

Morgado, J. C., Alves, P., **Borrvalho**, A., Fialho, I. & Cid, M. (2014). Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: entre a conformidade e a inovação. In D. Fernandes, A. Borrvalho, 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.

Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: entre a conformidade e a inovação

José Carlos Morgado
jmorgado@ie.uminho.pt

Maria Palmira Alves
palves@ie.uminho.pt

Instituto de Educação, Universidade do Minho

António Borrvalho
amab@uevora.pt

Isabel Fialho
ifialho@uevora.pt

Marília Cid
mcid@uevora.pt

Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora

Introdução

Este texto foi elaborado no âmbito do projeto de investigação *Ensino, Avaliação e Aprendizagem no Ensino Superior*, financiado pela FCT¹, tendo como principais objetivos descrever, analisar e interpretar práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação desenvolvidas em diferentes cursos de universidades portuguesas e brasileiras, com o intuito de compreender as relações entre essas práticas e melhorar as aprendizagens e o sucesso académico dos estudantes.

Nesse sentido, ao longo do referido projeto, cuja pertinência resulta sobretudo da carência de investigações sobre essas relações nos dois países participantes, foram analisadas

¹ Referência PTDC/CPE-CED/114318/2009.

quatro áreas de conhecimento – Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências da Saúde – procurando, numa perspetiva integrada, disponibilizar subsídios que contribuíssem quer para divulgar experiências educativas em cada uma das áreas, quer para dinamizar a reflexão no seio da universidade e a eventual mudança e melhoria das práticas curriculares que aí ocorrem.

O texto organiza-se em três segmentos principais. O primeiro, onde fazemos uma breve fundamentação teórica, ao longo da qual tentamos evidenciar alguns dos motivos que hoje nos compelem a “olhar” a universidade a partir de dentro e a encontrar caminhos que a ajudem a situar perante os desafios que se colocam ao Ensino Superior, em particular nos domínios da conceção e utilização do conhecimento.

O segundo segmento incide na caracterização do estudo. De forma breve, identificamos a metodologia utilizada e alguns dos procedimentos que nos permitiram apropriar, ainda que de uma forma global, dos modos como se organizam e concretizam os processos de ensino-aprendizagem, bem como dos contributos que a avaliação propicia, ou não, aos principais envolvidos nesse empreendimento.

O terceiro segmento onde destacamos alguns dos resultados obtidos, elegendo os que, em nosso entender, se destacam pelo seu carácter inovador e podem, eventualmente, ajudar a conciliar a produção e/ou aquisição de saberes com uma formação mais cabal dos estudantes.

Em considerações finais tecemos alguns comentários que problematizam os resultados do estudo e nos interpelam a averiguar se as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação analisadas concorrem para uma efetiva inovação curricular ou se, pelo contrário, se configuram como uma nova forma de legitimar uma certa conformidade que teima em perpetuar-se no sistema.

O ensino superior contemporâneo: perspetivas e desafios

Parece não suscitar controvérsia a afirmação de que a universidade está a mudar profundamente. Fruto de um conjunto amplo de mudanças políticas, económicas e sociais ocorridas nas últimas décadas, a que o vendaval globalizador que nos tem assolado não é alheio, a universidade tem sido fustigada por uma série de críticas que questionam o seu papel – quer como espaço de “discussão livre e independente das questões críticas da sociedade”, quer como cooperante do Estado na construção da identidade política em cada país e na “preservação e desenvolvimento da cultura nacional” (Amaral & Magalhães, 2000, p. 8) – e a

incentivam a reorganizar-se de modo a responder aos desafios dos novos tempos. Desafios que reclamam por uma universidade multifacetada, isto é, uma universidade que, sem deixar de se assumir como espaço propício à reflexão e análise crítica e à formação integral de cada indivíduo, se configure, em simultâneo, como entidade geradora e disseminadora de conhecimento útil e produtivo e como produtora de serviços e de mão-de-obra especializada, essenciais para a sua subsistência. Dito de outra forma, e como sustenta Cowen (2013), uma universidade que se configure como *empresa do conhecimento*, onde a produtividade é regulada por critérios ‘performatividade’ e indicadores de desempenho (mais facilmente mensuráveis) e o seu funcionamento assegurado por novos sistemas de gestão mais dependentes dos administradores do que dos académicos, isto é, dos professores e dos investigadores.

Estas transformações não podem dissociar-se do “declínio” do Estado como figura central da vida económica, social e cultural, visível pela sua inoperância tanto ao nível da regulação sistémica como da provisão de bens e serviços, compelindo-o a reposicionar-se e desfazer-se de algumas das suas responsabilidades a favor da sociedade e do mercado. Um processo que, segundo Puelles Benítez (2000), concorreu para sobrepor a ideia de um mercado eficaz à de um *Estado mínimo*, com as consequências que daí resultaram tanto em termos simbólicos como reais.

No Ensino Superior o impacto desta alteração foi significativo, permitindo compreender, como reitera Morgado (2009, p. 48), que muitas das atuais reformas, anunciadas como imprescindíveis para melhorar a qualidade e preparar os estudantes para lidar com a mudança e a diversidade de saberes e de culturas, “ao serem operacionalizadas em torno das ideias de eficácia e eficiência no uso de recursos e procedimentos para alcançar determinados resultados preestabelecidos”, acabem por constituir “uma forma subtil de regular o desenvolvimento do currículo e de reforçar o controlo dos alunos e dos professores.”

Existem, ainda, dois aspetos que, pela sua importância em todo este processo, não podemos deixar de analisar. Em primeiro lugar, a implementação do *Processo de Bolonha* e as consequências que daí resultaram para as instituições de Ensino Superior, em particular na Europa. Em segundo lugar, a afirmação de certas instâncias supranacionais, como é o caso da OCDE da própria União Europeia, cujas orientações e normas interferem nas decisões políticas dos países levando-os a transformarem os processos de elaboração das políticas educativas e a reconfigurarem as formas de governo da educação.

