

Sustained Data Triangulation as a Fundamental Condition for Qualitative Research

A Triangulação Sustentada de Dados como Condição Fundamental para a Investigação Qualitativa

António Borralho, Isabel Fialho, Marília Cid
Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP)
Universidade de Évora
Évora, Portugal
amab@uevora.pt, ifialho@uevora.pt, mcid@uevora.pt

Abstract — This paper presents the results of an investigation (funded by Foundation for Science and Technology: PTDC/CPE-CED/114318/2009) whose main objective was to describe, analyze and interpret teaching and assessment practices developed by teachers in different courses of Portuguese and Brazilian universities, in order to understand the relationship between such practices, student learning and their academic success. A Matrix of research with the objects of analysis was defined – from which were structured the instruments for data collection and carried out the data analysis – in order to develop evaluative partial synthesis to give an overall evaluative synthesis. This procedure allows greater consistency between the problem and the research questions, the respective levels of analysis and the interpretation of data and consequently the conclusions. This internal consistency contributes significantly to the validity of research providing a criterion of excellence for research quality.

Keywords – *research matrix; triangulation; qualitative data analysis.*

Resumo — O artigo que aqui se apresenta resultou de uma investigação (financiada pela Fundação para Ciência e Tecnologia: PTDC/CPE-CED/114318/2009) cujo objetivo principal foi descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores em diferentes cursos de universidades portuguesas e brasileiras, com o intuito de compreender as relações entre tais práticas, as aprendizagens dos alunos e o seu sucesso académico. Foi definida uma matriz de investigação com os objetos e dimensões de análise, a partir da qual se estruturaram os instrumentos de recolha de dados e se levou a cabo a análise desses dados procurando elaborar sínteses avaliativas parciais para dar origem a uma síntese avaliativa global. Este procedimento permite uma maior coerência entre o problema e as questões de investigação, os respetivos níveis de análise e interpretação dos dados e, conseqüentemente, as conclusões. Esta coerência interna em muito contribui para a validade da investigação, constituindo um critério de excelência para a qualidade da investigação produzida.

Palavras Chave – *matriz de investigação; triangulação; análise de dados qualitativos.*

I. INTRODUÇÃO

As questões metodológicas que se abordam neste artigo decorrem de um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas: PTDC/CPE-CED/114318/2009) cujo objetivo principal foi descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores em diferentes cursos de universidades portuguesas e brasileiras, com o intuito de compreender as relações entre tais práticas, as aprendizagens dos alunos e o seu sucesso académico.

Este estudo baseou-se nos resultados da investigação levada a cabo nos últimos anos sobre esta temática que destacou o papel que a avaliação pode desempenhar na melhoria da aprendizagem e do ensino [1, 2]. Em particular, a de Black e Wiliam [3], num artigo de revisão da literatura sobre as práticas de avaliação formativa, enfatizou três resultados de amplo alcance e de referência incontornável: a) a prática sistemática de avaliação formativa melhora substancialmente a aprendizagem de todos os alunos; b) os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem são os que mais beneficiam de tais práticas; e c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação predominante é de natureza formativa obtêm melhores resultados em exames e provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente sumativa. Estes resultados e estudos são particularmente relevantes se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e de abandono dos alunos do ensino superior em Portugal (e.g., para uma dada *cohorte* as taxas de conclusão em alguns cursos são inferiores a 50%).

II. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA E EMERGÊNCIA DE UMA MATRIZ DE INVESTIGAÇÃO

A publicação do texto de Black e Wiliam [3] conduziu a um retomar da investigação empírica e à construção teórica baseada em renovadas visões epistemológicas, em novos desenvolvimentos das teorias curriculares e da aprendizagem e

a uma variedade de outras contribuições, tais como aquelas provenientes de teorias socioculturais do desenvolvimento e da aprendizagem, da sociologia, das ciências da cognição, da antropologia e da comunicação [4, 5, 6]. Mas o que se pode dizer de uma sólida fundamentação baseada na investigação empírica e reflexão teórica que tenha sido produzida nos últimos anos? Essencialmente, a literatura permite destacar algumas áreas, tais como: a) o surgimento incipiente de uma teoria da avaliação formativa que pode contribuir e apoiar as práticas de sala de aula; b) alguma descrição e análise de práticas de avaliação e de ensino que são implementadas em salas de aula reais, relacionando-as com o sucesso académico dos alunos, c) alguma compreensão das relações entre a aprendizagem, o ensino e a avaliação, tornando a aula, e toda a sua complexidade, a unidade de análise; e e) alguma compreensão das relações entre avaliação formativa e avaliação sumativa e as respetivas implicações práticas.

