

Avaliação e *feedback* no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho

Diana Ribeiro-Pereira y Maria Assunção-Flores

Resumo

Neste artigo apresentamos resultados de um estudo cujo objetivo principal consistiu em conhecer as perspetivas dos estudantes universitários sobre a avaliação no ensino superior, em particular sobre os métodos utilizados e o *feedback*. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, aplicado a alunos do 3º ano de diferentes cursos da Universidade do Minho. No total, participaram 254 estudantes. Os dados revelam que os alunos tendem a valorizar o *feedback*, que veem como crítica construtiva, embora admitam que a sua eficácia e utilidade dependam da compreensão das tarefas, bem como da relação que mantêm com o professor.

Palavras chave: avaliação, *feedback*, aprendizagem, ensino superior.

Evaluación y retroalimentación en la educación superior, un estudio en la Universidad de Minho

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de un estudio cuyo objetivo principal consistió en conocer las perspectivas de los estudiantes universitarios sobre la evaluación en la educación superior, particularmente sobre los métodos utilizados y la retroalimentación (*feedback*). Los datos fueron recabados gracias a una consulta por cuestionario, aplicado a los alumnos de tercer año de diferentes cursos de la Universidade do Minho. En total, participaron 254 estudiantes. Los datos revelan que los alumnos tienden a valorar el *feedback*, y que lo ven como una crítica constructiva, aunque admitan que su eficacia y utilidad dependen de la comprensión de las tareas, así como de la relación que mantienen con el maestro.

Palabras clave: Evaluación, retroalimentación, aprendizaje, educación superior.

Diana Ribeiro-Pereira

Portuguesa. Doutoranda em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, na Universidade do Minho.

ID4005@alunos.uminho.pt

Maria Assunção-Flores

Portuguesa. Professora associada com Agregação na Universidade do Minho, Portugal. Doutorada em Educação na Universidade de Nottingham, Reino Unido. Foi visiting scholar na Universidade de Cambridge, Reino Unido, no ano letivo de 2008/2009.

aflores@ie.uminho.pt



Evaluation and feedback in higher education, a study of the University of Minho

Abstract

In this article we are presenting the results of a study whose main objective was to know about the perspectives of university students regarding evaluation in higher education, particularly with regards to the methods used and to feedback. The data was collected thanks to a consultation through a questionnaire given to third year students from different fields attending the University of Minho. A total of 254 students participated. The data reveals that students tend to value feedback, and consider it to be constructive criticism; although they admit that its efficacy and usefulness depend on the understanding of the tasks, as well as on the relationship they have with the professor.

Key words: evaluation, feedback, learning, higher education.

Recepción: 07/09/12. **Aprobación:** 05/09/13.



Introdução

A avaliação das aprendizagens no ensino superior (ES) tem sido objeto de discussão, devido não só a questões políticas, em parte associadas ao chamado processo de Bolonha, mas também ao desenvolvimento de diversos métodos de avaliação. Além de constituir um elemento crucial do e no processo de aprendizagem (Brown *et al.*, 1995; Brown e Knight, 1994) o modo como os alunos entendem a avaliação determina o modo como aprendem (Van Watering *et al.*, 2008).

A literatura neste domínio refere que os sistemas de educação necessitam cada vez mais de ser criativos no que respeita às práticas de avaliação adotadas (Stufflebeam e Shinkfield, 1987; Struyven *et al.*, 2005). Deste modo, no que concerne ao ensino superior, outras formas de avaliação (através, por exemplo, de portefólios, de projetos, entre outros) são cada vez mais utilizadas pelos docentes nas suas práticas avaliativas, sobretudo em determinadas áreas do saber, uma vez que a aprendizagem a partir da avaliação constitui um elemento central para a “renovação das práticas de avaliação” (Carless, 2009: 80). Existem alguns estudos que demonstram que o uso de métodos alternativos de avaliação, em vez do tradicional exame, permitem uma aprendizagem mais efetiva e uma maior motivação dos estudantes (Tang *et al.*, 1999; Segers *et al.*, 2008). As práticas de avaliação influenciam a abordagem mais ou menos profunda dos alunos face à aprendizagem (Struyven *et al.*, 2005) e determinam a sua motivação para darem o seu melhor (Birenbaum e Feldman, 1998). Seno passado, a avaliação era vista apenas como algo que determinava um grau, hoje ela é encarada também como “uma ferramenta para a aprendizagem” (Dochy e McDowell, 1997). Além disso, a avaliação guia a aprendizagem do aluno (Segers *et al.*, 2008), dado que define aquilo que o estudante considera importante, bem como o tempo que despende ao realizar as tarefas propostas (Brown e Knight, 1994).