O Processo de Bolonha e seus efeitos no ensino superior

Ao compreender a importância do Ensino Superior no desenvolvimento das comunidades, a União Europeia iniciou, com a Declaração da Sorbonne, em 1998, a implementação do Processo de Bolonha, visando uma mudança paradigmática ao nível dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação que favorecesse a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) mais coeso, transparente, comparável e atrativo. Trata-se de um processo que encerra desafios e oportunidades, tendo conduzido, em Portugal, a uma reorganização dos currículos como forma de dar resposta às exigências de maior flexibilidade de processos e integração de conhecimentos, procurando assim respostas mais eficazes tanto ao nível da mobilidade, quanto da empregabilidade dos graduados.

Esta reorganização refletiu-se sobretudo ao nível dos planos curriculares com a introdução de ECTS², vulgarmente designados por créditos curriculares, que estabelecem uma equivalência de graus e mobilidade de estudantes e docentes a nível europeu e permitem aos estudantes fazerem uma parte do seu percurso académico num outro país. Em Portugal, foi através do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, que se introduziu o sistema de ECTS, reconhecendo que “constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo”. Contrariamente ao sistema tradicional, os ECTS são contabilizados tendo em conta o volume integral de trabalho do estudante (aulas, estudo individual, seminários, trabalho de campo, entre outras atividades), o que obriga a uma reconfiguração dos papéis do estudante e do docente, inserindo-se na mudança de paradigma educacional que referíamos atrás. A aplicação do sistema ECTS pressupõe “uma definição prévia clara dos saberes a serem adquiridos – os conhecimentos gerais e específicos e as competências, atitudes e valores” (Simão, 2002, p. 257), com vista ao reconhecimento da equivalência académica dos estudos realizados noutras instituições de Ensino Superior pertencentes ao Espaço Europeu.

No contexto atual, marcado pela intensificação de mudanças aos mais diversos níveis, pelo aprofundamento do fenómeno da globalização e pela reconfiguração do papel do Estado, torna-se imprescindível que as instituições de Ensino Superior, bem como os agentes que nelas se inserem, sejam capazes de lidar com as complexas exigências da sociedade, os avanços do conhecimento científico e os desafios da empregabilidade e do empreendedorismo. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior, em particular as universidades, devem ampliar a sua influência sobre a aquisição e/ou desenvolvimento de

² Os ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos) constituem um sistema de medida que estabelece, em média, o número de horas que cada estudante tem de trabalhar para alcançar os objectivos do programa de estudos, especificados em resultados de aprendizagem e competências a adquirir.

competências profissionais, pois “já não é o diploma em si que determina o nível de conhecimento e competências que o diplomado possui” (Zabalza, 2004, p. 69), mas aquilo que, de facto, é capaz de fazer, o que realça a ideia de que a universidade embora tendo uma importante função no processo de formação não o esgota.

É nesta ordem de ideias que os discursos sobre a mudança educativa nos remetem para a necessidade de adotar práticas curriculares eficazes e inovadoras, capazes de apetrechar os estudantes para uma aprendizagem continuada ao longo da sua vida, porém só passíveis de concretizar na base de um paradigma de ensino-aprendizagem que faça da flexibilização curricular, do desenvolvimento de competências e da articulação curricular os seus principais esteios.

Para isso ser possível é necessário que o currículo seja entendido como uma proposta de trabalho aberta que ganhe sentido nos processos de ação e de interação que ocorrem no seio de cada instituição educativa e que os professores e os estudantes se assumam como decisores curriculares.

Por seu turno, a flexibilização curricular, enquanto pressuposto inerente à mudança e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, pressupõe que professores e estudantes se apropriem da gestão do currículo e se envolvam na construção, operacionalização e avaliação de projetos curriculares adequados às situações reais (Roldão, 2000), já que permitem conferir sentido e significado ao que se aprende na escola e contribuem quer para uma maior igualdade de oportunidades, quer para o sucesso de todos os que neles participam.

Importa referir que a flexibilização do currículo é uma via propícia para a sua articulação, sobretudo se permitir aos estudantes que intervêm nesse processo tomarem consciência da pluralidade disciplinar que caracteriza os seus percursos formativos e do desenvolvimento de competências de tomada de decisão, essenciais para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da tolerância e do empreendedorismo. Por outro lado, ao nível dos professores, a flexibilização e articulação curriculares surgem associadas ao propósito de promover a comunicação e a partilha entre pares, esbatendo a excessiva compartimentação dos saberes disciplinares. A articulação curricular, enquanto pressuposto nuclear do processo de desenvolvimento do currículo, surge, assim, como uma oportunidade de “interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado (Morgado & Tomaz, 2010). O conceito de articulação curricular circunscreve-se, ainda, “à ideia da sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e

competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva” (*idem*).

Cumpridos que sejam os propósitos enunciados, estarão garantidas condições, recursos e oportunidades de aprendizagem que permitem aos estudantes desenvolver um conjunto de competências – técnicas e transversais –, com vista a assegurar um perfil profissional competitivo (Alves, 2003), capaz de corresponder às exigências do mercado de trabalho (Andrews & Higson, 2008).

A importância do desenvolvimento de competências é assegurada, por si só, pela questão da empregabilidade, amplamente reforçada no Comunicado de Londres (2007), sendo reconhecidas como fundamentais para garantir a competitividade no mercado de trabalho por parte dos graduados. Tendo em conta a sua relevância, importa problematizar de que formas são consideradas na organização, planificação e desenvolvimento do currículo.

