melhorar a aprendizagem dos alunos. No caso específico de Portugal, o chamado processo de Bolonha exige que as instituições de ensino superior questionem as práticas de ensino e de avaliação e, de forma coerente e sustentada, reconstruam os papéis e as ações dos alunos e dos professores. Ora, é precisamente neste âmbito que é relevante conhecer e compreender as representações sustentadas por professores e alunos relativamente a domínios pedagógicos tão relevantes como o ensino, a avaliação e o desenvolvimento das aprendizagens.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Práticas de Avaliação; Práticas de Ensino; Representações

Introdução

A presente investigação partiu do pressuposto de que os conhecimentos, concepções e experiências dos professores estão relacionados com as formas como organizam o ensino e a avaliação. Consequentemente, há relações que importa descrever e compreender entre as práticas dos professores nos domínios do ensino e da avaliação e as aprendizagens desenvolvidas pelos seus alunos. Em particular, interessa compreender que práticas de ensino e de avaliação estão relacionadas com a melhoria e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. O trabalho de Black & Wiliam (1998) evidenciou três resultados que são de referência incontornável: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram muito as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que mais beneficiam de

tais práticas são os que revelam mais dificuldades; e c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação predominante é de natureza formativa obtêm melhores resultados em exames e provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente sumativa. Estes resultados são particularmente relevantes se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e de abandono dos alunos do ensino superior em Portugal (e.g., para uma dada *cohorte* as taxas de conclusão em alguns cursos são inferiores a 50%).

Hoje é genericamente aceite que as práticas de avaliação devem contar com a participação activa de todos os alunos e contribuir inequivocamente para a melhoria das suas aprendizagens (Fernandes, 2009). Porém, para que tal aconteça, é essencial que a avaliação esteja integrada nos processos de ensino e aprendizagem e que seja predominantemente de natureza formativa.

O estudo foi concebido e desenvolvido numa escola do ensino superior na área da saúde. Pretendia-se que, através deste estudo de avaliação, se pudesse conhecer e compreender relações existentes entre uma variedade de *elementos* que interferem no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes tais como: a) práticas de ensino e de avaliação de professores; b) sistemas de concepções de professores acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem; c) sistemas de concepções de estudantes acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem; d) natureza das tarefas de avaliação utilizadas nas salas de aula; e) frequência, distribuição e natureza do *feedback* utilizado; e f) participação dos estudantes nos processos de aprendizagem, ensino e avaliação. Assim, o estudo foi organizado tendo em conta os seguintes objetivos principais:

- Descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores.
- Descrever, analisar e interpretar o envolvimento e a participação dos estudantes no desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto das unidades curriculares.
- Descrever, analisar e interpretar os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto das unidades curriculares.
- Caracterizar as representações dos principais intervenientes (estudantes, professores) relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, no contexto das unidades curriculares.
- Avaliar as referidas práticas e a participação dos estudantes no âmbito das unidades curriculares e dos ensinos clínicos.

O estudo permitiu identificar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores dos quatro anos de uma licenciatura, assim como o envolvimento e a participação dos estudantes nos processos pedagógicos que, supostamente, os ajudam a aprender. Além disso, permitiu conhecer e caracterizar as representações de professores e estudantes em relação aos processos de ensino,

aprendizagem e avaliação no âmbito dessa licenciatura e é este aspeto que será alvo de discussão neste texto.

Caracterização de alguns Elementos Essenciais

A Teoria de um Programa, em geral, tem a ver com o estudo, a caracterização e os princípios e/ou pressupostos do que se pretende avaliar/investigar que, supostamente, permitirão concretizar as mudanças ou as transformações que se esperam. No fundo, ajuda-nos a conhecer e a compreender como um dado programa funciona; por exemplo, conhecer e compreender as relações entre os seus diferentes elementos, os processos utilizados e os respetivos efeitos nos resultados que se pretendem obter. Por isso mesmo, desempenha um papel relevante nos estudos de avaliação porque ajuda a concretizar atividades tais como: a) definir as questões mais apropriadas; b) selecionar os procedimentos mais adequados para recolher a informação necessária; e c) identificar os objetos e as dimensões do que se pretende avaliar e que devem merecer particular atenção. Dito de outro modo, a teoria de um dado objeto de avaliação (e.g., programa, projeto, intervenção) não é mais do que um enquadramento conceptual que nos ajuda a determinar de que formas é que esse mesmo objeto contribui para a resolução de um dado problema ou para a concretização de determinados objetivos (e.g. melhorar o ensino dos docentes e as aprendizagens dos estudantes; promover a reflexão sobre as práticas dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação).

No presente estudo de avaliação a Teoria do Programa tem essencialmente a ver com a caracterização daqueles aspetos da escola em causa que foram considerados fundamentais para definir objetos e dimensões da avaliação e, naturalmente, as suas questões orientadoras. Tal caracterização foi feita a partir da análise das conceções e teorias implícitas dos principais *stakeholders* e numa variedade de dados documentais fornecidos pela escola e/ou disponibilizados no seu sítio institucional. Para efeitos do presente estudo, apresentam-se de os elementos de caracterização considerados mais relevantes:

1. De acordo com a documentação consultada a formação que disponibiliza é desenvolvida em parceria com instituições de saúde e de ensino superior nacionais e internacionais reconhecidas e está orientada para as novas necessidades sociais e demográficas tendo em conta as exigências do mercado global de trabalho e a formação ao longo da vida. A escola possui uma oferta formativa diversificada abrangendo, para além dos 1.º e 2.º ciclos, cursos de graduação e de pós-graduação com propósitos diversificados. No ano letivo de 2011/2012, estavam inscritos na escola 2215 estudantes, 1425 dos quais na licenciatura, 297 em cursos de pós-graduação e 496 em cursos de pós-graduação conducentes ao grau de mestre. O número de docentes na carreira do ensino superior politécnico é de 108, 35 dos quais habilitados com o grau de doutor. Presentemente, há 57 docentes a frequentar programas de doutoramento o

que evidencia o forte investimento que a escola tem feito na formação acadêmica avançada dos seus docentes.

