

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES EM AMBIENTE PÓS BOLONHA¹

Carlos Arriaga
CIEd – Centro de Investigação em Educação
Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão
(carlosarriag@gmail.com)

Resumo

As práticas de ensino nas universidades encontram-se em rápida transformação, em consonância com os princípios de Bolonha. Novas metodologias dos modelos de aprendizagem motivaram diferentes procedimentos no processo de avaliação. Os cursos de Economia procuraram adaptar-se a um ambiente mais competitivo. Dentro deste contexto, procuraram-se desenvolver ideias de excelência e de eficiência nos modelos de ensino, considerando que o resultado da avaliação é um instrumento fundamental no processo de selecção. Por outro lado, o modelo de ensino no curso de Direito apresenta-se diferente, quer nos objectivos quer no modelo de organização. Com este estudo, pretende-se clarificar as experiências de avaliação dos alunos dos primeiros e de outros anos dos cursos de Economia e de Direito. Relativamente aos alunos do primeiro ano, procura-se uma percepção das suas experiências de avaliação do ensino secundário em confronto com as suas primeiras experiências de avaliação no ensino superior. Este estudo insere-se no projecto TPU, Transformar a Pedagogia na Universidade. Procurou-se identificar as razões de percepções diferenciadas de experiências de avaliação e do significado do modelo ideal de avaliação, considerando dois cursos com objectivos de formação diferenciados e anos de formação que trazem e perspectivam modelos e experiências diferentes.

1. Introdução e Objectivos

A Declaração de Bolonha conduziu a ajustamentos curriculares convergindo para uma aceitação tanto académica como profissional em todos os países da União Europeia. Encontra-se estruturado num sistema de créditos designado por ECTS (*European Credit Transfer System*) que funciona como uma unidade cambial única o que facilita a livre circulação de trabalhadores no espaço Europeu (Vázquez, 2008: 25). A sua implementação encontra-se actualmente a decorrer em todas as universidades Europeias. Programas escolares e o ensino universitário em geral registam importantes transformações. Todavia, o processo de transformação implica igualmente um conhecimento como o sistema de créditos (ECTS) são aplicados ao modelo de ensino-aprendizagem. A Declaração de Bolonha pressupõe novas metodologias de ensino, mais

¹ Texto integrado na linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, CIEd, UM.

orientado nos resultados de aprendizagem. Contudo, como é que essas transformações se replicam no processo de avaliação?

De acordo com Vázquez G (2008: 35), a estratégia das universidades para o ensino deverão incluir (1) Uma redefinição da oferta de ensino (mais competitiva) (2) Um novo desenho do curriculum de cada curso (cursos mais eficientes); (3) colaboração entre universidades e outras instituições (4) Um sistema académico mais aberto e transparente que facilite a comparação entre os cursos segundo vários critérios comuns. Tal como acontece com outros níveis de educação, as instituições universitárias enfrentam uma diversidade de transformações que se podem resumir em quatro aspectos fundamentais (Morgado, 2006): (1) Profundas alterações subsequentes a profundas alterações de ordem política, científica, económica e social registadas na sociedade contemporânea (2) A procura de educação e de formação, requisitos importantes num tem levado ao que hoje conhecemos por “Sociedade da Informação e do Conhecimento”, (3) As instituições de educação devem encontrar-se reorganizadas com o fim de melhor responderem as novos desafios (4) A necessidade de reajustamento da oferta de cursos de formação com o fim de melhor resposta ao mundo moderno e à utilização de novos métodos de investigação e de formação que preparem os jovens a melhor enfrentarem um ambiente social e profissional crescentemente complexo. Silva (2006) refere que “O projecto de educação deve resultar de um bom plano educacional associado a boas práticas de ensino”. Por outro lado, Vieira et al (2004) indicam que as alterações criam resistência, não apenas porque essas alterações se encontram associadas com problemas de independência dos professores, as quais são vistas não apenas como processos de fornecimento de explicações sobre o seu trabalho, mas também com a falta de condições e recursos necessários.

Segundo Lyotard (1979), o ensino universitário encontra-se num processo de transição e é caracterizado pela incerteza e pela ambiguidade. Novas práticas académicas surgem num ambiente mais competitivo que ultrapassa muitas vezes o domínio social e requer profundas alterações na relação entre a universidade, o conhecimento e a sociedade (Light e Cox, 2001). Neste contexto, ideias como excelência e eficiência ganham significado, uma vez que são importantes sinais a serem observados por cada país com o fim de melhorar o progresso e o desenvolvimento, valores que as escolas não deverão ficar indiferentes.

Tavares et al (2004) referem que a transição entre os vários subsistemas de ensino não têm sido suficientemente investigados em Portugal. As universidades têm uma diversidade de estudantes com diferentes *backgrounds*, diferentes condições, diferentes causas de abandono e de insucesso. Estes autores reconhecem a existência de descontinuidades na transição entre os diversos contextos de ensino e de aprendizagem. A transição e as suas diferenças combinam aspectos do desenvolvimento psico-social com a autonomia dos alunos nos processos de

aprendizagem e transmitem uma variedade de relações entre as diversas variáveis de ordem psicológica, pessoal e contextual.