Definindo competência como um saber em uso (Perrenoud, 1999), torna-se necessário criar espaços e tempos que permitam mobilizar atitudes, saberes, capacidades de ação e comportamentos, uma vez que o conceito de competência não se restringe à mera apropriação de conteúdos, implicando preferencialmente a sua aplicação numa determinada atividade, contexto ou situação:

(...) a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. (Roldão, 2003, p.24)

Mas, porque se incide tanto no desenvolvimento de competências? Que estatuto é consignado ao conhecimento nesse processo?

Os novos modos de regulação e a reconfiguração do papel do conhecimento

Para além dos efeitos gerados pela globalização e pela perda de protagonismo do Estado em termos educativos, a emergência e afirmação de novas formas de regulação transnacional acabaram também por condicionar as políticas educativas e curriculares, agora definidas numa lógica modelada por duas dinâmicas distintas: “por um lado, os movimentos globais e os projetos supranacionais e, por outro, os contextos nacionais concretos, com características e configurações históricas, sociais e culturais muito próprias” (Morgado, 2009, p. 43). É nesta ordem de ideias que Pacheco (2009, p. 106) assevera que as políticas de formação e educação “são processos complexos de decisão, dependentes de territorialidades

diferentes e entrelaçadas, com o objetivo de responder afirmativamente a uma mudança económico-social mais ampla”.

Na opinião de Magalhães (2010, p. 54), este processo tem sido também influenciado pela transformação da relação entre governo e governação no Ensino Superior, com supremacia da governação sobre o governo, uma situação a que não é alheia nem “a grande proliferação dos instrumentos de ação pública”, nem a substituição dos anteriores órgãos colegiais de governo por novos órgãos de gestão³. Acrescenta, ainda, que “a transformação das relações de regulação substituiu o controlo *a priori*, através do financiamento, pelo controlo *a posteriori*, referido ao *output* das instituições, e induziu a elaboração de instrumentos fundados em indicadores de performance” (*ibid.*, p. 53), numa lógica generalizada de *prestação de contas* em que a universidade se vê compelida a procurar a *excelência* nas várias dimensões em torno das quais se estrutura. Daí Readings (2003, p. 13) afirmar que na universidade “o discurso da ‘excelência’” tem vindo a substituir a “ideologia da cultura”, ao mesmo tempo que a universidade se vai transformando numa instituição diferente.

Esta transformação tem vindo a processar-se em consonância com a “mudança do papel atribuído ao conhecimento” nas sociedades e economias contemporâneas, onde passou a ser reconhecido como “factor central de produção” (Magalhães, 2010, p. 57), devendo por isso ser um *conhecimento produtivo*, isto é, facilmente utilizável num cenário económico altamente competitivo. Dito de outra forma, o que é relevante não é apenas o conhecimento mas a possibilidade de aplicação/utilização desse conhecimento (*ibid.*), uma pretensão assumida pela própria Comissão das Comunidades Europeias (CEC, 2005)⁴ ao sublinhar que o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) tem como objetivo “o desenvolvimento voluntário de soluções baseadas em competências, a nível europeu, proporcionando aos diferentes setores confrontarem-se com os desafios educacionais e de formação trazidos pela internacionalização do comércio e da tecnologia”.

É neste sentido que Pacheco (2009, p. 118) afirma que “os sistemas de educação e formação devem desenvolver competências para a sociedade do conhecimento”, num cenário de “padrões curriculares uniformes e homogêneos em termos de aprendizagens, e seus níveis

³ Em Portugal, esta substituição ocorreu na sequência da publicação da Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, que define o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, onde se determina que o governo das Instituições de Ensino Superior é exercido pelo Conselho Geral – um órgão que integra professores e investigadores, estudantes e personalidades de reconhecido mérito, não pertencentes à instituição mas com conhecimentos e experiência relevantes para ela –, pelo Reitor (no caso das universidades) ou pelo Presidente (no caso dos institutos politécnicos) e pelo Conselho de Gestão – composto por cinco membros, incluindo, obrigatoriamente, um vice-reitor ou um vice-presidente e o administrador.

⁴ Citado por Magalhães (2010, pp. 59-60).

e ciclos de organização curricular, com conteúdos orientados para a qualificação de uma mão-de-obra flexível face às contingências de uma ordem mundial”. A ideia de aprendizagem profissionalizante ganha terreno no ensino superior (*ibid.*), tornando evidente tanto “a mudança do centro organizador da aprendizagem do conhecimento para as competências enquanto capacidade para as mobilizar para atuar técnica e socialmente”, em particular no mundo do trabalho (Magalhães, 2010, p. 60), como a reconfiguração do papel do conhecimento no processo de educação/formação.

Acresce o facto de a sobrevalorização das competências e o reconhecimento das instituições de ensino superior como entidades relevantes para as mudanças económicas e sociais se refletirem no serviço educativo que prestam, agora traduzido em *resultados de aprendizagem (learning outcomes)*, numa organização curricular que “pressupõe a pedagogia de objetivos não como ponto de partida, mas como ponto de chegada” (Pacheco, 2009, p. 119), criando condições para que os estudantes se assumam como protagonistas da sua aprendizagem e a avaliação dos processos educativos passe para o exterior, “para a mão de ‘especialistas’ em avaliação” (Magalhães, 2010, p. 61). Na opinião de Cowen (2013, p. 73), as regras que regulam a avaliação deixaram de se circunscrever aos “julgamentos personalizados de autoridades académicas (os professores)” e passaram a depender de “normatizações universalizadas”, isto é, “regras padronizadas e burocráticas” com base nas quais se avaliam “o fluxo da produção académica, os processos de ensino e a satisfação dos ‘clientes’”. Afirma, ainda, este investigador (*ibid.*) que isso só foi possível porque a “ética epistemológica” se deslocou para a “produção de conhecimento mensurável e pragmaticamente útil (como exigido pelos clientes)”.

Mudança ou perpetuação do paradigma educacional?

