

Práticas de avaliação formativa e feedback, no Ensino Superior ²

Isabel Fialho, Centro de Investigação em Educação e
Psicologia, Universidade de Évora

Elisa Chaleta, Centro de Investigação em Educação e
Psicologia, Universidade de Évora

António Boralho, Centro de Investigação em Educação e
Psicologia, Universidade de Évora

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990 que a investigação no âmbito da avaliação pedagógica, entendida como todo o tipo de avaliação que ocorre na sala de aula sob a responsabilidade de professor e alunos, tem acumulado estudos, experiências e evidências que apontam para a necessidade de privilegiar estratégias de avaliação que ajudem os alunos a aprender em vez de simplesmente classificar as suas aprendizagens e que é a avaliação formativa a que tem efeitos mais positivos nas aprendizagens (Biggs, 2005; Black & William, 1998a; Fernandes, 2004; Gibbs, 2003; Hadji, 1994; Santos-Guerra, 1993; Torrance, 1994). Este é o “tempo da avaliação” que veio responder à “necessidade de se desenvolver uma teoria da avaliação que rompesse com os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos de um paradigma que até então vinha sustentando uma avaliação intrinsecamente associada à produção de medidas e de classificações” (Fernandes, 2019, p. 141).

O caminho percorrido é longo e a investigação neste domínio é profícua, mas continua a ser necessário aumentar o conhecimento sobre as relações entre o ensino, as práticas de avaliação e as

²Este trabalho é suportado pelo Projeto “Aprender e Ensinar na Universidade” (PTDC/ CED-EDG/29252/2017) financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Governo de Portugal.

aprendizagens dos alunos, em distintas áreas disciplinares e diferentes níveis de educação e ensino. Nesse sentido considerou-se útil desenvolver um estudo a partir de trabalhos de investigação empírica, realizados no ensino superior, tendo como objeto de estudo as práticas de avaliação formativa, com particular incidência no *feedback* que tem um papel essencial na aprendizagem dos estudantes podendo ser usado para potenciar as competências de autorregulação das suas aprendizagens (Black & William, 1998b).

A técnica escolhida foi a revisão sistemática da literatura (RSL) orientada para a meta-análise, a qual permite recolher evidências para informar políticas e práticas, sugerir orientações para a pesquisa. A RSL “can be undertaken well and badly, and so need appropriate quality assurance processes to evaluate them. To progress, systematic reviewers need to be aware of the many practical, methodological and political challenges involved in this work and their wider role in the production and use of research in society” (Gough, Oliver & Thomas, 2017, p.17), com o objetivo de se chegar a uma imagem mais abrangente e confiável do tópico em estudo que não seria possível a partir de investigações individuais.

A RSL sobre a avaliação pedagógica tem surgido, em diferentes países (Black & William, 1998b; Brookhart, 2007; Kingston & Nash, 2011; Martínez Rizo, 2012), com assinaláveis contributos para a teorização da avaliação (Fernandes, 2019), mas ainda é escassa em Portugal. Na última década destaca-se a publicação de dois estudos de revisão sistemática no domínio da avaliação das aprendizagens; o primeiro, publicado em 2006, com incidência no ensino não superior, corresponde a uma síntese interpretativa do conteúdo dos artigos publicados entre 1985 e 2005 em revistas portuguesas (Fernandes, 2006); o segundo, publicado em 2012, teve como objeto central de investigação a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino superior e abrangeu literatura anglo-saxónica, francófona e ibero-americana, publicada num período de 10 anos (entre 2000 e 2009) (Fernandes & Fialho, 2012).

Neste texto apresentamos parte de uma revisão sistemática da literatura, em curso, realizada em revistas científicas publicadas em Portugal e no estrangeiro, tendo como objeto de estudo as práticas de avaliação formativa e o *feedback* no ensino superior. O texto organiza-se em três segmentos principais: o primeiro corresponde a uma breve fundamentação teórica dos conceitos de avaliação formativa e de *feedback*; o segundo segmento incide na descrição do estudo com referência aos procedimentos metodológicos seguidos; o terceiro segmento contempla os principais resultados extraídos da RSL. Terminamos com algumas reflexões e desafios.

1. AVALIAÇÃO FORMATIVA E *FEEDBACK*

Tendo como objeto de estudo o uso da avaliação formativa e do *feedback* no ensino superior, interessa esclarecer a relevância da temática e clarificar os conceitos em apreço.

Em todos os níveis de ensino predominam práticas de avaliação “com ênfase nos resultados, de natureza essencialmente sumativa, com foco nos conteúdos e visando certificar a aprendizagem do estudante no final do ano, semestre ou período” (Cid & Fialho, 2011, p. 79). Este paradigma colide com os pressupostos do Processo de Bolonha, que apontam para mudanças no papel dos professores e dos alunos ao nível dos processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem, desafiando os docentes a uma reconfiguração das suas práticas pedagógicas.

A investigação revela que as estratégias de avaliação têm tanta influência nas aprendizagens como as estratégias de ensino (Gibbs, 2003) e que enquanto a avaliação pontual realizada por frequências e exames privilegia uma abordagem à aprendizagem mais superficial, centrada em processos de memorização e reprodução mecânica, a avaliação contínua com *feedback* sistemático promove o pensamento crítico e aprendizagens mais profundas, centradas em processos de compreensão (Chaleta & Entwistle, 2011). Assim, para colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor como mediador e facilitador das aprendizagens, não basta mudar as estratégias de ensino, é preciso mudar as práticas de avaliação, diversificar instrumentos e técnicas, privilegiando a avaliação

formativa, a utilização do *feedback* construtivo, a autoavaliação e a avaliação entre pares.