A avaliação é uma etapa muito importante no processo de aprendizagem. Para os professores, é o momento de clarificar os resultados de ensino e para os estudantes é o momento de registar os resultados do trabalho realizado, quer no interior quer no exterior da turma. Shanadan e Meyer (2001) reconhecem a existência de associação entre o processo de aprendizagem e o modelo de ensino e referem para a necessidade de se conhecer melhor os estudantes, os seus problemas de aprendizagem e todos os inputs de aprendizagem com o objectivo de obter melhores outputs relativos ao processo de aprendizagem. A avaliação pretende clarificar o sucesso do processo educativo. Todavia, algumas externalidades podem ser produzidas pelos resultados da avaliação, tais como a apetência para a construção de rankings com dados obtidos por resultados de exame, retirando, muitas vezes o contexto sócio - económico da região onde o processo de aprendizagem foi efectuado.

Os alunos têm percepções positivas e negativas da avaliação. Momentos de avaliação, principalmente se sustentados em exames parciais ou finais, provocam stress. Muitos estudantes fazem uma apreciação negativa destes momentos. Muitos alunos referem que os exames não dão oportunidade de demonstrar o esforço de preparação e que deveria ser revelado pelo número de horas de trabalho ou se o que os estudantes aprenderam nessas horas de trabalho correspondem ao que lhes é solicitado no exame. Rivkin et al (2005) referem que, tanto os professores como as escolas são importantes para o sucesso escolar. Os ganhos são sistematicamente indexados à actuação do professor e às características da escola, mas os efeitos são geralmente pequenos embora maiores no ensino dos primeiros ciclos.

Com este estudo pretendemos clarificar experiências e imagens de avaliação dos alunos, considerando experiências vividas enquanto alunos que frequentaram recentemente o Ensino Secundário e enquanto alunos já com vivências universitárias. Pretende-se igualmente mostrar que vivências diferentes, causadas por modelos de ensino diferenciados, podem traduzir expectativas diferentes no que respeita à avaliação. Foi efectuado um inquérito junto de quatro amostras representativas de estudantes dos cursos de Direito e de Economia da Universidade do Minho. Este questionário faz parte integrante do projecto do CIED “TPU – Transformar a Pedagogia na Universidade”. Pretendemos identificar as razões de diferentes percepções de avaliação, relacionando experiências vividas de avaliação de acordo com o curso e as imagens de avaliação ideal.

2. Resultados da investigação

2.1 Metodologia

O nosso estudo empírico tem o objectivo principal de determinar se a experiência de avaliação dos alunos corresponde à sua imagem ideal de avaliação. Para este fim, foi lançado o inquérito acima referenciado junto de alunos dos cursos de Economia e de Direito da Universidade do Minho. A investigação pretende responder às seguintes duas questões: (1) Existem diferenças estatisticamente significativas de atitude dos alunos do primeiro ano em relação aos outros anos lectivos, em relação à problemática da avaliação? (2) Existem diferenças estatisticamente significativas de atitude dos alunos do curso de Economia em relação aos alunos do curso de Direito, em relação à problemática da avaliação? A primeira questão resulta do facto dos alunos do primeiro ano possuírem uma experiência de avaliação proveniente da sua passagem recente no Ensino Secundário, enquanto que os restantes alunos já consolidaram a sua experiência de avaliação no modelo universitário. A segunda questão surge pelo facto do processo de aprendizagem apresentar diferenças entre os dois cursos. Os cursos de Direito são geralmente sustentados em estruturas mais tradicionais do que os cursos de Economia. Resultante de diferentes métodos de aprendizagem, a avaliação nos dois cursos aparenta registar algumas diferenças, não obstante os exames, quer parciais quer finais serem o instrumento privilegiado em ambos os cursos.

O primeiro grupo de questões tem o objectivo principal de compreender a experiência dos alunos enquanto avaliados. O segundo grupo de questões tem o objectivo de determinar o modelo de avaliação ideal para os alunos de ambos os cursos e confrontar os resultados com a sua experiência face à avaliação. O terceiro grupo de questões pretende analisar quem deve determinar as várias etapas de avaliação, se o professor, se o aluno ou ambos. A quarta questão é uma questão aberta sobre avaliação, a partir de uma imagem de avaliação dada.

O questionário foi implementado em duas fases: A primeira fase foi implementada no final do primeiro semestre do ano académico de 2007/2008. A segunda fase foi implementada em ambos os cursos no início do 2º semestre do ano lectivo de 2008/2009. Na primeira fase responderam ao questionário 154 alunos, sendo 61% do curso de Direito e 39% do curso de Economia. A distribuição por género e por curso é a seguinte: No curso de Economia, 78% são do género feminino e 22% do masculino. No curso de Direito 71% são do género feminino e 29% do masculino. Na segunda fase tentámos manter a mesma estrutura da primeira fase, quer nos cursos quer nos anos de análise. Responderam 170 alunos, sendo 45% no curso de Direito e 56% no curso de Economia. Nesta segunda fase, a distribuição por género e por curso é a seguinte: No curso de Economia, 30% são do género feminino e 70% do masculino. No curso

de Direito, 55% são do género feminino e 45% do masculino. O total da amostra é de 324 alunos, sendo 47% do curso de Economia e 53% do curso de Direito. Por anos de estudo, 54% são alunos do 1º ano e 46% dos outros anos. De acordo com o género dos alunos, 61% são do género feminino e 39% do género masculino. Nem todos os alunos indicaram o género, pelo que existem discrepâncias entre o total de alunos e os totais por género para fins de cálculo das percentagens.