Os aspetos que acabámos de referir, muitos deles influenciados por teorias e discursos neoliberais, têm servido de esteio a uma série de reformas anunciadas como necessárias para “aproximar os sistemas de decisão dos seus principais beneficiários e de colmatar necessidades sentidas por estes” (Morgado, 2010, p. 32). Só que, na prática, tais reformas têm respondido mais a imperativos de natureza económica e de mercado do que a necessidades de índole educativa e social.

Não deixando de ter em conta a importância da dimensão económica em termos sociais e educativos, bem como a possibilidade de as instituições educativas aprenderem com as práticas bem sucedidas no mundo dos negócios, Hargreaves e Dean Fink (2007, p. 21) alertam para a necessidade de tal aprendizagem não ignorar que a educação pública não pode

ser tratada como “um negócio temporário que procura produzir resultados rápidos e lucros incessantes”. Aliás, existem poucas evidências de que estas reformas tenham provocado a tão almejada melhoria dos resultados educativos. Pelo contrário, têm servido sobretudo para estabelecer *rankings* escolares, para alargar o fosso entre as escolas que obtêm melhores e piores resultados e para gerar uma obsessão compulsiva pela estandardização, com os efeitos negativos que daí resultam em termos pessoais e institucionais, estando por isso a atingir os limites da sustentabilidade (*ibid.*).

Por esse motivo, têm emergido outros discursos que viabilizam alternativas à influência das ideologias neoliberais (Magalhães, 2010), existindo mesmo alguns governos que tentam encontrar formas mais prudentes e engenhosas de mudança e melhoria educativas.

Na opinião de Barroso (2006, p. 35), a falência de uma série de programas de “ajustamento estrutural” no domínio educativo, a não-resolução dos problemas resultantes do “disfuncionamento da burocracia e do centralismo estatal” e a não-participação dos diferentes atores sociais no governo e no controle das escolas terão sido alguns dos motivos que estiveram na base da onda de críticas que se foram avolumando contra os “excessos de liberalismo” e os seus principais “ideólogos”, começando a desenhar-se algumas alternativas às políticas dominantes, existindo inúmeras vozes a favor da recuperação da legitimidade e autoridade do Estado e da diluição da dicotomia Estado/mercado. É nesse sentido que Boyer (2001)⁵ se refere à necessidade de implementar um modelo baseado numa “conceção de desenvolvimento fundada na inovação institucional”, afirmando que “o sucesso do desenvolvimento” resulta mais da existência de complementaridade entre a lógica do Estado e a lógica do mercado do que da afirmação de apenas uma delas.

Daí a importância do desenvolvimento de projetos de investigação como o que serviu de base à elaboração deste texto, sobretudo se, como referimos no início, contribuir para analisar e divulgar experiências educativas desenvolvidas no Ensino Superior, para dinamizar a reflexão no seio das instituições e para a mudança e melhoria das práticas curriculares que aí ocorrem. Estamos convictos de que essa será uma forma de os professores se assumirem como verdadeiros decisores curriculares e uma via privilegiada para recuperarem o protagonismo.

É que, a efetividade da mudança paradigmática que defendemos só é viável numa lógica interativa que permita transformar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação num espaço dialógico, crítico e emancipador, cuja principal função é o desenvolvimento de

⁵ Citado por Barroso (2006, p. 38).

saberes, capacidades, competências e procedimentos de (auto)regulação dos processos formativos pelos estudantes. A avaliação enquanto práxis exige a elaboração de um referencial comum de orientação das aprendizagens que, para além de permitir adequar estratégias individuais e coletivas (Alves, 2004), viabilize uma efetiva flexibilização e articulação do currículo, com recurso a uma utilização sistemática do feedback.

Em síntese, e tendo em atenção o objecto de investigação subjacente ao projecto que está na base deste trabalho, a compreensão das relações entre as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Superior e a melhoria do sucesso académico dos estudantes está diretamente relacionada com “a possibilidade de a avaliação se constituir, preferencialmente, como um espaço de intersubjetividade, de negociação e de comunicação no propósito de uma construção coletiva de sentido(s)” (Alves & Machado, 2008, p. 99).

Descrição do estudo

Ao iniciar a descrição do estudo importa referir que a metodologia de investigação utilizada numa primeira fase foi de índole qualitativa, uma vez que se privilegiaram os métodos descritivo e interpretativo, numa perspetiva de cariz hermenêutico.

Assim, tendo subjacentes os objetivos do estudo, realizaram-se pesquisas de artigos relacionados com a temática em análise, em periódicos publicados entre os anos de 2006 e 2008. Para o efeito, recorremos a algumas bases de dados, nomeadamente, ao ERIC (*The Educational Resources Information Center*) e à *b-on* (*Biblioteca do Conhecimento Online*).

Nessas pesquisas foram combinadas as palavras-chave *assessment*, *teaching*, *learning* e *higher education*, tendo obtido um total de 18944 resultados na base de dados ERIC e 11756 resultados na base de dados *b-on*. Posteriormente, com a mesma combinação de palavras-chave, circunscrevemos o campo de pesquisa ao ano de publicação, isto é, em vez de pesquisar de 2006 a 2008, pesquisámos de 2006 a 2006, de 2007 a 2007 e de 2008 a 2008. Neste último ano, foi ainda adicionada a palavra-chave *perceptions*. Desta combinação resultaram 5285 entradas em 2006, 6456 entradas em 2007 e 7203 entradas em 2008.

Posteriormente, numa primeira leitura, seleccionámos os artigos que mais directamente estavam relacionados quer com a problemática da avaliação no ensino superior, quer com os métodos e as estratégias de ensino e aprendizagem utilizados. Nessa seleção recolhemos 310 artigos que, posteriormente, foram sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 1977) para redução

e categorização dos dados, tendo nesse processo emergido as seguintes categorias – (i) E-learning / Tecnologias da informação e da comunicação (TIC), (ii) *feedback*, (iii) avaliação por pares e (iv) e-portefólios –, todas elas desenvolvidas numa lógica de avaliação formativa dos processos de ensino-aprendizagem.