Como sublinha Fernandes (2015a, p. 118), “temos hoje uma base empírica suficientemente sólida para afirmar que os alunos do ensino superior podem aprender mais e melhor, com mais profundidade e compreensão, se as práticas de avaliação e de ensino forem modificadas”. Esta é uma mudança necessária para os estudantes poderem realizar aprendizagens mais significativas e assumirem um papel mais ativo e autónomo na autorregulação do próprio processo de aprendizagem. A autorregulação, como é concebida atualmente, envolve aspetos cognitivos, afetivos e motivacionais sendo crucial o desenvolvimento das competências autorregulatórias nas experiências de aprendizagem dos alunos (Efklides, 2011). A autorregulação traduz-se na capacidade interna de um sujeito para regular a cognição, o afeto e o comportamento, com o fim de responder às solicitações contextuais, tanto internas como externas (Chaleta & Efklides, 2011). Esta perspetiva comporta um importante desafio para quem ensina ao requerer que o foco do processo de aprendizagem deixe de incidir apenas no currículo (o quê) e passe a englobar também o desenvolvimento de competências do aluno para aprender (o como).

1.1. Avaliação Formativa

O conceito de avaliação formativa foi criado por Scriven, em 1967, no âmbito da avaliação de programas educativos, quando este propõe a distinção entre a informação que é usada para melhorar algo que está em desenvolvimento (processo) e a informação que serve para fazer juízos de valor sobre o resultado final (produto). A ideia original de Scriven era a seguinte: quando se avalia um programa, numa fase inicial em que ainda é possível fazer mudanças, trata-se de avaliação formativa, quando se avalia o resultado de um programa, para decidir se deve terminar ou continuar, trata-se de avaliação sumativa (Scriven, 1967).

Estas ideias foram transpostas e aplicadas na avaliação de aprendizagens dos alunos por Bloom, Madaus e Hastings (1971), os quais estabelecem as diferenças entre a avaliação que se destina a

apoiar tomadas de decisão e a avaliação que se destina a apoiar a aprendizagem, distinguindo os propósitos formativos, sumativos e de diagnóstico da avaliação. Esta obra acrescenta um contributo importante à ideia inicial de avaliação formativa de Scriven, dando aos professores a possibilidade de usar a avaliação como ferramenta para tomar melhores decisões sobre o ensino (Brookhart, 2009).

Sendo um conceito que conta com pouco mais de 50 anos, tem sido amplamente discutido e redefinido, contrariamente ao conceito de avaliação sumativa que se tem mantido “razoavelmente estável” (Santos, 2019, p.168), já que “não existe um significado único e consensual de avaliação formativa” (p.165). Na verdade, o conceito de avaliação formativa tem adquirido múltiplos sentidos e formas de concretização, acompanhando o desenvolvimento das teorias da aprendizagem. O conceito evoluiu de uma atividade pontual e retroativa para um processo sistemático, contínuo e interativo com uma função reguladora do ensino e da aprendizagem, adquirindo designações distintas³ que, “em alguns casos, rompem com ideias mais conservadoras e noutros acrescentam contributos no sentido de esclarecer ou explicar novas formas de entendimento do conceito e de operacionalização da avaliação” (Borrvalho, Cid & Fialho, 2019, p.220).

Para Black e Wiliam (1998a) a avaliação formativa inclui todas as atividades de recolha de informação que podem ser usadas para melhorar o ensino e a aprendizagem. Na mesma linha, Marzano (2007) afirma que a avaliação formativa diz respeito a todo o processo avaliativo que tem como finalidade principal melhorar o ensino e a aprendizagem, constituindo uma ferramenta poderosa que o professor pode usar na sala de aula. Brookhart (2009) enfatiza que as informações recolhidas no processo de ensino e aprendizagem devem ser usadas para o professor tomar decisões sobre o ensino e para os

³ São exemplos: a “avaliação alternativa”, a “avaliação formadora”, a “avaliação para a aprendizagem”, a “avaliação autêntica”, a “avaliação integrada”, a “avaliação reguladora”, a “avaliação centrada na aprendizagem”.

alunos melhorarem o seu próprio desempenho, constituindo uma fonte de motivação para os alunos.

Mais recentemente, o Council of Chief State School Officers dos Estados Unidos (re)definiu o conceito de avaliação formativa de 2006 reforçando o papel do professor e dos alunos no processo de retroalimentação para ajustar o ensino e a aprendizagem, apresentando-o como “a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students’ achievement of intended instructional outcomes (CCSSO, 2018, p.2). Esta definição aponta alguns princípios que alunos e professores devem seguir para garantir uma efetiva avaliação formativa: i) estabelecer metas de aprendizagem e critérios de sucesso; ii) explicitar e analisar evidências do pensamento do aluno; iii) reforçar as práticas de autoavaliação e *feedback* de colegas; iv) fornecer *feedback* útil; v) usar evidências e *feedback* para promover a aprendizagem, ajustando objetivos e estratégias de ensino.

Parece claro que o *feedback* é um requisito obrigatório da avaliação formativa e uma condição necessária à regulação do ensino e da aprendizagem uma vez que comporta informações muito úteis tanto para os professores, como para os alunos sobre os seus desempenhos permitindo criar oportunidades de melhor ensino e de melhores aprendizagens. Tal como sublinha Fernandes (2019), “a avaliação formativa está inexoravelmente associada à distribuição de *feedback* de elevada qualidade, é de natureza contínua e tem como fundamental propósito ajudar os alunos a aprender” (p.157).

1.2. *Feedback*

Desde as últimas décadas do século passado, o *feedback* tem vindo a assumir uma importância central enquanto elemento essencial de comunicação e de interação pedagógica que sustenta a vertente formativa da avaliação. É através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de adquirir ou das competências que têm de desenvolver. É através da comunicação que os

professores também percebem as alterações que necessitam fazer para que o ensino vá ao encontro das necessidades dos alunos.