Ainda no quadro da avaliação das aprendizagens, vários estudos apontam para o *feedback* como um elemento essencial que permite melhorar e desenvolver a aprendizagem dos alunos (Robinson *et al.*, 2011; Orsmond *et al.*, 2011; Nicol e Macfarlane-Dick, 2006; Tang e Harrison, 2011; Lizzio e Wilson, 2008), embora no ensino superior seja encarado como algo de natureza incerta e ambígua (Price *et al.*, 2010). Trata-se de um elemento central na avaliação formativa (Tang e Harrison, 2011; Elwood, 2006) dado que, na sua essência, visa produzir *feedback* sobre o desempenho do aluno para melhorar e potenciar o processo de aprendizagem (Sadler, 1998), apresentando efeitos considerados positivos em comparação com outros aspetos do ensino (Black e Wiliam, 1998). O principal propósito do *feedback* é proporcionar ao aluno informação específica sobre aquilo que foi compreendido e o que se pretende que seja compreendido, auxiliando-o a atingir o resultado esperado de aprendizagem (Sadler, 1989; Weaver, 2006). Além de fornecer ao aluno uma orientação clara sobre como melhorar a sua aprendizagem (Orsmond *et al.*, 2011; Poulos e Mahony, 2008), o *feedback* estimula a reflexão, aumenta a motivação (Orsmond *et al.*, 2005) e permite ao aluno conhecer e melhorar a sua prestação depois de realizar uma tarefa de avaliação (Hounsell, 1987; Nicol e Macfarlane-Dick, 2006).

Alguns estudos evidenciam que para que o *feedback* seja efetivo e eficaz, deverá incentivar os alunos a trabalhar no sentido de desenvolver os seus próprios objetivos académicos no sentido da autorregulação da sua aprendizagem (Robinson *et al.*, 2011; Gibbs e Simpson, 2004; Veiga, Margarida e Flores, 2006) com implicações ao nível do processo de aprendizagem e dos resultados académicos (Ning e Downing, 2012). Assim, no contexto do ensino superior, devem ser proporcionados ambientes de aprendizagem que permitam aos estudantes construir conhecimento, mas também dispor de recursos para



autorregular as suas aprendizagens para num futuro utilizar-lhos na sua atividade profissional (Veiga *et al.*, 2006). Poulos e Mahony (2008) apontam três dimensões relacionadas com a eficácia do *feedback* para potenciar o processo de autorregulação da aprendizagem do aluno: 1) *Credibilidade*. Entende-se a utilidade do *feedback* relativamente à pessoa que o transmite (docente/tutor) assim como o modo como o transmite; 2) *Perceção*. Aquilo que os alunos percebem relativamente ao significado individual atribuído ao *feedback* e a relação entre critérios de avaliação, notas e comentários; 3) *Impacto*. Momento em que o *feedback* é dado aos alunos e o significado deste timing relativamente ao intervalo entre a realização da tarefa e a comunicação deste.

Apesar das vantagens anteriormente enunciadas, existem alguns constrangimentos que podem interferir na eficácia e adequação do *feedback*, devendo este ser regular e aplicado em turmas de pequena dimensão e orientado para a motivação e estímulo da aprendizagem e não apenas para a correção dos erros (Gibbs e Simpson, 2004). A avaliação formativa e o *feedback* formativo e oportuno potenciam a autorregulação da aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes monitorizar e regular as suas aprendizagens, a sua motivação e o seu comportamento (Nicol e Macfarlane-Dick, 2006; Ning e Downing, 2012). Veiga *et al.* (2006) identificaram algumas características de alunos que autorregulam a aprendizagem: conhecem e aplicam estratégias cognitivas; organizam-se para atingir determinados objetivos; apresentam auto-eficácia e emoções positivas perante os trabalhos propostos pelo docente, bem como a capacidade para ajustar essas mesmas emoções no contexto da aprendizagem; gerem o tempo e o esforço que irão aplicar na tarefa e utilizam estratégias no sentido de manterem a concentração e o envolvimento pessoal durante a realização das tarefas.

Deste modo, o docente como tutor desempenha

um papel relevante, uma vez que além de orientar e acompanhar individualmente o processo de aprendizagem do aluno, indica-lhe os seus pontos fortes e os seus pontos fracos (Veiga Simão *et al.*, 2008). A propósito, Orsmond *et al.* (2000) afirmam que é imprescindível o papel do tutor no *feedback*, uma vez que esta aprendizagem deveriam ser inseparáveis e quando esta ligação se quebra, o papel formativo da avaliação esvanece-se (Tang e Harrison, 2011). No entanto, o *feedback* nem sempre é perspectivado da mesma forma; vários estudos afirmam que os tutores e os estudantes têm diferentes opiniões respeito à sua concepção e à sua prática (Glover e Brown, 2006; Carless, 2006). As instituições de ensino superior têm vindo a reconhecer o papel importante da tutoria e algumas já dispõem atualmente de algumas estruturas no sentido de possibilitar essa prática (Veiga Simão *et al.*, 2008). Contudo, o papel do tutor deve estar centrado nas práticas avaliativas formativas em detrimento das práticas sumativas (Fernandes *et al.*, 2009). Assim, no contexto da avaliação das aprendizagens no ensino superior é necessário responder ao desafio de desenvolver estruturas que possibilitem uma utilização efetiva do *feedback* tanto por parte dos tutores e dos docentes, como por parte dos alunos, no sentido de potenciar a autorregulação da aprendizagem e melhorar os resultados académicos.

Metodologia de investigação

Este artigo apresenta alguns resultados de um estudo exploratório realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação (Pereira, 2011). A problemática central consistiu em conhecer a perspetiva dos estudantes sobre a avaliação no ensino superior, com base nas seguintes questões:

- Quais são as percepções dos alunos do ensino superior sobre a avaliação das aprendizagens?