Um dos principais propósitos do trabalho era identificar que métodos de ensino-aprendizagem têm sido introduzidos no ensino superior, de modo a facilitar a participação dos estudantes nesse processo, e que impactos têm produzido em termos de avaliação e sucesso educativo. Foi nesse sentido que analisámos os registos das investigações para, a partir daí, identificarmos alguns contributos teóricos, metodológicos e práticos que têm possibilitado a concretização, ainda que “tímida”, das mudanças preconizadas pelo Processo de Bolonha, constituindo-se naquilo a que poderemos chamar propostas inovadoras de ensino-aprendizagem-avaliação.

Análise e discussão dos resultados obtidos

A análise conjugada dos resultados obtidos nas duas fases do estudo permitiu constatar que a avaliação formativa tem cada vez maior implementação e eleger as quatro categorias identificadas na primeira fase – *E-learning/TIC, feedback, avaliação por pares e e-portefólios* – como metodologias de trabalho relevantes para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação no Ensino Superior. Importa ainda referir que, embora neste texto sejam analisadas de forma individual, os resultados alertam para a importância e inevitabilidade da sua inter-relação e complementaridade.

E-learning / TIC

O uso da internet está a tornar-se uma prática diária, constituindo quer um acervo de informação disponível e acessível a vários grupos, quer um recurso pedagógico facilmente mobilizável em distintos ambientes de ensino – “o e-learning fornece grande quantidade de informação que é facilmente acessível” (Rohleder *et al.*, 2007, p. 101) –, quer, ainda, um contacto permanente entre os diferentes agentes educativos, podendo ser difundida e partilhada informação a qualquer hora e a partir de qualquer local (Liaw, 2008).

De facto, as TIC são hoje recursos de ensino-aprendizagem incontornáveis no ensino superior: “a internet e os fóruns na Web são recursos frequentemente utilizados como métodos de aprendizagem no Ensino Superior” (Rohleder *et al.*, 2007, p. 96). Nas dinâmicas

de ensino a distância gera-se num ambiente comunicacional em que os estudantes e os professores não só partilham informação, como também decidem a forma de usá-la. Além disso, esses ambientes permitem que os professores mantenham um contacto permanente com os seus colegas, disponibilizem instrumentos e questões para que os estudantes possam ir avaliando os seus conhecimentos, recebendo, quase de imediato, um *feedback* sustentado sobre o seu desempenho.

O *E-learning*, para além de permitir quebrar barreiras entre países, instituições, disciplinas e línguas, permite o desenvolvimento e/ou melhoria de competências pessoais, tais como o diálogo crítico entre os estudantes (Rohleder *et al.*, 2007), entre os estudantes e os professores e entre os demais agentes educativos envolvidos nesse processo. Ainda no domínio das competências, o estudo de Francescato, Mebane, Solimeno e Tomai (2008) demonstrou que o desenvolvimento de certas competências profissionais é mais eficaz através de uma aprendizagem assíncrona colaborativa *online* do que na maior parte dos contextos educativos presenciais. Daí que a aprendizagem colaborativa assistida por computador possa propiciar oportunidades educacionais inovadoras, adaptando-se a necessidades específicas dos estudantes, tais como ritmos de aprendizagem, de gestão do tempo e de estratégias de estudo.

Todavia, importa ressaltar que o uso das TIC, nomeadamente o *E-learning*, não está desprovido de fragilidades e/ou lacunas que podem, em certos casos, gerar alguma desigualdade, como, por exemplo, no acesso aos computadores e à internet, deixando em desvantagem os estudantes que apenas acedem a estes programas na instituição de ensino. Uma outra situação, referida por Lapointe e Reissetter (2008), diz respeito à forma como professores e estudantes conceptualizam a comunidade virtual, já que uns lhe atribuem grande utilidade, enquanto outros a consideram supérflua e inconveniente. Para além das situações referidas, importa, ainda, referir que, em alguns casos, a utilização das TIC não acrescenta qualquer mais-valia às estratégias e práticas estandardizadas de ensino-aprendizagem-avaliação, contribuindo essencialmente para as perpetuar.

Em suma, se as TIC e o *E-learning* se revelam contributos essenciais para a mudança das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, permitindo desenvolver competências tidas como essenciais no ensino superior, é preciso ter em conta que a sua utilização pode viabilizar práticas formativas de teor muito distinto, isto é, práticas que facilitam uma efetiva emancipação dos sujeitos ou, pelo contrário, favorecem o controlo e a reprodução.

Feedback

Um outro aspeto importante nas práticas que professores e estudantes desenvolvem para configurar e/ou concretizar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação é o *feedback* proporcionado aos/pelos sujeitos que intervêm nesse empreendimento. Tratando-se de processos que se consubstanciam pela realização de atividades que envolvem conhecimentos, atitudes, procedimentos, capacidades e competências, a informação disponibilizada é fundamental para que cada um dos agentes que neles participam se possa apropriar quer das finalidades a concretizar, quer dos progressos conseguidos, quer, ainda, dos aspectos a melhorar de modo a viabilizar o sucesso educativo dos estudantes.

A este propósito, Mahony e Polos (2008) consideram que o *feedback* eficaz é um elemento estratégico no ensino e na aprendizagem, embora reconheçam que com a generalização do uso do *feedback* se tornou necessário conhecer as opiniões dos estudantes sobre esta prática e sobre a sua relevância nos processos de aprendizagem. Os estudos que realizaram permitiram-lhes concluir que o *feedback* aumenta a motivação dos estudantes e favorece a sua aprendizagem: “o *feedback* tem sido utilizado para aumentar a motivação e a aprendizagem, incentivar a reflexão e melhorar a compreensão” (Mahony & Polos, 2008, p. 144). Estes resultados foram confirmados por outra investigação realizada por Lizzio e Wilson (2008) sobre as perceções dos estudantes acerca do *feedback* recebido sobre diversos trabalhos de avaliação, tendo os mesmos verificado que os estudantes reconheciam essa prática como encorajadora e justa.

