



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

With the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union

**„Identifying Barriers in Promoting the European Standards and Guidelines
for Quality Assurance at Institutional Level“**

IBAR

Agreement number – 2010 – 4663/001 - 001

WP7

Quality and Students

National study – Portuguese version

2011

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

QUALIDADE E ESTUDANTES – O CASO PORTUGUÊS

Work Package 7

Equipa de Investigação

Amaral, A.

Cardoso, S.

Manatos, M. J.

Neave, G.

Rosa, M. J.

Sarrico, C. (Coordenadora do Projecto)

Sin, C. (Relatora WP7)

Tavares, O.

Teixeira, P.

Veiga, A.

Dezembro 2011

1.INTRODUÇÃO.....	3
2.Contexto Nacional.....	4
3.Metodologia.....	6
4.FINDINGS.....	8
4.1 Políticas institucionais sobre a avaliação dos estudantes	8
4.2 Procedimentos de avaliação dos estudantes	12
4.3 Learning outcomes.....	16
5.CONCLUSÃO.....	18
5.1 Boas práticas.....	18
5.2 Barreiras.....	19
Annex 1: ESG Standard 1.3 Assessment of students.....	23
ANNEX 2: INSTITUTIONAL DATA BY HEI.....	24
HEI α	24
HEI β	31
ANEXO 1: PADRÕES E ORIENTAÇÕES EUROPEUS 1.3 AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	21

1. INTRODUÇÃO

Uma vez que a qualidade da aprendizagem é frequentemente assegurada pelos mecanismos de avaliação, o estudo de caso nacional relativo ao *Work package 7 – Qualidade e estudantes* – tem por objecto a avaliação dos estudantes. Este relatório tem por objectivo analisar de forma detalhada o processo de implementação do padrão *1.3 avaliação e estudantes*, dos Padrões e Orientações Europeus (European Standards and Guidelines – ESG) sobre a garantia da qualidade em quatro IES (Instituições de Ensino Superior) portuguesas.

De acordo com o padrão 1.3, “os estudantes devem ser avaliados de acordo com critérios públicos e de acordo com regulamentos e mecanismos aplicados de modo consistente”.

Tendo presente a implementação do padrão 1.3, este relatório procura analisar, por um lado, as políticas institucionais e as práticas relacionadas com a avaliação dos estudantes e, por outro, o modo como estas se reflectem na qualidade da aprendizagem e da avaliação dos estudantes.

O objectivo último deste relatório é o de evidenciar não apenas as barreiras como também alguns exemplos de boas práticas verificadas na implementação do padrão.

As IES analisadas são as mesmas que foram descritas no relatório do WP 5: **IES α** , **IES β** , **IES γ** e **IES δ** . Estas instituições foram escolhidas por traduzirem a diversidade institucional (Universidade/Politécnico) e a diversidade geográfica, bem como as diferentes dimensões das instituições portuguesas.

O relatório começa por apresentar, de forma sumária, o contexto nacional, destacando algumas tendências gerais na política e na prática observada entre as instituições analisadas. Segue-se a apresentação da metodologia que suporta a investigação e os principais resultados da mesma. Esses resultados são apontados em três secções principais: políticas institucionais, mecanismos de avaliação dos estudantes e resultados da aprendizagem (Learning Outcomes). O relatório termina com uma conclusão que sintetiza as boas práticas identificadas e as barreiras para a implementação do padrão 1.3 dos ESG.

2. Contexto Nacional

Não existiam políticas nacionais, nem recomendações, em Portugal, para regular ou aconselhar sobre os mecanismos e práticas relativos à avaliação dos estudantes de ensino superior até ao surgimento de alguma legislação decorrente do processo de Bolonha. O Decreto-Lei 42/2005 e o Sistema de Créditos Europeu (ECTS) introduziram alguns princípios para a avaliação dos estudantes, por exemplo, a definição da escala de avaliação, a definição da classificação de 10 valores como classificação de aprovação, a especificação de referências qualitativas para as classificações e a comparabilidade entre a escala quantitativa e a escala europeia (A, B, C, D, E). As IES deveriam orientar-se por estes princípios e publicar as classificações de acordo com eles.

Para além destes regulamentos, o princípio da autonomia pedagógica consagrado na Lei 108/1988 garante a cada IES o poder de decisão relativo às políticas, aos mecanismos e às metodologias de avaliação dos estudantes. Não obstante, verifica-se um certo grau de convergência de políticas e práticas nas diferentes IES. Foram observadas algumas tendências gerais nos dados recolhidos das entrevistas aos diferentes actores das IES em análise, como se reporta abaixo.

Em primeiro lugar, *as políticas institucionais contemplam regimes especiais para alguns estudantes* (estudantes-trabalhadores, estudantes das forças armadas, estudantes representativos dos órgãos do governo, etc.), indicando-se as excepções a que estão sujeitos. Especialmente no que diz respeito aos estudantes trabalhadores – o grupo mais referido dos estudantes em regime especial -, existem condições especiais para a sua frequência e para a sua avaliação.

Trata-se de um reflexo da legislação, cuja ênfase no estatuto do trabalhador estudante data de 1981 (Lei 26/1981), com as últimas actualizações da Lei 7/2009. Todavia, este estatuto tornou-se bastante mais visível no actual contexto dado que o número de estudantes trabalhadores com acesso ao ensino superior cresceu de forma muito significativa. Este crescimento deve-se, principalmente, a mudanças na legislação nacional cujo objectivo é o de alargar o ensino superior a novos públicos. O Decreto-Lei No. 64/2006 aprova um novo regime de acesso ao ensino superior para estudantes maiores de 23 anos que não possuem os requisitos tradicionais para se matricularem no ensino superior.

Verificou-se, entre as instituições analisadas, uma *crecente ênfase na avaliação contínua*. Na verdade, existem em três das IES analisadas (IES α , IES β and IES δ) políticas institucionais explícitas que promovem a avaliação contínua. Apesar de tal não constituir grande surpresa nas Artes, dada a sua natureza prática e o processo gradual de criação de obras de arte, a avaliação contínua tem vindo a intensificar-se também na Engenharia, tornando-se visível não só nas políticas, como também no discurso dos académicos.

Um terceiro aspecto que ressaltou da análise dos cursos foi *a ausência de critérios de avaliação qualitativos* que tenham correspondência com os diferentes níveis da escala de classificações portuguesa de 0 a 20 (isto é, descritores gerais da qualidade do trabalho dos estudantes correspondentes às classificações quantitativas dessa escala). A única indicação existente nas políticas, estipulada no Decreto-Lei 42/2005, é a da classificação de 10 valores correspondente à classificação para aprovação.

Verificou-se, ainda, a existência de *épocas de exame idênticas*, devidamente regulamentadas, nas quatro IES analisadas. Assim, existem três épocas claramente delimitadas: a época normal (para avaliação final de exame), a época de recurso (para estudantes que reprovaram no exame final ou que queiram fazer melhoria de nota/classificação), e a época especial (para avaliar estudantes dos regimes especiais ou estudantes que não obtiveram o número suficiente de créditos para completar o ciclo de estudos em que estão inscritos).

Também foi visível, na amostra de cursos, um *elevado nível de autonomia na definição das metodologias de avaliação*. Em geral, as políticas institucionais contêm instruções de carácter geral, mas não são especificadas as abordagens nem as metodologias de avaliação. A confiança é depositada nos académicos por estes serem os actores mais apropriados para avaliar a correspondência entre os objectivos e as variadas metodologias das unidades curriculares em que leccionam. Contudo, alguns académicos reportaram a crescente regulamentação prescritiva, por exemplo, a obrigatoriedade de incluir a avaliação contínua nos cursos de Engenharia.