Aparentemente parece haver algumas discrepâncias na estrutura das duas amostras, pelo que foi necessário proceder a vários testes estatísticos afim de determinar se essas diferenças são estatisticamente significativas ou não. Deste modo, fizeram-se T-tests baseados nas médias e F-tests baseados nas frequências, com o fim de determinar a existência de diferenças significativas ou não. Encontrámos apenas diferenças estatisticamente significativas entre as duas amostras para as seguintes variáveis: Questão A, número 3: Nervosismo a Calma (p value = 0.037 quando se admite um erro de 5%); Questão B Imagem ideal de avaliação Competência (p value= 0.013 quando se admite um erro de 5%). Considerando que as diferenças significativas existentes são apenas duas, ficámos confiantes em avançar com uma análise conjunta das duas sub-amostras.

2.2 Resultados principais

2.2.a A opinião dos alunos acerca da sua experiência de serem avaliados

A questão foi medida por uma escala de “Likert” para cada um dos seguintes itens: 1. Injustiça a Justiça 2. Insegurança a Auto-confiança; 3. Nervosismo a Calma; 4. Sorte ou Azar a Competência; 5. Obstáculo a Desafio; 6. Imposição a Escolha; 7. Conformismo a Espírito Crítico; 8. Competição a Cooperação.

Analisámos as diferenças estatisticamente significativas por cursos, por género e por anos de estudo e encontrámos diferenças nas seguintes variáveis:

Diferenças por cursos:

(1) *da Injustiça a Justiça* (p value = 0.005 quando se admite um erro de 5%); (2) *da Sorte ou Azar a Competência* (p value= 0.04 quando se admite um erro de 5%); (3) *da Imposição a Escolha* (p value= 0.003 quando se admite um erro de 5%); (4) e com alguma significância: *de Conformismo a Espírito Crítico* (p value= 0.086 quando se admite um erro de 5%).

Diferenças por género:

(1)*da Insegurança a Auto-confiança* (p value= 0.006 quando se admite um erro de 5%); (2) *de Nervosismo a Calma* (p value= 0.009 quando se admite um erro de 5%).

Diferenças por anos de estudo:

(1) *de Injustiça a Justiça* (p value= 0.032 quando se admite um erro de 5%); (2) *de Obstáculo a Desafio* (p value= 0.05 quando se admite um erro de 5%).

Em termos gerais observámos que os alunos de Direito assinalam percepções mais negativas sobre a avaliação do que os alunos de Economia. Contudo, em ambos os cursos a Insegurança é um estado mais ou menos generalizado.

Quanto ao primeiro item, “da Injustiça a Justiça”, confrontámos o primeiro e segundo grau da escala de “Likert” (mais próximo da Injustiça) com o quarto e quinto itens da escala (mais próximo da Justiça). Observamos percepções mais próximas da Injustiça nos alunos de Direito. A percentagem de alunos que assinalaram as duas primeiras escalas em Direito é de 19.5% enquanto que em Economia é de 9.2%. Considerando a percepção mais próxima da Justiça (escalas 4 e 5) a percentagem de alunos de Direito que a assinalaram é de 46.2% enquanto que em Economia é de 53.3%. Tendo em atenção o resultado, analisámos se seria mais significativa a diferença de respostas dadas pelos alunos do primeiro ano em relação aos restantes anos. O resultado mostra-nos que existe uma maior distância entre a Injustiça e a Justiça nas respostas dadas pelos alunos do primeiro ano (17.2% dos alunos consideram a sua experiência mais perto da Injustiça contra 54.4% que a consideram mais perto da Justiça) do que os alunos dos restantes anos (11.6% mais perto da Injustiça e 43.5% mais perto da Justiça).

Quanto ao segundo item (“da Insegurança a Autoconfiança) observamos uma percepção mais negativa (mais perto da Insegurança) nos alunos do género feminino (13.9% contra 7.5% de respostas dadas pelos alunos do género masculino) e menor diferença mas ainda importante entre os alunos de Direito e de Economia (16.6% contra 9.1% de respostas dadas pelos alunos de Economia). Considerando agora as escalas 4 e 5 (mais perto da Confiança) as mesmas são assinaladas maioritariamente pelos alunos do género masculino (42.5% contra 36.1% dos alunos do género feminino que as assinalaram).

Quanto ao terceiro item (“de Nervosismo a Calma”) observamos uma percepção mais negativa (perto de Nervosismo) nos alunos do género feminino (34.9% contra 20.8% dos alunos do género masculino) e diferença pouco significativa entre os alunos de Direito e de Economia (30.8% e 27.4% respectivamente). Considerando agora as duas escalas mais elevadas (mais perto de Calma), as mesmas são preferencialmente assinaladas pelos alunos do género masculino (39.6% contra 26.5% dos alunos do género feminino que as assinalaram) e também uma diferença pouco significativa entre os alunos de Direito e de Economia.