Verbal ou não verbal, oral ou escrito, o *feedback* é um facilitador da comunicação e está na base da construção social do conhecimento, quer seja fornecido pelo professor quer seja fornecido pelos pares (Borrvalho, Cid & Fialho, 2019) e constitui uma forma de comunicação poderosa na regulação do ensino e da aprendizagem, na medida em que visa promover a compreensão da situação para uma ação eficaz do ponto de vista do aluno e do professor.

O conceito de *feedback*, no contexto da avaliação pedagógica, refere-se à informação dada ao aluno sobre o seu desempenho em determinada situação ou tarefa e, segundo Santos e Pinto (2018, s.p.) “é toda a informação produzida de forma intencional para ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho (mesmo que efetivamente não consiga fazê-lo)”. O *feedback* é a informação que permite confirmar, esclarecer, reforçar, completar, corrigir, rever e, neste sentido, constitui-se como uma ferramenta ao serviço do ensino e da aprendizagem. É o elemento-chave da avaliação pedagógica porque é através dele que os alunos podem saber onde estão e o que têm de fazer para poderem chegar onde se pretende que cheguem, sendo evidente que os estudantes aprendem mais rapidamente e de forma mais eficaz quando têm a noção de como aprendem e do que precisam de fazer para melhorar a aprendizagem (Carless, 2006).

Para Winne e Butler (1994, citados em Hattie & Timperley, 2007, p. 82), o *feedback* inclui a informação necessária para a autorregulação da aprendizagem dos alunos, sendo “information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies”.

Santos e Pinto (2018) abordam o *feedback* sob duas perspetivas: o conteúdo e os seus efeitos. Se considerarmos o conteúdo, na sua expressão mais simples, “o *feedback* é todo o comentário avaliativo que informa sobre a qualidade daquilo que foi feito” (s.p.), mas se

acrescentarmos a “intencionalidade formativa”, o *feedback* passa a ser “toda a informação que permite ainda ao próprio identificar o que lhe falta fazer para atingir o que era esperado que fizesse” (s.p.). Na perspetiva dos efeitos do *feedback*, também consideram duas possibilidades, pode ser entendido “como todo o comentário que procura que o próprio melhore” (s.p.) ou como “o comentário que leva efetivamente a reduzir a diferença entre o que se fez e o que se esperava que fosse feito” (s.p.). O *feedback* constitui o elo de ligação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem, cuja

distribuição sistemática está associada a melhorias sensíveis nas aprendizagens dos estudantes, nomeadamente no que se refere a competências transversais como a reflexão e a análise críticas do seu trabalho e do trabalho dos seus colegas. (Fernandes, Gaspar, Borralho, Cid & Fialho, 2015, p. 454)

Na avaliação pedagógica podem ser usados dois tipos de *feedback* (Gipps, 2003; Tunstall & Gipps, 1996), o *feedback* avaliativo que expressa juízos acerca do valor ou do mérito das realizações dos alunos, com referência implícita ou explícita a normas ou critérios, e o *feedback* descritivo, que explicita as aprendizagens e dificuldades evidenciadas pelos alunos.

O *feedback* traduz-se na resposta a qualquer ação do aluno e tem um papel essencial na identificação de erros e motivação para a aprendizagem, “in general terms, *feedback* is any message generated in response to a learner’s action. Among the most important outcomes of *feedback* are helping learners identify errors and become aware of misconceptions and to motivate further learning” (Mason, & Bruning, 2001, p. 3). Neste sentido, Brookhart (2008) destaca o poder do *feedback* pela conjugação simultânea de fatores cognitivos e motivacionais, o “*feedback* can be very powerful if done well. The power of formative *feedback* lies in its double-barreled approach, addressing both cognitive and motivational factors at the same time” (p.2).

2. O QUE SABEMOS SOBRE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E FEEDBACK NO ENSINO SUPERIOR

Em 2012 Fernandes e Fialho publicaram uma síntese interpretativa da literatura publicada entre 2000 e 2009, em que objetivaram estudar práticas de ensino e de avaliação de docentes universitários em contextos reais de sala de aula, “que tinham sido deliberadamente pensadas e planeadas para introduzir inovações e melhorias nas formas de organizar o ensino e a avaliação (Fernandes & Fialho, 2012; Fernandes, 2015a). Nesse estudo foram analisados 30 artigos, em revistas nacionais e internacionais, de acordo com seis categorias: 1) tarefas de avaliação utilizadas, 2) participação dos alunos, 3) natureza e frequência do *feedback*, 4) natureza da avaliação, 5) utilização da avaliação e dos seus resultados, e 6) questões associadas à introdução de inovações nas práticas de avaliação.

No que se refere às práticas de avaliação, de natureza essencialmente formativa, identificaram o uso de duas ou mais tarefas de avaliação, “tais como testes, apresentações orais, trabalhos escritos de diferentes naturezas (e.g. relatórios, composições, reflexões, comentários), *posters* e portefólios” (Fernandes, 2015a, p.115). Estas tarefas desenvolviam-se em ambientes de interação entre alunos e entre estes e o docente, relacionadas com processos de auto e heteroavaliação, reflexões críticas partilhadas e distribuição de *feedback*. Relativamente ao *feedback*, os autores concluem que este era preferencialmente distribuído pelos professores, oralmente ou por escrito, sendo de referência criterial e com diferentes propósitos, “tais como informar, corrigir, motivar, orientar, regular e mesmo classificar o desempenho dos alunos” (Fernandes, 2015a, p.116). A frequência estava relacionada com a natureza das tarefas. “Os alunos também eram envolvidos na distribuição de *feedback*, apoiados em listas de verificação, tabelas e outros instrumentos, que incidia sobre os produtos realizados pelos colegas ou sobre a sua participação e atitudes no desenvolvimento do trabalho de grupo” (p.116).