- Qual é a relação entre avaliação e aprendizagem na perspectiva dos estudantes?
- Quais são os métodos de avaliação das aprendizagens mais utilizados no ensino superior na perspectiva dos alunos?
- Como veem os alunos as práticas de *feedback* no ensino superior?

Neste estudo participaram 254 alunos a frequentarem o 3º ano (1º ciclo) do curso de Medicina, Psicologia, Engenharia e Gestão Industrial, Educação e Educação Básica da Universidade do Minho (cf. quadro 1). Este artigo apresentara apenas os resultados referentes às duas últimas questões de investigação.

Quadro 1. Alunos que participaram na recolha de dados

3º Ano (1º Ciclo)				
Mestrado Integrado em Medicina (MIM)	Mestrado Integrado em Psicologia (MIP)	Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI)	Licenciatura em Educação (LE)	Licenciatura em Educação Básica (LEB)
N= 100	N=40	N=25	N=39	N=50
N Total =254				

Foi uma preocupação seleccionar alunos provenientes de distintas áreas do conhecimento. Por outro lado, se seleccionaram os estudantes do 3º ano, uma vez que se trata do fim do 1º ciclo de estudos e os alunos já possuem experiência em termos de avaliação das aprendizagens no ensino superior. Dos alunos inquiridos 79.1% são do sexo feminino e 20.9% são do sexo masculino. A maioria dos alunos dos cursos inquiridos situa-se nos 20 anos de idade.

Esta investigação baseou-se numa abordagem quantitativa, tendo em conta o objeto de estudo, os participantes, os dados recolhidos e o contexto em que se realizou. Assim, optou-se pelo inquérito por questionário como principal técnica de recolha de dados, os quais foram analisados estatisticamente através do *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 19). O questionário foi estruturado a partir da literatura existente e relevante para o tópico de investigação. O instrumento está dividido em duas partes: a primeira parte prende-se com as perspetivas dos estudantes sobre a avaliação e sua relação com a aprendizagem e

a segunda parte está relacionada com questões sobre *feedback* (em termos de representações, utilidade e eficácia).

Resultados

Nesta secção se apresentam os dados obtidos com base em duas dimensões de análise: 1) métodos de avaliação da aprendizagem e 2) *feedback*. Respeito ao *feedback*, os dados serão apresentados com base em quatro categorias diferentes: relação *feedback* e aprendizagem; visão ou perceção do *feedback*; o *feedback* e a realização das tarefas e formas e impacto do *feedback*. Os dados são apresentados com base numa análise global de todos os cursos.

Métodos de avaliação das aprendizagens

Quanto aos métodos de avaliação das aprendizagens mais utilizados pelos docentes na ótica dos estudantes destacam-se, as apresentações orais na aula em grupo, os testes ou exames escritos, os relatórios em grupo, a realização de trabalhos práticos e trabalhos experimentais em grupo, o trabalho de



projeto em equipa e os relatórios individuais. Por outro lado, os alunos consideram que os métodos de avaliação menos utilizados pelos docentes são os ensaios individuais, os ensaios em grupo, os testes ou exames orais, as recensões críticas de textos individuais, os portefólios individuais, as

recensões críticas de textos em grupo, os portefólios coletivos, as apresentações orais individuais, os mini-testes, as reflexões escritas individuais, o trabalho de projeto individual e, por último, a resolução de trabalhos experimentais individuais (cf. quadro 2).

Quadro 2. Métodos de avaliação das aprendizagens

<i>Métodos de avaliação</i>	<i>Nada utilizados</i>	<i>Pouco utilizados</i>	<i>Bastante utilizados</i>	<i>Muito utilizados</i>
Apresentações orais na aula em grupo	0.8%	8.3%	48.4%	42.5%
Testes ou exames escritos	0.4%	11.0%	17.8%	70.8%
Relatórios realizados em grupo	1.2%	12.0%	55.8%	31.0%
Resolução de trabalhos práticos/trabalhos experimentais em grupo	0.8%	13.1%	50.4%	35.7%
Trabalho de projeto realizado em equipa	2.8%	23.6%	47.2%	26.4%
Relatórios individuais	7.5%	43.1%	36.8%	12.6%
Ensaaios individuais	56.7%	37.0%	4.7%	1.6%
Ensaaios realizados em grupo	48.8%	33.1%	14.2%	3.9%
Testes ou exames orais	21.3%	59.8%	14.2%	4.7%
Recensões críticas de textos individuais	43.7%	34.5%	12.3%	9.5%
Portefólios individuais	35.4%	41.7%	18.5%	4.4%
Recensões críticas de textos em grupo	44.0%	32.9%	18.3%	4.8%
Portefólios coletivos	41.7%	29.0%	21.8%	7.5%
Apresentações orais na aula individuais	16.2%	53.4%	21.7%	8.7%
Mini-testes individuais	36.8%	30.8%	14.6%	17.8%
Reflexões escritas individuais	24.4%	34.3%	22.0%	19.3%
Trabalho de projeto realizado individualmente	11.4%	46.5%	34.6%	7.5%
Resolução de trabalhos práticos/trabalhos experimentais individuais	6.7%	44.3%	32.4%	16.6%

Os resultados obtidos mostram que a maior parte dos métodos de avaliação das aprendizagens utilizados promovem o trabalho em grupo, o trabalho colaborativo e participativo. Por outro lado, estes resultados apontam simultaneamente

para a utilização de uma diversidade de métodos de avaliação, uma vez que seis dos métodos apresentados foram classificados como sendo muito utilizados (Pereira e Flores, 2012).



