



# PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM ALUNOS E COORDENADORES DE CURSO EM PORTUGAL E NA POLÓNIA

## ASSESSMENT PRACTICES IN TEACHER EDUCATION: A STUDY OF PORTUGUESE AND POLISH STUDENTS AND PROGRAMME COORDINATORS

## PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES Y COORDINADORES DE CURSOS EN PORTUGAL Y POLONIA

Cláudia Pinheiro<sup>1</sup>

Maria Assunção Flores<sup>2</sup>

Joanna Madalinska-Michalak<sup>3</sup>

Irene Cadime<sup>4</sup>

**Resumo:** Neste artigo apresentam-se resultados decorrentes de um estudo mais amplo que pretendeu conhecer a perspetiva de alunos futuros professores e de coordenadores de curso sobre práticas de avaliação em cursos de formação de professores em Portugal e na Polónia. Os dados foram recolhidos junto de 355 alunos portugueses e 434 polacos através de um inquérito por questionário e de entrevistas individuais a coordenadores de curso (6 portugueses e 8 polacos). Os resultados apontam para uma maior preferência por métodos de avaliação tradicionais por parte dos alunos polacos, enquanto os estudantes portugueses enfatizam a justiça da participação na avaliação relatando ainda níveis mais elevados de participação na avaliação. Quanto aos coordenadores portugueses, destacam a necessidade de alterar o modo como é fornecido o *feedback* bem como a importância que lhe é atribuída a par de uma melhor preparação dos alunos para a prática profissional. Por seu turno, os coordenadores polacos referem sobretudo a necessidade de implementação de uma avaliação através de métodos que preparem os alunos para a prática docente.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Avaliação. Formação de Professores. Alunos futuros professores. Coordenadores

<sup>1</sup> Doutorada. Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://orcid.org/0000-0002-5474-8546>. E-mail: [claudiamspinheiro@mail.com](mailto:claudiamspinheiro@mail.com)

<sup>2</sup> Professora Associada com Agregação. Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://orcid.org/0000-0002-4698-7483>. E-mail: [aflores@ie.uminho.pt](mailto:aflores@ie.uminho.pt)

<sup>3</sup> Professora Catedrática. Faculdade de Educação da Universidade de Varsóvia. <https://orcid.org/0000-0001-9980-6597>. E-mail: [j.madalinska@uw.edu.pl](mailto:j.madalinska@uw.edu.pl)

<sup>4</sup> Investigadora Auxiliar. Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. <https://orcid.org/0000-0001-8285-4824>. E-mail: [ireneCadime@psi.uminho.pt](mailto:ireneCadime@psi.uminho.pt)



**Abstract:** This article reports on findings arising from a broader study aimed at understanding student teachers and programme coordinators' views on assessment practices in teacher education programmes in Portugal and Poland. In total, 355 Portuguese and 434 Polish students participated in the study. As for the interviews, 6 Portuguese and 8 Polish coordinators participated. Findings point to a greater preference for traditional assessment methods by the Polish students, while Portuguese students emphasise fairness of participation in assessment and also report higher levels of participation in assessment. The Portuguese coordinators point to the need to change the ways in which feedback is provided and its importance as well the need for a better preparation of the students for their professional practice. In turn, the Polish coordinators highlight the need to implement assessment methods that prepare students for teaching practice.

**Keywords:** Higher Education. Assessment. Teacher Education. Student teachers. Programme Coordinators

**Resumen:** Este artículo presenta los resultados de un estudio más amplio que buscó comprender la perspectiva de los futuros estudiantes y coordinadores de cursos sobre las prácticas de evaluación en los cursos de formación docente en Portugal y Polonia. Los datos se recopilieron de 355 estudiantes portugueses y 434 polacos a través de un cuestionario y a través de entrevistas individuales realizadas a los coordinadores del curso (6 portugueses y 8 polacos). Los resultados apuntan a una mayor preferencia por los métodos de evaluación tradicionales por parte de los estudiantes polacos, mientras que los estudiantes portugueses enfatizan la justicia de la participación en la evaluación e informan niveles aún más altos de participación en la evaluación. Los coordinadores portugueses apuntan a la necesidad de cambiar la forma de *feedback* y su importancia, así como una mejor preparación de los estudiantes para la práctica. Los coordinadores polacos destacan la necesidad de implementar una evaluación utilizando métodos que preparen a los estudiantes para la práctica docente.

**Palabras-clave:** Educación Superior. Evaluación. Formación docente. Estudiantes futuros maestros. Coordinadores

Submetido 05/06/2023

Aceito 12/09/2023

Publicado 12/09/2023



## Introdução

As concepções de professores e alunos sobre aprendizagem, ensino e avaliação influenciam a forma como eles atuam na sala de aula. As concepções estão ligadas a valores e modos de pensar que as pessoas desenvolvem através das suas experiências (EGGEN & KAUCHAK, 2001). A literatura sugere que, quando os professores têm uma visão positiva da avaliação e compreendem os seus benefícios para si mesmos e para os seus alunos, procuram transferir o seu modo de pensar para as práticas de sala de aula (HEITINK et al., 2016) com as tensões e desafios que esse processo implica. As tensões entre concepções e práticas de avaliação são ainda mais complexas e difíceis para os futuros professores (SIEGEL & WHISHER, 2011; OTERO, 2006; VOLANTE & FAZIO, 2007), pelo que preparar os professores para perceber os benefícios da avaliação para a aprendizagem e avaliar de forma a apoiar a aprendizagem constitui uma estratégia fundamental para desenvolver a literacia avaliativa dos futuros professores (IZCI & CALISKAN, 2017).

A natureza das crenças dos professores sobre a avaliação é importante para se perceber o *como* e o *porquê* da avaliação nos moldes em que é realizada (BROWN & REMESAL, 2012). Se as crenças dos professores forem ignoradas poderão ocorrer algumas mudanças, mas a probabilidade de se verificarem alterações profundas e duradouras nas práticas de sala de aula é residual (REMESAL, 2011). Como apontou Biggs (2003), as percepções dos alunos sobre a avaliação afetam o seu envolvimento no processo de aprendizagem, afirmando ainda que enquanto os professores atendem primeiro aos objetivos, aos resultados da aprendizagem e às atividades didáticas e só depois olham para a avaliação, os alunos focam primeiro a sua atenção na avaliação e só depois atendem às atividades e aos objetivos de aprendizagem; daí a importância de uma análise cruzada e profunda da relação entre práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação (PEREIRA, NIKLASSON & FLORES, 2017). As práticas de avaliação influenciam a forma como os alunos organizam o seu tempo e mobilizam os seus esforços (FERNANDES, 2015; FLORES et al., 2019), bem como as suas percepções sobre a aprendizagem (BROWN & KNIGHT, 1994). Assim, selecionar os métodos de avaliação mais adequados de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem (PEREIRA & FLORES, 2016) constitui uma questão essencial, e, por maioria de razão, no contexto da formação de professores.

## Formação Inicial de Professores e Avaliação

A formação inicial de professores (FIP) encerra uma experiência intensa, gradual e complexa que envolve a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e de atitudes, mas também a formação da identidade profissional. A articulação entre teoria e prática tem sido uma das dimensões mais discutidas na literatura internacional (KORTHAGEN, LOUGHRAN, & RUSSEL, 2006; VAN NULAND, 2011; FLORES, 2016; DARLING-HAMMOND, 2017) sendo identificada como um dos principais desafios que implica a consideração dos modelos organizacionais e curriculares da formação (FLORES, 2016). Embora se reconheça que a prática é uma componente central do currículo da FIP, não há consenso sobre os seus objetivos, estratégias, duração e competências exigidas (FLORES, 2016), sendo fundamental ouvir e implicar os atores diretamente envolvidos nos processos de formação, nomeadamente os estudantes e os formadores de professores.