Com base nesta revisão sistemática, Fernandes e Fialho (2012) concluíram que:

as práticas de avaliação formativa, utilizando tarefas tais como relatórios, apresentações, posters e outros trabalhos escritos, estão associadas à melhoria das aprendizagens dos alunos; b) as práticas de auto e heteroavaliação contribuem de forma importante para envolver os alunos no processo de avaliação e para melhorar as suas aprendizagens; c) a avaliação de natureza formativa e criterial ajuda os alunos a compreender melhor o que são supostos aprender, orientando e regulando os seus esforços nesse sentido; e d) as práticas de avaliação formativa contribuem para desenvolver as capacidades mais complexas de pensamento dos alunos. (p.3693)

Num outro estudo, Morgado, Alves, Borralho, Fialho e Cid (2015) pesquisaram artigos em periódicos publicados entre 2006 e 2008, utilizando as palavras-chave: “assessment”, “learning”, “teaching” e “higher education”, com o objetivo de identificarem as estratégias de ensino e aprendizagem introduzidas no ensino superior, facilitadoras da participação dos estudantes no processo, bem como os impactos produzidos na avaliação e no sucesso educativo. Os resultados revelaram que a avaliação formativa tem cada vez maior implementação, tendo sido identificadas quatro metodologias (e-learning/TIC, *feedback*, avaliação por pares e e-portefólios) relevantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior, pois favorecem o envolvimento dos estudantes no seu processo formativo, permitindo-lhes problematizar o que fazem, como fazem e para que o fazem” (p. 41). Os dois estudos mencionados abrangem um período temporal de 2000 a 2009, pelo que se considerou pertinente fazer um levantamento do conhecimento sobre práticas de avaliação formativa e *feedback* no ensino superior, em Portugal, de 2010 a 2020. Enveredámos pela revisão sistemática da literatura (RSL) trilhando um percurso com várias etapas (Donato & Donato, 2019; Gough, Oliver & Thomas, 2017) que permite identificar, avaliar e interpretar toda a pesquisa disponível relevante para uma questão de pesquisa específica, área temática ou fenómeno de interesse (Kitchenham, 2004).

2.1. O trilha da revisão sistemática

Seguiu-se um trilha de nove etapas: 1. Formular a questão de investigação; 2. Produzir um protocolo de investigação (inclui as etapas 1, 3, 4 e 5); 3. Definir as bases de dados; 4. Definir as palavras-chave; 5. Definir os critérios de inclusão e de exclusão; 6. Selecionar os estudos; 6. Avaliar a qualidade dos estudos; 7. Extrair os dados; 8. Sintetizar os dados. Depois da definição das questões de investigação (etapa 1): Que práticas de avaliação formativa estão presentes no ensino superior? e Quais as características do *feedback*? procedeu-se à elaboração do protocolo da revisão sistemática (etapa 2), conforme ilustrado na Tabela 1, no qual se inclui as bases de dados selecionadas (etapa3); as palavras-chave a usar na pesquisa (etapa 4) e os critérios de inclusão e de exclusão (etapa 5).

Tabela 1

Protocolo da revisão sistemática.

Questões de investigação	Que práticas de avaliação formativa estão presentes no ensino superior? Quais as características do <i>feedback</i> ?
Base de dados ⁴	RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), Google Académico; ERIC (Education Resources Information Center); B-on
Palavras-chave	Português: “ensino superior” “avaliação formativa” “ <i>Feedback</i> ” Inglês: “higher education” “formative assessment” “ <i>Feedback</i> ”
Critérios de inclusão	<ul style="list-style-type: none">- Estudos nacionais- Estudos realizados entre 2011 e 2020- Estudos realizados em instituições de ensino superior- Estudos empíricos- Estudos publicados em revistas com revisão por pares- Estudos publicados em capítulos de livros- Estudos disponíveis na íntegra
Critérios de exclusão	<ul style="list-style-type: none">- Estudos de revisão de literatura- Estudos publicados em livros de Atas- Dissertações, Teses, Relatórios- Resumos

Fonte: Elaboração própria

⁴ Neste trabalho apresentamos apenas a revisão efetuada nas bases RCAAP e Google Académico.

A etapa 6 teve início com o trabalho de campo – a pesquisa nas bases de dados seguindo o protocolo. Em cada uma das bases de dados (RCAAP e Google Académico) foram inseridas as três palavras-chave (primeiro em português e depois em inglês) e alguns dos critérios de inclusão (por exemplo: o intervalo temporal, o tipo de produção). Após uma primeira leitura dos títulos procedeu-se à eliminação das produções repetidas.

Na etapa 7 deu-se início à seleção das produções identificadas na etapa anterior, tendo por base a leitura dos resumos e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Toda as produções selecionadas foram depois importadas para pastas organizadas por base de dados.

Finalmente, na etapa 8 procedeu-se à leitura dos textos, para sistematização dos resultados dos estudos que respondem às questões formuladas. Após esta leitura ainda foram eliminadas produções por não cumprirem alguns dos critérios de inclusão e exclusão e por se encontrarem repetidas em ambos os repositórios. O número de produções resultantes de cada processo de seleção encontra-se na Tabela 2.

Tabela 2

Número total de produções identificadas e selecionadas por etapa, nas duas bases de dados.

Bases de dados	N.º de produções identificadas (etapa 6)	N.º de produções selecionadas (etapa 7)	N.º de produções selecionadas (etapa 8)
RCAAP	9	7	1
Google Académico	951	14	7
Total	960	21	8

Fonte: Elaboração própria

Foram identificadas 960 produções nas duas bases de dados, das quais seleccionámos 21 para leitura e análise e destas apenas oito cumpriram todos os critérios e foram analisadas. No período considerado (de 2010 a 2020), o número maior de produções situa-se entre 2013 e 2017, sendo quatro artigos publicados em revistas com revisão por pares (em 2013, 2014, 2015 e 2017) e quatro capítulos de livros (dois publicados em 2014, um em 2015 e outro em 2017).