Nos últimos anos tem, também, havido um interesse dos investigadores em estudar temas como os seguintes: a) o envolvimento e a participação dos alunos nos processos de avaliação [7]; b) a diversificação e utilização de estratégias inovadoras de avaliação [8]; c) a utilização sistemática de *feedback* [9]; d) as tensões e relações resultantes de práticas de avaliação formativa e sumativa [10] e e) análise das práticas pedagógicas e sua implicação na construção das aprendizagens [11].

Começa a existir alguma evidência de que as práticas sistemáticas de avaliação formativa, a participação ativa dos alunos nos processos de avaliação e a diversificação de tarefas e comentários podem contribuir para melhorar significativamente a aprendizagem e o ensino. No entanto, a investigação a nível do ensino superior realizada é ainda bastante escassa, tendo em conta a necessidade de se compreender um conjunto de questões cruciais que ajudarão a melhorar a aprendizagem dos alunos. No caso específico de Portugal, o chamado processo de Bolonha, juntamente com o surgimento de estudantes não-tradicionais, exige que as instituições de ensino superior questionem as práticas de ensino e de avaliação e, de forma coerente e sustentada, reconstruam os papéis e as ações dos alunos e dos professores [12].

A investigação em causa partiu de dois pressupostos: 1) os conhecimentos, concepções e experiências dos professores estão relacionados com as formas como organizam a avaliação e o ensino, embora estas também possam estar condicionadas por regulamentos internos das instituições do ensino superior; 2) as concepções e experiências dos alunos estão relacionadas com o modo como perspetivam a avaliação e o ensino e como organizam o processo de aprendizagem. Consequentemente, há aspetos que importa descrever e caracterizar nas práticas dos professores nos domínios da avaliação e do ensino e nas aprendizagens desenvolvidas pelos seus alunos. Em particular, interessa caracterizar que práticas de avaliação e de ensino estão relacionadas com a melhoria e o desenvolvimento das aprendizagens e o sucesso académico dos alunos.

O estudo foi desenvolvido no contexto de vários cursos de diferentes universidades portuguesas (4) e brasileiras (3), orientado pelas seguintes questões: Como é que os professores

organizam o ensino e a avaliação? Em que medida é que os alunos participam no desenvolvimento das suas aprendizagens e na respetiva avaliação? Como se poderão descrever as práticas de avaliação e de ensino e a aprendizagem em aulas dos diferentes cursos? Que práticas de ensino e de avaliação parecem estar relacionados com melhores e mais profundas aprendizagens? Em que medida a avaliação de natureza formativa faz parte da vida pedagógica das salas de aula? Como se relaciona com a avaliação sumativa? Como é que professores e alunos utilizam os processos e resultados das avaliações que ocorrem nas salas de aula?

A importância e a natureza inovadora deste estudo decorreram da ausência de investigação sobre este tema e do facto de se prever uma investigação intensiva e integrada em cursos de Ciências Sociais (CSoc), Artes e Humanidades (AH), Engenharias e Tecnologias (ET) e Ciências da Saúde (CSaú), tendo a sala de aula como unidade de análise por excelência o que a nível do ensino superior é pouco usual.

O quadro teórico permitiu elaborar uma matriz de investigação, onde estivessem patentes os objetos e as respetivas dimensões de análise que pudessem caracterizar esses objetos. A matriz (Tabela I) foi o referencial do desenvolvimento de todo o estudo:

TABELA I MATRIZ DE INVESTIGAÇÃO

Objetos	Dimensões
Ensino	Planificação e organização do ensino
	Recursos e materiais utilizados
	Tarefas e natureza das tarefas
	Gestão do tempo e estruturação da aula
	Dinâmicas de sala de aula
	Papel dos professores e alunos
Avaliação	Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i>
	Tarefas de avaliação mais utilizadas
	Funções da avaliação
	Natureza da avaliação
	Utilidade da avaliação
	Integração/articulação entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem
	Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i>
Papel dos professores e alunos	
Aprendizagem	Recurso a estratégias de auto e heteroavaliação
	Participação dos alunos (dinâmicas, frequência e natureza)
	Estratégias de aprendizagem
	Relações entre as aprendizagens desenvolvidas e o ensino e a avaliação
	Contributos para a aprendizagem (e.g., tarefas, qualidade do ensino natureza e dinâmica das aulas, avaliação, <i>feedback</i>)
Relação pedagógica com os professores e alunos	

III. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Dada a natureza do problema e questões de investigação e sendo a sala de aula a unidade de análise, o paradigma investigativo foi o interpretativo através de uma abordagem qualitativa.