Em idêntica linha de pensamento, Weaver (2006, p. 379), num estudo que realizou com quarenta e quatro estudantes das faculdades de Negócios e *Art & Design*, para explorar as suas perceções sobre o *feedback* (escrito) fornecido pelo tutor, constatou que os estudantes consideram que os comentários que recebem são importantes porque, além de os ajudarem a reconhecer as suas potencialidades e as suas fraquezas, contribuem para melhorar os seus trabalhos: “os inquiridos confirmam que o *feedback* com comentários construtivos é necessário para a melhoria”.

Os resultados do estudo realizado por Mahony e Polos (2008) permitiram, ainda, identificar três aspetos que, pela sua pertinência, devem ser objecto de análise e reflexão futuras, de modo a tornar a utilização do *feedback* mais profícua e proveitosa para os estudantes. Em primeiro lugar, e embora os estudantes reconheçam a preponderância do *feedback* na melhoria das suas aprendizagens, consideram que a sua utilização deve ser mais eficaz do que é na realidade, o que implica que sejam trabalhadas as suas potencialidades e lhes seja dedicado mais tempo. Em segundo lugar, e uma vez que a eficácia do *feedback* é, essencialmente, da responsabilidade dos docentes, os estudantes consideram que é importante

não generalizar os comentários, o que implica a sua adequação à singularidade de cada estudante e à especificidade de cada trabalho. Caso contrário, corre-se o risco da rotinização e desvalorização do próprio *feedback*, retirando-lhe o caráter inovador que supostamente assumiria. Por último, o feedback não poderá restringir-se à informação sobre o trabalho efetuado e respetiva classificação, devendo ser utilizado sobretudo para apoiar a reflexão e dotar o estudante de capacidades que deverá mobilizar em trabalhos posteriores, com impacto positivo no seu futuro contexto profissional.

Avaliação por pares

Apesar de não ser, ainda, uma prática recorrente no Ensino Superior, diversas investigações têm revelado que a avaliação por pares é um procedimento que concorre para a melhoria do desempenho dos estudantes, baseando-se, predominantemente, na revisão e análise dos comentários efetuados pelos seus colegas (Tseng & Tai, 2007). Utilizamos o conceito de avaliação por pares no sentido que lhe é conferido por Topping (1998, p. 250): “a avaliação por pares é definida como um dispositivo em que os indivíduos apreciam a quantidade, o nível, o valor, o interesse, a qualidade ou o sucesso dos produtos ou dos resultados de aprendizagem em pares com estatuto semelhante”.

Ao mesmo tempo, Van der Berg, Admiraal e Pilot (2006) sustentam que os professores consideram este método de avaliação muito eficaz no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, na medida em que os envolve, os responsabiliza e aprofunda a interação entre eles.

A validade e pertinência destas práticas foi posteriormente confirmada por Tseng e Tai (2007), num projeto de investigação que envolveu um número considerável de professores e estudantes, ao longo do qual trabalharam com grupos diferenciados. Num dos grupos (o grupo de controlo), os trabalhos de avaliação envolviam procedimentos da responsabilidade do professor (heteroavaliação) e da responsabilidade dos estudantes (autoavaliação). No outro grupo (grupo experimental), em vez do recurso a práticas de autoavaliação, os estudantes utilizaram como metodologia a avaliação por pares. Concluiu-se que as classificações atribuídas pelos grupos experimentais eram idênticas às classificações atribuídas pelos professores, manifestando-se no outro grupo bastantes discrepâncias entre umas e outras, o que levou os autores do estudo a concluir que “(...) existe uma correlação significativa entre a avaliação por pares e avaliação pelos professores, o que reforça a validade da avaliação por pares” (*idem*, p. 1164).

Para além dos aspetos enunciados, a avaliação por pares enfatiza, ainda, a aprendizagem colaborativa, ao permitir que os estudantes se avaliem mutuamente e, em conjunto, melhorem os seus projectos individuais. Aliás, o trabalho colaborativo é significativo desde que respeite a individualidade de cada sujeito e contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Além disso, a avaliação por pares, ao ter no feedback uma das suas dimensões estruturantes, contribui para aprofundar o sentido e melhorar a sua pertinência, uma vez que dinamiza o diálogo entre o professor e os estudantes e estimula o debate entre eles, impelindo-os a assumir o *feedback* como uma prática pedagógica que melhora as suas capacidades críticas e argumentativas. Trata-se de uma verdadeira autorregulação das aprendizagens, processo através do qual os estudantes são capazes de, por um lado, atribuir sentido ao conhecimento e, por outro lado, convocá-lo para novas situações.

É neste sentido que consideramos que a simbiose entre a avaliação por pares e o *feedback* nos permite identificar três perspetivas distintas de *feedback* que se interligam entre si: (1) o *feedback correctivo ou de reforço* – feedback que os estudantes utilizam no decurso dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação para melhorarem o seu projeto formativo antes do trabalho ser sujeito a avaliação sumativa; (2) o *feedback didático* – tendo em conta os critérios de avaliação definidos, procura compatibilizar a avaliação feita por pares e a avaliação final feita pelo professor; (3) o *feedback pedagógico* – que estimula o professor a adequar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação às especificidades de cada contexto e às necessidades e interesses dos estudantes, compelindo-o a centrar-se naquilo que é mais significativo para eles e que tenham vontade de abordar.

E-portefólio

A utilização do portefólio em educação é uma estratégia relativamente recente. O recurso ao portefólio permite aprofundar o conhecimento da relação entre o ensino e a aprendizagem e, com base nesse conhecimento, conseguir índices de qualidade mais elevados (Sá-Chaves, 2000).