Todos os estudos relatam investigações em que os participantes foram alunos e professores. Seis dos estudos estão relacionados com um projeto de investigação⁵ que decorreu entre 2011 e 2014, coordenado por Domingos Fernandes, com o propósito de estudar conceções e práticas de ensino, avaliação e aprendizagem, em estudantes e professores do ensino superior, em universidades portuguesas e brasileiras. Com este projeto, a investigação sobre a avaliação pedagógica no ensino superior em Portugal teve um forte incremento de que resultaram diversos trabalhos publicados em revistas e livros, muitos disponíveis em bases de dados.

2.2. Onde chegámos

O percurso metodológico conduziu-nos a um conjunto de informações que passamos a apresentar. Começamos por fazer uma breve síntese da metodologia e objetivos dos estudos analisados, para depois apresentarmos os resultados focados nas questões que guiaram a revisão sistemática da literatura: caracterização das práticas de avaliação formativa no ensino superior e caracterização do *feedback* que lhe está associado.

Pereira e Flores (2013) desenvolveram um estudo com o objetivo principal de conhecer as perspetivas dos estudantes universitários sobre a avaliação no ensino superior, em particular sobre os métodos utilizados e o *feedback*. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, aplicado a 254 estudantes do 3.º ano de diferentes cursos da Universidade do Minho.

Sá, Alves e Costa (2014) apresentam o resultado de uma investigação em que o objetivo foi analisar a importância do *feedback* como estratégia de avaliação formativa e de melhoria do desempenho dos estudantes, tendo como objeto de estudo uma unidade curricular do Mestrado Integrado em Psicologia. Os dados foram recolhidos através da observação de 20h de aulas teórico-práticas (numa turma de 70 alunos), de uma entrevista ao docente e de uma entrevista em grupo focal a 5 estudantes. Os instrumentos de recolha de dados (grelha de

⁵ Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, Projeto AVENA – Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior, em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (PTDC/CPE-CED/114318/2009).

observação de aulas e guiões de entrevistas) foram adaptados do projeto de investigação: Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior – AVENA.

No âmbito do projeto de investigação AVENA, foram publicados diversos estudos (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebelo & Alferes, 2017; Borralho, Dias, Cid & Fialho, 2014; Fernandes, 2015a, 2015b; Fernandes & Gaspar, 2014; Fernandes, Gaspar, Borralho & Fialho, 2014) que analisam um conjunto de dados comuns, embora muitos o façam de forma parcelar. Assim, optou-se pela apresentação dos resultados de estudos que incidem sobre a totalidade dos dados recolhidos nas universidades portuguesas e que têm como um dos objetos de estudo a avaliação de aprendizagens (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebelo & Alferes, 2017; Fernandes, 2015b).

Esta investigação, em Portugal, decorreu em quatro universidades públicas e desenvolveu-se em duas fases (intensiva e extensiva). O problema geral resultou da necessidade de conhecer e compreender práticas de ensino e de avaliação de docentes do ensino superior, com particular incidência nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Todo o processo investigativo, designadamente as fases de recolha e de tratamento e análise dos dados, foi guiado por uma matriz de investigação organizada em três domínios, coincidentes com os objetos de estudo (Avaliação, Ensino e Aprendizagem), operacionalizados em diversas dimensões que contribuíram para caracterizar cada um dos domínios, delimitar e focar a investigação.

A fase intensiva da investigação correspondeu à recolha de dados através de observações de aulas de natureza teórico-prática e de entrevistas realizadas a 35 professores e cerca de 170 estudantes. Foram observadas aulas de unidades curriculares de cursos representantes de cada uma das quatro áreas do conhecimento científico (*Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Ciências e Tecnologias*). Em cada unidade curricular de cada curso foram observadas cerca de 20 horas de aulas que correspondem a 160 horas em cada universidade, perfazendo um total de 640 horas de observações. Nesta fase, foram ainda entrevistados todos os docentes

participantes (observados) e os respetivos estudantes em grupos focais de 3 a 5 elementos por unidade curricular.

Para cada procedimento de recolha de dados, foi produzida uma narrativa. Numa primeira fase, para cada docente/unidade curricular, foram produzidas três narrativas baseadas nas observações das aulas, na entrevista ao respetivo docente e na entrevista a um grupo focal de estudantes. A integração dos dados permitiu obter, numa segunda fase, uma narrativa para cada docente/unidade curricular. Finalmente, para cada domínio do conhecimento, foi produzida uma metanarrativa que integrava as respetivas narrativas integradas produzidas em cada uma das quatro universidades participantes na investigação. Cada metanarrativa constituiu-se como um documento de análise e de síntese com vista à descrição das práticas de ensino e de avaliação dos docentes de cada domínio do conhecimento.

Na fase extensiva, os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário a uma amostra de 4568 estudantes e 990 docentes (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015b) com o propósito de investigar as suas perceções relativamente a uma diversidade de dimensões de cada objeto de investigação. O questionário aplicado a docentes e estudantes é constituído por 45 itens de tipo Likert. Cada item corresponde a uma afirmação relativamente à qual os respondentes tinham de manifestar o seu grau de concordância numa escala de quatro pontos (Concordo Totalmente, Concordo, Discordo, Discordo Totalmente).

Em seguida apresentamos as sínteses extraídas da revisão sistemática das produções selecionadas (etapa 8), que caracterizam as práticas de avaliação formativa no ensino superior e que caracterizam o *feedback* associado a essas práticas.