O estudo foi centrado nas práticas de ensino e de avaliação dos professores e na participação dos alunos nos processos conducentes às suas aprendizagens e que, portanto, estes assumem uma relevância central. Por isso mesmo, tornou-se relevante que os dados da investigação fossem obtidos no contexto real de salas de aula e através da interação e da proximidade com alunos e professores. Além disso, tornou-se inevitável recolher informação junto de um número alargado de docentes e de alunos de diferentes cursos/unidades curriculares de quatro áreas de conhecimento: CSoc, AH, ET e CSaú.

Nestas condições, os dados obtidos, de natureza qualitativa, permitiram descrever, analisar e interpretar os fenómenos de interesse que estavam associados ao problema e às questões orientadoras da investigação.

Tratando-se de um estudo intensivo e integrado, centrado na sala de aula, foram observadas aulas em cada uma das 7 universidades envolvidas, no âmbito de unidades curriculares (UC) de cursos representantes de cada uma das 4 áreas científicas referidas (CSoc, AH, ET e CSaú). Foram observadas cerca de 20 horas de tempo letivo em cada UC semestral de cada curso. Tendo em conta que foi observada uma UC/course diferente por semestre, em cada universidade foram observadas 160 horas de aulas o que se traduz num total de 1120 horas de observações para o conjunto das 7 universidades (cf. Tabela II).

TABELA II SUMÁRIO DO PLANO DE OBSERVAÇÃO

Universidades	Áreas	Cursos	UC	Horas
Universidade 1	CSoc	2	2	40
	AH	2	2	40
	ET	2	2	40
	CSaú	2	2	40
Universidade...
Universidade 7	CSoc	2	2	40
	AH	2	2	40
	ET	2	2	40
	CSaú	2	2	40
		56	56	1120

Relativamente ao plano de observações, foram considerados os seguintes dois critérios orientadores tendo em vista as UC a selecionar: (1) as UC deveriam integrar o chamado “núcleo duro” dos respetivos cursos; isto é, deviam ser estruturantes do domínio do saber em questão; (2) as UC a observar deveriam ser de natureza Teórico-Prática (TP) ou

Prática (P) e a dimensão das respetivas turmas não deveriam exceder os 40 alunos.

A recolha de dados, tendo como foco a aula, centrou-se na observação de aulas (guiões de observação) e em entrevistas semiestruturadas (guiões de entrevista) aos respetivos docentes (individuais) e alunos (através da técnica *focal groups*) em cada uma das 7 universidades envolvidas, no âmbito de unidades curriculares de cursos representantes de cada uma das quatro áreas científicas referidas. As entrevistas a professores e a alunos foram importantes para compreensão e justificação, por parte dos intervenientes, de algumas dinâmicas ocorridas na sala de aula. Será crucial referir que os instrumentos utilizados para recolha de dados foram construídos tendo em consideração a matriz de investigação (Tabela I), ou seja integravam os três objetos e respetivas dimensões de análise de modo a produzirem dados sobre os objetos referidos (ensino, avaliação e aprendizagem). O principal propósito da recolha de informação através das observações de aulas e das entrevistas foi produzir narrativas que caracterizassem, de forma tão rigorosa quanto possível, práticas de ensino e de avaliação que ocorressem em unidades curriculares de uma variedade de cursos. Este processo permitiu ainda descrever, detalhadamente, as ações e interações que corporizavam as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior. Além disso, constituiu uma oportunidade única para se procurar compreender uma variedade de relações entre os elementos já referidos, tomando a sala de aula, e não os alunos ou os professores, como unidade de análise.

