

- López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, Philippe (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, Teresa & Barreira, Carlos (2010). Dilemas e desafios na formação de professores universitários. In A. Neto & M. P. Vaz-Rebello (Eds.), *O ensino superior no Brasil e em Portugal. Perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 103-124). Natal: Editora UFRN.
- Race, Phil (2003). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? In Sally Brown & Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 77-90). Madrid: Narcea.
- Riordan, Tim & Loacker, Georgine (2010). Collaborative and systemic assessment of student learning: From principles to practice. In Gordon Joughin (Ed.), *Assessment, learning and judgement in Higher Education* (pp. 175-192). Milton Keynes, UK: Springer.
- Ureña Ortín, Nuria, Valles Rapp, Cristina & Ruiz Lara, Encarna (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-125). Madrid: Narcea.
- Vaz-Rebello, Maria, Pessoa, Teresa & Barreira, Carlos (2010). Ser professor universitário: estudo exploratório em torno de concepções e práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 63-82.
- Zabalza, Miguel (2007) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

8.4.5.

Título:

Aprendizagem no ensino superior: Relações com a prática docente*

Autor/a (es/as):

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

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

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projecto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

Resumo:

Esta apresentação enquadra-se no Projeto de Investigação Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas e tem como finalidade abordar e analisar questões relativas à aprendizagem dos estudantes e à prática docente no ensino superior, tendo em conta os debates e a investigação em curso nesta área.

Palavras-chave:

Ensino Superior. Avaliação. Aprendizagem. Ensino.

1. Introdução

A Declaração de Bolonha desencadeou vastas reformas nas instituições do ensino superior tanto a nível organizativo como estrutural, com implicações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, ao enfatizarem a tutoria universitária, pois envolvem a personalização desses processos e arrastam a opção por uma via de aprendizagem autónoma e cooperativa por parte dos estudantes. O papel do professor passa a ser o de guia orientador do processo de aprendizagem e facilitador da aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, incrementando a sua autonomia, pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Zabalza, 2002).

Este paradigma implica que os docentes universitários se desloquem do polo do ensino para o polo da aprendizagem e que se preocupem não apenas com o ensinar mas, sobretudo, com o fazer aprender. É necessário, por conseguinte, adaptar a organização, a planificação e os métodos de ensino e de avaliação aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos estudantes e aos seus diversos interesses, motivações, capacidades e expectativas. Vários estudos (Albergaria-Almeida *et al.*, 2011; Thomas *et al.*, 2011) indicam que a utilização de métodos de trabalho assentes na mediação, participação e colaboração produzem impactos positivos na aprendizagem com resultados evidentes no rendimento académico. O desenvolvimento destas competências nos estudantes implica novas competências profissionais que obrigam a repensar as políticas de formação dos docentes do ensino superior.

2. Questões organizativas atuais do ensino superior

As universidades têm vindo a sofrer grandes alterações nos últimos vinte e cinco anos muito por força das mudanças sociais e económicas, criando pressões e tensões que não aconteciam no passado de forma tão evidente. A massificação, a heterogeneidade da população discente, novas

culturas de qualidade, mudanças no mundo produtivo e do trabalho, internacionalização dos estudos superiores, novas orientações para a formação, redução de fundos, são alguns dos fatores que se têm repercutido na forma como as instituições de ensino superior organizam os seus recursos e estabelecem a oferta formativa. É neste contexto de transformações que as universidades têm de se reorganizar de forma a ajustar as ofertas formativas às múltiplas exigências do mundo atual, e a renovarem as práticas docentes no sentido da formação de cidadãos capazes de se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes, numa lógica de *educação e formação ao longo da vida*.

As enormes pressões a que estão sujeitas as instituições de ensino superior, nomeadamente a exigência da qualidade das formações que realizam e a crescente competitividade, que não se restringe ao espaço nacional, tendem a impulsionar uma mudança nas políticas educativas. “A situação actual exige que o ensino superior seja repensado no quadro de uma visão estratégica que imprima às instituições maior competitividade perante uma sociedade dominada pela economia do conhecimento” (Simão, 2001, p.109). Na era da pós-modernidade a qualidade afirma-se como um imperativo estratégico para o sucesso competitivo das organizações e a sobrevivência das universidades passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões que definem a sua missão, a investigação e o ensino.