Finalmente, uma tendência relativamente nova parece ser a do *crecente processo de formalização da avaliação das unidades curriculares*, traduzido em relatórios, reuniões para revisão da estrutura curricular e inquéritos pedagógicos aos estudantes.

Subsequentemente, em três das quatro IES, a regulamentação académica e a da garantia da qualidade (ao nível institucional ou ao nível da unidade orgânica) requerem que os docentes produzam um relatório reflexivo, no final da unidade curricular, no qual se avalie o desempenho e as possíveis melhorias no âmbito do ensino e da avaliação. Em todas as instituições analisadas, o corpo docente referiu as reuniões que estão em curso e o diálogo estabelecido no sentido de discutir a adequação dos mecanismos de avaliação e de avançar com propostas de melhoria.

Acresce ainda que, de acordo com os académicos e os estudantes, o *feedback* dos estudantes (formal, via questionários, e informal) é geralmente tido em conta para melhorar a prática pedagógica, incluindo a avaliação dos estudantes.

3. METODOLOGIA

O presente relatório baseia-se na análise de dois tipos de informação. Primeiro, nos documentos institucionais oficiais (regras e regulamentos pedagógicos, académicos e de avaliação) disponíveis ao público nos respectivos sítios da internet das IES em análise. A pesquisa dos documentos institucionais incluiu não apenas os regulamentos gerais da instituição, mas também os regulamentos ao nível da unidade orgânica, embora estes últimos fossem geralmente escassos. Segundo, em entrevistas semi-estruturadas dirigidas a grupos de actores institucionais identificados no WP6: representantes da gestão e administração centrais, membros das faculdades/escolas (directores, directores de curso e corpo docente) e estudantes. Tal como já foi descrito no relatório do WP6, os actores entrevistados pertencem a duas áreas científicas principais, Engenharia e Artes. Foram escolhidos dois cursos por IES: Engenharia Civil e Design na IES α ; Engenharia Civil e Comunicação e Design na IES β ; Engenharia Civil e Artes e Design na IES γ ; e Engenharia Civil e Artes Plásticas na IES δ (ver tabela 1). Para este relatório, optou-se pela designação mais ampla de *Engenharia e Artes*.

Tabela 1 – Faculdades/Escolas e respectivos cursos seleccionados para o estudo

	Faculdade/Escola	Curso
IES α	Escola de Ciência e Tecnologia (Departamento de Engenharia Rural)	Engenharia Civil

	Escola de Artes (Departamento de Artes Visuais e Design)	Design
IES β	Faculdade de Engenharia	Engenharia Civil
	Faculdade de Belas Artes	Comunicação e Design
IES γ	Escola de Tecnologia e Gestão	Engenharia Civil
	Escola de Educação	Artes e Design
IES δ	Escola de Tecnologia	Engenharia Civil Artes Plásticas – Pintura e Inter-Media

Os resultados baseados nos regulamentos oficialmente fixados são apresentados em primeiro lugar, na secção 4.1 *políticas institucionais sobre a avaliação dos estudantes*, mas também informam as secções 4.2 e 4.3. No entanto, a principal fonte que suportou a maioria dos resultados relativos às práticas que envolvem os mecanismos de avaliação e as recentes mudanças foi o conteúdo das entrevistas. Estes tópicos são analisados particularmente na secção 4.2 *Mecanismos de avaliação dos estudantes*.

De modo a organizar a análise, as várias dimensões mencionadas nas orientações contidas no Padrão 1.3 foram agrupadas em três grandes secções.

Em primeiro lugar, o relatório apresenta as *políticas institucionais de avaliação dos estudantes*, nomeadamente:

- *disposições gerais* referentes à avaliação do desempenho dos estudantes
- requisitos para a *comunicação aos estudantes da informação sobre a avaliação*
- regulamentos sobre as *condições de assiduidade, ausências, doença e classificações*
- *papel dos actores externos* na definição dos mecanismos da avaliação dos estudantes
- *presença de um ou mais avaliadores*.

Em segundo lugar, são apresentados os *mecanismos de avaliação dos estudantes*, nomeadamente a definição das práticas pedagógicas de avaliação e os métodos de avaliação dos estudantes.

Foram, assim, considerados:

- *mecanismos de avaliação e seus objectivos* (formativos, sumativos, diagnósticos, etc.)
- *mudanças recentes na avaliação*
- *convergência com os procedimentos institucionais e controlos administrativos*.

Em terceiro lugar, as políticas e práticas relativas aos *resultados da aprendizagem* (learning outcomes) são apresentadas numa secção separada, uma vez que assumem um papel central no Processo de Bolonha e na sua associação a uma nova pedagogia centrada no estudante.

A este respeito, os resultados da aprendizagem são também mencionados nas orientações do padrão 1.3 que apontam para a avaliação. Espera-se, portanto, que os mecanismos de avaliação sejam ‘desenhados para medir a concretização dos desejados resultados da aprendizagem (learning outcomes) e outros objectivos do curso’.

4. FINDINGS

As secções que se seguem oferecem uma síntese dos resultados referentes às quatro IES analisadas.

4.1 Políticas institucionais sobre a avaliação dos estudantes

Esta secção baseia-se nos resultados da análise das políticas institucionais sobre a avaliação dos estudantes. Foram tidas em consideração, primeiro, as disposições políticas gerais e, segundo, as condições para a comunicação da informação sobre a avaliação dos estudantes.

Apresentam-se, de seguida, as regras relativas à frequência, ao regime de faltas dos estudantes, doença e classificações; ao papel dos avaliadores externos; à presença de um ou mais avaliadores. Sempre que possível, a análise documental é complementada pela informação oriunda do conteúdo das entrevistas.

Disposições Gerais

Todas as IES possuem políticas institucionais, ora especificamente sobre a avaliação, ora sobre os procedimentos académicos que incluem a avaliação. Simultaneamente, algumas unidades orgânicas possuem as suas próprias políticas académicas/de avaliação que oferecem uma visão mais detalhada dos regulamentos institucionais gerais e adaptam-nos à especificidade da área científica em questão. Estes regulamentos detalhados chegam, por vezes, ao nível dos departamentos, tal como é o caso do departamento de Artes Visuais e Design na IES α , cujo objectivo é o de estabelecer alguma coerência na avaliação entre os cursos.

Em geral, as políticas contêm regras gerais sobre possíveis tipos e metodologias de avaliação, sobre mecanismos de avaliação, sobre as épocas de exame, sobre as condições de frequência,

sobre as classificações e sobre os direitos dos estudantes (acesso às provas, queixas e recursos).

Tal como já foi referido, todas as políticas institucionais analisadas contêm disposições para estudantes do regime especial, o que lhes garante flexibilidade quanto aos métodos e épocas de avaliação.

Comunicação da informação sobre a avaliação aos estudantes

Todas as políticas académicas ou de avaliação dos estudantes estipulam claramente a obrigatoriedade de o corpo docente informar os estudantes sobre os mecanismos de avaliação, as metodologias, os critérios, a calendarização, o sistema de classificações, etc. Habitualmente, os regulamentos exigem que esta informação seja incluída nas fichas das unidades curriculares que devem, por sua vez, ser usadas em todas as unidades curriculares do curso. Todas as políticas exigem que as fichas curriculares das unidades curriculares sejam disponibilizadas no início do semestre ou do curso (a data limite mais tardia é de duas semanas, no caso da IES α). Enquanto algumas IES recorrem explicitamente à publicação online das fichas, outras apenas requerem que a informação chegue aos estudantes no início da unidade curricular.