Relação *feedback* e aprendizagem

Como se pode observar no quadro 3, os participantes declaram que é importante para o desenvolvimento da sua aprendizagem discutir ideias com os professores (87%) e concordam totalmente que alguns dos seus professores potenciam as suas aprendizagens (87.4%). Estes estudantes reconhecem que o *feedback* é um elemento importante para a sua aprendizagem (94.9%) e valorizam as informações transmitidas pelos docentes quando a sua aprendizagem depende delas (81%). Por outro

lado, consideram que a relação que mantêm com os docentes influencia a sua aprendizagem (82%). Contudo, não apresentam respostas claras no que diz respeito a não atribuírem importância ao *feedback* se o considerarem irrelevante para a sua aprendizagem: 30.3% não concordam nem discordam, 39.4% discordam e discordam totalmente e 30.3% concordam e concordam totalmente. Os participantes consideram ainda que o *feedback* proporciona orientações para poderem melhorar as suas aprendizagens futuras (92.5%).

Quadro 3. Relação *feedback* e aprendizagem

<i>Itens</i>	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Não concordo nem discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
É importante para o desenvolvimento da minha aprendizagem discutir ideias com os professores.	0.4%	4.3%	8.3%	58.9%	28.1%
Considero que alguns professores potenciam as minhas aprendizagens.	0.9%	2.4%	7.5%	57.2%	32.0%
Penso que o <i>feedback</i> é um elemento importante para a minha aprendizagem.	0%	0%	5.1%	58.5%	36.4%
Valorizo as informações dadas pelos professores, quando a minha aprendizagem depende das mesmas.	0.8%	3.2%	15.0%	54.2%	26.8%
Considero que a relação que mantenho com os professores influencia as minhas aprendizagens.	0.4%	3.6%	12.2%	61.8%	22.0%
Se considerar o <i>feedback</i> fornecido irrelevante para a minha aprendizagem, não lhe atribuo importância.	8.3%	31.1%	30.3%	24%	6.3%
O <i>feedback</i> dá-me orientações para poder melhorar as minhas aprendizagens (futuras).	0%	0%	7.5%	68.1%	24.4%



Os resultados demonstram que as percepções dos estudantes são, de um modo geral positivas, considerando o *feedback* um elemento essencial para a aprendizagem (Weaver, 2006) e valorizando a relação aluno/docente neste processo (Price *et al.*, 2010). De facto, a interação professor/aluno e o modo como o docente comunica o *feedback* determina a percepção do processo de *feedback* na avaliação e, por outro lado, esta comunicação proporciona uma função crítica na aquisição do conhecimento (Mory, 2004). Neste sentido o estudo de Price *et al.* (2010) demonstra que o diálogo existente entre alunos e docentes é crucial, pois os estudantes afirmam que só conseguem interpretar o *feedback* fornecido se existir diálogo. No entanto,

dar e receber *feedback* é um ato complexo que, por vezes, é subestimado pelos docentes e pelos especialistas em educação (Sluijsmans *et al.*, 2002).

Visão ou percepção do *feedback*

Como podemos ver no quadro 4, para os alunos é mais difícil concordarem com o *feedback* que recebem quando não concordam com os métodos de avaliação dos professores (71.6%). Além disso, consideram que todo o *feedback* fornecido ao longo das suas experiências académicas irá ter implicações nas tomadas de decisão profissionais (73.2%) e afirmam que não é possível melhorar a sua aprendizagem sem *feedback* (69.7%). Por fim, o *feedback* é visto pelos alunos como uma crítica construtiva (85.8%).

Quadro 4. Visão ou percepção do *feedback*

<i>Itens</i>	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Não concordo nem discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
Quando não concordo com os métodos de avaliação dos professores, é mais difícil para mim concordar com o <i>feedback</i> que recebo.	0.8%	6.3%	21.3%	51.4%	20.2%
Considero que o <i>feedback</i> fornecido ao longo da minha experiência académica vai ter implicações nas tomadas de decisão profissionais.	0.8%	4.0%	22.0%	60.6%	12.6%
Não é possível melhorar a minha aprendizagem sem <i>feedback</i> .	3.9%	15.0%	11.4%	51.2%	18.5%
Quando recebo <i>feedback</i> do professor, vejo-o como uma crítica construtiva	0%	0.8%	13.4%	68.5%	17.3%

A propósito das diferentes percepções sobre *feedback* entre estudantes e professores, Carless (2006) refere que os tutores acreditam que fornecem um *feedback* mais detalhado do que aquilo que

os estudantes realmente consideram que recebem e têm a percepção de que o *feedback* que comunicam pode ser mais útil do que aquilo que os estudantes consideram que efetivamente é. Alguns



estudos demonstram que os tutores opinam que os estudantes recebem de um modo geral, um *feedback* informativo, detalhado e oportuno (Robinson *et al.*, 2011; Price *et al.*, 2010). Mas, algumas vezes, embora o recebam, os alunos não compreendem o seu verdadeiro significado (Gibbs e Simpson, 2004; Price *et al.*, 2010).