2. O Plano Estratégico da escola foi elaborado através de um aprofundado trabalho de reflexão e discussão que envolveu um espectro alargado de elementos da comunidade escolar assim como individualidades externas nacionais e internacionais. No seu âmbito foram definidos cinco eixos estratégicos que deveriam orientar o desenvolvimento da instituição para o período compreendido entre 2009 e 2013: a) formação, cujos objetivos passam por promover um contexto formativo, científico e culturalmente estimulante e dinamizar a aproximação a instituições de saúde e ensino superior nacionais e internacionais; b) investigação, desenvolvimento e inovação, que tem como objetivos desenvolver a unidade de investigação como líder de redes de produção, divulgação e aplicação do conhecimento na área de intervenção e desenvolver uma comunidade científica de excelência; c) direção, gestão, desenvolvimento e consolidação, para promover um sistema de direção estratégica que optimize os recursos e mobilize a instituição e implementar um sistema de gestão de pessoas que as coloque no centro da decisão; d) prestação de serviços à comunidade, que tem como objetivo desenvolver e consolidar serviços que promovam respostas inovadoras em saúde; e e) internacionalização e cooperação, cujos objetivos são promover o reconhecimento internacional da escola e desenvolver redes e projetos de cooperação.
3. A escola adequou a estrutura curricular e a organização e funcionamento das suas formações aos princípios constantes nos documentos decorrentes do chamado processo de Bolonha. Consequentemente, nos seus documentos orientadores, reconhece a necessidade de se proceder a ajustamentos nas metodologias de ensino para que, por exemplo, a aquisição das competências e a consecução dos objetivos estabelecidos por parte dos estudantes decorram da sua participação ativa, progressivamente autónoma e responsabilizadora, nos processos de aprendizagem ainda que contando sempre com o apoio dos professores. O primeiro ciclo de estudos, oferecido pela escola, tem a duração de quatro anos e as atividades pedagógicas estão organizadas em horas de contacto e em horas de trabalho autónomo do estudante. Apesar dos ensinamentos clínicos serem efetivamente unidades curriculares, apresentam uma estrutura e organização distintas que, aliás, foram tidas em conta no presente estudo. A escola tem desenvolvido uma cultura em que a reflexão crítica acerca do seu trabalho educativo e formativo é um dos elementos fundamentais. Consequentemente, quer os diferentes órgãos constituídos, quer uma diversidade de intervenientes mais ativos da comunidade académica, não têm deixado de fazer referência aos aspetos do primeiro ciclo de estudos que, na sua perceção, são menos conseguidos.
4. O ensino das unidades curriculares, ao longo dos quatro anos de formação, organiza-se em aulas teóricas, teórico-práticas, práticas laboratoriais e orientações tutoriais. São sessões

coletivas, apesar de em alguns casos poderem ser individuais (no caso das orientações tutoriais), e pressupõem sempre a presença dos estudantes. Numa dada unidade curricular a formação poderá organizar-se em aulas de várias tipologias e conseqüentemente, nestes casos, é necessária uma maior articulação dos professores que lecionam as diferentes tipologias e turmas. Por princípio, como é natural e expectável, todas as unidades curriculares estão pensadas em função das necessidades específicas, em termos de conhecimentos e competências, da respetiva profissão. Por isso é tão relevante, para a escola, uma boa articulação e integração com os chamados ensinos clínicos. Sendo o número de estudantes da Escola relativamente elevado, a organização e desenvolvimento do currículo e a organização dos tempos e dos espaços são, por vezes, bastante complexas, exigindo um investimento e uma mobilização de recursos muito significativos, com particular relevância nos ensinos clínicos.

5. Os ensinos clínicos iniciam-se a partir do 2º ano da licenciatura (3.º semestre), prolongando-se até ao 4º e último ano (8.º semestre). Articulam-se com as unidades curriculares no sentido de promoverem a consolidação e complementaridade das aprendizagens e desenvolvem-se através da prática clínica supervisionada numa diversidade de contextos reais. Os ensinos clínicos são uma componente fundamental da formação dos estudantes porque constituem um espaço privilegiado para mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos (teóricos e práticos) e competências de natureza diversa (e.g. científicos, sociais, afetivos, técnicos, éticos, tecnológicos). É no contexto dos ensinos clínicos que os estudantes têm reais oportunidades para contactarem com o complexo e sofisticado mundo das instituições prestadoras de cuidados de saúde e, nalguns casos, instituições de educação. Segundo o regulamento dos ensinos clínicos, os estudantes são diretamente acompanhados por um professor responsável da escola em articulação com outros professores e com outros intervenientes que, de algum modo, acompanham a formação dos estudantes. Os professores responsáveis pelos ensinos clínicos propõem, a uma estrutura de gestão dos ensinos clínicos, os locais e o número de estudantes para o ensino clínico do ano seguinte, sendo depois a distribuição dos estudantes feita por essa mesma estrutura. O acompanhamento e a orientação dos estudantes é da responsabilidade do professor orientador com a colaboração de pessoal de saúde qualificado. No primeiro semestre de ensino clínico o professor orientador tem que fazer um acompanhamento dos estudantes durante todo o tempo em que eles permanecem em contexto de ensino clínico. Nos restantes semestres tal permanência não é exigida uma vez que o acompanhante tutor assume um papel relevante no acompanhamento dos estudantes.. As estratégias de avaliação das aprendizagens estão definidas num guia orientador que é fornecido aos estudantes e aos acompanhantes tutores. O guia especifica orientações concretas fundamentais para organizar e desenvolver os ensinos clínicos: a) define objetivos específicos