IV. A ANÁLISE DE DADOS E A TRIANGULAÇÃO

Como se afirmou o principal propósito desta recolha de informação foi produzir narrativas que caracterizassem, de forma detalhada e rigorosa, práticas de ensino, de avaliação e relação com as aprendizagens que ocorressem em unidades curriculares – primeiro nível de análise. Estas narrativas foram construídas a partir de uma forte triangulação dos dados oriundos das observações de aulas e das entrevistas de acordo com o seguinte modelo (Tabela III):

TABELA III MODELO DE ANÁLISE DE DADOS

	Observação aulas (O)	Entrevistas Professores (EP)	Entrevistas Alunos (EA)	
Ensino (En)	Análise (O/En)	Análise (EP/En)	Análise (EA/En)	Síntese horizontal (En)
Avaliação (Av)	Análise (O/Av)	Análise (EP/Av)	Análise (EA/Av)	Síntese horizontal (Av)
Aprendizagem (Ap)	Análise (O/Ap)	Análise (EP/Ap)	Análise (EA/Ap)	Síntese horizontal (Ap)
	Síntese vertical (O)	Síntese vertical (EP)	Síntese vertical (EA)	Síntese conclusiva (Narrativa)

Cada unidade curricular deu origem a uma narrativa (primeiro nível de análise) descritiva e interpretativa oriunda da integração das sínteses verticais e horizontais. Pela Tabela II percebe-se que se obtiveram 56 narrativas (8 por cada

universidade, sendo duas por área do conhecimento). Cada duas narrativas pertencentes a uma área de conhecimento e de uma determinada universidade originaram uma narrativa por área de conhecimento (segundo nível de análise) e por universidade (Tabela IV).

TABELA IIIIV ESQUEMA DE CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Universidade	Narrativas de UC	Área de conhecimento
Universidade 1	UC 1	Narrativa CSoc
	UC 2	
	UC 1	Narrativa CSaú
	UC 2	
	UC 1	Narrativa ET
	UC 2	
	UC 1	Narrativa AH
	UC 2	
...
Universidade 7	UC 1	Narrativa CSoc
	UC 2	
	UC 1	Narrativa CSaú
	UC 2	
	UC 1	Narrativa ET
	UC 2	
	UC 1	Narrativa AH
	UC 2	
56 UC	28 Narrativas	

Portanto, cada universidade produziu 8 narrativas de unidades curriculares (duas por cada área do conhecimento) e que deram origem a 4 narrativas referentes às suas 4 áreas do conhecimento.

O processo de análise para se chegar às narrativas por área do conhecimento, em cada universidade, foi desenvolvido de acordo com o seguinte esquema (Tabela V):

TABELA V MODELO DE ELABORAÇÃO DAS NARRATIVAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Ensino (En)	Narrativa UC1	Narrativa UC2	Síntese horizontal (En)
Avaliação (Av)	Narrativa UC1	Narrativa UC2	Síntese horizontal (Av)
Aprendizagem (Ap)	Narrativa UC1	Narrativa UC2	Síntese horizontal (Ap)
			Síntese conclusiva (Narrativa de área)

As sínteses horizontais, por objeto de análise, resultaram da descrição e interpretação das narrativas de unidade curricular. A narrativa por área de conhecimento em cada

universidade resultou da análise interpretativa das sínteses horizontais por objeto de análise. Nesta fase existia uma caracterização das práticas de ensino, de avaliação e das aprendizagens referentes a cada área do conhecimento para cada universidade.

A fase seguinte, e de acordo com este processo de integração, foi a construção de narrativas por área de conhecimento referente a todas as universidades e que constituiu o terceiro nível de análise (Tabela VI):

TABELA VI EXEMPLO DO PROCEDIMENTO PARA ELABORAÇÃO DE NARRATIVA DA ÁREA DE CONHECIMENTO CSoc DE TODAS AS UNIVERSIDADES

	Univ 1	Univ 2	...	Univ. 7	
Ensino (En)	Narrativa CSoc	Narrativa CSoc	...	Narrativa CSoc	Síntese horizontal (En)
Avaliação (Av)	Narrativa CSoc	Narrativa CSoc	...	Narrativa CSoc	Síntese horizontal (Av)
Aprendizagem (Ap)	Narrativa CSoc	Narrativa CSoc	...	Narrativa CSoc	Síntese horizontal (Ap)
					Síntese conclusiva (Narrativa de área)

O exemplo que se apresenta reflete o procedimento para a elaboração da narrativa da área de conhecimento das Ciências Sociais (CSoc) a partir de todas as narrativas desta área de cada uma das universidades. Processo idêntico foi seguido para se obter as narrativas referentes às outras áreas de conhecimento. Através deste processo, ficou-se com quatro narrativas (referentes às quatro áreas de conhecimento). Todas as narrativas foram construídas tendo em conta os três grandes objetos de análise (ensino, avaliação e aprendizagem) que são consequência da matriz de investigação (Tabela I), de modo a caracterizar, em profundidade, as práticas de ensino, de avaliação e as relações com as aprendizagens dos alunos.