Por exemplo, Tang (2002) argumenta que os professores em formação são agentes ativos que fazem julgamentos avaliativos sobre as formas mais teóricas de conhecimento aprendido no ensino superior. Evans (2010), por seu turno, identificou a importância crucial da sala de aula enquanto espaço de formação reiterando que apenas a experiência pode efetivamente preparar os estudantes para o ensino. Por seu turno, Wæge e Haugaløkken (2013) mostraram a importância da relevância direta da teoria para as tarefas diárias na sala de aula (TANG, WONG, & CHENG, 2016). No estudo realizado por Allen e Wright (2014), num curso de mestrado em ensino, os professores estagiários valorizaram amplamente as componentes teóricas e práticas do curso para a sua formação profissional. Tomados em conjunto, estes estudos são importantes para entender as experiências subjetivas de professores em formação e para avaliar o valor e o sentido de diferentes aspetos da FIP (TANG, WONG, & CHENG, 2016).

A investigação sugere ainda que os alunos futuros professores tendem a dar prioridade à prática em detrimento dos aspetos mais teóricos da FIP (HOBSON et al., 2008; TANG, WONG, & CHENG, 2012; MAYER et al., 2015) e a julgar o valor da teoria no que diz respeito à sua relevância direta para as tarefas diárias na sala de aula (WÆGE & HAUGALØKKEN, 2013; TANG et al., 2019). A ênfase na teoria e a desarticulação dos programas de formação com o mundo real das escolas tem sido salientada na literatura (FLORES, 2006; FORMOSINHO, 2009). Por exemplo, Sancho-Gil, Sánchez-Valero e Domingo-Coscolla

(2017) analisaram o desenvolvimento da formação de professores na Espanha e concluíram que a formação inicial de professores passou de um modelo bastante tradicional e artesanal para um modelo mais acadêmico e profissional. No entanto, os mesmos autores sublinham a prevalência de métodos orientados para a transmissão e a distância entre as experiências de ensino e aprendizagem na universidade e nas escolas. Da mesma forma, Snoek, Bekebrede, Hanna, Creton e Edze (2017), na Holanda, mostraram a necessidade de ir para além do nível individual e considerar a investigação na formação como uma estratégia para a melhoria da prática escolar enquanto trabalho coletivo. Flores (2017) chama ainda a atenção para as variações entre os cursos de formação inicial de professores ao nível internacional no que se refere à dimensão da investigação e à sua conexão (ou falta dela) entre teoria e prática.

Assim, defende-se uma ligação mais explícita e coerente entre a prática, a teoria e a investigação, para que a formação seja vista como um espaço de transformação e de construção da identidade profissional (FLORES, 2016). Apesar de a componente investigativa ser inexistente em alguns cursos é necessário que as instituições de formação promovam o desenvolvimento de competências de investigação por exemplo, durante a prática de ensino, sendo possível identificar, em alguns contextos, uma componente curricular explícita sobre métodos de investigação no currículo da FIP que continua durante o estágio (FLORES, 2016). Reconhece-se que é importante que os alunos futuros professores desenvolvam conhecimentos e competências sobre ensinar e aprender através da investigação sobre a sua própria prática (FLORES, 2006).

Um outro aspeto fundamental prende-se com as conceções que os futuros professores desenvolvem ao longo do seu percurso formativo. Diferentes autores têm investigado as conceções dos futuros professores sobre a avaliação, uma vez que estas estão relacionadas com a forma como se concretiza a avaliação e com a aprendizagem e o desempenho dos alunos (BROWN & REMESAL, 2012; LEVY-VERED & ALHIJA, 2018; LUTOVAC & FLORES, 2021). O modo como o trabalho dos alunos é avaliado influencia a sua aprendizagem e define o currículo real (RAMSDEN 2003; STRUYVEN, DOCHY, & JANSSENS, 2005). Por isso, estudar as conceções de avaliação dos formadores torna-se fundamental para a consciencialização da necessidade de os professores serem competentes e coerentes no que ao processo de avaliação diz respeito (LEVY-VERED & ALHIJA, 2018).



Bullough e Gitlin (1995) sugeriram uma relação recíproca entre concepções e práticas durante o estágio, salientando que as concepções podem influenciar o *quê* e *como* os alunos aprendem tendo uma forte influência na formação e consolidação das suas concepções sobre avaliação e aprendizagem. Num estudo centrado na avaliação durante a formação inicial na Inglaterra, Taber et al. (2011) mostram que os futuros professores adquiriram um conjunto de ideias sobre avaliação a partir das suas próprias experiências que, por sua vez, moldaram as suas crenças pessoais (LEVY-VERED & ALHIJA, 2018). Outros estudos referem que os alunos que adquirem mais conhecimentos sobre a avaliação tendem a percebê-la de forma mais positiva (ALKHARUSI, 2009; SMITH et al., 2014). Por exemplo, Smith et al. (2014) concluíram que, durante um curso de formação de professores, os pontos de vista dos alunos futuros professores mudaram a sua perspectiva de avaliação, passando de uma concepção principalmente sumativa para uma visão da avaliação como apoio à aprendizagem dos alunos. Levy-Vered e Alhija (2018) realizaram um estudo, em Israel, com 297 futuros professores em formação usando o inventário de Concepções de Avaliação dos Professores (TCoA-III) (Brown, 2006). Os autores concluíram que a concepção de avaliação dominante é a de melhoria, destacando ainda que as principais concepções de avaliação estavam interrelacionadas, tendo sido detetadas elevadas correlações entre o conceito de melhoria e os conceitos de responsabilidade da escola e do aluno. Levy-Vered e Alhija (2018) indicam que participar num curso sobre avaliação resultou num claro desenvolvimento das concepções dos professores sobre o papel da avaliação para melhorar o ensino e a aprendizagem, o que remete para a importância dos cursos de formação para gerar uma mudança conceptual significativa neste domínio.

Também Lutovac & Flores (2021), num estudo realizado com 79 alunos futuros professores, identificaram quatro concepções de avaliação: (1) a avaliação prende-se com *feedback* e reflexão, (2) a avaliação deve ser personalizada e demonstrar a aprendizagem do aluno, (3) a avaliação deve ter em conta o esforço dos alunos e, finalmente, (4) a avaliação não permite medir o sucesso ou insucesso dos alunos. Estas autoras concluíram que o professor assume um papel determinante no sucesso dos alunos e deve aprender a reformular as suas práticas de ensino e de avaliação, destacando a preponderância da avaliação formativa, bem como a necessidade de dialogar com os alunos e proporcionar-lhes *feedback* oportuno e relevante. Em geral, a primeira concepção baseia-se na ideia de que a avaliação serve para melhorar e, portanto, pode ajudar alunos e professores a aprender. As duas concepções seguintes

refletem a ideia geral de que a avaliação deve ser um processo contínuo e considerar a formação e a trajetória dos alunos. Por fim, a quarta concepção de avaliação prende-se com o facto de as notas e exames não permitirem avaliar as finalidades morais e sociais do ensino e com a subjetividade na interpretação do insucesso no contexto da avaliação.