Práticas de avaliação formativa

Os estudos analisados apontam para a diversidade de práticas de avaliação, o que não significa que assumam uma natureza formativa, pois a natureza da avaliação não está nos instrumentos e nas técnicas, mas sim na intencionalidade com que são usados, ou seja, na utilização que é dada à informação recolhida.

Professores e estudantes percebem as práticas de avaliação como essencialmente sumativas, mais os estudantes do que os professores. Na verdade, os estudantes consideram que a avaliação é utilizada, sobretudo, para atribuir notas e classificações sendo os resultados obtidos nos testes e/ou exames os elementos mais determinantes na classificação (Cid, Borralho e Fialho, 2017; Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello & Alferes, 2017). Ainda assim, os professores reconhecem potencial formativo nas suas práticas avaliativas e acreditam que a avaliação é utilizada para que os estudantes se consciencializem das dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello e Alferes, 2017).

As tarefas de avaliação são muito distintas e diversificadas em função da natureza das unidades curriculares (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015b). Em muitas delas a avaliação formativa é efetivamente utilizada (Fernandes, 2015b), assumindo-se como um processo contínuo, com função de regulação e monitorização (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello & Alferes, 2017; Sá, Alves e Costa, 2014).

Nas unidades curriculares de natureza eminentemente prática, as tarefas mais usadas são os trabalhos de pesquisa e investigação, os trabalhos laboratoriais, a análise de documentos, a apresentação oral de trabalhos de grupo e a elaboração de relatórios (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Pereira & Flores, 2013). Ocasionalmente também são usadas outras tarefas mais inovadoras e/ou específicas da área do saber, designadamente, *quizes*, concursos de fotografia, *trivial pursuit*, construção de maquetes, desenhos, escrita de artigo, trabalhos de casa individuais (Cid, Borralho & Fialho, 2017), trabalho de projeto, portefólio (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Pereira & Flores, 2013), reflexões escritas, minitestes, testes ou exames orais, recensões críticas de textos e ensaios (Pereira & Flores, 2013).

As estratégias de auto e/ou heteroavaliação entre os estudantes fazem parte das rotinas pedagógicas instaladas em algumas unidades curriculares, cujos professores criam oportunidades para os estudantes refletirem acerca dos seus progressos e dificuldades e acerca dos trabalhos dos seus colegas (Fernandes, 2015b), mas não são práticas instituídas, explícitas e sistemáticas (Cid, Borralho e

Fialho, 2017) e, no geral, os estudantes são pouco envolvidos em situações em que têm de avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello e Alferes, 2017). No entanto, os estudantes reconhecem a importância destes processos para o desenvolvimento das suas aprendizagens e competências de análise, síntese e avaliação (Fernandes, 2015b) e por isso parecem atribuir maior importância à avaliação formativa do que os professores (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello e Alferes, 2017).

Os estudantes, de um modo geral, não são envolvidos na organização e desenvolvimento do processo de avaliação (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello e Alferes, 2017) e não vislumbram a avaliação como um processo de regulação que os oriente e ajude a aprender, por desconhecimento ou falta de clareza das “regras” (e.g. critérios de avaliação, processos de classificação utilizados, ponderação das diferentes tarefas para efeitos de classificação) (Cid, Borralho e Fialho, 2017; Fernandes, 2015b).

Os professores manifestam perceções de avaliação formativa pouco consistentes, concordam que a avaliação é utilizada para orientar os estudantes a aprender melhor e que na maioria das disciplinas os testes e/ou exame final são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer e discordam que as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello & Alferes, 2017).

Características do feedback

Para a caracterização do *feedback* consideraram-se três categorias: a natureza (oral ou verbal, individual ou coletivo), a frequência (muito ou pouco) e a utilização (crítico, estimulador, encorajador e orientador). O *feedback* é parte integrante dos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, ocorrendo frequentemente em todas as aulas quando se considerava necessário e/ou oportuno (Fernandes, 2015b, Sá, Alves & Costa, 2014), sendo durante a realização dos trabalhos de carácter prático e/ou laboratorial, mais detalhado e sistemático (Cid, Borralho & Fialho, 2017).

Em todas as unidades curriculares é possível observar algum tipo de *feedback* oral (Cid, Borralho & Fialho, 2017, Fernandes, 2015b; Sá, Alves & Costa, 2014), sendo o *feedback* escrito o menos usado (Sá, Alves & Costa, 2014). Os estudantes manifestam alguma indiferença quanto à preferência pelo *feedback* escrito ou oral (Pereira & Flores, 2013). Em momentos de trabalho individual, em sala de aula, o *feedback* é muitas vezes individual (Fernandes, 2015b). Os estudantes sentem-se mais confortáveis com o *feedback* individual, no entanto consideram que o *feedback* em grupo é mais enriquecedor (Pereira & Flores, 2013).

Os professores acreditam que distribuem *feedback* crítico e estimulador, consideram que incentivam os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas, mas estes discordam (Cid, Borralho & Fialho, 2017). Geralmente, o *feedback* é usado para estimular a participação ou direcionar a discussão dos estudantes, essencialmente através de questionamento crítico, sendo mais utilizado pelo docente (em interpelações, comentários ou respostas e análise de resultados experimentais), do que pelos estudantes (Sá, Alves & Costa, 2014). Os alunos tendem a valorizar o *feedback*, que veem como crítica construtiva, embora admitam que a sua eficácia e utilidade dependem da compreensão das tarefas e da relação que mantêm com o professor (Pereira e Flores, 2013). O *feedback* distribuído pelos professores tem um propósito eminentemente orientador e regulador das atividades, cria oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens e que incentivam a refletirem ou analisarem as aprendizagens realizadas (Barreira, Bidarra, Monteiro, Vaz-Rebello & Alferes, 2017). Neste sentido, ajuda os estudantes a reorientarem e a melhorar o seu trabalho, corrigirem erros e aprenderem o que era suposto aprenderem (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015).