Finalmente foi construída, a que se denominou por meta narrativa (quarto nível de análise), que consistiu em elaborar uma narrativa que evidenciasse as práticas de ensino e de avaliação e as relações destas com as aprendizagens referente às universidades que participaram no estudo (Tabela VII).

TABELA VII PROCEDIMENTO PARA ELABORAÇÃO DA META NARRATIVA

Ensino (En)	Narrat CSoc	Narrat CSaú	Narrat ET	Narrat AH	Síntese horizontal (Meta narrat En)
Avaliação (Av)	Narrat CSoc	Narrat CSaú	Narrat ET	Narrat AH	Síntese horizontal (Meta narrat Av)
Aprendizagem (Ap)	Narrat CSoc	Narrat CSaú	Narrat ET	Narrat AH	Síntese horizontal (Meta narrat Ap)
					Síntese conclusiva (Meta narrativa)

Esta meta narrativa foi elaborada a partir da integração das narrativas das áreas de conhecimento de todas as universidades (terceiro nível de análise). Desta forma indutiva e integrada chegou-se a uma descrição detalhada dos três objetos de análise que estavam patentes na matriz de investigação e que conduziu e balizou todo o processo de análise dos dados empíricos. Ou seja, estabeleceu-se uma caracterização das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação e interpretação das respectivas relações.

O trabalho e as recomendações de Erickson [13], Everson e Green [14], Merriam [15], Yin [16] e Wolcott [17] constituíram os pontos de referência fundamentais para a transformação dos dados e para atingir os objetivos propostos.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande objetivo deste artigo foi o de evidenciar a importância de se desenvolver investigação qualitativa de qualidade. Esta qualidade, em boa medida, é assegurada pelos critérios de validade inerentes a essa mesma investigação.

Para assegurar a validade da investigação qualitativa, muitas vezes posta em causa, a peça fundamental será o estabelecimento de uma matriz conceitual de investigação oriunda da discussão de um quadro teórico que evidencie o problema e as questões da investigação. Desta forma, podem ser identificados os principais objetos de análise, que neste caso foram o ensino, a avaliação e a aprendizagem, os quais estarão alinhados com o problema e as questões de investigação. A matriz conceitual de investigação é composta pelos objetos de análise e pelas respectivas dimensões. As dimensões inerentes a cada objeto são aspetos que levam à caracterização/ compreensão desse mesmo objeto. Embora a matriz de investigação possa dar a ideia de objetos e dimensões disjuntos, e até possam ser analisados de forma algo disjunta, será, sempre, necessário ter em consideração uma visão integrada dos mesmos.

A matriz conceitual de investigação deverá ser sempre um elemento de referência para a construção dos instrumentos de investigação e para a análise dos dados e qualquer instrumento a ser utilizado para a recolha de dados ter em consideração os objetos, e respectivas dimensões, patentes na referida matriz. Os dados recolhidos pelos diversos instrumentos, certamente de natureza distinta, terão assim informação relevante sobre as diversas dimensões relativamente a cada objeto de estudo.

Para haver coerência interna na investigação é importante que a análise dos dados seja organizada de acordo com os objetos patentes na matriz de investigação (ensino, avaliação e aprendizagem) e, acima de tudo, que permita uma forte triangulação, dos dados, em torno desses objetos. Nesse sentido, torna-se crucial levar a cabo um procedimento como o esquematizado na Tabela III, onde se triangulem os dados provenientes dos diversos instrumentos (observação, entrevista a alunos, entrevista a professores) com os objetos de análise (ensino, avaliação, aprendizagem). As diversas análises sectoriais dos dados permitem, deste modo, elaborar sínteses verticais (evidência empírica dos dados recolhidos através de cada um dos instrumentos em relação a cada um dos objetos) e sínteses horizontais (evidência empírica, em relação a cada um dos objetos, dos dados oriundos através de

todos os instrumentos). A triangulação entre as sínteses verticais e horizontais, faz emergir a síntese interpretativa conclusiva que, neste caso, será uma narrativa interpretativa em relação a uma determinada unidade curricular (primeiro nível de análise).