A investigação é ainda escassa no que se refere explicitamente aos fatores que afetam o conhecimento dos professores sobre avaliação e as suas crenças e práticas (FULMER, LEE & TAN, 2015; LEVY-VERED & ALHIJA, 2018). Este estudo pretende contribuir para compreender o modo como os alunos futuros professores veem a avaliação durante a sua formação inicial considerando ainda a opinião dos coordenadores de curso enquanto informantes-chave.

### **A Formação Inicial de Professores em Portugal e na Polónia: breve caracterização**

Portugal e a Polónia fazem parte da União Europeia e, apesar das diferenças culturais, existem também aspetos semelhantes que nos levaram a considerar estes dois países. A formação de professores em Portugal e na Polónia, especialmente a Formação Inicial de Professores (FIP), faz, à semelhança de outros países europeus, parte do sistema de ensino superior. Na Polónia em 2005 e em Portugal em 2006, os governos aprovaram as Leis que alteraram o novo modelo de organização do ensino superior no que se refere aos estudos e à sua duração, de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha (na Polónia, a Lei do Ensino Superior Lei de 27 de julho de 2005; em Portugal, Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março).

Os programas de FIP em Portugal foram reestruturados como resultado da implementação do Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), tendo-se optado por um modelo consecutivo (licenciatura + mestrado em ensino). Assim, o mestrado constitui o nível exigido como habilitação profissional para a docência (desde o pré-escolar até ao ensino secundário). Em 2014 foi publicado o mais recente regime jurídico da FIP em Portugal (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), que contempla as seguintes componentes curriculares: (i) formação na área da docência; (ii) formação educacional geral; (iii) didática específica (para determinado nível de ensino e disciplina); (iv) área cultural, social e ética; e (v) iniciação à prática profissional.

Na Polónia, a qualificação mínima para a docência no nível pré-escolar e ensino primário (o primeiro ciclo: 1.º-3.º anos) continua a ser o grau de licenciatura, obtido ao fim de três anos. No entanto, de acordo com o Regulamento do Ministro da Ciência e Ensino Superior de 27 de setembro de 2018 e o Regulamento do Ministro da Ciência e Ensino Superior de 25 de julho de 2019 relativo aos estudos de FIP, os estudos na área da educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo são conduzidos, como era antes de 2005, como estudos uniformes de mestrado de cinco anos. Para aqueles que pretendem trabalhar em escolas primárias (segunda fase: 4.º a 8.º anos) e no nível secundário, a qualificação final é o grau de mestre. Atualmente, os professores titulares de um diploma do ensino superior (licenciatura ou mestrado) representam 98% do total de professores a exercer funções no sector do ensino. Existem dois modelos de formação inicial: o modelo sequencial, que é o predominante, e o modelo consecutivo, que está disponível para aqueles que não tenham enveredado pela especialização docente num curso de graduação em determinada área de estudo e optem posteriormente pela profissão docente, podendo obter uma qualificação de ensino após a conclusão de um programa de pós-graduação ou de um curso de qualificação (THE SYSTEM OF EDUCATION IN POLAND, 2018).

### **Metodologia de investigação**

Este estudo faz parte de um projeto de investigação mais amplo intitulado *The use of alternative methods of assessment in higher education: A study of university teachers and students*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência SFRH/BD/122094/2016. Os objetivos de investigação que nortearam este estudo foram os seguintes:

- i) Identificar, na perspetiva de alunos portugueses e polacos, as práticas de avaliação predominantes nos cursos de FIP;
- ii) Conhecer os métodos de avaliação mais utilizados na Polónia e em Portugal na FIP;
- iii) Compreender as perceções dos coordenadores dos cursos de FIP sobre ensino, aprendizagem e avaliação na Polónia e em Portugal;
- iv) Compreender as diferenças e semelhanças entre a Polónia e Portugal no que diz respeito à avaliação na perspetiva dos coordenadores;

A recolha de dados junto dos alunos futuros professores foi realizada através de um inquérito por questionário aplicado presencialmente a alunos portugueses, em cinco universidades públicas, e a alunos polacos, em quatro universidades públicas.

### ***Procedimentos de recolha de dados***

Para aplicação do questionário foi fornecido um conjunto de instruções de preenchimento, com uma nota introdutória, segundo o princípio da clareza das questões, estruturando-as de forma precisa, concisa e unívoca, de acordo com as características e linguagem específicas dos participantes (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992). Em Portugal, foi utilizada a língua portuguesa e, na Polónia, a língua inglesa para explicar ou esclarecer dúvidas que pudessem surgir.

Nesta investigação foi utilizada uma amostra não probabilística para atingir um grupo específico “no pleno conhecimento de que não representa a população mais ampla; ele simplesmente representa-se a si mesmo” (COHEN, MANION & MORRISON, 2007, p. 113). No contexto de uma abordagem não probabilística (COUTINHO, 2014) foi definida uma amostra de conveniência que “envolve a escolha dos indivíduos mais próximos para servir como respondentes e a continuação desse processo até que o tamanho amostral necessário seja obtido” (COHEN, MANION & MORRISON, 2007, pp. 113-4). Este tipo de amostragem é comumente utilizado em estudos com alunos e professores (COHEN, MANION & MORRISON, 2007). Na amostragem por conveniência, o investigador seleciona a sua amostra dentre aqueles a quem tem fácil acesso. Esta investigação utilizou uma amostra de conveniência de alunos universitários de cinco universidades públicas portuguesas e de quatro universidades públicas polacas de diferentes partes do país, tendo em comum uma oferta formativa semelhante. O mesmo questionário foi aplicado em ambos os contextos. Na Polónia, o questionário foi traduzido para o inglês, validado por especialistas da área e em língua inglesa e, posteriormente, traduzido para polaco e validado por especialistas polacos na área da educação, mais especificamente na formação de professores.

Para a realização das entrevistas individuais a coordenadores de curso portugueses e polacos, foi feita uma introdução sobre o estudo após acesso prévio ao consentimento e protocolo de investigação. Os dados recolhidos através da entrevista foram registados em áudio com o consentimento dos participantes, tendo sido posteriormente transcritos na íntegra e

codificados, mantendo-se a confidencialidade da informação recolhida. Em Portugal as entrevistas foram conduzidas em português e, na Polónia, em inglês, tendo sido utilizado o mesmo guião de entrevista. Na Polónia, o guião foi traduzido para inglês e validado por especialistas na área da educação, mais especificamente na formação de professores.

### *Participantes*

Na Tabela 1 apresentam-se os dados demográficos relativos aos alunos futuros professores que responderam ao inquérito por questionário. Participaram 789 alunos, a grande maioria do sexo feminino (Portugal=280; Polónia=407) em ambos os países e com idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos (Portugal=191; Polónia=323). A maioria dos participantes dos dois países frequentava o primeiro ano do curso, que, no caso português, significa o 1.º ano do Mestrado em Ensino.