Quer os académicos, quer os estudantes mencionam o facto de a informação relativa à avaliação ser comunicada oralmente na primeira aula. Os estudantes não levantaram quaisquer problemas com o processo de comunicação e parecem satisfeitos com o conhecimento que detêm sobre os mecanismos de avaliação. Porém, o vice reitor da IES α considera que deve ser melhorada a forma como se difunde a informação, tornando-a mais clara, de modo a evitar algumas confusões que continuam a verificar-se, apesar dos esforços e medidas institucionais.

Condições de frequência, regime de faltas, doença e classificações

As políticas ora fornecem informação clara sobre as condições de frequência do curso, ora permitem que cada curso estabeleça os seus próprios critérios. Todos os cursos considerados neste relatório, das duas áreas científicas, apresentam condições claras para a frequência, nomeadamente a obrigatoriedade de frequência de uma proporção de aulas que varia entre dois terços e oitenta por cento. Algumas regulamentações institucionais, por exemplo as da IES δ , distinguem diferentes tipos de aulas (teóricas, práticas, tutoriais) e associam-lhes diferentes modos de frequência.

O número mínimo de frequências funciona como um pré-requisito para a avaliação, pelo que se esse número não for respeitado pode ser negado ao estudante o direito à avaliação. A assiduidade pode também influenciar a classificação final em cada unidade curricular. Tal acontece no caso do curso de Artes da IES α , onde os estudantes obtêm uma classificação de acordo com o seu registo de assiduidade. Também nestes casos, as circunstâncias dos estudantes do regime especial são tidas em conta, pelo que os mesmos estão ao abrigo dos requisitos de assiduidade.

No que diz respeito ao regime de faltas ou à doença, existe uma grande variedade de informação disponibilizada nos regulamentos. Assim, na IES α , as faltas devem ser justificadas por atestado médico. As faltas aos exames são apenas justificadas em casos de força maior. Na IES β , as políticas não incluem referências aos casos da doença, contendo apenas informação referente às faltas aos exames. Na IES γ , os regulamentos determinam a aceitação das ausências devidamente justificadas, explicando o procedimento administrativo. Na IES δ , a doença ou a falta aos exames é apenas referida a propósito dos estudantes trabalhadores e dos estudantes com necessidades especiais.

No que diz respeito às classificações, todas as políticas contêm disposições gerais sobre a escala de classificação, a classificação correspondente à aprovação e as indicações referentes ao cálculo da classificação final no regime de avaliação contínua. Apenas os estudantes de Artes da IES α lamentam a falta de transparência no modo como a classificação final é calculada.

Verificou-se, tal como mencionado acima, a ausência de critérios qualitativos, apesar de o Decreto-Lei 42/2005 apontar para a possibilidade de adicionar à escala de 0 a 20 valores uma descrição qualitativa.

O papel dos actores externos

As políticas institucionais não contêm qualquer referência ao contributo dos actores externos nos mecanismos de avaliação dos estudantes. Em dois casos (IES β e IES δ) a influência indirecta da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) foi referida no decurso das entrevistas, nomeadamente a inclusão dos resultados da aprendizagem (learning outcomes) nas especificações das unidades curriculares. A influência de parceiros empresariais foi apenas mencionada por um representante de um curso (Artes da IES α) dado

que os estudantes desenvolvem os seus projectos em parceria com algumas empresas. Embora os estudantes sejam avaliados de acordo com os regulamentos e critérios pedagógicos, o *feedback* das empresas é tido em conta.

Em termos gerais, a participação dos actores externos nos procedimentos da avaliação é muito baixa ou inexistente.

Número de avaliadores

Apenas uma política institucional (IES α) e uma política específica de uma faculdade (Engenharia da IES β) exigem a criação de um júri de avaliação, para cada unidade curricular, constituído por um mínimo de três ou dois académicos, respectivamente. Ambas as instituições pertencem ao subsistema universitário. Nas outras duas IES, que pertencem ao subsistema politécnico, os regulamentos institucionais não fazem qualquer referência ao número de avaliadores. Existe apenas uma excepção: os regulamentos das Artes na IES γ estipulam que, muito embora o docente da unidade curricular seja responsável pela avaliação, as classificações devem ser ratificadas pela direcção do departamento ou por outro membro do corpo docente. Noutros casos, as entrevistas revelam que a responsabilidade pela avaliação pertence apenas ao docente da unidade curricular. Quando o ensino da unidade curricular é partilhado por mais do que um docente, então a avaliação tende também a ser partilhada.

Não obstante, emergiu da análise das entrevistas uma discordância entre o discurso dos estudantes e do corpo docente. Na IES α , na Engenharia e nas Artes, o corpo docente referiu que a regra do júri de avaliadores ser constituído por 3 membros é respeitada. Enquanto os estudantes de Artes confirmam a existência de três membros no júri de avaliação, os estudantes de Engenharia reportaram que a avaliação é da responsabilidade de um docente apenas (o responsável pela unidade curricular), excepto no caso de a unidade curricular ser leccionada por mais do que um docente.

Importa ainda referir outro aspecto. Os estudantes de Artes da IES β (onde o regulamento geral da universidade não faz referência ao número de avaliadores e onde não existe uma política oficial ao nível da unidade orgânica) consideram negativo que, nas unidades curriculares práticas leccionadas por um só professor e sujeitas a avaliação contínua, se um estudante reprovar por qualquer razão, não tenha qualquer possibilidade de pedir nova

avaliação. Isto não se aplica às unidades curriculares cuja avaliação é concretizada por exame final ou pela submissão de um trabalho final. Esta questão levanta o problema da potencial falta de transparência do processo de avaliação das unidades curriculares práticas e leccionadas por um só docente.

4.2 Procedimentos de avaliação dos estudantes

Esta secção debruça-se sobre a adequação dos procedimentos de avaliação aos objectivos que lhes estão associados, i.e. avaliação de diagnóstico, formativa, ou sumativa. Aborda, ainda, as mudanças recentes verificadas nos procedimentos de avaliação e o modo como estes se alinham com os regulamentos institucionais e são sujeitos a verificação administrativa.

Os procedimentos de avaliação e os seus objectivos

Nas quatro instituições aplica-se o princípio de autonomia pedagógica, pelo que os académicos detêm um elevado grau de autonomia para conceber e desenvolver os métodos de avaliação que consideram mais adequados. Porém, nos cursos de *Engenharia* de ambas as instituições universitárias, a autonomia académica é, até certo ponto, substituída por regulamentos institucionais que favorecem a avaliação contínua em detrimento dos exames finais. De facto, na IES α , o recurso apenas à avaliação final, no âmbito de uma disciplina, deve ser justificado pelo docente responsável e devidamente autorizado. Na IES β , os regulamentos impõem que pelo menos uma disciplina, por semestre, seja realizada através de avaliação contínua.

De acordo com os discursos do pessoal docente de *Engenharia* e *Artes* das quatro instituições seleccionadas, o tipo de disciplina (i.e. teórica, prática, com base no desenvolvimento de projectos, etc.) e os seus objectivos, determinam a escolha dos procedimentos de avaliação (exames, testes diversos, tarefas a desenvolver pelos estudantes ao longo do semestre, projectos, etc.). Na discussão dos tipos de avaliação é feita referência principalmente às avaliações contínua e final, e menos à avaliação formativa e sumativa.

A avaliação contínua pode ser, por vezes, formativa, ou, noutras vezes, sumativa. Por exemplo, em *Engenharia*, na IES β , ela reflecte uma preocupação com a indução de um padrão regular de aprendizagem do estudante ao longo do semestre, mais do que com a assunção de uma função potencialmente formativa. Na prática, a avaliação contínua traduz-

se, frequentemente, em mini-testes sumativos, realizados durante o período lectivo, que os académicos julgam poder ser disruptivos da frequência e da aprendizagem dos estudantes noutras disciplinas, sobretudo próximo da data do teste. A avaliação contínua é, também, dificultada sempre que as turmas são grandes, ou seja, constituídas por um número elevado de estudantes.