e competências e capacidades a desenvolver pelos estudantes; b) calendariza as atividades previstas; c) apresenta estratégias de supervisão/orientação dos estudantes; d) define o regime de frequência; e) elenca os trabalhos e documentos integrativos a desenvolver e as datas previstas para a sua entrega; f) fornece orientações específicas sobre a apresentação pessoal/uniforme; e g) avaliação do desempenho. Desta forma, todos os intervenientes nos ensinamentos clínicos têm conhecimento das orientações a observar. Na classificação final dos ensinamentos clínicos são ponderados todos os parâmetros que integram a grelha de avaliação e a qualidade dos trabalhos e documentos integrativos.

Esta caracterização constituiu uma condição indispensável para que a equipa de investigação pudesse enquadrar o estudo e, conseqüentemente, formular as questões de avaliação que pareceram mais adequadas.

Questões de Avaliação

A Figura 1 mostra a Matriz de Avaliação que se concebeu a partir dos objetivos e propósitos do estudo, da análise feita aos documentos fornecidos e ainda de um conjunto de reuniões e entrevistas realizadas entre os investigadores e uma diversidade de intervenientes. A análise da figura mostra que foram considerados cinco objetos primordiais de avaliação e vinte e oito dimensões.

Esta distribuição de objetos e de dimensões constantes na Matriz, é, num certo sentido, artificial e foi feita para apoiar os investigadores a desenvolver as suas ações de recolha e de sistematização da informação. As dinâmicas de sala de aula e a sua complexidade são sempre dificilmente enquadráveis em categorias que muito dificilmente serão disjuntas; na verdade, a maioria das vezes há sobreposições e interações que não podem ser traduzidas num “instrumento” desta ou de qualquer outra natureza. Em todo o caso, tal como é referido por Spaulding (2008), uma Matriz de Avaliação não é mais do que uma esquematização de um plano que permite orientar os avaliadores no terreno e garantir que a informação relevante não deixa de ser recolhida. Também outros autores fazem referência à importância da construção de uma Matriz, ou de algo semelhante, na fase de planificação de uma avaliação (e.g. American Evaluation Association (AEA), 2006; Holden & Zimmerman, 2009; Frechtling, J. *et al.*, 2010).

Objetos	Dimensões
Ensino	Planificação e Organização do Ensino
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
	Recursos, Materiais e Tarefas Utilizados
	Dinâmicas de Sala de Aula / Contexto de Trabalho
	Papel Predominante de Professores e Estudantes
	Gestão do Tempo e Estruturação da Aula/Contexto de Trabalho
	Representações dos Professores/Tutores/Estudantes
Avaliação	Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	Utilizações da Avaliação
	Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas
	Natureza, Frequência e Distribuição de <i>Feedback</i>
	Dinâmicas de Avaliação
	Natureza da Avaliação
	Papel Predominante de Professores/Tutores/Estudantes
	Representações dos Professores/Tutores/Estudantes

Figura 1. Matriz de Avaliação

Aprendizagem	Participação dos Estudantes (Dinâmicas, Frequência e Natureza)
	Representações dos Estudantes e dos Professores sobre os Melhores Contributos para Aprender (e.g., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas)
	Representações dos Estudantes e dos Professores sobre Relações entre As Aprendizagens Desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação
Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação no Contexto das Unidades Curriculares	Relação Pedagógica entre Estudantes e Professores
	Dinâmicas de Trabalho nas Salas de Aula
	Satisfação dos Intervenientes
	Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes
Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação no Contexto dos Ensinos Clínicos	Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Tutores (do ponto de vista dos estudantes)
	Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Professores (Orientadores)
	Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes
	Dinâmicas de Trabalho
	Satisfação dos Intervenientes
	Representações dos Intervenientes

Figura 1. Matriz de Avaliação (continuação)

Convém compreender que as dimensões não são mais do que um conjunto de elementos ou componentes que ajudam a caracterizar cada um dos objetos. Também aqui não é fácil estar a produzir listas exaustivas de elementos caracterizadores de cada objeto. São feitas opções baseadas em dois critérios fundamentais: a) os propósitos e termos de referência do estudo; e b) as indicações constantes na literatura (e.g., Black & Wiliam, 1998; Bonesi & Souza, 2006; Cortese, 2006; Nevo, 2006; Saha, Lawrence, Dworkin & Gary (Eds.), 2009).

Tendo em conta a Matriz constante na Figura 1, particularmente os seus objetos primordiais e as considerações elaboradas a propósito, foram definidas as seguintes questões orientadoras do estudo:

1. Como é que se poderão caracterizar as práticas de ensino e de avaliação dos professores da formação de primeiro ciclo da escola no contexto das unidades curriculares e dos ensinamentos clínicos?
2. Como se poderão caracterizar os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação das unidades curriculares, incluindo os ensinamentos clínicos?
3. Como é que se poderão caracterizar a participação e o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação?
4. Como se poderão caracterizar os sistemas de conceções dos intervenientes principais (e.g. professores e estudantes) relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação?
5. Como é que os professores e estudantes percebem e caracterizam os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem que ocorrem nas diferentes unidades curriculares, incluindo os ensinamentos clínicos?