**Tabela 1:** Dados demográficos dos alunos portugueses e polacos

|                          | PORTUGAL   |              | POLÓNIA    |              |
|--------------------------|------------|--------------|------------|--------------|
|                          | n          | %            | n          | %            |
| <b>Sexo</b>              |            |              |            |              |
| Masculino                | 57         | 16,1         | 16         | 3,7          |
| Feminino                 | 280        | 78,9         | 407        | 93,8         |
| <i>Sem informação</i>    | 18         | 5,0          | 11         | 2,5          |
| <b>Idade</b>             |            |              |            |              |
| Menos de 20              | 97         | 27,3         | 74         | 17,1         |
| [20-25]                  | 191        | 53,8         | 323        | 74,4         |
| [26-30]                  | 22         | 6,2          | 18         | 4,1          |
| [31-35]                  | 17         | 4,8          | 7          | 1,6          |
| [36-40]                  | 13         | 3,7          | 9          | 2,1          |
| Mais de 40               | 13         | 3,7          | 1          | 0,2          |
| <i>Sem informação</i>    | 2          | 0,5          | 2          | 0,5          |
| <b>Ciclo de estudos</b>  |            |              |            |              |
| Licenciatura             | 194        | 54,6         | 268        | 61,8         |
| Mestrado                 | 161        | 45,4         | 166        | 38,2         |
| <b>Ano que frequenta</b> |            |              |            |              |
| Primeiro ano             | 183        | 51,6         | 262        | 60,4         |
| Segundo ano              | 109        | 30,7         | 75         | 17,3         |
| Terceiro ano             | 61         | 17,2         | 96         | 22,1         |
| Quarto ano               | -          | -            | 1          | 0,2          |
| <i>Sem informação</i>    | 2          | 0,5          | -          | -            |
| <b>Total</b>             | <b>355</b> | <b>100,0</b> | <b>434</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Pinheiro, 2020

Na Tabela 2 apresentam-se os dados relativos aos coordenadores de curso de ambos os países. Tanto em Portugal como na Polónia, a maioria dos coordenadores de curso era do sexo feminino (Portugal 83,3%; Polónia 62,5%) e preferiu não revelar a idade. Em ambos os países, os coordenadores possuem doutoramento (Portugal 66,6%; Polónia 75,0%). Em Portugal, 49,9% dos coordenadores de curso tinham entre 21 e 30 anos de experiência enquanto os coordenadores polacos situavam-se entre os 10 e os 20 anos de experiência. Tanto em Portugal como na Polónia, os participantes indicaram possuir entre 10 e 20 anos de experiência na função de coordenador de curso (ver Tabela 2).

**Tabela 2:** Dados demográficos dos coordenadores de curso em Portugal e na Polónia

|   | PORTUGAL |              | POLÓNIA  |              |
|---|----------|--------------|----------|--------------|
|   | n        | %            | n        | %            |
| <b>Sexo</b>                                 |          |              |          |              |
| Masculino                                   | 1        | 16,7         | 3        | 37,5         |
| Feminino                                    | 5        | 83,3         | 5        | 62,5         |
| <i>Sem informação</i>                       | 0        | 0,0          | 0        | 0,0          |
| <b>Idade</b>                                |          |              |          |              |
| [30-40]                                     | 0        | 0,0          | 1        | 12,5         |
| [41-50]                                     | 0        | 0,0          | 1        | 12,5         |
| [51-60]                                     | 2        | 33,4         | 0        | 0,0          |
| Mais de 60                                  | 0        | 0,0          | 0        | 0,0          |
| <i>Sem informação</i>                       | 4        | 66,6         | 6        | 75,0         |
| <b>Habilitações</b>                         |          |              |          |              |
| Licenciatura                                | 0        | 0,0          | 0        | 0,0          |
| Mestrado                                    | 0        | 0,0          | 0        | 0,0          |
| Doutoramento                                | 4        | 66,6         | 6        | 75,0         |
| Agregação                                   | 2        | 33,4         | -        | -            |
| <i>Sem informação</i>                       | 0        | 0,0          | 2        | 25,0         |
| <b>Anos de experiência como professor</b>   |          |              |          |              |
| [10-20]                                     | 1        | 16,7         | 3        | 37,5         |
| [21-30]                                     | 3        | 49,9         | 2        | 25,0         |
| Mais de 30                                  | 1        | 16,7         | 1        | 12,5         |
| <i>Sem informação</i>                       | 1        | 16,7         | 2        | 25,0         |
| <b>Anos de experiência como coordenador</b> |          |              |          |              |
| <i>Menos de 10</i>                          | 2        | 33,4         | 2        | 25,0         |
| [10-20]                                     | 3        | 49,9         | 3        | 37,5         |
| Mais de 20                                  | 1        | 16,7         | 1        | 12,5         |
| <i>Sem informação</i>                       | 0        | 0,0          | 2        | 25,0         |
| <b>Total</b>                                | <b>6</b> | <b>100,0</b> | <b>8</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Pinheiro, 2020

## Instrumentos de recolha de dados

Nesta secção apresentam-se brevemente os instrumentos de recolha de dados. A construção da escala baseou-se em trabalhos anteriores (PEREIRA, 2011; 2016) e incluiu 33 itens, tendo resultado um modelo de cinco fatores constituído por: (1) preferência por métodos alternativos (e.g. a avaliação baseada em portefólios, projetos ou reflexões permite o desenvolvimento de novas aprendizagens); (2) preferência por métodos tradicionais (por exemplo, os testes ou exames escritos permitem uma avaliação mais eficaz da aprendizagem); (3) eficácia da avaliação (por exemplo, a avaliação é mais eficaz quando me permite melhorar as minhas competências técnicas ou científicas (relacionadas com a minha área de especialização); (4) justiça da participação na avaliação (por exemplo, a avaliação é mais justa quando há autoavaliação ou avaliação de pares); e (5) atual nível de participação na avaliação (e.g. globalmente, a metodologia de avaliação das unidades curriculares do primeiro semestre foi discutida e negociada com os alunos). A escala utilizada neste estudo já tinha sido validada em estudos anteriores no contexto português (ver FLORES, 2019).

Quanto às entrevistas realizadas aos coordenadores de curso, além dos dados demográficos para a caracterização da amostra, os participantes foram convidados a responder às seguintes questões: Que balanço faz do curso que coordena em termos de aprendizagens dos estudantes e dos seus resultados académicos?; Quais são os principais desafios ao nível da avaliação do curso que coordena?; De um modo geral, quais são as metodologias de avaliação mais utilizadas para avaliar as aprendizagens dos estudantes no curso que coordena? Pode dar exemplos? Na sua opinião, quais são os aspetos positivos e a melhorar no curso que coordena?; Na qualidade de coordenador, quais considera serem os maiores desafios na avaliação das aprendizagens dos estudantes?; Na sua perspetiva, o que poderia ser melhorado na avaliação das aprendizagens no curso do qual é coordenador/a?.

## Análise dos dados

No caso dos dados quantitativos, foi testado um modelo de cinco fatores através de análise fatorial confirmatória. Seguindo as orientações sugeridas por Van de Schoot, Lugtig e Hox (2012), o modelo de medição foi primeiro testado separadamente para cada amostra (Portugal/Polónia). Para avaliar o ajuste global do modelo, foram considerados os valores de CFI (*Comparative Fit Index*), RMSEA (*Root-Mean-Square Error of Aproximation*) e SRMR

(*Standardized Root-Mean Square Residual*). Os valores de corte para ajuste foram considerados adequados quando os valores de CFI foram superiores a 0.90 (HU & BENTLER, 1999), RMSEA foi inferior a 0.08 e SRMR inferior a 0.10 (SCHERMELLEH-ENGEL, MOOSBRUGGER, & MÜLLER, 2003). Depois de obter um ajuste adequado, a invariância da medida foi testada, através de modelos de invariância sucessivos: invariância configural (modelo não restrito para ambos os grupos), métrica (modelo em que as saturações fatoriais dos itens são iguais em ambos os grupos) e escalar (modelo em que as saturações fatoriais e interceptos dos itens são iguais em ambos os grupos). Obtém-se suporte para a invariância do modelo, quando o ajustamento do modelo seguinte não piora, comparativamente com o modelo anterior. O BIC (*Bayesian Information Criterion*) foi utilizado para realizar esta comparação: valores menores indicam melhor ajuste do modelo. Todos os modelos foram testados usando o Mplus versão 7 (MUTHÉN & MUTHÉN, 2012). Em seguida, a análise de variância multivariada (MANOVA) foi usada para testar os efeitos do país nas pontuações dos fatores. O eta parcial ao quadrado ( $\eta_p^2$ ) foi usado como medida do tamanho do efeito:  $\eta_p^2 > 0.14$  indica um grande efeito;  $\eta_p^2 > .06$ , um efeito médio,  $\eta_p^2 > .01$ , um efeito pequeno.