O *feedback* e a realização das tarefas

O quadro 5 demonstra que os participantes encaram com dificuldade realizar tarefas sem receber informação detalhada do docente (83.8%) e afirmam que, depois de terminarem uma tarefa, esperam que o professor fale com eles acerca da mesma (92.1%). Para eles é mais eficaz obter

feedback do professor relativamente à nota atribuída (59.7%). Contudo, não apresentam uma opinião consensual no que respeita à coerência do *feedback* dado pelos professores em relação aos critérios de avaliação estipulados (48.6%). No entanto, dizem conseguir fazer uma autoavaliação do seu desempenho na tarefa mesmo que o professor não forneça *feedback* (55%) e concordam totalmente com o facto de terem dificuldades em realizar determinada tarefa quando não sabem o que os docentes esperam deles nessa mesma tarefa (81.1%). Para estes alunos o *feedback* possibilita ainda a monitorização da sua aprendizagem (87.4%), auxiliando-os a executar (92.1%) e a planificar as tarefas (86.2%).

Quadro 5. O *feedback* e a realização das tarefas

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
É difícil realizar as tarefas sem receber informações detalhadas dos professores.	0.8%	1.6%	13.8%	54.9%	28.9%
Depois de terminar uma tarefa espero que o professor venha falar comigo sobre ela.	0%	1.6%	6.3%	52.2%	39.9%
É mais eficaz para mim quando o professor me dá <i>feedback</i> relativamente à nota que tive.	0.8%	9.1%	30.4%	43.1%	16.6%
Considero que o <i>feedback</i> dado pelos professores corresponde aos critérios de avaliação.	3.2%	23.3%	48.6%	21.7%	3.2%
Mesmo que o professor não me forneça <i>feedback</i> , consigo fazer uma auto-avaliação do meu desempenho na tarefa.	2.0%	20.7%	22.3%	47.4%	7.6%
Quando não sei o que os professores esperam de mim em determinada tarefa, tenho dificuldade em realizá-la.	0.8%	5.1%	13.0%	59.8%	21.3%
O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a monitorizar a minha aprendizagem.	0%	0.4%	12.2%	68.9%	18.5%
O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a executar tarefas.	0%	0%	7.9%	64%	28.1%
O <i>feedback</i> do professor ajuda-me a planificar as minhas tarefas.	0%	1.2%	12.6%	55.2%	31.0%



O *feedback* é visto como parte do processo de avaliação; contudo, os critérios de avaliação devem ser explícitos e comunicados aos alunos antes do processo de avaliação se iniciar para que o *feedback* seja mais efetivo (Lizzio e Wilson, 2008), caso contrário pode originar ambiguidade no processo de dar, receber e interpretar o *feedback* (Price *et al.*, 2010). Como demonstram estes resultados, para potenciar a eficácia do *feedback*, antes de se iniciar qualquer tarefa de aprendizagem, é importante que os alunos tenham compreendido o propósito de avaliação dessa mesma tarefa (Orsmond *et al.*, 2011). A propósito, Glover e Brown (2006) concluem que os tutores pensam produzir *feedback* alinhado com os critérios de avaliação e que estes critérios estão bem definidos e claros para os alunos, os quais têm opinião contrária.

Formas e impacto do *feedback*

Os participantes sentem-se mais confortáveis quando o *feedback* é dado individualmente (63.6%), no entanto, estes alunos consideram que o *feedback*

dado em grupo é mais enriquecedor do que o *feedback* individual (51%), contrariando a afirmação acima descrita, onde afirmam que preferem o *feedback* individualizado. Quando questionados sobre se a eficácia do *feedback* depende da forma como o docente o comunica 40.4% concordam e concordam totalmente, embora 20.9% não concordem nem discordem e 28.7% discordem e discordam totalmente (cf. quadro 6). Por outro lado, discordam e discordam totalmente do facto de não atribuírem importância ao *feedback* quando este é diferente da nota que receberam (69,1%). Regista-se uma indefinição nas respostas no que se refere à preferência do *feedback* ser dado por escrito em vez de oralmente: 33.2% não concordam nem discordam, 36.7% discordam e discordam totalmente e 30.1% concordam e concordam totalmente. Em relação à asserção sobre ignorar o *feedback* caso a mensagem não seja compreendida, 20.2% não concordam nem discordam, 41.5% discordam e discordam totalmente e 38.3% concordam e concordam totalmente (cf. quadro 6).