Pelo contrário, nos cursos de *Artes* das quatro IES, a avaliação contínua parece deter, principalmente, um propósito formativo. É, também, o método de avaliação mais comum. Os académicos, assim como os estudantes, discutem a natureza prática das disciplinas de *Artes*, nas quais os estudantes têm de realizar tarefas práticas e desenvolver projectos. A função da avaliação contínua, durante o decurso da disciplina, é a de permitir acompanhar de perto o desempenho e progresso dos estudantes, dar *feedback* e orientar o trabalho futuro. Depois segue-se uma avaliação final que é sumativa, traduzindo-se na avaliação do trabalho artístico final.

Contrariamente às *Artes*, onde a avaliação contínua parece ser o principal método de avaliação, nos cursos de *Engenharia* considerados no estudo, parece existir uma maior interpenetração das avaliações contínua e final, concretizada na forma de exame final. O grau de confiança na avaliação final é variável. Por exemplo, os docentes de *Engenharia* da IES β , referem que os exames finais constituem o método de avaliação mais frequentemente usado, excepto no caso de uma disciplina por semestre, que deve ser avaliada de forma contínua. Na IES α , tanto os estudantes, como os académicos, identificam uma variedade de métodos de avaliação (exames, vários testes ao longo do semestre, projectos), entre os quais os estudantes podem, por vezes, escolher. Na IES γ , os estudantes enfatizam dois métodos avaliativos: os trabalhos realizados ao longo do semestre e o exame final. Queixam-se, porém, de uma certa subvalorização dos trabalhos, que consideram mais benéficos para aprendizagem que os exames. Na IES δ , os trabalhos práticos constituem, geralmente, o método de avaliação nas disciplinas práticas, enquanto os exames finais são mais usados em disciplinas de base, mais teóricas.

Em síntese, os procedimentos de avaliação são adequados ao tipo e objectivos das disciplinas. Em *Engenharia*, estes procedimentos parecem ser mais ecléticos do que nas *Artes*. Neste caso (*Artes*), predomina a avaliação contínua, perspectivada como melhor adaptada à natureza da área científica e à natureza prática das disciplinas, bem como facilitada por turmas com

números mais reduzidos de estudantes. Algumas tentativas, algo forçadas, para aumentar o peso da avaliação contínua são, contudo, registadas nos cursos de *Engenharia*.

Enquanto a avaliação final assume, claramente, um propósito sumativo, a avaliação contínua pode compreender tanto objectivos sumativos (i.e. mini-testes), como formativos (i.e., a avaliação continuada de trabalhos artísticos nas *Artes*, previamente à sua efectiva conclusão). A avaliação de diagnóstico não emerge como tópico de discussão.

Mudanças recentes

A mudança mais evidente que emerge deste estudo traduz-se na diversificação dos métodos de avaliação e no crescente peso assumido pela avaliação contínua e pelo trabalho dos estudantes, em detrimento do exame final, particularmente nos cursos de *Engenharia*. Tal mudança é verificada em três das quatro instituições: nas IES β e α , ela ocorreu, em parte, na sequência da regulamentação; na IES γ , a mudança nos procedimentos de avaliação é referida pelos docentes como ter surgido pós-Bolonha.

As mudanças identificadas pelos académicos de *Artes* são de uma natureza mais variada. Por exemplo, na IES α , a Escola tem vindo a desenvolver algumas regras gerais de avaliação para tentar acabar com as inconsistências experimentadas pelos estudantes nas diferentes disciplinas. Na IES β , os académicos evidenciam uma diversificação dos métodos de avaliação, assim como fichas das disciplinas mais sistemáticas, focadas no que se espera que os estudantes alcancem, o que torna, portanto, a avaliação mais confiável e adequada aos seus propósitos. Na IES γ , as mudanças registaram-se ao nível dos procedimentos relacionados com a comunicação, aos estudantes, da informação sobre a avaliação, a qual é, agora, feita online.

Algumas destas mudanças (avaliação contínua, fichas das disciplinas focadas nos *learning outcomes* que determinam os métodos de ensino e avaliação, etc.) implicaram uma atenção redobrada às práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Além destas, outras iniciativas assinaladas sugerem um crescente processo de reflexão sobre o ensino e a avaliação. Efectivamente, em duas IES (IES α e β), os regulamentos exigem que o pessoal académico elabore um relatório, no final de cada disciplina, para avaliar o alcance dos seus objectivos e fazer recomendações sobre o que deve ser melhorado. Iniciativas que fomentam a reflexão e discussão sobre aspectos pedagógicos,

incluindo a avaliação, bem como sobre as formas de os melhorar, também são promovidas ao nível da faculdade/escola e cursos: e.g., um laboratório de ensino e aprendizagem relativamente novo, na Faculdade de Engenharia da IES β , que resultou numa maior consciência pedagógica; uma *workshop* anual, lançada recentemente pelo curso de Engenharia, também na IES β , no sentido de proporcionar uma revisão contínua do curso; ou a realização regular de reuniões entre os académicos das *Artes*, na IES α , com o mesmo propósito de reflexão e melhoria. A recolha, formal (mediante questionários) e informal, do *feedback* dos estudantes, realizada nas quatro IES, concede aos académicos material de reflexão, com base no qual podem ser projectadas melhorarias, quer das disciplinas, quer do curso.

Todas as anteriores actividades resultam em ajustamentos e melhorias contínuas nas práticas pedagógicas, incluindo a avaliação. Na IES γ , o Processo de Bolonha é percebido como tendo reforçado este processo contínuo de ajustamento.

Alinhamento com os regulamentos institucionais e verificações administrativas

O facto de os procedimentos de avaliação dos estudantes serem, ou não, implementados em consonância com as regras oficialmente estabelecidas, não foi um tema explicitamente abordado durante as entrevistas. Contudo, este aspecto pôde ser inferido a partir das discussões sobre as várias dimensões consideradas na análise. Através do seu discurso, os entrevistados sugerem a existência de um conhecimento sobre os regulamentos institucionais e alinhamento com os mesmos (por exemplo, no que respeita a informar, desde cedo, os estudantes sobre os procedimentos de avaliação, a elaborar as fichas das disciplinas, os requisitos de frequência, os procedimentos para as reclamações dos estudantes, etc.). Em geral, existe a ideia de que os regulamentos são flexíveis o suficiente para permitir a especificidade disciplinar e programática. Contudo, num caso concreto (*Artes*, na IES β), foi possível identificar algum ressentimento relativamente a certas regras, percebidas como rígidas e como não levando em consideração as características particulares das faculdades.

No que respeita às verificações administrativas, é mencionado um leque de mecanismos de monitorização, variando entre as IES: a validação das fichas das disciplinas pelos directores de curso (IES β); a obrigação dos directores de curso de verificar a publicação *online* das fichas das disciplinas (IES β e α); o recurso ao sistema institucional de informação enquanto ferramenta de monitorização, compilando e publicando toda a informação relacionada com as diferentes fases da avaliação (IES α e β); o recurso aos relatórios de avaliação das disciplinas

para identificar pontos fracos e sugerir medidas de correcção (IES β e α); o duplo controlo da avaliação pelo director de curso (IES γ); a monitorização, pelos serviços administrativos, do desenvolvimento do ensino e da avaliação de acordo com o definido nas fichas das disciplinas (IES δ). Na IES γ , os estudantes assinalaram exemplos de práticas menos correctas por parte dos académicos (i.e. não observância dos prazos para publicar as classificações, ou não comparência dos professores aos exames), e queixaram-se, portanto, que as verificações não são realizadas.