A declaração de Bolonha “representa o empenhamento de diversos países europeus na construção de um espaço comum de ensino superior tendo em vista a qualidade, mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e formações” (Ponte, 2005). Esta Declaração impõe um novo sentido estratégico ao ensino superior, um novo paradigma da educação que exige mudanças na cultura académica, na conceção da função docente, nas atitudes e práticas dos docentes, trata-se de um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem, os ambientes de aprendizagem e a avaliação das aprendizagens.

A adequação dos antigos planos de estudos à nova estrutura de ciclos vai muito para além da eliminação ou criação de unidades curriculares, está em causa uma profunda reorganização pedagógica no sentido de uma “maior flexibilidade curricular, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adopção de esquemas de apoio tutorial, novas formas de avaliação pedagógica e novos calendários e processos de avaliação” (Lima, 2006). A Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto que aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior, aponta neste sentido ao estabelecer como um dos parâmetros de avaliação da qualidade o “ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes” (artigo 4.º).

As universidades confrontam-se com a necessidade de garantir uma formação que prepare cidadãos para a participação ativa na vida coletiva e a sua plena integração na sociedade do

conhecimento, realidade bem diferente de quando o ensino superior era essencialmente um ensino de, e para, elites. A adoção do sistema ECTS (European Credit Transfer System), que se focaliza no trabalho de aprendizagem do aluno, induz uma nova forma de organização do ensino centrada no estudante e colocando maior ênfase nos processos de aprendizagem. Assim, exige-se que o ensino “magistro-centrado”, assente numa pedagogia de transmissão de conhecimentos, dê lugar ao ensino “sócio-centrado”, assente numa pedagogia de construção de conhecimentos (Reimão, 2001). Como sublinham Ibarra e Rodríguez (2010) “podemos afirmar que estamos asistiendo a la transición de un paradigma heredado, donde la importancia radicaba en el profesor – que enseña–, a un nuevo paradigma en el que el centro de atención es el alumno, como sujeto activo de su propio aprendizaje, es decir – que aprende –.” (p. 400). Tarefa exigente e complexa num contexto de massificação e heterogeneidade do corpo discente, em que a qualidade do ensino é um imperativo.

Ainda que se viva numa conjuntura económica pouco favorável, não podemos ignorar as taxas de insucesso e de abandono nas universidades, pois constituem um importante indicador da qualidade do ensino. Por conseguinte, a qualidade do ensino é uma questão central nas políticas educativas do ensino superior que, nos últimos anos, tem vindo a ganhar importância, quer pelo impacto social que decorre do insucesso quer como resultado da avaliação dos cursos, fatores que apontam para uma necessidade de rever a política de formação dos docentes do ensino superior, em particular no que se refere à sua formação pedagógica. A este propósito, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002) salienta que a falta de preparação pedagógica dos docentes do ensino superior condiciona a forma como as aulas e os currículos estão organizadas, afetando negativamente o desempenho dos estudantes. Da mesma forma, Boullosa (2005) assume que a qualidade do pessoal docente constitui um dos critérios de garantia interna da qualidade do ensino, sendo

fundamental que os professores possuam conhecimentos e uma compreensão aprofundada sobre a matéria que ensinam, que disponham de habilidades e experiência para transmitir os seus conhecimentos, compreendam eficazmente os estudantes e uma variedade de contextos de aprendizagem e que possam obter retro-alimentação sobre a sua própria actuação. (p.51)

A «pós-modernidade» impõe reflexividade e realismo pedagógico, alicerçado em conhecimentos devidamente contextualizados na sociedade atual. Assim, torna-se fundamental que as universidades, a bem da promoção de um ensino com qualidade, fomentem a discussão pedagógica e mesmo a discussão didático-metodológica nos seus docentes (Garcia, 2001). Esta questão tem mais de uma década, mas pouco tem mudado, na universidade portuguesa parece continuar a faltar “uma política clara, assumida e mobilizadora da formação do pessoal docente no que à formação pedagógica diz respeito” (Cachapuz, 2001, p. 57). Neste sentido, o “aperfeiçoamento pedagógico” dos docentes do ensino superior deve ser abordado, de forma

inovadora, no quadro institucional da autonomia universitária e na perspectiva da formação permanente, metodologicamente articulada com os resultados da avaliação dos cursos e como instrumento estratégico de mudança (Cachapuz, 2001).