Relativamente ao quarto item (“de Sorte ou Azar a Competência) observamos uma percepção mais negativa (perto de Sorte ou Azar) assinalada pelos alunos de Direito. A percentagem de alunos de Direito que assinalam as duas primeiras escalas deste item situa-se em 16.5%

enquanto que a percentagem desce para 9.2% no curso de Economia. Considerando as duas escalas mais elevadas (perto de competência) são os alunos de economia que a assinalam em maior percentagem (59.9% contra 48% no curso de Direito). Provavelmente este é um dos resultados mais significativos, atendendo às metodologias de ensino utilizadas em ambos os cursos.

Quanto ao quinto item (“De obstáculo a Desafio”) observamos que existem diferenças estatisticamente significativas por anos de estudo. Há uma ligeira percepção mais negativa (perto de obstáculo) e assinalada pelos alunos do primeiro (10.2% contra 8.9% assinalado pelos alunos dos outros anos). Considerando as duas escalas mais elevadas (perto de desafio) as mesmas são também maioritariamente assinaladas pelos alunos do primeiro ano (57.8% contra 46.6% assinalado pelos alunos dos outros anos).

Relativamente ao sexto item (“de imposição a escolha”), observamos uma percepção mais negativa (perto de imposição) assinalada pelos alunos do curso de Direito, não obstante as percentagens das somas das duas primeiras escalas sejam quase idênticas (17.4% no curso de Direito contra 17.1% no curso de Economia). Todavia, se isolarmos a escala 1 (muito perto de imposição) a percentagem de alunos do curso de Direito que a assinalaram é de 6,5% enquanto que a percentagem baixa significativamente para 1.3% no curso de Economia. Considerando as escalas 4 e 5 (perto de Escolha), não existem diferenças significativas por curso (46.4% contra 42.8% no curso de Economia).

Quanto ao sétimo item (“De conformismo a Espírito Crítico”) observamos diferenças maiores no curso de Direito: A percentagem de alunos do curso de Direito que assinalaram as duas primeiras escalas é de 12% contra 7.3% no curso de Economia. No entanto, nas duas maiores escalas (perto de Espírito Crítico) também a maior percentagem corresponde ao assinalado pelos alunos do curso de Direito (59.3% contra 49.3% no curso de Economia).

Curiosamente, o último item (de Competição a Cooperação) não apresenta diferenças estatisticamente significativas tanto por cursos como por género ou anos de estudo. As duas escalas mais elevadas (perto de Cooperação) são assinaladas maioritariamente pelos alunos (mais de 50%). No entanto, as duas escalas mais baixas (perto de “Competição”) são ainda assinaladas por 16% dos alunos.

Quadro 1: Opinião dos alunos sobre as suas experiências de avaliação por curso e por anos de estudo (%)

| Items | Escala | Economia | Direito | 1º Ano | Outros anos |
|--------------------------------------|--------|----------|---------|--------|-------------|
| 1. Da Injustiça a Justiça | 1+2 | 9.2 | 19.5 | 17.2 | 11.6 |
| | 3 | 37.5 | 34.3 | 28.4 | 44.9 |
| | 4+5 | 53.3 | 46.2 | 54.4 | 43.5 |
| 2. Da Insegurança a Auto-confiança | 1+2 | 9.1 | 16.6 | 11.4 | 14.9 |
| | 3 | 49.1 | 45.5 | 46.3 | 48.3 |
| | 4+5 | 41.8 | 37.9 | 42.3 | 36.8 |
| 3. De Nervosismo a Calma | 1+2 | 27.4 | 30.8 | 29.2 | 29.3 |
| | 3 | 39.9 | 40.2 | 41.0 | 38.7 |
| | 4+5 | 32.7 | 29.0 | 29.8 | 32.0 |
| 4. Da Sorte ou Azar a Competência | 1+2 | 9.2 | 16.5 | 10.9 | 15.7 |
| | 3 | 30.9 | 35.5 | 30.0 | 37.3 |
| | 4+5 | 59.9 | 48.0 | 59.1 | 47.0 |
| 5. De Obstáculo a Desafio | 1+2 | 8.6 | 11.4 | 10.2 | 8.9 |
| | 3 | 38.1 | 36.5 | 32.0 | 44.5 |
| | 4+5 | 53.3 | 52.1 | 57.8 | 46.6 |
| 6. De Imposição a escolha | 1+2 | 17.1 | 17.4 | 17.5 | 17.1 |
| | 3 | 40.1 | 36.2 | 33.4 | 44.0 |
| | 4+5 | 42.8 | 46.4 | 49.1 | 38.4 |
| 7. De Conformismo a Espírito Crítico | 1+2 | 7.3 | 12.0 | 9.9 | 9.6 |
| | 3 | 43.4 | 28.7 | 32.9 | 39.0 |
| | 4+5 | 49.3 | 59.3 | 57.2 | 51.4 |
| 8. Da Competição a Cooperação | 1+2 | 15.7 | 16.0 | 16.6 | 14.9 |
| | 3 | 26.8 | 30.7 | 25.2 | 33.4 |
| | 4+5 | 57.5 | 53.3 | 58.2 | 51.7 |

2.2.b Opinião dos alunos sobre a sua imagem ideal de avaliação

Comparando os resultados da experiência dos alunos e a opinião dada sobre a sua imagem ideal de avaliação, observa-se que os alunos não registam sentimentos negativos quanto a uma imagem de competição. Provavelmente este será um primeiro indicador da percepção da Declaração de Bolonha pelos alunos, cujo modelo refere um ambiente de maior competição.