Estas questões foram complementadas com um conjunto de outras sub-questões que decorreram das dimensões que se definiram para cada um dos objetos. Por exemplo, no caso do Ensino, era expectável, à partida, que o estudo pudesse responder a questões tais como: a) Como é que os professores organizam o ensino e a avaliação?; b) Como se poderá caracterizar a natureza, a frequência e a distribuição do *feedback*? Do mesmo modo, relativamente a outras dimensões e objetos, facilmente se identificam outras questões que pareceu dispensável apresentar aqui de forma exhaustiva. Neste texto, apenas nos centramos nos resultados obtidos e tratados relativamente à última questão orientadora do estudo.

Metodologia

Tendo em conta as condições concretas de realização deste estudo, os investigadores centraram todas as suas ações tendo bem presente que o cerne residia na necessidade de produzir narrativas extensivas que descrevessem o mais fielmente possível ações e representações de professores e estudantes relativamente aos processos de ensino, de avaliação e aprendizagem. Assim foi decidido que os dados seriam obtidos através de entrevistas com Grupos Focados (*Focus Groups*) num conjunto de questões de interesse, constituídos por estudantes. Recorreu-se igualmente a observações de aulas e de sessões relativas aos ensinamentos clínicos e a entrevistas semiestruturadas, realizadas junto de professores, estudantes e membros dos diferentes órgãos da instituição. Decidiu-se ainda administrar um questionário a professores e estudantes. Foram também consultados e analisados documentos de variada natureza (e.g. documentos orientadores da vida pedagógica e científica da instituição; planos de atividades).

Na fase inicial do estudo ocorreu um conjunto de reuniões realizado entre os investigadores e vários intervenientes assim como um conjunto inicial de entrevistas (e.g. Presidente da Escola, Presidentes do Conselho Técnico-Científico e do Conselho Pedagógico, Responsáveis de Unidades Científico-Pedagógicas, Coordenadores dos Ensinos Clínicos, Presidente da Associação de Estudantes, Estudantes de Cada um dos Anos). Juntamente com a análise de documentação produzida pela escola (e.g. planos de atividades, relatórios diversos, plano de estudos, normas orientadoras) estas reuniões e entrevistas revelaram-se cruciais para focar e orientar o desenvolvimento do estudo.

Foram observadas 55 aulas de unidades curriculares assim distribuídas: 30 de natureza teórico-prática; 20 de natureza teórica; 2 de práticas laboratoriais; e 3 de orientação tutorial. Estas observações correspondem a um total de 22 unidades curriculares e a 110 horas de tempo letivo.

Foram observados 28 professores dos quais 17 possuíam o grau de Mestre, 9 o grau de Doutor e 2 eram Especialistas. Quanto à sua categoria profissional 18 eram Professores Adjuntos e 9 eram Professores Coordenadores. O outro docente tinha o estatuto de Docente Convidado. Todos os 28 docentes observados foram entrevistados, com a duração média de uma hora de entrevista por docente.

No contexto dos ensinos clínicos foram observadas 66 sessões ao longo de 132 horas. Destas 66 sessões, 22 eram no âmbito do 2º ano, 15 do 3º ano e 29 do 4º ano. No total foram observados 70 responsáveis pelo acompanhamento dos ensinos clínicos, com a seguinte distribuição de acordo com o seu grau académico: 4 Doutores, 21 Mestres e 44 Licenciados. Foi possível entrevistar 52 dos 70 docentes observados tendo, cada entrevista, a duração média aproximada de 60 minutos. Em todo o processo das observações no contexto dos ensinos clínicos estiveram envolvidos 280 estudantes.

Através da modalidade de *Focus Groups* foram entrevistados 132 estudantes ao longo de cerca de 27 horas, num total de 38 entrevistas. Dos 132 estudantes referidos, 86 frequentavam o 1º ano, 10 o 2º ano, 26 o 3º ano e 10 o 4º ano.

Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e parcialmente transcritas. Quer as entrevistas, quer as observações foram realizadas com o apoio de guiões, mais ou menos formais e estruturados, que constituíram uma orientação destinada a garantir níveis adequados de consistência entre os investigadores. Importa ainda referir que os guiões foram elaborados tendo como principais referentes a Matriz e as Questões de Avaliação acima mencionadas. Desta forma, procurou igualmente garantir-se a consistência necessária relativamente à formulação de questões consideradas críticas e/ou fundamentais para não comprometer os objetivos centrais do estudo. Situação análoga foi vivida no processo das observações.

Com o objetivo de conhecer as representações dos professores e estudantes do 2º ao 4º ano da Licenciatura, relativamente aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, foi desenvolvido um questionário (Anexo). Para a construção do questionário teve-se como referência a Matriz de

Avaliação e as Questões de Avaliação que permitiram organizar as suas grandes áreas, correspondentes aos “grandes objetos” da avaliação. Além disso, interessa sublinhar o facto de os itens referentes ao conteúdo principal do questionário (Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Ambiente de Ensino, Aprendizagem e Avaliação) serem exatamente os mesmos para professores e estudantes, possibilitando assim uma comparação entre as respetivas representações.