Neste estudo, a partir destas narrativas foram construídas as narrativas por área de conhecimento em cada universidade (Tabela V). Aqui fez-se uma análise horizontal das narrativas de unidade curricular por objeto e obtiveram-se sínteses interpretativas horizontais por cada objeto. Da análise destas sínteses horizontais emergiu uma síntese conclusiva (segundo nível de análise) que foi a narrativa por área de conhecimento.

Com procedimento idêntico (Tabela VI) elaboraram-se as narrativas por área de conhecimento, mas considerando as universidades participantes no seu conjunto (terceiro nível de análise), o que originou quatro narrativas. Finalmente, estas quatro narrativas fizeram emergir uma narrativa interpretativa final (Tabela VII), denominada meta narrativa (quarto nível de análise).

É de referir ainda que, observando as Tabelas III, V, VI e VII, todas elas contemplam os três objetos de análise (ensino, avaliação, aprendizagem) patentes na matriz conceptual de investigação (Tabela I), o que significa que, em todos os níveis de análise e interpretação dos dados, houve a preocupação da sua focalização nos objetos e respectivas dimensões presentes na referida matriz, tendo esta resultado de um enquadramento teórico que a sustenta.

Este procedimento deixa visível a forte coerência entre o problema e as questões de investigação, os respetivos níveis de análise e interpretação dos dados e as conclusões que se puderam extrair. Esta coerência interna em muito contribui para a validade da investigação, constituindo um critério de excelência para a qualidade da investigação produzida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] G. Figari and M. Achouch, *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck, 2001.
- [2] R. Stiggins, R., "New assessment beliefs for a new school mission", *Phi Delta Kappan*, vol. 86, nº 1, pp. 22-27, September 2004.
- [3] P. Black, and D. Wiliam, "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, nº 1, pp. 7-74, April 1998.
- [4] P. Black and D. Wiliam, "Developing a theory of formative assessment". In *Assessment and learning*, J. Gardner, Ed.. London: Sage, 2006, pp. 81-100.
- [5] C. Gibbs and G. Stobart, G., "Alternative assessment". In *International handbook of educational evaluation*, T. Kellaghan and D. Stufflebeam, Eds. Dordrecht: Kluwer, 2003, pp. 549-576.
- [6] C. Watkins, "Classrooms as learning communities: a review of research", *London Review of Education*, vol. 3, nº 1, pp. 47-64, April 2005.
- [7] D. Dancer and P. Kamvounias, "Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 30, nº 4, pp. 445 – 454, August 2005
- [8] C. Bryan and K. Clegg, *Innovative assessment in higher education*. Routledge. New York, 2006.
- [9] M. R. Weaver, "Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 31, nº 3, pp. 379-394, June 2006.

- [10] W. Harlen, "On the relationship between assessment for formative and summative purposes". In *Assessment and learning*, J. Gardner, Ed. London: Sage, 2006, (pp. 103-118).
- [11] A. Borralho, R. Dias, M. Cid and I. Fialho, "Characterization of Teaching, Learning and Assessment of a Portuguese University: A Study in the field of Health Sciences (Caracterização do Ensino, da Avaliação e Aprendizagens numa Universidade Portuguesa: Um Estudo na Área Científica das Ciências da Saúde). In *Investigaciones en el contexto universitario actual*, P. Iglesia, Ed. Ourense: Educación Editora, in press.
- [12] A. Fragoso, T. Gonçalves, C. M. Ribeiro, R. Monteiro, H. Quintas, J. Bago, H. M. Fonseca and L. Santos, "Mature students' transition processes to higher education: Challenging traditional concepts?". *Studies in the Education of Adults*, vol. 45, n° 1, pp. 67-81, Spring 2013
- [13] F. Erikson, F., "Qualitative methods in research on teaching". In *Handbook of research on teaching*, M. Wittrock, Ed. New York: MacMillan, 1986, pp. 119-161.
- [14] C. M. Evertson and J. Green, "Observation as inquiry and method". In *Handbook of research on teaching*, M. Wittrock, Ed. New York: MacMillan, 1986, pp. 162 – 213.
- [15] B. Merriam, *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.
- [16] R. Yin, *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publishing, 1993.
- [17] H. Wolcott, *Transforming qualitative data*. London: Sage, 1994.