No entanto, importa sublinhar que, para 78% dos alunos, a imagem ideal de avaliação se encontra associada à Justiça (53% dos alunos indicaram essa ideia em primeira escolha). A segunda imagem escolhida pelos alunos é a competência adquirida com o conhecimento. Esta ideia foi indicada por 69% dos alunos (embora só 19% a indicaram como primeira escolha). Segue-se a ideia de cooperação, mencionada por 56% dos alunos, sendo escolhida por 57% dos alunos e por 43% dos alunos dos outros anos. (14% e 10 % respectivamente, indicaram-na como primeira escolha).

Quadro 2 – Opinião dos alunos sobre a imagem ideal de avaliação (%)

| <u>Imagem ideal de avaliação</u> | <u>% de alunos que escolheram a imagem</u> | <u>% de alunos que a indicam como primeira escolha</u> | <u>% de alunos de Economia que escolheram a imagem</u> | <u>% de alunos de Direito que escolheram a imagem</u> | <u>% de alunos do primeiro ano que escolheram a imagem</u> | <u>% de alunos de outros anos que escolheram a imagem</u> |
|----------------------------------|--|--|--|---|--|---|
| <u>Justiça</u> | <u>78.7</u> | <u>52.7</u> | <u>76.4</u> | <u>80.7</u> | <u>82.8</u> | <u>55.0</u> |
| <u>Competência</u> | <u>69.4</u> | <u>19.1</u> | <u>75.1</u> | <u>64.3</u> | <u>69.1</u> | <u>69.7</u> |
| <u>Cooperação</u> | <u>55.5</u> | <u>7.0</u> | <u>57.5</u> | <u>53.8</u> | <u>58.2</u> | <u>52.3</u> |
| <u>Desafio</u> | <u>42.2</u> | <u>7.0</u> | <u>52.3</u> | <u>33.9</u> | <u>43.4</u> | <u>40.9</u> |
| <u>Autoconfiança</u> | <u>33.6</u> | <u>4.3</u> | <u>31.3</u> | <u>35.6</u> | <u>30.2</u> | <u>37.5</u> |
| <u>Espírito Crítico</u> | <u>44.7</u> | <u>2.4</u> | <u>43.0</u> | <u>46.7</u> | <u>46.2</u> | <u>42.9</u> |
| <u>Calma</u> | <u>25.3</u> | <u>1.8</u> | <u>9.8</u> | <u>29.2</u> | <u>25.7</u> | <u>24.8</u> |
| <u>Escolha</u> | <u>23.7</u> | <u>1.2</u> | <u>20.9</u> | <u>26.3</u> | <u>26.2</u> | <u>20.8</u> |
| <u>Sorte ou Azar</u> | <u>3.0</u> | <u>1.2</u> | <u>2.6</u> | <u>3.5</u> | <u>4.5</u> | <u>7.3</u> |
| <u>Competição</u> | <u>5.8</u> | <u>0.06</u> | <u>5.8</u> | <u>3.0</u> | <u>2.2</u> | <u>7.3</u> |

A etapa seguinte é a de observar se existem diferenças significativas ao nível de curso e de anos de estudo. O único item que revelou diferenças significativas foi a imagem de “Justiça” em relação aos anos de estudo ($P > F = 0.04$) e alguma diferença em relação á imagem “Espírito Crítico” por anos de estudo ($P > F = 0.09$), e “Cooperação”, também por anos de estudo ($P > F = 0.12$).

A imagem “Justiça” apresentou-se a mais importante para três quartos dos alunos, mas ela é ainda mais mencionada para os alunos do primeiro ano do que nos anos seguintes. As experiências de avaliação do Ensino Secundário encontram-se provavelmente presentes na justificação destas diferenças. Mesmo para as outras imagens que revelaram alguma diferença estatística, continua a ser entre os alunos do primeiro ano que encontramos maior percentagem de respostas para essas imagens. Todavia, é igualmente importante mencionar que para as restantes imagens não encontramos diferenças estatisticamente significativas, quer ao nível de cursos quer de género quer de anos de estudo. Não obstante algumas diferenças, a avaliação parece-nos adquirir uma imagem homogénea entre os alunos de Economia e de Direito.

2.2.c O papel do professor e do aluno nas actividades de avaliação

No processo de avaliação tradicional, o professor é o único interveniente nesse processo. No âmbito da Declaração de Bolonha, os resultados de aprendizagem encontram-se mais claramente definidos. Os papéis relativos às actividades de avaliação não cabem apenas ao

professor. O questionário solicita aos alunos que assinalem quais as tarefas que caberão ao docente, ao aluno ou a ambos no processo de avaliação: 1. Definir as metas de aprendizagem 2. Definir o tipo de trabalho para avaliação 3. Definir os critérios de avaliação 4. Definir um plano de trabalho a realizar 5. Monitorizar o trabalho durante a sua realização 6. Avaliar qualitativamente o trabalho 7. Classificar o trabalho. Os resultados são apresentados no quadro 3. A indicação de “ambos” vem inserida nos dois intervenientes do processo pelo que o somatório das percentagens ultrapassa por vezes os 100%.