No que concerne às entrevistas, procedeu-se a uma análise de conteúdo, com base no critério semântico. Neste artigo apresentamos as visões dos coordenadores no que se refere às práticas de avaliação sobretudo no que diz respeito a aspetos a melhorar neste âmbito durante a formação inicial.

## Resultados

### *A perspetiva dos alunos futuros professores*

A Tabela 3 apresenta os resultados da invariância da medida. O modelo de cinco fatores teve um ajustamento adequado para ambas as amostras. Os modelos configural e métrico também apresentaram um ajustamento adequado. No entanto, o ajustamento do modelo caiu significativamente no modelo escalar. A inspeção dos índices de modificação sugeriu que 12 interceptos eram não invariantes. A estimativa livre desses interceptos num modelo escalar parcial levou a um ajustamento adequado. Portanto, a invariância de medida escalar parcial foi obtida.

**Tabela 3:** Resultados da invariância de medição entre alunos portugueses e polacos

| Modelo                       | $\chi^2$ | gl  | p     | CFI  | RMSEA [90% IC]    | SRMR | BIC       |
|------------------------------|----------|-----|-------|------|-------------------|------|-----------|
| Portugal                     | 398.199  | 179 | <.001 | .920 | .059 [.051, .067] | .061 | 17686.425 |
| Polónia                      | 334.638  | 179 | <.001 | .932 | .045 [.037, .052] | .056 | 23944.046 |
| Configural                   | 732.837  | 358 | <.001 | .925 | .052 [.046, .057] | .058 | 41732.427 |
| Métrico                      | 776.788  | 379 | <.001 | .920 | .052 [.046, .057] | .069 | 41636.319 |
| Escalar                      | 1112.218 | 400 | <.001 | .858 | .067 [.063, .072] | .092 | 41831.689 |
| Escalar parcial <sup>a</sup> | 835.445  | 388 | <.001 | .910 | .054 [.049, .059] | .077 | 41634.951 |

**Notas.** Todos os modelos incluem a estimativa de cinco covariâncias de erros de erros de medida.  $\chi^2$ = Qui-quadrado; gl = graus de liberdade; CFI = *Comparative Fit Index*; RMSEA = *Root-Mean-Square Error of Aproximation*; SRMR = *Standardized Root-Mean Square Residual*; IC=Intervalo de confiança; BIC = *Bayesian information criterion*

<sup>a</sup> Interceptos dos itens 27, 20, 32, 26, 1, 17, 28, 6, 24, 19, 10 e 8 não equivalentes e, por isso, estimados livremente.

A Tabela 4 reporta as estimativas dos itens (saturações fatoriais) do modelo final (modelo de invariância escalar parcial), em Portugal e na Polónia, relativamente aos dados da escala de práticas de avaliação. As saturações fatoriais são mais elevadas para o grupo de participantes de Portugal, comparativamente com a Polónia, com exceção dos itens 19, 27 e 28 que são itens relacionados com a preferência por métodos tradicionais e nível atual de participação na avaliação.

**Tabela 4:** Saturações fatoriais dos itens relacionados com a escala “Práticas de avaliação”

| Item   | Saturações fatoriais |         |
|--|----------------------|---------|
|  | Portugal             | Polónia |
| <b>Fator 1 – Preferência por métodos alternativos</b>  |                      |         |
| 12. A avaliação baseada em portfólios, projetos ou reflexões possibilita o desenvolvimento de novas aprendizagens. | .603                 | .567    |
| 24. Os portfólios, projetos ou reflexões possibilitam uma avaliação mais efetiva das aprendizagens.                | .742                 | .726    |
| 17. Os portfólios, projetos ou reflexões permitem uma avaliação mais justa da aprendizagem.                        | .703                 | .685    |
| 10. Dedico mais horas ao estudo quando a avaliação é feita através de portfólios, projetos ou reflexões.           | .573                 | .556    |

|   |      |      |
|---|------|------|
| 26. Quando faço um projeto ou portfólio eu estudo o semestre inteiro.   | .580 | .491 |
| 22. Sinto-me mais confiante quando sou avaliado por métodos de avaliação em que participo ativamente nas tarefas.   | .493 | .426 |
| <b>Fator 2 – Preferência por métodos tradicionais</b>   |      |      |
| 11. As provas ou exames escritos permitem uma avaliação mais eficaz das aprendizagens.  | .852 | .745 |
| 14. As provas ou exames escritos permitem uma avaliação mais justa das aprendizagens.   | .858 | .810 |
| 6. A avaliação é mais justa quando inclui provas ou exames escritos.  | .772 | .671 |
| 20. Sinto-me mais confiante quando sou avaliado através de testes ou exames.  | .648 | .554 |
| 19. Dedico mais horas ao meu estudo quando a avaliação é feita através de provas ou exames.   | .465 | .482 |
| <b>Fator 3 - Eficácia da avaliação</b>  |      |      |
| 2. A avaliação é mais eficaz quando me permite melhorar as minhas competências técnicas ou científicas (relacionadas com a minha área de especialização).                           | .927 | .867 |
| 3. A avaliação é mais eficaz quando me permite simultaneamente melhorar as minhas competências técnicas e transversais (procura e seleção de informação, trabalho em equipa, etc.). | .856 | .786 |
| 1. A avaliação é mais eficaz quando me estimula a aplicar os conhecimentos em contextos/situações reais.  | .707 | .639 |
| 5. A avaliação é mais eficaz quando contribui para a aprendizagem profunda.   | .562 | .474 |
| <b>Fator 4 - Justiça da participação na avaliação</b>   |      |      |
| 9. A avaliação é mais justa quando há autoavaliação ou avaliação pelos pares.   | .936 | .859 |
| 8. A avaliação é mais justa quando inclui avaliação pelos pares.  | .861 | .806 |
| 7. A avaliação é mais justa quando também faço a autoavaliação.   | .444 | .381 |
| <b>Fator 5 - Nível atual de participação na avaliação</b>   |      |      |
| 27. No primeiro semestre de 2016/2017 fui solicitado a fazer uma autoavaliação.   | .789 | .905 |
| 28. No primeiro semestre de 2016/2017, participei na avaliação dos meus colegas.  | .601 | .613 |

32. Globalmente, a metodologia de avaliação das unidades curriculares do primeiro semestre de 2016/2017 foi discutida e negociada com os alunos. .216 .209

Fonte: Pinheiro, 2020

Os resultados da análise multivariada de variância (MANOVA) sugeriram um efeito significativo do país nas pontuações obtidas na escala de práticas de avaliação (Wilks' Lambda=.900,  $F(5, 782)=17.305$ ,  $p<.001$ ,  $\eta_p^2=.100$ ). A Tabela 5 apresenta os resultados univariados desta análise. Foi encontrada uma diferença significativa, embora pequena, na preferência pelos métodos tradicionais: os alunos polacos mostraram mais preferência do que os alunos portugueses. Os alunos polacos também mostraram uma participação significativamente menor no processo de avaliação do que os alunos portugueses, embora o tamanho do efeito fosse pequeno. Relativamente à percepção de justiça da participação na avaliação, os alunos portugueses obtiveram pontuações significativamente mais elevadas, sendo a dimensão desta diferença média.