O questionário foi colocado online para ser administrado, através de ligações (*links*) apropriadas à totalidade dos membros dos dois grupos-alvo, ou seja, todos os professores da escola ($n=187$) e a todos os estudantes do 2.º, 3.º e 4.º anos da licenciatura ($n=995$). Os índices de retorno de questionários válidos para análise podem ser considerados bastante aceitáveis tendo em conta a literatura da especialidade (Miller, 1991). Na verdade, o índice de retorno no caso dos professores foi de 42%, correspondente a 79 docentes. No caso dos alunos, foram devolvidos 623 questionários preenchidos, dos quais 587 foram validados correspondendo a um índice de retorno de 59%. A Tabela 1 mostra a distribuição das respostas dos estudantes tendo em conta o ano que frequentavam, as respostas validadas e o universo. A análise da tabela permite verificar que, tendo em conta o número total de estudantes que constituíam o universo (995), foram os estudantes do 4.º ano os que retornaram o menor número de questionários válidos para análise, mas ainda assim com um número bastante aceitável (40%). Os estudantes do 3.º ano, com 73%, foram os que retornaram o maior número de questionários. Se considerarmos apenas o número de questionários válidos recebidos (587), aquelas percentagens são 22% e 44%, respetivamente.

Tabela 1. *Distribuição das respostas dos estudantes, por ano frequentado, tendo em conta as respostas validadas e o universo.*

Ano	Distribuição das respostas validadas		Distribuição das respostas tendo em conta o universo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
2º Ano	199	34%	315	63%
3º Ano	257	44%	354	73%
4º Ano	131	22%	326	40%
Total	587		995	59%

A Tabela 2 apresenta a distribuição das respostas dos professores tendo em conta a sua categoria profissional, o número de questionários validados e o número total de docentes da escola. Interessa referir que, dos professores que responderam ao questionário, 23 eram doutores, 41 eram mestres, 14 eram licenciados e um possuía “outro” grau académico estando, na tabela, incluído na categoria dos

assistentes. Todos os 79 questionários devolvidos pelos professores foram considerados válidos para análise.

A análise da Tabela 2 permite constatar que mais de metade do número total de Professores Coordenadores e Adjuntos da escola respondeu aos questionários, respetivamente 53% e 56%. Tendo em conta o número total de Assistentes, verifica-se que foi a categoria profissional com um índice de retorno mais baixo (29%).

Tabela 2. *Distribuição das respostas dos professores por categoria profissional tendo em conta as respostas validadas e o universo.*

Categoria Profissional	Distribuição das respostas validadas		Distribuição das respostas tendo em conta o universo	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Assistentes	27	34%	92	29%
Prof. Adjuntos	35	44%	63	56%
Prof. Coordenadores	17	22%	32	53%
Total	79		187	

Importa ainda referir que, se considerarmos o número de assistentes a tempo inteiro e o número total de professores adjuntos e coordenadores (111 professores) o índice de retorno dos questionários foi de 61%. Trata-se de um índice que traduz uma participação bastante superior ao que é habitual neste tipo de situações.

A estratégia de divulgação do questionário teve que salvaguardar que, no intervalo de tempo previsto para a sua aplicação (4 semanas), a mensagem chegaria aos destinatários de forma a garantir as taxas de retorno esperadas num estudo desta natureza (de 30 a 60%). Simultaneamente era necessário garantir o anonimato e a validade das respostas obtidas.

Para testar a fiabilidade do questionário, utilizou-se o coeficiente α de *Cronbach* do Programa SPSS-19. Desta forma foi possível obter uma estimativa da fiabilidade dos dados obtidos através da correlação entre as variações dos itens na escala. Estes valores mostraram que os resultados produzidos pelo questionário são consistentes para ambos os grupos-alvo. É um resultado importante uma vez que, sem valores aceitáveis de fiabilidade, normalmente maiores ou iguais a 0.80, dificilmente os dados poderiam ser considerados com a credibilidade que se exigia.

Análise dos resultados do Questionário

Através dos dados recolhidos é possível perceber que professores e estudantes têm percepções diferentes acerca do ensino que é praticado nesta escola. Os professores e estudantes percecionam a escola de forma particular, conforme as suas experiências e os sentidos que lhes atribuem. Apesar disso, é válido supor que apresentem elementos comuns. Será possível identificar que aspetos das suas percepções são partilhados e, conseqüentemente, reconhecer as questões que os diferenciam.

Ambiente de Ensino-Aprendizagem-Avaliação

Professores e estudantes têm percepções muito positivas sobre o ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação e coincidem totalmente na apreciação de que o ambiente nas instituições onde decorrem os ensinamentos clínicos ajuda os estudantes a aprender e os professores a ensinar.

De um modo geral, uma maior proporção de professores, quando comparada com os estudantes, tem uma percepção mais favorável do ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação. As suas respostas indicam que: acreditam, em geral, que o ambiente na sala de aula contribui para o ensino e a aprendizagem; a aprendizagem melhora quando os estudantes estabelecem boas relações com os seus professores, tutores e profissionais de referência; que as infraestruturas da escola são adequadas; e que os professores ajudam os seus estudantes a integrar conhecimentos teóricos e práticos.

Ensino

Professores e estudantes coincidem na percepção que: nos ensinamentos clínicos, os professores promovem a mobilização e integração pelos estudantes da teoria com a prática; os programas são apresentados pelos professores no início dos semestres; os programas são claros e compreensíveis para os estudantes; e que nas aulas os professores diversificam os recursos.

Nas restantes questões os estudantes dão respostas que implicam percepções menos favoráveis. Entre outras, é interessante que não seja coincidente a percepção sobre o recurso à estratégia tradicional de ensino que implica “professores expondo os conteúdos previstos nos programas e com os estudantes a ouvir e/ou a tomar notas”. Os professores tendem a recusar ou negar esta situação enquanto que os estudantes as percecionam como mais frequentes. Neste mesmo sentido podem interpretar-se as diferenças de percepções sobre a dinâmica das aulas e a sua variedade, o domínio que os professores têm dos conteúdos, tal como sobre a existência de um controlo sistemático da forma como os estudantes vão compreendendo os conteúdos.