Enquanto a função docente estiver confinada, exclusivamente, à competência científica e não for dado o tempo, a importância e a dedicação exigidas à dimensão didático-pedagógica, não será possível ter um ensino superior de qualidade. Por conseguinte, a sobrevivência das instituições de formação passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões do ensino superior, a investigação e o ensino, “agora” centrado no aluno, sujeito ativo da sua aprendizagem.

3. Pensar o ensino e a avaliação a partir da aprendizagem

Poderemos dizer que o método mais corrente de ensino se tem traduzido na transmissão de conhecimentos e saberes profissionais de um professor que sabe para um aluno que não sabe e não conhece, seguido de uma avaliação que ateste se o estudante está ou não apto. Há muito que se vem contestando este modelo, sendo as palavras de Jacques Delors, em 1996, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, bem elucidativas disso:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. (p. 135)

Não serão muitos os professores universitários que assumem que o seu compromisso como docentes seja o de fazer com que os alunos aprendam. Seja porque não desejam assumir tal responsabilidade ou por não se sentirem habilitados para tal, concentram os seus esforços no polo do ensino (Zabalza, 2002). Esta é, na verdade, uma visão reducionista da sua função pois ensino, aprendizagem e avaliação são hoje vistos como integrando um processo complexo em que intervêm muitos fatores e é dependente do contexto, das temáticas lecionadas e das características particulares dos alunos.

A ideia de que as universidades são concebidas como instituições de ensino e não como organizações ou comunidades de aprendizagem tem caracterizado muito do percurso destas ao longo do tempo. Tendo em conta o estado atual do conhecimento psicopedagógico e didático, deixa de fazer sentido desligar os métodos de ensino dos processos postos em marcha para aprender, considerando que a aprendizagem é uma tarefa exclusiva do estudante e em que o docente pouco ou nada pode interferir.

Um modelo centrado na aprendizagem vai focar-se mais nas competências e saberes que os alunos vão adquirindo ao longo do seu processo de formação. Este processo pressupõe metodologias de ensino que não se limitem à mera exposição de conteúdos, mas que passem a valorizar formas de aprendizagem onde o aluno seja chamado a participar, a debater, a colocar em uso o conhecimento em situações e problemas concretos. A avaliação daqui decorrente terá então de ser mais abrangente e diversificada para dar resposta à complexidade e subjetividade.

A aprendizagem é então um processo ativo no qual os alunos constroem o seu próprio conhecimento interagindo com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-o com os colegas, professores, público, a fim de internalizar o significado e fazer conexões com o conhecimento existente. Neste processo, há evidências consideráveis de que o *feedback* tem uma influência inquestionável que levam a uma melhor compreensão e a resultados de aprendizagem efetivos. O *feedback* constitui um elemento essencial do processo de avaliação pois fomenta a aprendizagem. No entanto, para este *feedback* ser efetivo tem de resultar de experiências de aprendizagem que forneçam evidência capaz de ajuizar sobre qual o passo seguinte que leva a mais aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Black & Harrison, 2004).

A avaliação tem, na verdade, uma influência importante na aprendizagem dos estudantes. No entanto, a experiência dos alunos em situações de avaliação também influencia a abordagem que eles adotam em relação à aprendizagem (futura) (Struyven *et al.*, 2005).

É assim fundamental encarar a avaliação e a aprendizagem como intimamente interrelacionadas, assumindo que a avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem. Neste sentido, Earl (2003) apresenta três abordagens do conceito de avaliação: a avaliação *da* aprendizagem (*assessment of learning*), a avaliação *para a* aprendizagem (*assessment for learning*) e a avaliação *como* aprendizagem (*assessment as learning*). De uma forma geral, a avaliação predominante nas escolas, do ensino básico ao superior, é a *avaliação da aprendizagem*, em que a ênfase da avaliação é colocada nos produtos, com um carácter essencialmente sumativo, focada na valorização dos conteúdos e cujo objetivo é certificar as aprendizagens dos alunos no final do ano ou semestre.