Parece, portanto, que a monitorização se constitui menos como uma função administrativa (com excepção da IES δ), e é, mais, uma tarefa assumida pelos directores de curso, facilitada por plataformas institucionais *online*. Não parece, também, existir um padrão consistente de mecanismos de monitorização nas quatro instituições, embora algumas semelhanças sejam evidentes entre as duas IES universitárias (IES α e β).

4.3 Learning outcomes

A primeira observação a ser feita neste domínio é a da ausência de uma terminologia consistente, em português, para a expressão *learning outcomes*. Tal foi passível de ser notado, tanto ao nível dos documentos institucionais oficiais, como nos discursos dos entrevistados. Vários termos, que parecem referir-se aos *learning outcomes*, são usados alternadamente: competências, resultados da aprendizagem, ou objectivos.

O regulamento académico da IES α declara que a avaliação tem por objectivo quantificar o domínio das competências dos estudantes. Na IES β , o regulamento geral de avaliação requer que as fichas das disciplinas identifiquem objectivos e os resultados da aprendizagem. Na IES γ , os regulamentos pedagógicos de *Engenharia* solicitam que os resultados da aprendizagem e as competências que se espera que os estudantes desenvolvam constem das fichas das disciplinas. A avaliação é descrita como um processo que afere até que ponto os resultados da aprendizagem e as competências correspondentes a cada disciplina são alcançados. A política de avaliação na área das *Artes* enfatiza a avaliação como detendo um papel central na promoção das competências, bem como o desenvolvimento de metodologias adequadas a esse fim. Na IES δ , de acordo com os regulamentos, a avaliação afere o conhecimento adquirido, levando em consideração os objectivos definidos nas fichas das disciplinas. Porém,

não é muito claro se estes termos são empregues, consistentemente, para significar os *learning outcomes*.

Uma segunda observação prende-se com a dicotomia entre o discurso oficial vertido nas políticas institucionais e o efectivo entendimento e prática relacionados com os *learning outcomes*. Como referido anteriormente, em todas as IES analisadas, a avaliação dos estudantes, ou os regulamentos académicos, fazem referência a competências, resultados da aprendizagem, ou objectivos. Os representantes institucionais ao nível da gestão de topo e intermédia também parecem ter um entendimento do conceito de *learning outcomes* e da sua função pedagógica. Contudo, a maioria dos académicos sem funções de gestão não parece compreender o conceito. Ao responderem à questão relativa aos *learning outcomes*, estes académicos orientam os seus discursos “noutras direcções”. Isto, apesar do facto de terem sido estes académicos a definir as fichas das disciplinas e, por inerência, a explicitar os *learning outcomes*. Efectivamente, o vice-reitor para a qualidade e o representante da qualidade da área da *Engenharia*, na IES β , confirmam que, apesar dos esforços institucionais para introduzir um modelo pedagógico baseado nos *learning outcomes*, o mesmo ainda não foi convenientemente assimilado e implementado e ainda não despoletou mudanças nos métodos pedagógicos.

Todavia, em geral, os académicos das *Artes* de três das IES analisadas, parecem mais familiarizados com a noção de *learning outcomes* e com a sua função pedagógica. Tal parece dever-se ao facto de as disciplinas de *Artes* envolverem a aquisição de competências práticas, mediante o desenvolvimento de trabalhos e a criação de obras de arte. Embora *Engenharia* seja, sem dúvida, uma área disciplinar prática, aplicada, dada a sua componente laboratorial, isto não parece influenciar as percepções dos académicos desta área relativamente aos *learning outcomes*. É, eventualmente, possível avançar a hipótese de que esta situação se relaciona com o facto de os primeiros anos de um curso de *Engenharia* serem dedicados a disciplinas de base mais teórica, com uma natureza, um carácter, possivelmente, menos prático do que seria de esperar. Talvez por isso, os estudantes de *Artes* também pareçam compreender melhor, que os de *Engenharia*, o conceito de *learning outcomes*. Além disso, os estudantes de *Artes* revelam, também, um maior grau de satisfação com a forma como os métodos de avaliação e o ensino reflectem os *learning outcomes*.

Nenhuma diferença foi identificada entre instituições dos diferentes sectores (politécnico e universitário) relativamente ao entendimento e à incorporação dos *learning outcomes* nas práticas pedagógicas.

5. CONCLUSÃO

A análise das várias dimensões consideradas nesta síntese, bem como dos dados institucionais detalhados, permitiram a identificação, quer de boas práticas, quer de barreiras, no domínio da qualidade da avaliação dos estudantes e da implementação do Padrão 1.3 dos *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*. Sistematizam-se, de seguida, essas boas práticas e barreiras.

5.1 Boas práticas

A primeira boa prática a destacar traduz-se na própria existência de políticas institucionais ou académicas sobre a avaliação dos estudantes, que conferem transparência aos procedimentos e regulamentos de avaliação. Além disso, para garantir a consciencialização dos estudantes face ao processo de avaliação, estas políticas estipulam que informação relevante lhes deva ser comunicada, desde o início. Tal permite, ainda, que todas as partes envolvidas na avaliação (docentes e estudantes), fiquem cientes das ‘regras do jogo’, o que fomenta um nível adicional de transparência. As plataformas institucionais *on-line* emergem, neste contexto, como ferramentas bastante importantes, que facilitam, ainda, em geral, a comunicação entre académicos e estudantes.

Outro aspecto merecedor de destaque é representado pelo carácter inclusivo dos procedimentos de avaliação (pelo menos no nível da retórica): os regulamentos institucionais de avaliação reconhecem as especificidades dos estudantes do regime especial e estipulam as isenções à frequência e aos requisitos de avaliação aplicáveis aos estudantes do regime geral.

Outras actividades passíveis de serem consideradas como boas práticas compreendem as destinadas a fomentar a reflexão e a discussão internas sobre a avaliação (bem como sobre outras abordagens pedagógicas). Exemplos de algumas destas actividades são constituídos, nomeadamente: pelo laboratório de ensino e a aprendizagem, na IES β , que, reconhecendo a

importância da avaliação para a aprendizagem dos estudantes, organizou uma sessão sobre a elaboração da avaliação baseada nos *learning outcomes*; as revisões periódicas das disciplinas, nas IES β e α , centradas, entre outros aspectos, na avaliação (taxas de insucesso, mini-testes e impacto na aprendizagem dos estudantes); os questionários aos estudantes, realizados nas quatro instituições, para avaliar os docentes, as disciplinas, os cursos, a adequação do ensino e do processo de avaliação, o número de horas empregues pelos estudantes em actividades de aprendizagem, etc. Estas iniciativas permitem detectar uma *crescente atenção prestada à qualidade da aprendizagem dos estudantes e à avaliação* e uma *tendência para a melhoria contínua das práticas pedagógicas*.

Nos cursos de *Artes*, a correspondência entre as práticas de avaliação e a natureza da área disciplinar também pode ser destacada como boa prática. De facto, os estudantes relatam uma experiência positiva resultante da avaliação contínua e dos trabalhos práticos, bem como elevados níveis de interacção com o pessoal docente, propiciadora de uma melhor aprendizagem. Nas IES α e δ , em especial, estes aspectos parecem ser, ainda, complementados por um outro, igualmente positivo, traduzido no proporcionar, pela avaliação contínua, de uma atenção e de um envolvimento mais próximo dos docentes face ao trabalho dos estudantes. Na IES α , por exemplo, a qualidade dos resultados dos estudantes é demonstrada através de prémios nacionais.