3. DESAFIOS E REFLEXÕES

A literatura mostra claramente as vantagens e as potencialidades da avaliação formativa. Porém, as resistências e os obstáculos são

diversos, quer por parte dos estudantes (que desconhecem o seu real significado, as características e os critérios que a definem e, nesse sentido, continuam a privilegiar o produto em vez do processo, ou seja, preferem mostrar o trabalho realizado em vez de orientarem os seus esforços para a aprendizagem), quer por parte dos professores que evidenciam desconhecimento e inseguranças, quer ainda pela existência de condições pouco favoráveis como o elevado número de estudantes em algumas unidades curriculares (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015b) e as restrições de tempo de aula impostas pelo processo de Bolonha (Cid, Borralho & Fialho, 2017). Porém, o estudo de Sá, Alves e Costa (2014) vem contrariar estes dois argumentos, evidenciando que as práticas de avaliação formativa dependem mais da vontade do docente do que do elevado número de alunos por turma ou da redução dos tempos de atividades letivas. Na análise sistemática da literatura foi possível confirmar que existe alguma relação entre o tipo de aulas, as tarefas de avaliação e o *feedback* distribuído aos estudantes (Cid, Borralho & Fialho, 2017; Fernandes, 2015b). Nas aulas mais teóricas em que a abordagem pedagógica é essencialmente centrada nos docentes, as tarefas de avaliação são menos diversificadas e pouco favoráveis à existência de *feedback* que ajude a orientar o trabalho dos estudantes, chegando a ser inexistente. Nas aulas de natureza essencialmente prática, e por isso mais centradas nos estudantes, as tarefas de avaliação tendem a ser mais diversificadas e o *feedback* fornecido pelos professores cumpre diversos propósitos: informar, corrigir, motivar, orientar, regular e mesmo classificar o desempenho dos alunos, sendo frequente o *feedback* de natureza criterial para ajudar os alunos a aprender, para formular juízos acerca do seu trabalho e para atribuir classificações (Fernandes, 2015b). De ressaltar que apesar de existir uma diversidade de tarefas, a avaliação predominante é realizada em momentos muito específicos e com contributos pouco eficientes para melhorar as aprendizagens (Cid, Borralho e Fialho, 2017), o que aponta para a necessidade de uma reconfiguração da docência no ensino superior.

Pese embora tenham sido identificadas diversas práticas de avaliação de natureza formativa, não se pode afirmar que o seu uso “esteja generalizado, sendo até muitas vezes confundidas com atividades de natureza sumativa” (Cid, Borralho & Fialho, 2017, p.49). A mudança para abordagens avaliativas mais formativas constitui um desafio que depende das políticas educativas e curriculares, mas também da valorização e do reconhecimento da dimensão pedagógica da profissionalidade docente. Parece evidente que o discurso legal e os compromissos políticos europeus não têm sido suficientes para provocar mudanças no modelo da docência universitária. As inovações no ensino e na avaliação dependem de competências pedagógicas que tendem a ser pouco valorizadas na carreira dos professores do ensino superior. Neste sentido, a formação pedagógica do corpo docente assume uma importância estratégica na qualidade do ensino e da aprendizagem, “all staff teaching in higher education institutions in 2020 should have received certified pedagogical training. Continuous professional education as teachers should become a requirement for teachers in the higher education sector” (European Commission, 2013, p.31).

Os sistemas educativos confrontam-se hoje com uma série de desafios resultantes da crise pandémica provocada pelo COVID-19. Vivem-se tempos de incerteza, de distanciamento social que apelam a novas formas de ser professor. O ensino à distância e o recuso às tecnologias impôs-se como uma alternativa, revelando potencialidades de inovação desconhecidas de muitos professores que tiveram de se reinventar, procurar formação e apoio. Porque os cenários de crise, por norma, geram soluções inovadoras e concretizam transformações, acreditamos que este poderá ser um momento crucial para as universidades repensarem as práticas docentes e investirem fortemente na formação pedagógica do corpo docente em resposta à necessidade da inovação e da qualidade da formação que oferecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baird, J.-A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-
Utheim, A. T. (2014). *Assessment and learning: State of the
field review*. Oslo: Knowledge Centre for Education.
- Barreira, C., Bidarra, G., Monteiro, F., Vaz-Rebello, P., & Alferes, V.
(2017). Avaliação das aprendizagens no ensino superior.
Percepções de professores e estudantes nas universidades
portuguesas. *Revista iberoamericana de educación superior*,
8(21), 24-36. Recuperado em 22 de junho de 2020, de
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid
=S2007-28722017000100024&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100024&lng=es&tlng=pt).
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª ed.). Madrid:
Narcea.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the black box: raising standards
through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-
148.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning.
Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5 (1) 7-
74.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on
formative and summative evaluation of student learning*.
New York McGraw-Hill.
- Borrvalho, A., Cid, M. & Fialho, I. (2019). Avaliação das (para as)
aprendizagens. Das questões teóricas às práticas de sala de
aula. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos
(Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal:
perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, Vol. 6
(pp. 219-239). Curitiba (Brasil): Editora CRV. [ISBN: 978-85-
444-3463-5]
- Borrvalho, A., Dias, R., Cid, M. & Fialho, I. (2014). Caracterização do
ensino, da avaliação e aprendizagens numa universidade
portuguesa: um estudo na área científica das ciências da
saúde. In P. Membiela, N. Casado & M. I. Cebreiros (Eds.),

Investigaciones en el contexto universitario actual/ investigações no contexto universitario actual (pp.299-303). Ourense: Educación Editora. [ISBN: 978-84-15524-16-8]

Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J H McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp.43–62). New York: Teachers College Press.

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Brookhart, S. M. (2009). "Editorial". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.