Na *avaliação para a aprendizagem* valoriza-se a vertente formativa, em detrimento da avaliação exclusivamente sumativa. Aposta-se na utilização de instrumentos de avaliação diversificados. Os docentes deveriam utilizar este tipo de avaliação para identificar as dificuldades dos alunos, para procederem a alterações na sua prática e para os orientarem no processo de aprendizagem.

Na *avaliação como aprendizagem* o papel do estudante no processo de aprendizagem e na avaliação é completamente alterado, passando a desempenhar um papel mais ativo e determinante no processo. Docentes e alunos decidem em conjunto quais as aprendizagens que devem ser valorizadas e como estas devem ser organizadas e avaliadas. Os estudantes

envolvem-se, deste modo, ativamente na aprendizagem, construindo as suas atividades através de um processo de crítica constante. A regulação das aprendizagens faz-se através do recurso a capacidades metacognitivas que permitem ao aluno progredir com maior autonomia. A autoavaliação e a avaliação entre pares podem aqui assumir um papel determinante no processo avaliativo (Earl & Katz, 2006).

Mudar a forma como a avaliação é implementada nas instituições escolares tem de passar então por uma valorização da *avaliação para a aprendizagem* e da *avaliação como aprendizagem*. A *avaliação da aprendizagem* tem um papel a desempenhar quando se torna necessário tomar decisões que envolvem julgamentos sumativos ou quando os professores e os alunos têm que ver o resultado cumulativo do trabalho realizado, mas o foco deveria deslocar-se para a avaliação que contribui para a aprendizagem dos estudantes, seja ela projetada para fornecer aos professores informações para modificar e diferenciar as atividades de ensino e aprendizagem (*para a aprendizagem*), seja quando são os estudantes a monitorar a sua própria aprendizagem e a usar esse *feedback* para fazer ajustes, adaptações ou até grandes mudanças na forma de compreender (*como aprendizagem*).

A mudança das práticas avaliativas dos docentes passa necessariamente por uma atitude reflexiva e analítica que induza uma transformação mais profunda e complexa das suas crenças e saberes, modificando o modo como estes percebem e valorizam o ensino e a avaliação. Determinar se os alunos desenvolveram competências específicas requer a triangulação de dados recolhidos a partir de mais de uma fonte, utilizando instrumentos adequados e de preferência em mais de um ponto no tempo (Nygaard & Belluigi, 2011).

Para que estes objetivos sejam atingidos é necessário promover o debate e a reflexão entre os docentes, que permitam a clarificação de áreas problemáticas tais como a definição de critérios de avaliação, a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, a integração de informação, a atribuição de classificações, a identificação de funções de avaliação, o envolvimento dos estudantes, a distribuição, a frequência e a natureza do *feedback* ou as questões de equidade (Fernandes, 2005).

A qualidade do *feedback* é um fator muito importante pois não se trata de uma mera indicação ao estudante do que ele fez bem ou mal mas o de o orientar em relação ao que fazer a seguir, para que possa melhorar o seu desempenho (William, 2009). A pesquisa sugere que o *feedback* pode ser reforçado pela utilização de instrumentos de avaliação, os quais podem ser grelhas, listas de verificação ou rubricas (Topping, 1998). A avaliação pelos pares é, neste contexto, uma modalidade que pode e deve ser incrementada, tanto mais que esta tende a ser mais precisa quando o seu objetivo declarado é formativo (melhoramento de um trabalho em andamento) em vez de sumativo (atribuindo um grau a um produto acabado). Quando são dados aos alunos

instrumentos de avaliação válidos e fiáveis que orientem o processo, o *feedback* dos colegas pode ser tão ou mais eficaz do que o dos professores (Topping, 1998).

O papel do ensino superior será também o de integrar todos estes fatores, ajudando, inspirando e orientando os alunos no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências que podem ser aplicadas na sua vida futura. O ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos envolvem processos intra e interpessoais que podem ser afetados por diferentes fatores, sejam eles planeados ou contingentes (Nygaard & Belluigi, 2011).