Quadro 6. Formas e impacto do *feedback*

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sinto-me mais confortável quando o professor me dá <i>feedback</i> individualmente.	2.0%	8.7%	25.7%	48.6%	15.0%
Acho que o <i>feedback</i> dado em grupo é mais enriquecedor do que o <i>feedback</i> individual.	6.3%	16.2%	26.5%	39.9%	11.1%
A eficácia do <i>feedback</i> depende da forma como o professor o comunica.	4.7%	34.0%	20.9%	28.5%	11.9%
Quando o <i>feedback</i> é diferente da nota que recebi, não lhe dou importância.	13.8%	55.3%	22.1%	8.0%	0.8%
Prefiro que o <i>feedback</i> seja dado por escrito do que oralmente.	7.1%	29.6%	33.2%	25.8%	4.3%
Se não compreender a mensagem dada através do <i>feedback</i> , ignoro-a.	8.3%	33.2%	20.2%	29.2%	9.1%



Segundo um estudo realizado por Poulos e Mahony (2008) os estudantes preferem receber *feedback* mais específico do que geral, ou seja, um *feedback* mais individualizado, embora estes resultados não sejam conclusivos em relação a este tópico. Os resultados obtidos demonstram ainda que a aprendizagem e a eficácia do *feedback* são aspetos valorizados pelos estudantes. A eficácia do *feedback* tem sido alvo de vários estudos, pois, para além de desenvolver a aprendizagem e o ensino (Price *et al.*, 2010), um *feedback* eficaz também facilita a transição da escola para o mundo do trabalho (Poulos e Mahony, 2008). Por outro lado, o *feedback* é mais eficaz se combinar componentes positivas e componentes negativas na sua estrutura (Sadler, 1989; Young, 2000; Lizzio e Wilson, 2008). No entanto, despende-se demasiado tempo a produzir *feedback* e pouco a analisar e a verificar a sua eficácia (Price *et al.*, 2010). A real utilidade do *feedback* apenas se pode medir olhando para o seu impacto (*ibid.*).

Os resultados apontam ainda para o desenvolvimento da aprendizagem como algo valorizado pelos estudantes no processo do *feedback*, a par da relação existente entre professor/aluno/tutor como potenciadora dos benefícios relativamente ao *feedback*. Orsmond *et al.* (2005) concluíram que os alunos consideram que a credibilidade do *feedback* é fortemente influenciada pela percepção que têm do tutor quando este o comunica, uma vez que a eficácia do *feedback* não depende apenas da sua adequação e da sua comunicação em tempo oportuno, pois a credibilidade e a representação que os estudantes têm acerca do tutor é muito importante (Poulos e Mahony, 2008). A credibilidade do *feedback* também decorre da importância de um *feedback* construtivo para a aprendizagem do aluno (Yorke, 2002; Boud, 1991). Esta aprendizagem construtiva não assenta unicamente no facto de o docente fornecer *feedback* apenas para justificar a nota obtida, existindo estudos que comprovam que

os alunos sabem distinguir as notas do *feedback* e, de um modo geral, não aprovam que o *feedback* exista somente para justificar a nota que obtiveram numa determinada tarefa (Price *et al.*, 2010).

Considerações finais

Como refere Knight (1995), a avaliação está no centro de uma abordagem integrada do processo de aprendizagem do aluno, portanto, uma está indubitavelmente ligada a outra. Os testes e exames continuam a ser um método privilegiado pelos docentes no ensino superior devido à sua tradição e ao seu *design* (Knight e Yorke, 2003; Carless, 2009).

Os resultados deste estudo demonstram que os métodos de avaliação mais utilizados são métodos que pressupõem o trabalho colaborativo, e, por outro lado, os métodos de avaliação menos utilizados são aqueles que promovem o trabalho individualizado (Pereira, 2011). Os métodos de avaliação adotados pelos docentes são de extrema importância e podem influenciar o processo de aprendizagem de forma negativa ou positiva, uma vez que diferentes métodos de avaliação conduzem e determinam diferentes abordagens à aprendizagem (Struyven *et al.*, 2005; Birenbaum e Feldman, 1998).

No que respeita ao *feedback* no processo de avaliação, os alunos afirmam que depois de terminarem uma tarefa, esperam que o professor os informe acerca da mesma e declaram que é importante para o desenvolvimento da sua aprendizagem discutir ideias com os professores corroborando a importância da comunicação e do diálogo no processo (Beaumont *et al.*, 2011; Higgins *et al.*, 2001).

Os participantes consideram o *feedback* um elemento importante para a sua aprendizagem e valorizam as informações transmitidas pelos docentes quando a sua aprendizagem depende delas. Por outro lado, os dados apontam para a dificuldade em realizar tarefas sem receber informação



detalhada por parte do docente e a problemática da coerência do *feedback* face aos métodos e critérios de avaliação estipulados. O uso do *feedback* deve ser apropriado e detalhado consoante a prestação do aluno, para que deste modo se possam identificar as suas necessidades e o seu envolvimento no processo de aprendizagem (Elwood, 2006); o que depende, entre outros fatores, da dimensão das turmas e dos recursos disponíveis (Wilson e Scalise, 2006). Os participantes afirmam ainda que se sentem mais confortáveis quando o *feedback* é dado individualmente, embora admitam que dado em grupo é mais enriquecedor do que o individual. Por outro lado, consideram que conseguem fazer uma autoavaliação do seu desempenho na tarefa mesmo que o professor não forneça *feedback*, aspeto que é essencial para a autorregulação da aprendizagem (Boud e Falchikov, 2007).

Os participantes consideram ainda que não é possível melhorar a sua aprendizagem sem *feedback*. Este os ajuda a monitorizar a sua aprendizagem e os auxilia a executar e a planificar as tarefas. De facto, para além de ser crucial no processo de aprendizagem o *feedback* funciona ainda como uma espécie de guia que proporciona não só uma avaliação sumativa do desempenho do estudante como também o apoia através de oportunidades que lhe permite discutir onde e como deve melhorar numa perspetiva formativa (Beaumont *et al.*, 2011).