Partindo deste pressuposto, Farr e Tone (1998) consideram que a utilização do portefólio é uma excelente forma de aprender e de ensinar, uma vez que envolve os alunos na construção dos seus saberes, estimula o trabalho em equipa, implica-os na avaliação dos resultados e responsabiliza-os pela sua própria aprendizagem, contribuindo assim para a consecução de um dos principais desígnios de qualquer sistema educativo – formar indivíduos capazes de aprender de forma autónoma ao longo da vida. Além de constituir uma alternativa

aos métodos de avaliação mais tradicional, o portfólio tem sido visto como uma oportunidade de mudança das práticas curriculares, já que implica alterações na forma como se trabalham os conteúdos e no modo como decorrem os processos de ensino-aprendizagem. É nesta ordem de ideias que Idália Sá-Chaves (2000, p. 10) afirma que o recurso ao portfólio propicia uma ajuda inquestionável na mudança e na melhoria das práticas pedagógicas, já que contribui para:

Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo; Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença; Estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal; Fundamentar os processos de reflexão *para, na e sobre* a ação, quer na dimensão pessoal, quer profissional; Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em *feedback* entre membros das comunidades de aprendizagem; Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa; Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual; Permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade; Facilitar os processos de auto e heteroavaliação, através da compreensão dos processos.

Tendo em conta que vivemos numa sociedade predominantemente tecnológica, em que os documentos digitais constituem uma forma de intercâmbio comum e se assiste a uma renovação constante da tecnologia, com inevitáveis consequências a nível pedagógico, os e-portfólios são um dos signos visíveis dessas mudanças, nomeadamente no campo da avaliação das aprendizagens: “o e-portfólio é, essencialmente, uma versão eletrónica do portfólio em papel, criada no computador, e que incorpora não apenas texto mas também imagens de áudio e vídeo” (Butler, 2006, p. 10).

Dos vários dispositivos que podem utilizar-se nos domínios da aprendizagem-ensino-avaliação, o (e-)portfólio tem vindo a ser reconhecido como um recurso privilegiado para a aquisição e avaliação de conhecimentos e competências e, por consequência, para viabilizar novas formas de pensar e concretizar o ensino e a aprendizagem. Esta ideia é avançada por Wilhelm *et al.* (2006), ao sustentarem que, com a generalização da utilização da internet, a construção de e-portfólios tem vindo a afirmar-se como uma prática comum, sendo vistos por professores e estudantes como uma forma otimizada de organizar e arquivar os seus trabalhos.

A utilização do e-portefólio pressupõe a organização do conhecimento a partir de uma estrutura web e permite a cada indivíduo “construir, organizar, reflectir e demonstrar as suas capacidades e competências ao longo da vida, interagindo colaborativamente e obtendo feedback das suas experiências e reflexões” (Dias, 2011, p. 96). No fundo, o e-portefólio viabiliza a consecução de um percurso de desenvolvimento pessoal de forma individualizada e, simultaneamente, partilhada.

Tais possibilidades resultam de uma série de vantagens do e-portefólio sobre o portefólio em papel, que Butler (2006) identifica como sendo mais do foro tecnológico do que concetual, mas que importa considerar: (i) a facilidade de manipulação, (II) a facilidade de reorganização e de pesquisa, (iii) a possibilidade de utilização de diferentes tipos de materiais, bem como a inclusão de sons e imagens, (iv) a facilidade de acesso e de transporte, (v) a possibilidade de ser organizado de forma não linear e não hierarquizada, (vi) a redução de esforço e (vii) a possibilidade de partilha e de feedback mais rápido. É com base nestas potencialidades que Barrett e Garrett (2009, p. 151) asseveram que, para além de ser uma forma acessível de inovar as práticas, o principal desafio que transporta a introdução do e-portefólio é de índole sociocultural e não tecnológica.

Considerações finais

Em jeito de síntese final, importa referir que para conseguir mudar o paradigma de ensino-aprendizagem-avaliação que vigora no ensino superior se torna imprescindível que os professores consigam transformar os desafios que lhes são colocados em oportunidades de renovação e/ou inovação das práticas que desenvolvem, sob pena de, se o não fizerem, essa incapacidade configurar um retrocesso na evolução pedagógica desse processo de mudança. Além disso, é necessário que os métodos de ensino-aprendizagem utilizados favoreçam a participação dos estudantes, elementos fundamentais nessa mudança paradigmática.

Neste sentido, a análise dos registos da investigação realizada no período de 2006 a 2008, para além de reforçar a importância da transversalidade da avaliação formativa, evidenciou quatro domínios que podem constituir-se como “forças” de renovação e/ou inovação das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação.

Desde logo, as TIC e o contributo que propiciam ao nível da aprendizagem e da avaliação, tanto em contextos presenciais como de ensino a distância. Em qualquer dos casos, o *feedback*, a avaliação por pares e a utilização de portefólios são reconhecidos como métodos

inovadores, que viabilizam a concretização de um dos principais propósitos que devem nortear o ensino-aprendizagem-avaliação no Ensino Superior: o envolvimento dos estudantes num debate contínuo, que lhes permita problematizar o que fazem, como fazem e para que o fazem, isto é, assumir-se como protagonistas do seu processo formativo.

Não podemos terminar sem realçar a importância do *feedback* na interrelação dos domínios referidos, uma vez que ao dimensionar-se em três perspetivas distintas – *feedback corretivo ou de reforço*, *feedback didático* e *feedback pedagógico* – se configura essencial na concretização de processos de ensino-aprendizagem-avaliação mais inclusivos, mais participados e mais consonantes com os interesses, necessidades e expectativas dos estudantes.