Quadro 3 – O papel do professor e do aluno na avaliação

| <u>Actividades de avaliação</u> | <u>Professor</u> | | <u>Aluno</u> | |
|--|------------------|-------------|--------------|-------------|
| | <u>Total</u> | <u>%</u> | <u>Total</u> | <u>%</u> |
| 1. Definir as metas de aprendizagem | <u>243</u> | <u>75.0</u> | <u>103</u> | <u>31.8</u> |
| 2. Definir o tipo de trabalho para avaliação | <u>239</u> | <u>73.8</u> | <u>138</u> | <u>42.6</u> |
| 3. Definir os critérios de avaliação | <u>287</u> | <u>88.2</u> | <u>56</u> | <u>17.3</u> |
| 4. Definir um plano de trabalho a realizar | <u>144</u> | <u>44.4</u> | <u>220</u> | <u>67.9</u> |
| 5. Monitorizar o trabalho durante a sua realização | <u>202</u> | <u>62.3</u> | <u>159</u> | <u>49.0</u> |
| 6. Avaliar qualitativamente o trabalho | <u>284</u> | <u>87.6</u> | <u>100</u> | <u>30.8</u> |
| 7. Classificar o trabalho | <u>301</u> | <u>92.9</u> | <u>27</u> | <u>8.3</u> |

Para os alunos as actividades de definição da avaliação deveriam caber quase em exclusivo ao professor ou a ambos em algumas actividades. Com excepção do item 4 todos os restantes são maioritariamente assinalados como sendo da responsabilidade do professor. As respostas dadas para o ano lectivo de 2008/09 reforçam as ideias assinaladas no ano anterior, o que estranhámos face aos desenvolvimentos supostamente adquiridos quanto á implementação do processo de Bolonha.

Avaliar o trabalho, quer qualitativamente ou quantitativamente é atribuído quase por todos ao professor, embora a avaliação qualitativa possa ser atribuída a ambos ou ao aluno para 30.8% destes. Contudo, encontramos maior participação dos alunos na definição das metas de aprendizagem e na definição do trabalho a realizar. Monitorizar o trabalho é uma tarefa que os alunos definem caber a ambos os intervenientes no processo.

A etapa seguinte foi, tal como para as outras questões, observar se haveria diferenças significativas entre o curso de Economia e de Direito ou entre os anos de estudo.

Não obstante o papel do professor estar generalizado nas actividades de avaliação, detectámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

(1) Definir as metas de aprendizagem no que respeita ao professor e ao aluno por anos de estudo ($P>F=0.001$ e $P>F=0.0$ respectivamente quando se admite um erro de 5%); (2) Definir o tipo de trabalho no que respeita ao professor e ao aluno por curso ($P>F=0.023$ e $P>F=0.043$ respectivamente quando se admite um erro de 5%); (3) Definir critérios de avaliação no que respeita ao professor e ao aluno por anos de estudo ($P>F=0.11$ e $P>F=0.07$ respectivamente quando se admite um erro de 5%) e o papel do professor por curso ($P>F=0.03$ quando se admite um erro de 5%) (4) Definir um plano de trabalho no que respeita ao aluno por curso e por anos de estudo ($P>F=0.03$ e $P>F=0.002$ respectivamente, quando se admite um erro de 5%) (5) Monitorizar o trabalho no que respeita ao professor e ao aluno por anos de estudo ($P>F=0.02$ e $P>F=0.00$ respectivamente quando se admite um erro de 5%).

A maior parte dos alunos indicam que as metas de aprendizagem devem ser definidos pelo professor. No entanto, uma percentagem significativa de alunos do primeiro ano (45.7%) indicam que as metas de aprendizagem devem ser definidos ou pelos alunos ou repartido por ambos.

Contudo, no que respeita ao item quem define o tipo de trabalho, a maior partes dos alunos do primeiro ano são de opinião que deve caber ao professor a definição desta tarefa: 79.7% dos alunos do primeiro ano contra 68.4% dos alunos dos outros anos.

No que respeita a quem deve definir os critérios de avaliação, em ambos os cursos é assinalado o papel do professor. Todavia, esta opinião é mais significativa entre os alunos de Economia (95.3%) do que entre os alunos de Direito (83.6%). Cerca de 32% dos alunos de Direito são de opinião que os alunos devem também participar nesta tarefa. Em Economia esta percentagem baixa para 24% e apenas 21.4% dos alunos de outros anos indicam que esta tarefa deve ser participada pelos alunos.

Considerando a questão de quem deve definir o plano de trabalho, uma percentagem de 47.9% de alunos são de opinião que esta tarefa deve caber ao professor enquanto que para os alunos de Economia esta percentagem baixa para 40.5%. A maior parte dos alunos do curso de Economia (76.4%) são de opinião que esta tarefa deve caber aos alunos ou repartida entre o professor e os alunos. Para os alunos de Direito, esta percentagem baixa para 60.2%. Considerando a distribuição de respostas entre os alunos de primeiro ano e dos outros anos, a percentagem de alunos dos outros anos é maior (61.7%) do que a opinião dos alunos do primeiro ano (41.7%). No entanto, são também os alunos dos outros anos que indicam maior participação do professor (85.9%). Considerando a questão de quem deve monitorizar o trabalho, são os alunos de outros anos que têm uma opinião maioritária que a tarefas deve caber ao professor (69.1%) enquanto para os alunos do primeiro ano essa percentagem baixa para 56.5%. Considerando, a participação dos alunos nesta tarefa, são os alunos do primeiro ano que acham que a mesma

também lhes deve caber (61.7%), contra 41.6%. dos alunos dos outros anos que a assinalam. Quanto a questão de avaliar qualitativamente e classificar quantitativamente, em ambas a tarefa deve caber ao professor, não se encontrando diferenças significativas quer por curso quer por anos de estudo.