**Tabela 5:** Estatísticas descritivas e resultados univariados MANOVA

|   | M (DP)         | F (gl)         | p     | $\eta_p^2$ |
|---|----------------|----------------|-------|------------|
| <b>Preferência por métodos alternativos</b> |                |                |       |            |
| Portugal                                    | 0.019 (0.907)  | 0.303 (1, 786) | .582  | .000       |
| Polónia                                     | -0.016 (0.874) |                |       |            |
| <b>Preferência por métodos tradicionais</b> |                |                |       |            |
| Portugal                                    | -0.111 (0.930) | 9.318 (1, 786) | .002  | .012       |
| Polónia                                     | 0.090 (.908)   |                |       |            |
| <b>Eficácia da avaliação</b>                |                |                |       |            |
| Portugal                                    | 0.054 (0.895)  | 2.120 (1, 786) | .146  | .003       |
| Polónia                                     | -0.044 (0.965) |                |       |            |
| <b>Justiça da participação na avaliação</b> |                |                |       |            |
| Portugal                                    | 0.259 (0.842)  |                | <.001 | .063       |

|                                    |                |        |                |
|------------------------------------|----------------|--------|----------------|
| Polónia                            | -0.211 (0.95)  | 52.759 | (1,            |
|                                    |                | 786)   |                |
| <b>Nível atual de participação</b> |                |        |                |
| Portugal                           | 0.173 (0.887)  | 24.985 | (1, <.001 .031 |
| Polónia                            | -0.141 (0.871) | 786)   |                |

**Notas.** M = média; DP = desvio-padrão; gl=graus de liberdade

### *A perspetiva dos coordenadores*

Questionados acerca dos aspetos que consideravam ser necessário melhorar na avaliação e nos próprios cursos de FIP, os coordenadores portugueses destacaram a necessidade de um trabalho pedagógico mais articulado, a expansão do corpo docente necessária para um maior acompanhamento dos estágios e a importância do *feedback* fornecido aos alunos:

Há uma necessidade premente de aumentar o corpo docente. Há uma necessidade enorme de poder acompanhar melhor os estágios e para encaixar isso com as aulas, as reuniões são muito difíceis, por isso estamos a brincar com os estágios. Eu acho que a gente deveria até ter pessoas mais especializadas em supervisão da área específica, por exemplo, para eventualmente fazer carreira em supervisão, mas isso é um sonho (PCPT5)

Apesar de dizer que falta, o *feedback* é um dos aspetos a que os professores normalmente, apesar de assumirem que se trata de uma metodologia de formação, não dão importância. (PCPT6)

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, os participantes destacam a necessidade de uma melhor articulação e coordenação entre as disciplinas e de uma maior fundamentação e enquadramento dos processos de avaliação considerando não apenas os instrumentos, mas também os propósitos e finalidades da avaliação:

Acho que um dos desafios é exatamente como fazer essa articulação entre os sujeitos na avaliação. Acho que isso acabaria por obrigar os professores a reformular os seus programas. Embora eu considere que o modelo está globalmente bem feito e que a avaliação tem em conta várias dimensões da formação e existem instrumentos de apoio à avaliação, portanto, não é uma

avaliação sem referência, há um enquadramento, há critérios de prática, para o relatório, quer dizer, tudo foi sendo construído. (PCPT2)

Os coordenadores portugueses identificaram também os desafios da avaliação, sobretudo no contexto do estágio, em particular no que se refere ao processo de acompanhamento e monitorização e à necessidade de uma melhor preparação dos alunos para a prática profissional:

Existe um conjunto de competências a desenvolver, um conjunto de trabalhos que devem demonstrar essas competências. Não digo que a avaliação seja fácil, mas acho que não é assim tão complicada e, por isso, onde vejo o maior desafio é na dimensão do estágio, não só pela complexidade das tarefas que o estágio pressupõe, quanto à própria duração, com vários momentos de avaliação. (PCPT2)

Principalmente a avaliação da parte do estágio porque tem a dificuldade de ir aos contextos. Temos o portefólio que trouxe uma mudança em relação a outros programas porque o portefólio foi feito com uma espécie de revolução para condensar o essencial do que se faz e depois temos o relatório de estágio, noutros cursos do país não é assim. (PCPT5)

Começar a encaminhar os alunos para uma dimensão mais prática, quando entram no estágio, na supervisão, já se sentem mais à vontade na organização dos materiais, na seleção, porque, às vezes, nem têm competências para saber seleccionar bem os materiais, eles ainda têm muito a fazer e, por isso, é importante tentar trabalhar muito essa dinâmica. (PCPT6)

Os coordenadores polacos referem a necessidade de melhorar a coordenação e a comunicação entre os professores e de analisar, juntamente com os alunos, os aspetos que deveriam ser revistos e melhorados:

A avaliação é o resultado. São informações sobre os alunos. Quando avaliamos, podemos mudar o nosso programa. Melhorar o que ensinamos e em termos de coordenação e comunicação entre os professores; comunicando o que precisa de ser feito, decide-se o que é importante. Reunir com todas as pessoas da faculdade. Conectar o programa com as necessidades. Perceber

onde que devemos chegar. Discutir com os alunos, fazer pesquisas para entender o que precisa de se mudar nos programas, a forma de avaliar, o processo de ensino e aprendizagem. (PCPL8)

Outro aspeto a ser melhorado diz respeito à avaliação dos alunos através de métodos que os preparem para a prática docente e que não se centrem apenas nos resultados da aprendizagem, reconhecendo que os testes não são a melhor forma de avaliar os alunos. Os testemunhos que se seguem evidenciam a importância e a necessidade de uma maior diversificação dos instrumentos de avaliação, mas também destacam a complexidade do processo considerando sobretudo as práticas em curso e as expectativas dos estudantes:

No processo de ensino e dos futuros professores é necessário implementar diferentes métodos de avaliação, porque os testes não são a melhor forma de os avaliar. Não é bom. Procuramos métodos que se focam apenas nos resultados. Temos que procurar métodos que preparem as pessoas para o trabalho, para a prática, para a responsabilidade, para o trabalho em grupo. Estas competências são muito importantes para o futuro da profissão docente. (PCPL7)

Quando solicitados a escrever o que é educação, os alunos sabem como responder. Mas quando lhes perguntamos o que aprenderam sobre educação, eles não sabem responder, olham para mim e para o telemóvel e para a internet, ficam confusos. Usar métodos alternativos de avaliação é um risco porque os alunos não saberão como responder. (PCPL6)

Os coordenadores polacos referem ainda a necessidade de aumentar a exigência dos cursos de FIP, nomeadamente a articulação entre teoria e prática, destacando a importância de rever os critérios de acesso aos cursos através da obrigatoriedade de testes de competências específicas para os candidatos a professor:

Os desafios mais importantes da avaliação no nosso programa de ensino são aumentar os requisitos em relação à capacidade de conectar teoria psicológica, pedagógica, sociológica etc. com metodologia e prática de ensino e educação. (PCPL5)

A avaliação das aptidões e competências sociais é mais difícil. Este aspeto da avaliação dos futuros professores deve ser melhorado. O recrutamento para os cursos de formação de professores deveria ser mais exigente. O certificado do ensino secundário não é suficiente. Testes de habilidades específicas devem ser elementos obrigatórios no processo de recrutamento. (PCPL5)