Aprendizagem

É nesta dimensão que se observa uma maior convergência de opiniões entre professores e estudantes. Concordam, sobretudo, quando se pronunciam sobre proposições que de alguma forma retratam aquilo que se poderá denominar por pensamento *mainstream*, sobre os papéis da avaliação, do ambiente e do ensino para a aprendizagem. Concordam que as aprendizagens melhoram com: as avaliações; o estudo para as frequências, testes e provas; um ensino apoiado em recursos diversificados; as boas relações e a entreajuda; o incentivo dos professores e a participação nas atividades; as aulas em que se utilizam dinâmicas de trabalho diversificadas e em que participam ativamente; e a participação nas tarefas.

Os professores discordam com maior veemência de que estudar unicamente para os exames seja suficiente para aprender mas, ainda assim, não deixa de ser significativo os 21% de professores que concordam que para aprender basta estudar para exames. Em relação aos estudantes existirá, provavelmente, uma defesa não explícita do seu papel de estudantes e da dedicação que têm ao estudo, pois se apenas dedicassem tempo para estudar nos momentos prévios aos exames não responderiam à imagem do que é um “bom aluno”.

Avaliação

Professores e estudantes coincidem sobre a perceção de que a grelha de avaliação dos ensinamentos clínicos os ajuda a compreender o que devem fazer para alcançar um nível ótimo de desempenho. No entanto, é de salientar que cerca de metade dos professores e estudantes discordam que os intervenientes na avaliação interpretem de forma semelhante a grelha de avaliação desses mesmos ensinamentos clínicos.

Ambos percebem que as classificações obtidas são determinadas fundamentalmente pelos resultados em exames, provas, etc., ou seja, estão em conformidade com as conceções mais tradicionais da avaliação. Os estudantes são mais críticos (38% discordam) do que os professores (23% discordam) quanto às atividades objeto de avaliação serem “exemplo da melhor forma de avaliar”.

Os professores tendem a atribuir às suas práticas, características mais próximas da imagem do “bom professor” enquanto que os estudantes, a propósito das dimensões “ensino” e “aprendizagem”, são mais críticos e tendem a manifestar perceções divergentes.

De um modo geral, os dados parecem indicar que as diferenças das perceções nos dois grupos não serão alheias aos autoconceitos positivos que os professores constroem sobre as suas práticas e ao posicionamento mais crítico dos estudantes. É, no entanto, relevante e confirma o que já atrás se constatou, que sobre as práticas de avaliação, 40% dos estudantes discordem que os professores com eles debatam a “organização e desenvolvimento da avaliação” quando 82% dos professores o manifestam fazer.

Conclusões

Através da análise aos resultados obtidos com o questionário verificou-se, como aliás se esperava, que professores e estudantes participantes percecionam a vida pedagógica da escola, de acordo com as suas experiências e vivências próprias. Por isso, foi possível reconhecer questões que diferenciam os dois grupos em estudo, mas também foi possível identificar elementos comuns e partilhados por ambos.

Desta forma enumeram-se, de seguida, os principais resultados obtidos, tendo em conta as quatro dimensões do questionário (ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação; ensino; aprendizagem; e avaliação):

1. Professores e estudantes revelaram perceções bastante positivas relativamente ao ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação. Ambos os grupos concordaram que o ambiente nas instituições onde decorrem os ensinos clínicos favorece os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Apesar de concordantes, verificou-se que os professores, de modo geral, tinham uma perceção mais favorável, quando comparados com os estudantes, relativamente ao ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, as respostas obtidas na dimensão relativa ao ambiente parecem confirmar a perceção generalizada de que se trata de uma escola com condições e clima pedagógico favoráveis ao desenvolvimento de uma formação de elevada qualidade.
2. Relativamente ao ensino, professores e estudantes coincidiram em aspetos tais como: a) nos ensinos clínicos, os professores promovem a mobilização e integração dos conhecimentos teóricos por parte dos estudantes; b) os programas são apresentados pelos professores no início de cada semestre; c) os programas são claros e compreensíveis para os estudantes; e d) nas aulas os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas. Nas restantes questões os estudantes forneceram respostas que sugerem perceções menos favoráveis. Entre outras, foi interessante verificar que consideram que os professores recorrem frequentemente ao chamado ensino expositivo, tradicional ou magistral, em que os professores expõem os conteúdos previstos nos programas e os estudantes ouvem e tomam notas. No entanto, as respostas de grande parte dos professores foram no sentido de recusar ou negar que tal correspondesse à sua perceção das práticas de ensino. A maior clivagem de perceções entre os dois grupos manifestou-se de forma muito significativa nas respostas a dois itens: 28% dos estudantes discorda (versus 6% dos professores) que os professores estejam normalmente disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas; e, de uma forma mais expressiva, 42% dos estudantes discorda (versus 11% dos professores) que os professores verifiquem o que os estudantes aprendem.