Organizar o ensino de forma a colocar o estudante como centro do processo de aprendizagem e implementar modelos centrados na compreensão e no desenvolvimento de competências não é fácil, mas esta é uma condição subjacente aos princípios de Bolonha. São, na verdade, várias as investigações que nos indicam que os estudantes universitários continuam a demonstrar uma conceção reprodutiva da aprendizagem, utilizando uma abordagem superficial, caracterizada pela memorização de factos e ideias (Chaleta *et al.*, 2007; Quinn, 2009; Albergaria-Almeida *et al.*, 2011; Yonker, 2011, Fernandes *et al.*, 2012).

Algumas investigações têm permitido concluir, todavia, que alterando os processos de avaliação e de ensino, são possíveis mudanças e melhoria nas aprendizagens dos estudantes, seja através do incremento à autorregulação dos estudantes (Bose & Rengel, 2009), seja apostando na avaliação por pares (McLeod *et al.*, 2009) ou na utilização de meios informáticos que permitem melhor adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem e estilos (Moore & Gilmartin, 2010).

Em suma, a educação não é um processo padrão que possa ser implementado de cima para baixo, mas um processo complexo que deve ser continuamente desenvolvido e revisto.

4. Desafios à formação do docente universitário

O principal desafio colocado ao docente universitário é talvez o de dar resposta adequada às reformas ocorridas na educação superior e orientar a sua docência para as aprendizagens. O papel do docente não pode alhear-se da importância do seu papel como formador e do impacto que tem no estudante enquanto aprendente ao longo da vida.

A excelência do ensino e da aprendizagem no ensino superior é cada vez mais uma exigência dos vários setores da sociedade, sendo a competência pedagógica apresentada pelos seus docentes vista como um aspeto central da qualidade dos programas (Lindberg-Sand & Sonesson, 2008). Ainda assim, a indução de novos docentes universitários é gerida de muitas maneiras diferentes. As abordagens variam de acordo com a forma como é percebida a competência de ensino: como sendo conseguida através da experiência apenas ou necessitando de cursos formais. Na Suécia, por exemplo, a partir de 2002, os docentes universitários, para

obter cargos permanentes, têm de concluir um curso de formação de professores de carácter obrigatório. Esta não é, no entanto, uma situação generalizável, pois não é prática comum em muitos países. Rieg & Wilson (2009) referem, nesse sentido, que os novos docentes universitários americanos são frequentemente contratados sem qualquer experiência de ensino anterior ou formação pedagógica. Nos EUA existem, no entanto, programas de formação para professores principiantes, mas sem carácter obrigatório, o mesmo sucedendo no caso da Holanda. Portugal, Grécia e Itália não dispõem de quaisquer planos de apoio específicos para estes docentes (Perales *et al.*, 2002). Mas a profissão docente requer, de facto, uma sólida formação não apenas a nível dos conteúdos científicos próprios das unidades curriculares que os docentes lecionam, mas também a nível da sua didática. A convicção de que a formação deve ter esta dupla qualificação científica e pedagógica continua muito mais presente na teoria do que nas políticas ativas universitárias.

Um ensino mais centrado na aprendizagem dará necessariamente, segundo Zabalza (2002), mais importância às metodologias de ensino e de comunicação, à necessidade de ajustar a amplitude dos conteúdos às condições de tempo disponível, à atenção do tamanho das turmas e às características dos estudantes em formação. A incorporação das novas tecnologias, por seu lado, permite um maior acesso dos estudantes à autoaprendizagem, deixando aos docentes um espaço maior para atuarem como guias e facilitadores das suas aprendizagens. Como dizem Mansilla e Gardner (2008), a aprendizagem dos conteúdos pode aumentar temporariamente a informação de base dos estudantes, mas deixa-os mal preparados para lidar com a novidade. A revolução da informação e a omnipresença da *internet* diminuíram o valor da informação e valorizaram o saber pensar com a informação e em situações novas.