Os estudantes afirmam que a eficácia aumenta quando obtêm *feedback* do professor relativamente à nota atribuída e consideram que todo o *feedback* fornecido ao longo das suas experiências académicas irá ter implicações nas tomadas de decisão profissionais. Por outro lado, concordam com o facto de terem dificuldades em realizar uma tarefa

quando não sabem o que os docentes esperam deles nessa mesma tarefa e consideram que o *feedback* lhes dá orientações para poderem melhorar as suas aprendizagens futuras. Para os alunos é mais difícil concordarem com o *feedback* que recebem quando não concordam com os métodos de avaliação dos professores e consideram que a relação que mantêm com os docentes influencia a sua aprendizagem, o que reforça a ideia de que, para que a regulação da sua aprendizagem através do *feedback* seja efetiva, é necessário explicitar critérios e métodos de avaliação e clarificar o modo como os estudantes podem melhorar (Black e William, 1998). Os participantes atribuem importância ao *feedback*, mesmo quando este é diferente da nota que receberam o consideram uma crítica construtiva.

Estes dados permitiram identificar alguns aspetos que irão ser objeto de análise num estudo atualmente em curso, nomeadamente no que se refere a concepções de avaliação e de *feedback* por parte de docentes e de alunos, bem como a utilização de diferentes métodos de avaliação e formas de *feedback* em diferentes áreas do saber em termos de eficácia e impacto na aprendizagem e resultados académicos dos estudantes. Uma boa prática do *feedback* deve ser desenvolvida numa perspetiva formativa (Gibbs e Simpson, 2004; Nicol e Macfarlane-Dick, 2006), sendo de destacar o papel do tutor e do docente no modo como o aluno aborda a avaliação e o *feedback*. Por outro lado, é importante analisar a natureza das tarefas associadas à avaliação, bem como os modos de comunicar (e de explicitar) métodos e critérios de avaliação dado que influenciam a forma como os estudantes gastam o seu tempo nas tarefas e perspetivam a sua aprendizagem. ■



Referencias

- Beaumont, C., M. O'Doherty e S. Lee (2011), "Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?", em *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 6, Londres, Routledge, pp. 671-687.
- Birenbaum, M. e R. Feldman (1998), "Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats", em *Educational Research*, vol. 40, núm. 1, Londres, Routledge, pp. 90-97.
- Black, P. e D. William (1998), "Assessment and classroom learning", em *Assessment in Education*, vol. 5, núm. 1, Londres, Routledge, pp. 7-74.
- Boud, D. (1991), "Implementing student self-assessment", em *HERDSA Green Guide*, núm. 5, pp. 1-32, Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Boud, D. e N. Falchikov (2007), "Assessment for the longer term", em *Rethinking assessment in higher education*, Londres, Routledge, pp. 3-13.
- Brown, S. e P. Knight (1994), *Assessing learners in higher education*, London, Kogan Page.
- Brown, S., P. Race e C. Rust (1995), "Using and experiencing assessment", em P. Knight (ed.), *Assessment for learning in higher education*, Londres, Kogan Page Limited, pp.75-86.
- Carless, D. (2009), "Trust, distrust and their impact on assessment reform", em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 34, núm. 1, Londres, Routledge, pp. 79-89.
- Carless, D. (2006), "Different perceptions in the feedback process", em *Studies in Higher Education*, vol. 31, núm. 2, Londres, Routledge, pp. 219-33.
- Dochy, F. e L. McDowel (1997), "Assessment as a tool for learning", em *Studies in Educational Evaluation*, vol. 23, núm. 4, Elsevier, Amsterdam, pp. 279-298.
- Elwood, J. (2006), "Formative assessment: possibilities, boundaries and limitations", em *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 13, núm. 2, Londres, Routledge, pp. 215-232.
- Fernandes, S., M. A. Flores e R. Lima (2009), "A tutoria no contexto do Project-Led Education (PLE): potencialidades e desafios", em A. M. Veiga Simão, A. P. Caetano e I. P. Freire (orgs.), *Tutoria e Mediação em Educação*, Lisboa, Educa, pp. 89-113.
- Gibbs, G. e C. Simpson (2004), "Conditions under which assessment supports students' learning", em *Learning and Teaching in Higher Education*, Cheltenham, University of Gloucestershire, vol. 1, pp. 3-31.
- Glover, C. e E. Brown (2006), "Written feedback for students: too much, too detailed or too incomprehensible to be effective?", em *BEE-j*, vol.7, <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol7/beej-7-3.pdf> [consulta: set. 2012].
- Higgins, R., P. Hartley e A. Skelton, (2001), "Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback", em *Teaching in Higher Education*, vol. 6, núm. 2, Londres, Routledge, pp. 269-274.
- Hounsell, D. (1987), "Essay writing and the quality of feedback", em J. T. E. Richardson, M. Eysenck e D. W. Piper Milton Keynes (eds.), *Student learning: research in education and cognitive psychology*, SRHE & Open University Press, pp.105-109.
- Knight, P. (1995), *Assessment for learning in higher education*, Londres, KoganPage.
- Knight, P. e M. Yorke (2003), *Assessment, learning and employability*, Buckingham, UK, Open University Press.
- Lizzio, A., e W. Keithia (2008), "Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness", em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 33, núm. 3, Londres, Routledge, pp.263-275.
- Mory, E. (2004), "Feedback research revisited", em D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 745-783.
- Nicol, D. e D. Macfarlane-Dick (2006), "Formative assessment and self-regulated learning: a model and