3. É na dimensão relativa à aprendizagem que se observa uma maior convergência de opiniões entre professores e estudantes. Estão de acordo em onze dos quinze itens do questionário que compõem a secção que é dedicada à “Aprendizagem”. Concordaram, sobretudo, quando se pronunciaram sobre os papéis da avaliação, do ambiente e do ensino para a aprendizagem. Professores e estudantes consideraram ainda que aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada unidade curricular e que os estudantes se envolvem ativamente nas tarefas de aprendizagem propostas pelos professores. Em relação às divergências, verificou-se que os professores discordaram mais expressivamente com a ideia de que estudar unicamente para as frequências, testes e/ou exames é suficiente para aprender o que está previsto nos programas. No entanto, importa destacar os 21% de professores que concordaram com a afirmação de que, para aprender, basta estudar para as provas finais.
4. Professores e estudantes consideraram igualmente que a grelha de avaliação dos ensinos clínicos os ajudava a compreender o que os estudantes tinham que fazer para alcançarem um nível ótimo de desempenho. Contudo, cerca de metade dos professores e dos estudantes discordaram da ideia expressa de que os intervenientes na avaliação interpretam de forma semelhante a grelha de avaliação utilizada nos ensinos clínicos. Foi ainda possível verificar que ambos os grupos de respondentes consideraram que as classificações obtidas pelos estudantes são fundamentalmente determinadas pelos resultados que obtêm nos testes, nas frequências e/ou exames finais. Quanto às diferenças nas respostas pode afirmar-se que, tendencialmente, os professores percecionam as suas práticas de ensino como tendo características mais próximas da imagem do “bom professor”, enquanto que os estudantes mostraram ser mais críticos e em relação a tais práticas, manifestando perceções divergentes. É relevante salientar que, acerca das práticas de avaliação, 40% dos estudantes discordaram que os professores debatiam com eles a organização e desenvolvimento da avaliação, enquanto 82% dos professores afirmou que o fazia. De modo geral, os dados parecem sugerir que as diferenças entre as perceções dos dois grupos não serão alheias aos interesses próprios, aos valores, às conceções e às experiências de cada um dos grupos.

Para finalizar deve referir-se que professores e alunos da escola tendem a estar de acordo, ou mesmo muito de acordo, relativamente a uma variedade de práticas e ideias envolvendo os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um resultado que pode indiciar a existência de condições para que certas transformações e melhorias que eventualmente se entenda dever fazer, poderem contar com o apoio destes dois fundamentais grupos de intervenientes na vida pedagógica da escola.

Referências Bibliográficas

- American Evaluation Association (2006). *Guiding principles for evaluators*. Retirado em Outubro 25, 2010 de <http://www.eval.org/GPTraining/GP%20Training%20Final/gp.package.pdf>.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Retirado em Outubro 17, 2008 de www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm.
- Bonesi, Patrícia G. & Souza, Nadia A. (2006). Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17(34), 138.
- Cortese, Beatriz P. (2006). O que dizem os alunos sobre a avaliação escolas. *Estudo em Avaliação Educacional*, 17(35), 69-102.
- Fernandes, Domingos (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Revista Sísifo*, 9, 87-100.
- Frechtling, Joy, Mark, Melvin, Rog, Debra, Thomas, Veronica, Frierson, Henry, Hood, Stafford, Hughes, Gerunda & Johnson, Elmima (2010). *The 2010 user friendly handbook for project evaluation*. Washington: The National Science Foundation.
- Holden, Debra & Zimmerman, Marc (2009). *A Practical guide to programme evaluation planning*. London: Sage.
- Miller, Delbert (1991). *Handbook of research design and social measurement* (5th Ed.). London: Sage.
- Nevo, David (2006). Evaluation in education. In Ian Shaw, Jennifer Greene & Melvin Mark (2006), *The sage handbook of evaluation* (pp. 440-460). London: Sage.
- Saha, Lawrence J., Dworkin, Anthony G. (Eds.) (2009). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Netherlands:Springer.
- Spaulding, Dean (2008). *Program evaluation in practice: Core Concepts and Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Anexo

Questionário

Estimado(a)

O presente questionário destina-se a recolher informação nos domínios pedagógicos do ensino, da avaliação e das aprendizagens, junto de todos os docentes e de todos os estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos da Licenciatura.

Espera-se que os resultados do estudo contribuam para que a qualidade da formação dos estudantes da Escola responda cada vez melhor às exigências da sociedade.

Antes de manifestar a sua posição relativamente a cada assunto, pedimos-lhe o favor de pensar no que lhe parece que acontece com mais frequência nas aulas/sessões de trabalho das unidades curriculares que integram o plano de estudos, incluindo as dos ensinos clínicos.

É muito importante que cada uma das suas respostas traduza o mais rigorosamente possível a sua posição, baseada no conjunto de experiências e práticas pedagógicas que, no seu melhor entendimento, são mais preponderantes no contexto das unidades curriculares.

As suas respostas serão tratadas anonimamente. Em caso algum haverá qualquer tipo de identificação dos respondentes. Não há, como imagina, respostas certas ou erradas a cada um dos itens. Interessa, acima de tudo, que manifeste livre e ponderadamente a sua posição.

Por favor assinale, para cada item, a sua posição num dos quatro pontos da escala tendo em conta a seguinte correspondência:

- 1 – Discordo Totalmente.
- 2 – Discordo.
- 3 – Concordo.
- 4 – Concordo Totalmente.

Muito obrigado pelo seu tempo e pela sua colaboração.

AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO				
Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões do AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.				
	1	2	3	4
1. Em geral, o ambiente das aulas contribui para o desenvolvimento de um clima que ajuda os alunos a aprender e os professores a ensinar.				
2. Na generalidade das instituições onde decorrem os ensinos clínicos existe um ambiente que favorece os processos de aprendizagem, ensino e avaliação.				
3. A relação entre os alunos e a generalidade dos professores, tutores e profissionais de referência dos ensinos clínicos, favorece o desenvolvimento das aprendizagens.				
4. As condições físicas da escola (e.g. salas de aula, laboratórios, espaços de estudo) são, de modo geral, adequadas para desenvolver os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.				
5. Em regra, os professores apoiam os alunos a mobilizar e/ou a integrar conhecimentos teóricos relevantes para as práticas de ensino clínico.				