2.2.d O que representa a avaliação para os alunos?

Considerámos uma questão aberta sobre quem deve definir a avaliação. Classificámos e subdividimos então as respostas em quatro tipos de respostas: 1. A avaliação encontra-se associada a uma imagem de desafio e competição 2. A avaliação encontra-se associada a cumprimento de objectivos 3. A avaliação encontra-se associada em aspectos negativos tais como a injustiça 4. A avaliação encontra-se associada a aspectos de recompensa e de afectividade 5. A avaliação encontra-se associada a outros aspectos da aprendizagem.

Quadro 4 – Imagem de avaliação

| <u>Grupo de ideias associada á avaliação</u> | <u>Nº respostas</u> | <u>%</u> |
|--|---------------------|-------------|
| 1. <u>Desafio/Competição</u> | <u>53</u> | <u>16.3</u> |
| 2. <u>Finalidade /objectivos</u> | <u>59</u> | <u>18.2</u> |
| 3. <u>Impressão negativa /Injustiça</u> | <u>88</u> | <u>27.1</u> |
| 4. <u>Recompensa / Afectividade /</u> | <u>47</u> | <u>14.5</u> |
| 5. <u>Outros aspectos</u> | <u>4</u> | <u>1.2</u> |
| 6. <u>Sem opinião</u> | <u>73</u> | <u>22.5</u> |

Não obstante haver uma experiência positiva da avaliação existe uma percepção negativa importante, pela análise das respostas à questão livre sobre a avaliação. Uma impressão negativa reuniu 27.1% das respostas. Em segundo lugar, todavia, a avaliação é vista como o resultado de objectivos fixados pelos alunos (18.2%). Importa registar que não encontramos diferenças significativas de respostas quer por curso quer por anos de estudos.

Quadro 5 – Imagem de avaliação por cursos

| <u>Grupo de ideias associada á avaliação</u> | <u>Nº respostas</u> <u>Economia</u> | <u>% alunos</u> <u>Economia</u> | <u>Nº respostas</u> <u>Direito</u> | <u>% alunos</u> <u>Direito</u> |
|--|--|------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| <u>1. Desafio/Competição</u> | <u>35</u> | <u>22.8</u> | <u>18</u> | <u>10.5</u> |
| <u>2. Finalidade /objectivos</u> | <u>27</u> | <u>17.6</u> | <u>32</u> | <u>18.7</u> |
| <u>3. Impressão negativa /Injustiça</u> | <u>41</u> | <u>26.7</u> | <u>47</u> | <u>27.4</u> |
| <u>4. Recompensa / Afectividade /</u> | <u>15</u> | <u>9.8</u> | <u>32</u> | <u>18.7</u> |
| <u>5. Outros aspectos</u> | <u>1</u> | <u>1.9</u> | <u>1</u> | <u>0.58</u> |
| <u>6. Sem opinião</u> | <u>34</u> | <u>13.7</u> | <u>41</u> | <u>23.9</u> |

Não obstante haver uma percepção negativa dominante em ambos os cursos, encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre o curso de Economia e de Direito ($P > F = 0.012$ para um erro aceite de 0.05) e entre anos de estudos ($P > F = 0.014$ para um erro aceite de 0.05). Em ambos os cursos domina uma percepção negativa associada a dificuldades e a injustiça (27.4% em Direito e 26.7% Economia). No entanto, se considerarmos a segunda escolha, os alunos de Economia associam mais a avaliação associada a uma resposta a desafios e competição (22.8%), enquanto que em Direito dividem a sua percepção por aspectos ligados a objetivos fixados e a recompensa pelo trabalho efectuado (18.7%).

Quadro 6 – Imagem de avaliação por anos de estudo

| <u>Grupo de ideias associada á avaliação</u> | <u>Nº respostas</u> <u>1º ano</u> | <u>% alunos 1º</u> <u>ano</u> | <u>Nº respostas</u> <u>outros anos</u> | <u>% alunos</u> <u>outros anos</u> |
|--|--------------------------------------|----------------------------------|---|---------------------------------------|
| <u>1. Desafio/Competição</u> | <u>20</u> | <u>11.4</u> | <u>13</u> | <u>8.7</u> |
| <u>2. Finalidade /objectivos</u> | <u>33</u> | <u>18.8</u> | <u>26</u> | <u>17.4</u> |
| <u>3. Impressão negativa /Injustiça</u> | <u>54</u> | <u>30.8</u> | <u>34</u> | <u>22.8</u> |
| <u>4. Recompensa / Afectividade</u> | <u>30</u> | <u>17.1</u> | <u>17</u> | <u>11.4</u> |
| <u>5. Outros aspectos</u> | <u>4</u> | <u>2.2</u> | <u>0</u> | <u>0</u> |
| <u>6. Sem opinião</u> | <u>34</u> | <u>19.4</u> | <u>59</u> | <u>39.5</u> |

Analisando por anos de estudo, mantém-se a percepção negativa como principal escolha (30.8% em relação ao primeiro ano contra 22.8% para os outros anos). Em relação aos itens de avaliação associado a recompensa o mesmo é mais referenciado entre os alunos do 1º ano (17.1%) enquanto nos outros anos é referido por 11.4% dos alunos. Domina, todavia para os alunos dos outros anos uma falta de opinião o que condicionou a análise dos resultados.