As universidades enquanto instituições devem por isso potenciar a formação do seu corpo docente, não deixando essa dimensão ao livre arbítrio. Como Nóvoa (2002, p. 23) afirma: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Nesta perspetiva, a formação profissional pode melhorar a qualidade do ensino através da pesquisa, reflexão e novos debates. A ideia de um profissional reflexivo, desde os trabalhos de Schön, ganhou um significado que rompe com o preconceito de que a prática só por si gera conhecimento, para considerar que só quando se analisa, avalia e reajusta a prática se pode tornar competente (Zabalza, 2002).

A formação do docente universitário implica, na verdade, uma combinação de esforços e de compromissos entre a instituição e os seus profissionais. Para se desenvolver a prática descrita consideramos, como Zabalza (2002, p. 178-179), que os pontos em concreto em que essa formação deve incidir deverão ser os seguintes:

1. Discutir planos de formação para a docência que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para o seu desenvolvimento.
2. Criar e apoiar uma estrutura institucional encarregada de dinamizar esse plano de formação e de supervisionar e avaliar o seu desenvolvimento. Esta estrutura deveria incluir especialistas da área científica e pedagógica, de forma a dar credibilidade à oferta formativa.
3. Estabelecer mecanismos de *feedback* sobre o funcionamento do ensino e do sistema universitário no seu conjunto.
4. Reconhecer a acreditação em docência e os méritos docentes como critérios de promoção profissional. Este reconhecimento pode ser colocado como exigência para aceder ao corpo de professores.

Um conjunto de medidas como este poderia ter efeitos positivos e contrariar o insucesso dos alunos e criar uma cultura de formação capaz de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas universidades. Este é um desafio ao qual é necessário responder, pois, como afirma Mintzberg (1995), numa organização profissional, como são as universidades, a mudança só é possível através de um lento processo de mudança dos próprios docentes.

Referências

- Albergaria-Almeida, Patrícia, Teixeira-Dias, José, Martinho, Mariana, & Balasooriya, Chinthaka (2011). The interplay between students' perceptions of context and approaches to learning. *Research Papers in Education*, 26(2), 149-169.
- Black, Paul, & Harrison, Christine (2004). *Science inside the black box. Assessment for learning in the science classroom*. Londres: King's College London Department of Education and Professional Studies.
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Londres: King's College London School of Education.
- Bose, Jayakumar, & Rengel, Zed (2009). A model formative assessment strategy to promote student-centered self-regulated learning in higher education. *Education*, 6(12), 29-35.
- Boullosa, Alfredo Pérez (2005). Garantía de calidad en la enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Integración Europea*, n.º 2. Retirado em Março 29, 2012 de <http://www.cuadernosie.info>
- Cachapuz, António (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes. In Cassiano Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores no ensino superior* (pp. 55-61). Lisboa: Edições Colibri.
- Chaleta, Maria Elisa, Grácio, Maria Luísa, & Rosário, Pedro (2007). Aprendizagem no ensino superior – a relação entre a cognição, os sentimentos e a motivação dos estudantes. In Vítor Trindade, Nazaré Trindade & Adelinda Candeias (Orgs.), *A unicidade do conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.
- Conselho Nacional de Educação (2002). *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior*. Retirado em Abril 23, 2004 de http://www.educare.pt/noticia_novo.asp? =NOT_20020114_2434
- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Dias, José (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In Cassiano Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores no ensino superior* (pp. 63-72). Lisboa: Edições Colibri.
- Earl, Lorna (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. California: Corwin Press.
- Earl, Lorna, & Katz, Steven (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning and assessment of learning*. Western

- Northern Canadian Protocol Assessment Document. Retirado em Março, 23, 2012 de: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/rethinking_assess_mb.pdf
- Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, Domingos, Borralho, António, Vale, Isabel, Mendonça, Vitoriano, Gaspar, Andreia, Fidalgo, Cláudia (2012). *Uma Avaliação dos Processos de Aprendizagem, Ensino e Avaliação Numa Escola Superior de Enfermagem*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Garcia, Rui (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1) 33-43.
- Lambert, Cath (2009). Pedagogies of participation in higher education: a case for research-based learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(3), 295-309.
- Lima, Licínio (2006). Bolonha à Portuguesa? *A Página da Educação*, ano XV, 160, 9. Retirado em Março 29, 2012 de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11827&mid=2>
- Lindberg-Sand, Asa, & Sonesson, Anders (2008). Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 123-139.
- Mansilla, Veronica, & Gardner, Howard (2008). Disciplining the mind. *Educational Leadership*, 65(5), 14-19. Retirado em Março 10, 2012 de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb08/vol65/num05/Disciplining-the-Mind.aspx>
- McLeod, Stephen, Brown, Gavin, McDaniels, Preselfannie, & Sledge, Lawrence (2009). Improving writing with a PAL: harnessing the power of peer assisted. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 488-502.
- Mintzberg, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: D. Quixote.
- Moore, Niahm & Gilmartin, Mary (2010). Teaching for better learning: a blended learning pilot project with first-year geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(3), 327-344.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nygaard, Claus, & Belluigi, Dina (2011). A proposed methodology for contextualised evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 657-671.