Contudo, é preciso ter em conta que o recurso aos elementos identificados neste estudo – e-learning / TIC, *feedback*, avaliação por pares e e-portefólio – só surtirá os efeitos desejados, tanto ao nível da formação dos alunos, como do desenvolvimento profissional dos docentes, se a sua utilização decorrer de uma mudança de mentalidades e de uma procura de caminhos para transformar as práticas curriculares. Para isso, o recurso a estes elementos terá de se assumir como uma forma de diálogo, de partilha de experiências e de transformação do(s) modo(s) de construção do conhecimento e da nossa maneira de nos relacionarmos com os outros.

Embora a construção de um novo paradigma pedagógico no ensino superior dependa, em grande parte, das políticas educativas e curriculares que configuram e norteiam a organização e o funcionamento do sistema educacional, ela só será realidade se os professores se empenharem numa mudança das formas como idealizam e concretizam o ensino e a avaliação. Como assevera Morgado (2006, p. 208) a propósito do portefólio, se o recurso a estes elementos não constituir um modo de idealizar os processos de ensino-aprendizagem e a avaliação “como construção, compreensão, apropriação e integração de saberes nos nossos esquemas pessoais de pensamento, então é porque não conseguimos ainda uma visão epistemológica do que é o conhecimento e todo esse esforço terá sido inglório”. Nesse caso, mais do que uma oportunidade de mudança, a utilização destes artefactos limitar-se-á a configurar uma estratégia que contribui apenas para perpetuar e legitimar “velhas” práticas curriculares.

Referências bibliográficas

- Alves, M. P. (2003). Avaliação de competências. Mudar os nomes ou mudar as práticas? *Revista Elo Especial*, 203-211.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2000). O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 13(2), 7-28.
- Andrews, J. & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' versus 'Hard' Business Knowledge: a European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, H. & Garrett, N. (2009). Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning. *On the Horizon*, 17(2), 142-152.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dimensões e Atores*. Lisboa: Educa.
- Butler, P. (2006). *Review of the literature on Portfolios and E-Portfolios*. Disponível em <http://www.tss.uoguelph.ca/projets/eresources/review>. Consultado em 15.09.2011.
- Cowen, R. (2013). Liberdade Académica e Economias do Conhecimento. In L. Santos (Org.), *A Universidade e atuais desafios: mercado, mobilidade e performatividade* (pp. 67-83). Curitiba, PR: Editora CRV.
- Dias, C. (2011). O e-Portefólio num contexto de Educação e Formação de adultos. Contributos para a mudança de paradigma de avaliação e para o desenvolvimento da literacia informática. *Tese de Doutoramento* (policopiada). Braga: Universidade do Minho.
- Farr, R. C. & Tone, B. (1998). *Portfolio and Performance Assessment: Helping Students Evaluate their Progress as Readers and Writers*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Francescato, D.; Mebane, M. E.; Solimeno, A. & Tomai, M. (2008). The Influence of Students and Teachers Characteristics on the Efficacy of Face-to-Face and Computer Supported Collaborative Learning. *Computers & Education*, 51(1), 109-128.
- Hargeaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lapointe, L. & Reissetter, M. (2008). Belonging Online: Students' Perceptions of the Value and Efficacy of an Online Learning Community. *International Journal on E-Learning*, 7(4), 641-665.
- Liaw, S. (2008). Investigating Students' Perceived Satisfaction, Behavioral Intention, and Effectiveness of E-Learning: A Case Study of the Blackboard System. *Computers & Education*, 51(2), 864-873.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2008). Feedback on Assessment: Students' Perceptions of Quality and Effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Magalhães, A. M. (2010). Os modelos emergentes de regulação política e a governação do Ensino Superior na Europa. In A. Teodoro (Org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano: do Elitismo à Transnacionalização* (pp. 37-68). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Mahony, M. J. & Poulos, A. (2008). Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.
- Morgado, J. (2006). Portefólio: caminho para transformar a avaliação ou mera legitimação de 'velhas' práticas? In L. R. Oliveira & M. P. Alves (Eds.), *Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio / Aprendizagem Formal e Informal*. Braga: Universidade do Minho / Revista Til – Fragmentos de Educação (CD-ROM), pp. 200-209.
- Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. *Educação & Sociedade*, 30(106), 37-62.
- Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26(02), 15-42.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação. In A. Estrela *et al.* (orgs.), *A escola e o mundo do trabalho*. Actas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-Rom).
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Puelles Benítez, M. (2002). Estado y educación: una relación histórica. In A. Ruiz (Coord.), *La escuela pública: el papel del Estado en la educación* (pp. 17-48). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Readings, B. (2003). *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior
- Rohleder, P.; Bozalek, V.; Carolissen, R.; Leibowitz, B. & Swartz, L. (2007). Students' evaluations of the use of e-learning in a collaborative project between two south african universities. *Higher Education*, 56(1), 95-107.
- Roldão, M. C. (2000). “*Currículo e Gestão das aprendizagens – As palavras e as práticas*”. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Presença.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simão, J., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Trajectos Portugueses. Gradiva.
- Topping, K. (1998) Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249–276.
- Tseng, S. C. & Tsai, C. C. (2007). On line peer assessment and the role of the peer feedback: a study of high school computer course. *Computers & education*, 49(4), 1161-1174.
- Van den Berg, I.; Admiraal, W. & Pilot, A. (2006). Peer Assessment in University Teaching: Evaluating Seven Course Designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 19-36.

- Weaver, M. R. (2006). Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 399-413.
- Wilhelm, L.; Puckett, K.; Beisser, S.; Wishart, W.; Merideth, E. & Sivakumaran, T. (2006). Lessons Learned from the Implementation of Electronic Portfolios at Three Universities. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 50(4), 62-71.
- Zabalza, M. A. (2004) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro – Aprova os princípios reguladores para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e consequente adesão ao Processo de Bolonha.
- Lei nº 62/2007, de 10 de setembro – Define o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.