3. Conclusão

A implementação de Bolonha trouxe alterações aos modelos de ensino mas também novos desafios tanto ao nível das metodologias de ensino e de avaliação. “Uma alteração do modelo de

ensino, mais direccionado para a aprendizagem, alterou o paradigma da educação, focando mais os seus resultados e a aquisição de competências e mostra como este processo pode ser arbitrado” (Luchinskaya, 2008).

Quando um sistema é reformado, os resultados não são visíveis de imediato. Algumas vezes pode mesmo demorar alguns anos. Quando os resultados de aprendizagem são alterados, o processo de avaliação deve seguir estas alterações. No entanto, experiências de avaliação antigas são mantidas enquanto os alunos e os professores continuarem a orientarem-se em modelos de ensino antigos. Deste modo, as experiências de avaliação antigas continuam a interferir na opinião dos alunos quanto ao modelo ideal de avaliação.

Este estudo revelou diferentes opiniões dos alunos em ambos os cursos e anos de estudo. Para os alunos de Economia, a sua opinião encontra-se mais orientada com as finalidades do curso e a opinião sobre a avaliação está mais associada a valores como o desafio e a competição. Para os alunos de Direito domina alguma percepção negativa sobre a avaliação focando aspectos relacionados com a justiça ou com os objectivos de avaliação se encontrarem associados a aspectos ligados a uma recompensa pelo trabalho efectuado. Para os alunos do primeiro ano, não importa o curso analisado, domina igualmente uma opinião mais negativa mas a avaliação é algo que associa o esforço a uma recompensa. Dois aspectos finais e conclusivos se nos oferecem para reflexão: A convergência de estudos do primeiro ciclo face à Declaração de Bolonha não é um processo uniforme, havendo diferenças significativas de metodologia e de resultados de aprendizagem, não obstante a Declaração apontar para esse caminho. O segundo aspecto e tem a ver com os objectivos da Declaração de Bolonha, em que existe um interesse crescente dos alunos na participação das actividades relacionadas com o seu processo de aprendizagem. No entanto, na definição das tarefas de avaliação os alunos continuam a atribuir um papel fundamental e quase exclusivo ao professor...

Bibliografia:

- Lyotard, J. F. (1979) *La condition postmoderne* (Paris: Ed. Minuit).
- Light G. & COX, R. (2001) *Learning and Teaching in Higher Education, The Reflective Professional* (London: Sage Publications).
- Luchinskaya E., et al (2008) Developing Student Competences in the Light of the Bologna Process: Case Studies and Responses from Sweden and Russia, *Conference : ECER 2008, From Teaching to Learning?* in <http://www.eera-ecer.eu/publication-Database/conference/2008/>
- Morgado, J. (2006) Globalização e (Re)organização do Ensino Superior: Perplexidades e Desafios, *Comunicação apresentada no VII Colóquio sobre Questões Curriculares / III Colóquio Luso-Brasileiro*. Braga: Universidade do Minho.
- Rivkin S et al (2005) Teachers Schools and Academic Achievement, *Econometrica*, Vol. 73, No. 2. (Mar., 2005), pp. 417-458.
- Sax L et al (1996) *The American College Teacher: National Norms for the 1995-96 HERI Faculty Survey Los Angeles* (Higher Education Research Institute UCLA).
- Silva, J. L. (2006) Desenvolver competências de problematização da aprendizagem in J. M. PARASKEVA, A. M. HYPÓLITOo & L. A. GANDIN, *Currículo sem Fronteiras. Por uma Educação Crítica e Emancipatória* Vol.3 (Mangualde: Edições Pedagogo, pp.233-258).
- Tavares, J.; Brzezinski, I.; Pereira, A.; Cabral, A.; Fernandes, A.; Silva, H.; Bessa, J. & Carvalho, R. (2004) Docência e Aprendizagem no Ensino Superior”, *Investigar em Educação*, nº 3, pp. 15-55.
- Vázquez García, Juan A. (2008), La organización de las enseñanzas de grado y postgrado (The organization of the undergraduate and graduate education). *Revista de Educación*, número extraordinario - Tiempos de cambio universitario en EUROPA. in www.revistaeducacion.mec.es, consultado em 15 de Abril de 2009, pp. 23.39.
- VIEIRA, F.; SILVA, José Luís.; MELO, Maria do Céu; MOREIRA, Maria Alfredo; Oliveira, Lia Raquel; Gomes, Carlos; Albuquerque, Pedro B. & Sousa, Manuel (2004), Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem, *Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho* (Centro de Investigação em Educação).