- seven principles of good feedback practice”, em *Studies in Higher Education*, vol. 31, núm. 2, Londres, Routledge, pp.199-218.
- Ning, H. e K. Downing (2012), “Influence of student learning experience on academic performance: the mediator and moderator effects of self-regulation and motivation”, *British Educational Research Journal*, vol. 38, núm. 2, Londres, Routledge, pp. 219-237.
- Orsmond, P., S. Maw, J. Park, S. Gomez e A. Crook (2011), “Moving feedback forward: theory to practice”, em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Londres, Routledge, pp. 1-13, iFirst Article.
- Orsmond, P., S. Merry e K. Reiling (2005), “Biology students’ utilization of tutors’ formative feedback: a qualitative interview study”, em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 30, núm. 4, Londres, Routledge, pp.369-86.
- Orsmond, P., S. Merry e K. Reiling (2000), “The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment”, em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 25, núm. 1, Londres, Routledge, pp.21-38.
- Pereira, D. e M. A. Flores (2012), “Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório”, em *Avaliação (Campinas)*, vol. 17, n. 2, Campinas, RAEIS, pp. 529-556, <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012>.
- Pereira, D. (2011), “A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspetiva dos estudantes: um estudo exploratório”, dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Poulos, A. e M. J. Mahony (2008), “Effectiveness of feedback: the students’ perspective”, em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 33, núm. 2, Londres, Routledge, pp. 143-154.
- Price, M., K. Handley, J. Millar e B. O'Donovan (2010), “Feedback: all that effort, but what is the effect?”, em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 3, Londres, Routledge, pp. 277-289.
- Robinson, Sarita, Debbie Pope e Lynda Holyoak (2011), “Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students”, em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Londres, Routledge, pp. 1-13, iFirst Article.
- Sadler, R. (1989), “Formative assessment and the design of instructional systems”, em *Instructional Science*, vol. 18, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 119-144.
- Sadler, Royce (1998), “Formative assessment: revisiting the territory”, em *Assessment in Education*, vol. 5, núm. 1, London, Routledge, pp.77-84.
- Segers, M., D. Gijbels e M. Thurlings (2008), “The relationship between students’ perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning”, em *Educational Studies*, vol. 34, núm. 1, Londres, Routledge, pp. 35-44.
- Sluijsmans, D., S. Brand-Gruwel e J. Van Merriënboer (2002), “Peer assessment training in teacher education”, em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 27, Londres, Routledge, pp. 443-54.
- Struyven, K., F. Dochy e S. Janssens (2005), “Students’ perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review”, em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 30, núm. 4, Londres, Routledge, pp. 331-347.
- Stufflebeam, D. e A. Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Tang, C., P. Lai, D. Arthur e S. Leung (1999), “How do students prepare for traditional and portfolio assessment in a problem-based learning curriculum?”, em J. Conway e A. Williams (eds.), *Themes and Variations in PBL: refereed proceedings of the 1999 Bi-ennial PBL Conference*, vol. 1, Australia, Australia Problem -Based Learning, Network (PROBLARC), pp. 206-217.
- Tang, J., e C. Harrison (2011), “Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs”, em *Assessment and Evaluation*



- in Higher Education*, vol. 36, núm. 5, Londres, Routledge, pp 583-604.
- Van Watering, G., D. Gijbels, F. Dochy e J. Van Rijt (2008), "Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results", em *Higher Education*, vol. 56, Holanda, pp. 645-658.
- Veiga S., A. Margarida e M. A. Flores (2006), "O aluno universitário: aprender a autorregular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos", em *Ciências & Letras*, Porto Alegre, Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, núm. 40, pp. 229-251.
- Veiga S., A. Margarida, M. A. Flores, S. Fernandes e C. Figueira (2008), "Tutoria no ensino superior. Conceções e práticas", em *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, núm. 7, Porto, pp. 75-88.
- Weaver, M. (2006), "Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses", em *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 31, núm. 3, Londres, Routledge, pp. 379-94.
- Wilson, M. e K. Scalise (2006), "Assessment to improve learning in higher education: the BEAR Assessment System", em *Higher Education*, vol. 52, Holanda, pp. 635-663.
- Yorke, M. (2002), "Academic failure: a retrospective view from non-completing students", em M. Peelo e T. Wareham (eds.), *Failing students in higher education*, UK, SRHE/Open University Press.
- Young, P. (2000), "I might as well give up': self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments", em *Journal of Further and Higher Education*, vol. 24, Londres, Routledge, pp. 409-418.

Cómo citar este artículo:

Ribeiro-Pereira, Diana y Maria Assunção-Flores (2013), "Avaliação e *feedback* no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 10, pp. 40-54, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/257> [consulta: fecha de última consulta].