5.2 Barreiras

Do estudo empreendido também emergem barreiras à qualidade da avaliação dos estudantes e à implementação do Padrão 1.3. Por exemplo, embora a existência e o carácter inclusivo das políticas de avaliação possam ser identificadas como boas práticas, estas mesmas políticas parecem apresentar algumas insuficiências. De facto, o carácter inclusivo destas políticas nem sempre se concretiza na prática. Na IES α , nomeadamente, enquanto os representantes da gestão central reportam a reticência dos académicos em reconhecer o estatuto especial dos estudantes-trabalhadores, um representante do corpo docente de *Artes* relata a dificuldade, em relação a estes mesmos estudantes, de conciliar a necessidade de uma frequência flexível às aulas, com as características especiais das disciplinas com uma acentuada componente prática ou laboratorial.

Além destes aspectos, as políticas sobre a avaliação dos estudantes parecem incipientes em termos de regulamentos relativos a situações de *doença e de falta dos estudantes*. Não excluindo a hipótese da existência destes regulamentos, possivelmente plasmados noutros documentos próprios das faculdades/departamentos), a verdade é que os mesmos não chegaram ao conhecimento da equipa de investigação.

Ainda em relação às regras e regulamentos, foi observada, em todas as instituições e cursos considerados no relatório, a ausência de *critérios claros e diferenciados que determinam a atribuição de classificações* (nomeadamente, níveis de conhecimentos adquiridos, competências, etc., correspondentes às diferentes classificações). Um outro obstáculo à implementação de um processo de avaliação objectivo e de confiança pode ser constituído pela *presença apenas de um único examinador* nalguns dos casos considerados no nosso estudo, registados, sobretudo ao nível do sector politécnico.

Um outro aspecto que pode ser considerado como potencialmente prejudicial à aprendizagem dos estudantes é a *prevalência da avaliação final* no curso de *Engenharia* da IES β . As opiniões dos académicos dividem-se em relação à introdução de uma avaliação mais contínua. Alguns, ao mesmo tempo que consideram que a avaliação contínua promoveria padrões de aprendizagem mais regulares, prevêem o desaparecimento do exame final. Outros, referem o aumento considerável do volume de trabalho que a avaliação contínua implicaria para os docentes, num contexto marcado por turmas com números elevados de estudantes, bem como a interferência que este método de avaliação teria na aprendizagem dos estudantes ao nível das restantes disciplinas. Perante estes argumentos, a hipótese que emerge é a de que talvez seja a forma como a avaliação contínua é entendida e praticada (actualmente administrada através de mini-testes, de carácter substancialmente sumativo) que constitui, verdadeiramente, uma barreira. Parece, deste modo, haver a necessidade de promover um pensamento criativo no que respeita à concepção de métodos alternativos de avaliação com uma finalidade formativa.

Uma *débil compreensão dos resultados de aprendizagem* parece constituir uma outra barreira significativa à implementação do Padrão 1.3.. Em certa medida, a aparente ausência de uma terminologia consistente para designar os *learning outcomes* dificulta, provavelmente, uma clara compreensão do conceito. Embora os académicos sejam solicitados a identificar os *learning outcomes* das suas disciplinas nas fichas das disciplinas, o estudo empreendido revelou que, sobretudo nos cursos de *Engenharia*, essa tarefa tendeu a ser realizada como um

exercício administrativo, não conducente a alterações significativas, nem do entendimento, nem das práticas. Alguns representantes institucionais também confirmam este resultado.

Os questionários aos estudantes foram assinalados como um bom exemplo da maior atenção que é concedida à aprendizagem dos estudantes e da actual reflexão sobre a prática pedagógica. No entanto, a baixa *participação dos estudantes nos questionários* e a falta de *feedback* dos estudantes sobre os aspectos que necessitam de ser melhorados, emergem como fragilidades.

Como sugerido em seguida, as boas práticas e as barreiras identificadas anteriormente parecem ser relevantes na consideração dos diferentes níveis de implementação das políticas de avaliação dos estudantes. Esta relevância manifesta-se, sobretudo, ao nível institucional uma vez que a tomada de decisão em matéria pedagógica (incluindo a avaliação) constitui uma prerrogativa institucional. No entanto, algumas boas práticas e barreiras podem, igualmente, suportar considerações ao nível nacional, sobretudo no que respeita à sensibilização e à promoção de certas práticas.

Boas práticas

Nível nacional:

- reflexão e discussão sobre a avaliação (e assuntos pedagógicos).
- atenção crescente concedida à qualidade da aprendizagem e à avaliação dos estudantes, bem como melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Nível institucional:

- existência de uma política institucional, ou de regulamentos académicos, sobre a avaliação dos estudantes.
- transparência de procedimentos (comunicação atempada dos mesmos aos estudantes, plataformas *online*, etc.).
- carácter inclusivo dos procedimentos de avaliação.
- correspondência entre práticas de avaliação e natureza da área disciplinar.
- iniciativas supostamente fomentadoras da reflexão e da discussão sobre a avaliação (e assuntos pedagógicos).
- crescente atenção concedida à qualidade da avaliação e à aprendizagem dos estudantes e tendência para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Barreiras

Nível nacional:

- fraco entendimento sobre os *learning outcomes*.

Nível institucional:

- renitência dos académicos para reconhecerem o estatuto especial dos estudantes-trabalhadores.
- Insuficiência de regulamentos relativos a situações de doença e falta dos estudantes.
- ausência de critérios claros e diferenciados que determinam as classificações.
- presença de apenas um só examinador.
- prevalência da avaliação final.
- fraco entendimento sobre os *learning outcomes*.
- fraca participação dos estudantes nos questionários.

Legislação

Lei 26/1981 – Estatuto do trabalhador-estudante.

Lei 108/1988 – Autonomia das Universidades

Lei 7/2009 – Aprova a revisão do Código do Trabalho (artigos 89º a 96º dedicados ao estatuto do trabalhador-estudante).

Decreto-Lei 42/2005 – Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.

Decreto-Lei No. 64/2006 – Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos.

ANNEX 1: ESG STANDARD 1.3 ASSESSMENT OF STUDENTS

STANDARD:

Students should be assessed using published criteria, regulations and procedures which are applied consistently.

GUIDELINES:

The assessment of students is one of the most important elements of higher education. The outcomes of assessment have a profound effect on students' future careers. It is therefore important that assessment is carried out professionally at all times and that it takes into account the extensive knowledge which exists about testing and examination processes. Assessment also provides valuable information for institutions about the effectiveness of teaching and learners' support.

Student assessment procedures are expected to:

- be designed to measure the achievement of the intended learning outcomes and other programme objectives;
- be appropriate for their purpose, whether diagnostic, formative or summative;
- have clear and published criteria for marking;
- be undertaken by people who understand the role of assessment in the progression of students towards the achievement of the knowledge and skills associated with their intended qualification;
- where possible, not rely on the judgements of single examiners;
- take account of all the possible consequences of examination regulations;
- have clear regulations covering student absence, illness and other mitigating circumstances;
- ensure that assessments are conducted securely in accordance with the institution's stated procedures;
- be subject to administrative verification checks to ensure the accuracy of the procedures.

In addition, students should be clearly informed about the assessment strategy being used for their programme, what examinations or other assessment methods they will be subject to, what will be expected of them, and the criteria that will be applied to the assessment of their performance.

([http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf), pp. 17-18, retrieved 22/11/11.)