### Considerações finais

Neste artigo apresentamos a visão dos alunos futuros professores e dos coordenadores de curso de FIP sobre as práticas de avaliação em Portugal e na Polónia. Os alunos polacos apontam para uma maior preferência por métodos de avaliação tradicionais enquanto os estudantes portugueses enfatizam a justiça da participação na avaliação relatando também níveis mais elevados de participação na avaliação, por exemplo através da auto e heteroavaliação. Apesar das várias orientações para o desenvolvimento de boas práticas de avaliação e do impacto que podem ter na qualidade da aprendizagem dos alunos, não se tem verificado uma mudança de paradigma tão evidente como a desejada (MEDLAND, 2016) e os dados deste estudo comprovam isso mesmo. Os processos de avaliação têm resultado em tarefas de avaliação que promovem uma atitude de aprendizagem bastante superficial e limitada (BOUD & ASSOCIATES, 2010). O comportamento dos alunos continua, em grande parte, a refletir uma preocupação com aprender para passar (a cultura do teste), em vez de aprender para melhorar (a cultura da avaliação). Muitas práticas de avaliação atuais não promovem alunos independentes, reflexivos e críticos e esse foco é incompatível com os objetivos académicos atuais (BOUD, 1990; FREEMAN, 1995) e, por maioria de razão, na formação de professores. Por outras palavras, as pressões externas sobre o ensino superior podem fazer com que a avaliação assuma uma função primordialmente sumativa, uma vez que a avaliação é influenciada, por um lado, pela forma como é vista pelos decisores políticos enquanto agentes das reformas (LINN, 2000) e, por outro, pela lógica das comparações e generalizações com base em dados quantitativos e, por vezes, superficiais (MACLELLAN, 2004; PINHEIRO, FLORES & MADALINSKA-MICHALAK, 2020). É, no entanto, de destacar a visão dos estudantes portugueses que tendem a valorizar a dimensão da participação na avaliação, o que vai ao encontro de outro estudo que mostrou a importância da assunção da avaliação como processo de melhoria para que ela se torne mais relevante e consequente (FLORES et al, 2019).

Por seu turno, os testemunhos dos coordenadores de curso reforçam esta ideia, pois apontam para a necessidade de alterar a forma como é fornecido o *feedback* aos alunos e a importância que este assume no processo de avaliação e de aprendizagem. O *feedback* surgiu nos discursos dos participantes como algo que não é adequado e oportuno (GIBBS, 1999), ainda que seja reconhecido como uma oportunidade de aprendizagem (POPE, 2001; LI & GAO, 2016). Na senda do estudo de Lutovac e Flores (2021), os discursos dos coordenadores de curso corroboram a ideia da avaliação como *feedback* e reflexão, embora assumam que, na prática, isso ainda não acontece. O *feedback* constitui uma dimensão crítica no desenvolvimento de um ensino de qualidade e de uma aprendizagem eficaz (BLACK & WILIAM, 1998; CARLESS et al., 2011; TEE & AHMED, 2014), mas carece de mais reflexão e melhoria no que diz respeito ao modo como é fornecido e o *timing* em que é operacionalizado, o que também implica o papel ativo dos estudantes neste processo.

Os dados deste estudo apontam para a necessidade de investigar mais aprofundadamente as concepções e as práticas de avaliação dos formadores de professores no que se refere à sua coerência e eficácia convocando ainda a voz dos estudantes, nomeadamente quanto ao modo como experienciam a avaliação e os seus efeitos nas suas crenças enquanto futuros professores. Mais concretamente, é importante analisar de que modo a dimensão formativa, o uso do *feedback* e a participação dos estudantes se articulam com as técnicas utilizadas durante o curso de formação, incluindo no estágio, e com os propósitos da avaliação.

## Financiamento

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/122094/2016) sob o QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Programa Avançado, apoiado pelo Fundo Social Europeu e os fundos nacionais MCTES.



## Referências

- ALHIJA, F. N. A. Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. **Studies in Educational Evaluation**, 54, 4-12, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.006>
- ALKHARUSI, H. A. Correlates of Teacher Education Students' Academic Performance in an Educational Measurement Course. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, 2009.



ALLEN, J. M., & WRIGHT, S. E. Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. **Teachers and teaching**, v. 20, n. 2, pp. 136-151, 2014. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>

BIGGS, J. Aligning teaching and assessing to course objectives. **Teaching and learning in higher education: New trends and innovations**, v. 2, n. 4, pp. 13-17, 2003.

BLACK, P., & WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v. 5, n. 1, pp. 7-74, 1998. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

BOUD, D. & ASSOCIATES. Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. 2010. <http://www.iml.uts.edu.au/assessment-futures/Assessment->

BOUD, D. Assessment and the promotion of academic values. **Studies in higher education**, v. 15, n. 1, 101-111, 1990. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377621>

BROWN, G. T., & REMESAL, A. Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. **The Spanish journal of psychology**, v. 15, n. 1, pp. 75-89. 2012 [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n1.37286](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286)

BROWN, S., & KNIGHT, P. **Assessing learners in higher education**. Psychology Press, 1994.

BULLOUGH, R. V., & GITLIN, A. **Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context**. (No Title), 1995.

CARLESS, D., SALTER, D., YANG, M., & LAM, J. Developing sustainable feedback practices. **Studies in higher education**, v. 36, n. 4, pp. 395-407, 2011. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>

COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. **Research methods in education**, 6. Bask1, Oxon: Routledge, 2007.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**. Leya, 2014.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. **European journal of teacher education**, v. 40, n. 3, pp. 291-309, 2017. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

DOCHY, F., SEGERS, M. GIJBELS, D., & STRUYVEN, K. **Assessment Engineering: Breaking down Barriers between Teaching and Learning, and Assessment**. In D. Boud and N. Falchikov (pp. 87–100). Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term. Routledge, 2007.

EGGEN P., & KAUCHAK, D. **Educational psychology: Windows on classrooms**. New Jersey Prentice Hall, Inc, 2001.

FERNANDES, D. Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, pp. 596-629, 2015. <https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3687>

FLORES, M. A. **Teacher education curriculum**. International Handbook of Teacher Education: Volume 1, pp. 187-230, 2016. [https://org.doi/10.1007/978-981-10-0366-0\\_5](https://org.doi/10.1007/978-981-10-0366-0_5)

FLORES, M. A. (Ed.) **Avaliação no Ensino Superior: Conceções e Práticas**. De Facto Editores. Santo Tirso: Coleção Practicum – Ciências da Educação, 2019.

FLORES, M. A., PEREIRA, D., FERNANDES, E., & COUTINHO, C. **Conclusões e Implicações**. In M. A. Flores (Ed.), Avaliação no Ensino Superior: Conceções e Práticas (pp.229-254). De Facto Editores. Santo Tirso: Coleção Practicum – Ciências da Educação, 2019.



FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação-Universidade de São Paulo, 2009.

FREEMAN, M. **Peer assessment by groups of group work**. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 20, n. 3, pp. 289-300, 1995 <https://doi.org/10.1080/0260293950200305>

FULMER, G. W., LEE, I. C., & TAN, K. H. **Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research**. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 22, n. 4, pp. 475-494. 2015 <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445>

GIBBS, G. Using assessment strategically to change the way students. *Assessment matters in higher education*, v. 41, 1999.

GIBBS, G., & SIMPSON, C. **Does your assessment support your students' learning**. *Journal of Teaching and learning in Higher Education*, v. 1, n. 1, pp. 1-30, 2004.