- Perales, M^a Jesús, Sánchez, Purificación, & Chiva, Inmaculada (2002). El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, 8(1), 49-69. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm
- Ponte, João (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In José Serralheiro (Org.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Quinn, Frances (2009). Learning in First-Year Biology: Approaches of Distance and On-Campus Students. *Research in Science Education*, 41, 99–121.
- Rieg, Sue, & Wilson, Barbara (2009). An investigation of the instructional pedagogy and assessment strategies used by teacher educators in two universities within a state system of higher education. *Education*, 130(2), 277-294.
- Simão, José Veiga (2001). À procura da qualidade e da excelência no ensino superior. In Cassiano Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores no ensino superior* (pp. 105-109). Lisboa: Edições Colibri.
- Struyven, Katrien, Dochy, Filip, & Janssens, Steven (2005). Students’ perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Thomas, Aliko, Saroyan, Alenoush, & Dauphinee, W. Dale (2011). Evidence-based practice: a review of theoretical assumptions and effectiveness of teaching and assessment interventions in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 16, 253–276.
- Topping, Keith (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- William, Dylan (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* Londres: Institute of Education, Universidade de Londres.
- Yonker, Julie (2011). The relationship of deep and surface study approaches on factual and applied test-bank multiple-choice question performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 673–686.
- Zabalza, Miguel (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

8.4.6.

Título:

Aprendizagem, ensino e avaliação da aprendizagem no ensino superior: Teses e dissertações defendidas em Portugal (2006-2011)*

Autor/a (es/as):

Rodrigues, Pedro [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Nunes, Cely [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Devesa, Isaura [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Fera, Raquel [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Resumo:

Em Portugal a investigação sobre o ensino superior é relativamente recente e teve como um dos seus campos principais a problemática do insucesso escolar e da adaptação dos estudantes ao ensino superior. Só mais recentemente as práticas de ensino e de avaliação, em relação com a aprendizagem, começaram a granjear o interesse da comunidade científica e a ser objeto de estudo, com expressão em teses e dissertações, o que motiva a investigar o que se tem produzido neste âmbito.

Esta comunicação baseia-se numa revisão da literatura de teses e dissertações defendidas entre 2006 e 2011 em Portugal. Privilegiou-se a pesquisa *online* realizada a partir do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e a aquisição de publicações em suporte de papel em Bibliotecas das Universidades. Após uma consulta dos títulos e resumos, selecionaram-se trabalhos alinhados com os eixos aprendizagem, ensino e avaliação das aprendizagens e procedeu-se à elaboração de fichas de leitura em função das seguintes rubricas: palavras-chave; área de estudos; ênfase do estudo; natureza do estudo; problema e questões de investigação e/ou objetivos; principais ideias, conceitos, teorias, ou teses discutidas; metodologia; participantes; e principais resultados/conclusões. Foram analisadas até ao momento 20 teses e dissertações. O levantamento, análise e divulgação das investigações realizadas no âmbito de teses e dissertações defendidas em Portugal revela-se um fator importante para a consolidação do campo científico da aprendizagem, ensino e avaliação das aprendizagens no ensino superior, o que muito ajudará a fundamentar teoricamente a investigação em curso, propulsora deste Simpósio.

Palavras-chave:

Ensino Superior, Ensino, Aprendizagens, Avaliação das Aprendizagens.

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projecto PTDC/CPE-CED/114318/2009.