ANNEX 2: INSTITUTIONAL DATA BY HEI

HEI α

1. Institutional policy on student assessment	<i>Internal Academic Regulations (Regulamento Escolar Interno)</i> is the institutional policy on pedagogic matters issued in 2008. It contains a Chapter which stipulates in detail the General Assessment Regime (Regime Geral de Avaliação).
Main provisions of the policy	<p>Assessment can be continuous or final, the former being designated as the preferred option whenever possible. It must also cater for specific situations, such as the case of working students or other students with special circumstances. No matter what the assessment regime, its criteria must be clear and communicated to students at the beginning of each semester through the HEI's information system.</p> <p>The institutional policy contains provisions related to: assessment types and methods; marking; dates; student access to corrected exam papers and complaints; re-sits; cheating; exam cancellations; absence from exams; assessment panels; examination periods (normal, resit¹, special). Special clauses for working students.</p> <p>The department which hosts the Design study programme has its own regulations in addition to the university ones. It states that assessment must take into account three criteria: the final quality of the work; a mid-way assessment of progress; and attendance (each receiving a grade, but with different weights).</p>
Clear criteria for marking, illness, absence, class attendance etc.	<p>Broad indications on marking are given both in the case of continuous and of final assessment (scale, weight of different components, pass mark, required percentage of acquired credits per year so that the student can continue onto the next year).</p> <p><i>Arts</i> students complain that they only know the global mark for the course, but not the marks they have received, for instance, for individual projects they have developed for the course. They would thus welcome more transparency on how a mark has been arrived at, without having to specifically ask the lecturer to give them this information. That is, more detailed feedback on marking to know how to improve performance.</p> <p>The policy indicates the course of action in the case of student absence at exams in the case of force majeure.</p> <p>According to the institutional written response, each study programme must inform students of attendance requirements, and absence must be accompanied by a medical certificate. However, exemptions apply to students covered by special regimes, such as working students.</p> <p><i>Engineering</i> The Department requires attendance at minimum 75% of classes for students to be assessed, aligned with requirements in a rector's note.</p> <p><i>Arts</i> Attendance of over 80% is assessed with the maximum grade, and afterwards the grade decreases proportionally.</p>

¹ Exame de recurso

<p>Communication of assessment type, methods, criteria etc. to students</p>	<p>According to the institutional policy, by the end of the second week in each semester teaching staff must publish information on the assessment regime of the courses they teach (type, methods and criteria, dates etc) online and in specially designated places within departments. According to the institutional representatives, students also receive this information via 'moodle', which is another tool meant to guarantee communication.</p> <p>Central representatives consider that more work needs doing to ensure the clarity and diffusion of information regarding assessment, despite the provisions in the policy meant to ensure these aspects. Some lack of knowledge by students is sometimes noted.</p> <p><i>Engineering</i> Staff and students say that all course information (including assessment) is given in the first class and it must be made available on 'moodle', too. Students find 'moodle' a useful tool which facilitates learning.</p> <p><i>Arts</i> The director of the Pedagogic Council refers to the two-week period academics have to make available course specifications. In addition to the online publication and the verbal communication in the first class, course specifications are all lodged with the department secretary and students can find the information they need there too. The Design programme director also underlines that it is on the first day that students receive information on how they are assessed and why. Academics say that they announce the assessment rules to students on the first day and that, in addition, this information appears in the course specification also distributed on day one. Students confirm that they receive assessment-related information at the beginning of the course (assessment components, dates, panel composition etc).</p>
<p>Role of external actors</p>	<p>No information in policy documents.</p> <p><i>Arts</i> – According to the programme director, the department works closely with companies. Students develop projects in partnership with these, and so companies have a say in the creation of products. Although students are assessed according to pedagogic regulations by academic staff, the companies' input and feedback is also taken into account.</p>
<p>Single/Multiple examiners</p>	<p><i>Internal Academic Regulations</i> require that for each course there must be an assessment panel of between 3 and 5 persons. Departmental teaching committees are responsible for panel composition, afterwards approved by the rector.</p> <p><i>Engineering</i> – the panel composition of minimum three people is confirmed by the department head and the academics, including in the case of courses taught by one lecturer only. Students, however, report that assessment is conducted by one lecturer only, except for the courses where teaching is shared between several, in which case assessment is also done by all academic staff involved.</p>

	<p><i>Arts</i> – the director of the pedagogic council refers to the university regulations, saying that they always comply with these and that panels sometimes even have 5 people. The programme director and academics also confirm the existence of assessment panels of minimum three people in compliance with university regulations. Students confirm that 3-member panels are responsible for assessment, although the course lecturer’s opinion carries more weight.</p>
<p>2. Assessment procedures</p> <p>Development so as to fit purpose (formative, summative etc)</p>	<p>According to the central university representatives, the institutional regulations are under revision. A one-size-fits-all approach cannot cater for specificities of some disciplinary areas (e.g. arts), since some assessment methods can be incompatible with some disciplines. It thus needs to recognise such particular cases.</p> <p>The circumstances of working students must be kept in mind in any modifications. The regulations must cater for everyone’s needs and provide equality of opportunity for all students, whether under a normal or special regime. For instance, alternative assessment methods must be available for students who cannot take part in continuous assessment. Teaching staff are said not to be very receptive to the particular conditions applying to working students, such as non-compulsory attendance.</p> <p><i>Engineering</i></p> <p>The dean declares that most courses are assessed by continuous assessment. For a course to have final assessment only, the academic in charge must make a request justifying it.</p> <p>Each lecturer has autonomy to decide on the methods which best fit the purpose of the course. One programme director gives the example of one of his courses which has continuous assessment only, and one which has final assessment only. Another one has made changes to the type of assessment further to student feedback which resulted in better student performance.</p> <p>Students confirm that they experience different methods of assessment, depending on the nature of the course. For instance, some have a final exam only, some have various assessments during the semester, while in some they have to develop a project. In some courses they can choose between final and continuous assessment.</p> <p>On the negative side, students also give examples of courses shared with other engineering programmes in which either both classes and exams are shared, or only the exams. In these cases, they feel that assessment does not test the knowledge and competences they need as civil engineers, being rather a one-size-fits-all assessment. When classes are shared, too, they feel that essential knowledge for their field and knowledge (a prerequisite for more advanced courses) can be missing. However, they have noted improvements in this respect over the years, as the number of students grew and it became less necessary to merge courses.</p> <p><i>Arts</i></p> <p>Academics say that continuous assessment is basically the rule given the nature of student work involving product development. Thus progress is assessed on a continuous basis and then the so-called final exam is the assessment of the final product by a panel.</p> <p>Student report the prevalence of project-based continuous assessment accompanied by close weekly guidance, thus a more formative type of assessment.</p>

<p>Recent changes</p>	<p><i>Engineering</i> Increase weight of continuous assessment. Teaching staff mention they have made changes to assessment methods in their courses. At the end of the course they have to write a course report and suggest improvements; for instance, one has increased the number of tests further to student feedback. In the report requested when failure rates are over 25%, explanations must be given and measures to overcome the problems must be proposed. This, in turn, leads to improvements.</p> <p><i>Arts</i> According to the director of the Pedagogic Council, the academics' autonomy granted by university regulations to define the assessment methodology for their courses sometimes results in inconsistencies and lack of coherence between or within courses in the same department. As a result (and part of a bigger exercise which is the revision of the university regulations) the School has been developing some general rules, wherever possible, to be applied to all courses. Beyond those, academics still have autonomy to define appropriate assessment methodologies. Academics appear overall happy with the functioning of the assessment regime. Meetings are organised at least once a semester to discuss the departmental assessment regulations. As a result, necessary changes and adjustments are made on a continuous basis to improve assessment procedures. Students confirm that they are constantly asked to give feedback on how the course could be improved. They feel that their opinions are taken into account and are reflected in the new course plan (more focused, more specific), meaning better learning for the students to come.</p>
<p>Compliance with official rules and regulations</p>	<p><i>Engineering</i> Programme directors refer to the general university regulations and the fact that academics comply with them. Teaching staff statements suggest that they are aware and comply with official rules such as communicating information to students within the first two weeks, attendance requirements, assessment panels, complaints procedures.</p> <p><i>Arts</i> Academics demonstrate awareness of official regulations as regards the timely communication to students early on, the assessment panels, student complaints procedures etc.</p>
<p>Administrative checks</p>	<p>There is only one mention of administrative intervention in the policy. Academic Services must receive the list with exam results within a determined period, and lists must be validated by assessment panels. Otherwise, the existence of the HEI's information system allows verification to some extent, since the regulations require that course-related information, including assessment, should be made available online.</p>