HEITINK, M. C., VAN DER KLEIJ, F. M., VELDKAMP, B. P., SCHILDKAMP, K., & KIPPERS, W. B. **A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice**. *Educational research review*, v. 17, pp. 50-62, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>

HOBSON, A. J., MALDEREZ, A., TRACEY, L., GIANNAKAKI, M., PELL, G., & TOMLINSON, P. D. **Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation**. *Research papers in education*, v. 23, n. 4, 407-433, 2008. <https://doi.org/10.1080/02671520701809825>

HU, L. T., & BENTLER, P. M. **Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives**. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, v. 6, n. 1, pp. 1-55, 1999. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

IZCI, K., & CALISKAN, G. **Development of Prospective Teachers' Conceptions of Assessment and Choices of Assessment Tasks**. *International Journal of Research in Education and Science*, v. 3, n. 2, 464-474, 2017. ISSN: 2148-9955

KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J., & RUSSEL, T. **Developing fundamental principles for teacher education programs and practices**. *Teaching and teacher education*, v. 22, n. 8, 1020-1041. 2006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>

LEVY-VERED, A., & ALHIJA, F. N. A. **The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment**. *Studies in Educational Evaluation*, v. 59, pp. 84-93. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.003>

LI, L., & GAO, F. **The effect of peer assessment on project performance of students at different learning levels**. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 41, n. 6, pp. 885-900. 2016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1048185>

LINN, R. L. **Assessments and accountability (condensed version)**. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, v. 7, n. 1, 11, 2000. <https://doi.org/10.7275/8jjd-z368>

LUTOVAC, S., & FLORES, M. A. **'Those who fail should not be teachers': Pre-service Teachers' Understandings of Failure and Teacher Identity Development**. *Journal of Education for Teaching*, v. 47, n. 3, pp. 379-394, 2021. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1891833>

MACLELLAN, E. **How convincing is alternative assessment for use in higher education?** *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 29, n. 3, pp. 311-321, 2004 <https://doi.org/10.1080/0260293042000188267>



MAYER, D., ALLARD, A., BATES, R., DIXON, M., DOECKE, B., KLINE, J., ... & HODDER, P. **Studying the effectiveness of teacher education.** Deakin University, 2015. <https://doi.org/10536/DRO/DU:30080802>

MEDLAND, E. **Assessment in higher education: Drivers, barriers and directions for change in the UK.** *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 41, n. 1, pp. 81-96, 2016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.982072>.

MUTHÉN, B., & MUTHÉN, L. **Mplus.** In *Handbook of item response theory*, pp. 507-518, 2017. Chapman and Hall/CRC.

OTERO, V. K. **Moving beyond the “get it or don’t” conception of formative assessment.** *Journal of teacher education*, v. 57, n. 3, pp. 247-255, 2006 10.1177/0022487105285963

PEREIRA, D. & FLORES, M. **Conceptions and practices of assessment in Higher Education: A study of Portuguese university teachers.** *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1, pp. 9-29, 2016. <http://dx.doi.org/10.15366/riece2016.9.1.001>.

PEREIRA, D. **A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspectiva dos estudantes: um estudo exploratório.** Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2011. <http://hdl.handle.net/1822/19122>.

PEREIRA, D. **Assessment in Higher Education and Quality of Learning: Perceptions, Practices and Implications** . Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, 2016. <http://hdl.handle.net/1822/43445>.

PEREIRA, D., NIKLASSON, L., & FLORES, M. A. **Students’ perceptions of assessment: a comparative analysis between Portugal and Sweden.** *Higher education*, v. 73, pp. 153-173. 2017. 10.1007/s10734-016-0005-0

PINHEIRO, C., FLORES, M., & MADALINSKA-MICHALAK, J. **Assessment in initial Teacher education. Views of Portuguese and Polish students.** In *Studies on Quality Teachers and Quality Initial Teacher Education*, 2020. <https://doi.org/10.47050/66515314.54-85>.

POPE, N. **An examination of the use of peer rating for formative assessment in the context of the theory of consumption values.** *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 26, n. 3, pp. 235-246, 2001. <https://doi.org/10.1080/02602930120052396>

QUIVY, R., & VAN CAMPENHOUDT, L., **Manual de investigação em ciências sociais**, 1992.

RAMSDEN, P. **Learning to teach in higher education.** Routledge, 2003.

REMESAL, A. **Concepções de avaliação de professores primários e secundários: Um estudo qualitativo.** *Ensino e formação de professores*, v. 27, n. 2, pp. 472-482, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>

SANCHO-GIL, J. M., SÁNCHEZ-VALERO, J. A., y DOMINGO-COCOLLOLA, M. **Research-based insights on initial teacher education in Spain.** *European Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 3, pp. 310-325, 2017. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>

SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., & MÜLLER, H. **Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures.** *Methods of psychological research online*, v. 8, n. 2, pp. 23-74, 2003.

SEGRS, M., GIJBELS, D., & THURLINGS, M. **The relationship between students’ perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning.** *Educational studies*, v. 34, n. 1, pp. 35-44, 2008. <https://doi.org/10.1080/03055690701785269>

SIEGEL, M. A. & WISSEHR, C. **Preparing for the plunge: Preservice teachers assessment literacy.** *Journal of Science Teacher Education*, v. 22, pp. 371-391, 2011. 10.1007/s10972-011-9231-6



SNOEK, M., BEKEBREDE, J., HANNA, F., CRETON, T., & EDZES, H. **The contribution of graduation research to school development: graduation research as a boundary practice.** European journal of teacher education, v. 40, n. 3, pp. 361-378, 2017. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315400>

STRUYVEN, K., DOCHY, F., & JANSSENS, S. **Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review.** Assessment & evaluation in higher education, v. 30, n. 4, pp. 325-341, 2005. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>

TABER, K. S., RIGA, F., BRINDLEY, S., WINTERBOTTOM, M., FINNEY, J., & FISHER, L. G. **Formative conceptions of assessment: trainee teachers' thinking about assessment issues in English secondary schools.** Teacher Development, v. 15, n. 2, pp. 171-186, 2011. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.571500>

TANG, S. Y. **From behind the pupil's desk to the teacher's desk: A qualitative study of student teachers' professional learning in Hong Kong.** Asia-Pacific Journal of Teacher Education, v. 30, n. 1, pp. 51-65, 2002. <https://doi.org/10.1080/13598660120114977>

TANG, S. Y., CHENG, M. M., & WONG, A. K. **The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools.** Journal of Education for Teaching, v. 42, n. 2, pp. 149-162, 2016. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143143>

TEE, D. D., & AHMED, P. K. **360 degree feedback: An integrative framework for learning and assessment.** Teaching in Higher Education, v. 19, n. 6, pp. 579-591, 2014. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901961>

VAN DE SCHOOT, R., LUGTIG, P., & HOX, J. **A checklist for testing measurement invariance.** European journal of developmental psychology, v. 9, n. 4, pp. 486-492, 2012.

VAN NULAND, S. **Teacher education in Canada.** Journal of education for teaching, v. 37, n. 4, pp. 409-421, 2011. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.611222>

VOLANTE, L., & FAZIO, X. **Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications for Teacher Education Reform and Professional Development.** Canadian Journal of Education, v. 30, n. 3, pp. 749-770, 2007.

WAEGE, K., & HAUGALOKKEN, O. K. **based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two.** Journal of Education for Teaching, v. 39, n. 2, pp. 235-249, 2013. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765195>

WAEGE, K., & HAUGALOKKEN, O. K. **Based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two.** Journal of Education for Teaching, v. 39, n. 2, pp. 235-249, 2013. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765195>