ENSINO				
Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões do ENSINO com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.				
	1	2	3	4
1. Os professores, de modo geral, criam oportunidades durante as aulas para os alunos verificarem se aprenderam os conteúdos previstos nos programas.				
2. Os professores convidam regularmente os estudantes para participarem na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula e/ou noutros contextos.				
3. Na maioria das unidades curriculares as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas e com os alunos a ouvir e/ou a tomar notas.				
4. Os professores estão normalmente disponíveis para ajudar os alunos a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.				
5. Nos ensinios clínicos, os professores, em geral, promovem a mobilização e a integração dos conhecimentos teóricos por parte dos alunos.				
6. A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os alunos tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.				
7. A estrutura e a dinâmica das aulas são normalmente adequadas para desenvolver as aprendizagens previstas.				
8. No início de cada semestre a maioria dos professores apresenta aos alunos os programas de cada unidade curricular.				
9. Os programas das unidades curriculares são claros e compreensíveis para a maioria dos alunos.				
10. Os professores dominam os conteúdos que ensinam.				
11. Os professores, em geral, incentivam os alunos a participarem numa variedade de atividades de aprendizagem (e.g. discussões, análises de textos, resolução de problemas, redação de comentários).				
12. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho (e.g. grande grupo, pequenos grupos, pares, individual).				
13. Os professores verificam sistematicamente se os alunos compreendem os conteúdos em discussão.				
14. Os professores, em geral, utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas (e.g. transparências em <i>powerpoint</i> , pasta académica, sítios da internet, modelos físicos, material bibliográfico).				
15. As aulas são espaços onde, com frequência, há oportunidades para discutir e clarificar os conteúdos que é necessário aprender.				

APRENDIZAGEM				
Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões da APRENDIZAGEM com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.				
	1	2	3	4
1. Em geral, os alunos utilizam as informações provenientes das avaliações para melhorar as suas aprendizagens.				
2. A maioria dos alunos aprende os conteúdos constantes nos programas porque tem que estudar para as frequências, para os testes e/ou para os exames finais.				
3. A maioria dos alunos aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de recursos para ensinar (e.g. materiais bibliográficos, transparências em <i>powerpoint</i> , pasta académica, sítios da internet, modelos físicos, programas informáticos).				
4. Estudar para as frequências, testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os alunos aprendam o que está previsto nos programas.				
5. A maioria dos alunos aprende melhor nas unidades curriculares em que se estabelecem relações que facilitam a aprendizagem.				
6. A maioria dos professores orienta e apoia os alunos a aprenderem autonomamente, para além das aulas.				
7. Em regra, os alunos aprendem melhor nas unidades curriculares em que são sistematicamente incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.				
8. A maioria dos alunos aprende melhor nas unidades curriculares em que os professores lhes propõem regularmente tarefas para serem realizadas ao longo do semestre.				
9. Os professores acompanham e/ou orientam os alunos com frequência ao longo do processo de aprendizagem.				
10. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os alunos verificarem se aprenderam os conteúdos previstos nos programas.				
11. Para a maioria dos alunos e dos professores, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada unidade curricular.				
12. Os alunos, de modo geral, aprendem melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula (e.g. trabalho em grande grupo, trabalho em pequenos grupos, trabalho em pares, trabalho individual).				
13. A maioria dos professores considera que os alunos aprendem os conteúdos previstos nos programas.				
14. Em geral, os alunos aprendem melhor nas aulas em que participam ativamente.				
15. Os alunos, na sua maioria, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.				

AVALIAÇÃO				
Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões da AVALIAÇÃO com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.				
	1	2	3	4
1. Os critérios da grelha de avaliação utilizada nos ensinios clínicos são interpretados de forma muito semelhante por todos os intervenientes.				
2. A avaliação é utilizada com frequência para orientar os alunos a aprenderem melhor.				
3. No contexto dos ensinios clínicos, as reflexões, os diários, os estudos de caso, os incidentes críticos, os relatórios e tarefas escritas de semelhante natureza, são exemplos da melhor forma de avaliar o que os alunos sabem e são capazes de fazer.				
4. Ao longo do semestre, os professores debatem regularmente com os alunos a organização e o desenvolvimento da avaliação.				
5. Os alunos são frequentemente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.				
6. A avaliação realizada está, em geral, articulada com o ensino e com as aprendizagens.				
7. A avaliação, em geral, é de natureza contínua, desenvolvendo-se ao longo de todo o semestre.				
8. A grelha de avaliação dos ensinios clínicos permite que os alunos compreendam que é necessário fazer para alcançar o nível máximo de desempenho.				
9. Para a maioria dos alunos a avaliação é, no essencial, um processo de administração de frequências, testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.				
10. Na maioria das unidades curriculares a avaliação é sobretudo utilizada para classificar os alunos.				
11. Os critérios de avaliação utilizados em cada unidade curricular são conhecidos pela maioria dos alunos.				
12. Na maioria das unidades curriculares os resultados obtidos pelos alunos nos testes, nas frequências e/ou nos exames finais são os elementos mais determinantes na atribuição das suas classificações.				
13. No processo de avaliação utiliza-se com frequência uma diversidade de instrumentos e/ou tarefas (e.g. testes, trabalhos, relatórios, apresentações, investigações, análise crítica de textos, resolução de problemas).				
14. A grelha de avaliação dos ensinios clínicos é utilizada com frequência para ajudar os alunos a orientar o seu estudo e/ou o seu trabalho.				
15. Os alunos são incentivados a utilizar o <i>feedback</i> fornecido pelos professores para ultrapassar dificuldades e melhorar as suas aprendizagens.				