Cid, M., Borralho, A. & Fialho, I. (2017). Práticas avaliativas de docentes universitários em Portugal: realidades e perspectivas. In J. J. Olivencia, E. L. Meneses, M. C. Cid & E. V. Canos (Eds), *Investigaciones Innovadoras Hispano-lusas en Ámbitos Universitarios: Una Mirada Española y Portuguesa* (pp. 30-52). Sevilha (Espanha): AFOE. (ISBN: 978-84-697-8028-2). Retirado de https://books.google.es/books?id=3baPDwAAQBAJ&pg=PT29&hl=pt-PT&source=gbs_toc

Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. [ISBN: 978-989-8339-10-2]

Cid, M. & Fialho, I. (2013). Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 79-89). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

- Chaleta, E. & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem no contexto do ensino superior Português (ASSIST). *Educação-Temas e Problemas*, 9, 7-18 (ISSN 1646-2831).
- Chaleta, E., Grácio, L. & Efklides, A. (2011). Sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educação-Temas e Problemas*, 9, 19-32 (ISSN 1646- 2831).
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 6(1), 6-25.
- European Commission - European Union High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Retirado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94f6ea9eb1f>
- Council of Chief State School Officers- CCSSO (2018). Revising the definition of formative assessment. Washington: DC.
- Donato, H. & Donato, M. (2019). Etapas na condução de uma revisão sistemática. *Acta Médica Portuguesa* 32(3), 227-235. Retirado de <https://doi.org/10.20344/amp.11923>
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, 3, 289-348.
- Fernandes, D. (2015a). Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas das atividades das aulas. *Educar em Revista*,1, 109-135. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00109.pdf>

- Fernandes, D. (2015b). Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem em Portugal e no Brasil: Realidades e perspetivas*, Vol. 1 (pp. 97-135). Lisboa: EDUCA.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, Vol. 6 (pp. 219-239). Curitiba (Brasil): Editora CRV. [ISBN: 978-85-444-3463-5] Retirado de <https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/34249-crv>
- Fernandes, D., & Fialho, N. (2012). Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In C. Leite & M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 3693-3707). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Fernandes, D. & Gaspar, A. (2014). Ensino e avaliação nas práticas pedagógicas de dois docentes universitários de artes e humanidades. In P. Mambíela, N. Casado e M. I. Cebreiros (Eds.), *Investigaciones en el Contexto Universitario Actual* (pp. 257-261). Ourense: Educación Editora.
- Fernandes, D., Gaspar, A., Borralho, A., Cid, M. & Fialho, I. (2015). O *feedback* nas práticas de oito docentes universitários de licenciaturas de artes e humanidades. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas*, vol. 2 (pp.445-474). Lisboa: EDUCA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [ISBN 978-989-8272-21-8] Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/17731>

- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. In S. G. Brown, A. (Ed.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.
- Gough, D., Oliver, S., Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. London: SAGE Publications.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of *feedback*. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487. Retirado de <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele, UK: Keele University.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. Retirado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Marzano, R. J. (2007). Designing a comprehensive approach to classroom assessment. In. D. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (pp. 103-126). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Mason, B. J., & Bruning, R.H. (2001). *Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us*. CLASS Research Report No. 9. Centre for Instructional Innovation, University of Nebraska-Lincoln.
- Morgado, J. C., Alves, P., Borralho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2015). Ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior: entre a conformidade e a inovação. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior*

- em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas, vol. 1 (pp.21-44). Lisboa: EDUCA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [ISBN 978-989-8272-21-8] Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/17735>
- Pereira, D. R., & Flores, M. A. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 10(4), 40-54.
- Sá, S. O., Alves, M. P., & Costa, A. P. (2014). A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do *feedback* interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. *Comunicação & Informação*, 17(2), 55-69. Retirado de <https://doi.org/10.5216/31821>
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, Vol. 6 (pp. 165-190). Curitiba (Brasil): Editora CRV. [ISBN: 978-85-444-3463-5] Retirado de <https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/34249-crv>
- Santos, L., & Pinto, L. (2018). Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi Editores.
- Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation - AERA Monograph series on curriculum evaluation, 1*. Chicago IL: Rand McNally.
- Torrance, H. (Ed.) (1994). *Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational*

SOBRE OS AUTORES

Isabel Fialho (ifialho@uevora.pt) é doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, desde 2006). É docente do Departamento de Pedagogia e Educação desde 1991 e membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE). Exerce a atividade docente em cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Ciências da Educação. Tem participado em projetos de investigação nacionais e internacionais, na área da avaliação de escolas, avaliação de aprendizagens, práticas inclusivas, sucesso académico, aprendizagem colaborativa e tecnologias educativas, com publicações nessas áreas. Participa como perita em programas nacionais do Ministério da Educação: Avaliação Externa das Escolas (desde 2007) e “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (desde 2014).

Elisa Chaleta (mec@uevora.pt) é doutorada em Psicologia desde 2003 pela Universidade de Évora. Obteve o grau de Mestre em Psicologia Educacional em 1996 pelo ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal em associação com Université de Provence – Paris XI, França. É actualmente Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora e membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE). Os seus interesses de investigação situam-se no âmbito do ensino e aprendizagem em contextos de educação superior sendo actualmente investigadora principal do projecto “Learning and Teaching at the University” Financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal).

António Borralho (amab@uevora.pt) é doutorado em Ciências da Educação (Educação Matemática) pela Universidade de Évora desde 2002. É docente do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora desde 1987 e investigador integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE) da mesma Universidade. Exerce a atividade docente em cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Ciências da Educação. Tem participado

e coordenado projetos de investigação nacionais e internacionais, na área das práticas profissionais dos professores desde o ensino básico ao ensino superior (ensino, avaliação pedagógica e aprendizagem), práticas inclusivas, sucesso académico, formação de professores e didática da matemática, com publicações nessas áreas.