	<p><i>Engineering</i></p> <p>In the case of a failure rate higher than 25% for a course, the lecturer must write a report to explain possible reasons. Assessment-related information is made available in the HEI's information system, including marks and reports, thus allowing verification. Teaching staff feel, indeed, that the HEI's information system acts as a tool to check compliance with regulations and with what they have themselves defined in their own course specifications. However, they do not seem to resent this, as they feel that it is beneficial for everyone to know the rules of the game and play according to them.</p> <p><i>Arts</i></p> <p>The director of the pedagogic council refers to the programme directors' duty to check that course specifications are made available online. Again, the online portal appears as a tool which facilitates verification.</p>
<p>3. Learning outcomes (whether or not they inform assessment)</p>	<p>According to the Internal Academic Regulations, assessment aims to quantify the mastery of student competences (<i>competências</i>) envisaged by the course in question.</p> <p><i>Engineering</i></p> <p>Programme directors state that learning outcomes are defined at the beginning and then verified by means of assessment (or at least the minimum required level). Teaching staff, overall, seem to have difficulty in understanding questions around learning outcomes and generally fail to answer them. Few seem aware of the fact that learning outcomes refer to the competences students are expected to acquire. However, they do define such competences for their courses, that is, they define objectives for students; assessment then tests whether or not they have been reached. Academics add that this information is clear and published in the course specification made available to students in the first two weeks. However, they claim that students especially in the first years, do not pay attention to information on learning outcomes. Students refer to learning outcomes more in relation to the competences and skills required in an engineering career, and not only to what is covered in books, and discuss the extent to which academics pay attention to these aspects. They make a distinction between two types of academic staff, the ones that have already been on the engineering job market and those that have only had an academic career. As opposed to information on course content, they claim to receive hardly any information on course learning outcomes.</p> <p><i>Arts</i></p> <p>The director of the Pedagogic Council says that the coherence between course objectives and pedagogic and assessment methods represents a topic of continuous dialogue between academics and programme leaders. Adjusting methodologies is a dynamic process, in evolution. Meetings are organised at the beginning, middle and end of the semester for academic staff to exchange opinions based on experience and to improve pedagogic and assessment procedures. Student opinions are also taken into account. Adjustments are thus made when mismatches are identified. The programme director believes it is more difficult to assess the desired competences in theoretical subjects evaluated by exams or tests than in practical, project-based ones. He also underlines the multiple facets and the versatility necessary in the design profession (learning outcomes such as understanding of the responsibility and role of a designer, team work, basic working tools,</p>

	<p>various areas of knowledge etc.) and states that these are taken into account during the creation of the programme.</p> <p>Academics believe that continuous assessment and project-based assessment facilitate the verification of achieved learning outcomes, since work is usually divided in stages, each with a different learning objective (e.g. searching for information). The student evolution during the project, made possible through acquired competences and application of acquired knowledge, thus allows testing the learning outcomes. The close academic-student relationship allows dedicated attention to each student's progress and whether or not they reach the intended outcomes. According to academic staff, they inform students of intended learning outcomes and explain to them what each serves for. A linkage is thus created with the relevance of learning outcomes for the labour market.</p> <p>Students say that learning outcomes inform the design of courses, namely that certain components are present to prepare them for such and such professional situation in the future. They also feel that this is reflected in assessment.</p>
--	--

<p>1. Institutional policy on student assessment</p>	<p><i>General regulations for the assessment of first-cycle, integrated masters and second-cycle students</i> (2010) represents the HEI's policy on student assessment.</p> <p><i>Engineering</i> The Faculty has its own assessment policy, <i>General Assessment Rules (Normas Gerais de Avaliação)</i> 2010. It is based on the HEI assessment policy, adapted to the specificities of the faculty, and provides an additional level of detail on the general regulations.</p> <p><i>Arts</i> The Dean reports that there are no formalised assessment rules or procedures at the level of the Faculty. This is mainly a consequence of the traditionally high level of academics' authority over their courses and the lack of accountability to any institutional bodies. However, he refers to the need of changing this organisation pattern. Students refer to the university policy and say that its regulations apply to the various courses.</p>
<p>Main policy provisions</p>	<p>The institutional policy contains provisions on the following: course specifications (responsibility lying with the corresponding teaching staff) which include methods of assessment and calculation of final mark; assessment regimes and methods (predominantly continuous, with or without final exam; only exceptionally by final exam only); organisation of written exams; types of final exam; forms of continuous assessment; examination periods (normal, resit, special); re-sits; absence at exams; cheating. Different conditions apply to special-regime students (working students, high-performance athletes, students with children, students with disabilities) with regards to continuous assessment, exam periods etc. According to the vice-rector for quality, schools have to define their individual policies, too. He states that assessment receives a lot of attention both among students and pedagogic councils, it is regulated to a great extent, but at the same time it is in constant evolution and change.</p> <p>The <i>Engineering</i> policy contains provisions on the following: assessment types (final only, continuous only, mixed or by public defence); course specification and components; conditions applying to the organisation of continuous assessment and exams; examination periods (normal, resit, special); marking; student access to exam papers; re-sits. As above with regards to special-regime students. According to the dean of the Faculty, the quality representative and the academics, the assessment regulations are currently under revision. The dean reports on a tendency towards more student work along the semester and increased linkages between learning and assessment. The quality representative describes revision as an ongoing process, since new issues that require regulation appear all the time.</p>

<p>Clear criteria for marking, illness, absence, class attendance, etc.</p>	<p>The institutional policy and the engineering policy both give broad indications on marking scale and pass mark.</p> <p>The former states that class attendance (max 25% missed classes) can be a requirement for assessment, students with special regimes being exempted, i.e. working students. <i>Engineering</i> – the maximum allowed absence amounts to 25% of classes, except for special regime students. Students have the right to be informed at any time about their attendance record. According to the programme director, only practical classes are compulsory. Lectures can only be compulsory if a lecturer decides so and communicates this information to students at the very beginning of a course.</p> <p>Consequences of absence at exams must be communicated in the course specification.</p> <p>No information on illness.</p>
<p>Communication of assessment type, methods, criteria etc. to students</p>	<p>The policy gives teaching staff a firm deadline to communicate to students information on assessment methods, marking etc. through course specifications which must be made available in the HEI's information system.</p> <p><i>Engineering</i> The faculty policy stipulates the deadline for the publication of the course specification as the end of the first week of each teaching period. It also stipulates the assessment-related elements which must be included in the course specification: assessment method, assessment components and estimated time to undertake these (i.e. written or oral tests, with or without books etc), pass requirements; how the final mark is calculated; special exams for special-regime students unable to undertake continuous assessment.</p> <p>Students are aware of academic staff's duty to communicate assessment information to students (assessment criteria, how the mark is calculated, assessment components etc) at the beginning. They confirm that they get the information in the first class and it is also published for student reference. However, they say that sometimes the formality of the language makes it difficult to understand and they have to ask for clarifications. They also say that many times they can choose the assessment method, choice allowing students to opt for the method best suited to them (i.e. there are students who cannot do the continuous assessment).</p> <p><i>Arts</i> Academics mention the university regulation which requires the publication of course specifications on the online platform, to include objectives, assessment method, components, attendance requirements. In addition, this information is communicated to students in the first class and handed in so that they can access it when necessary. Students are aware of the academics' duty to publish course information on the online platform at the beginning of the year. This</p>

<p>Role of external actors</p> <p>Single/Multiple examiners</p>	<p>includes assessment methods, components and their percentage in the final mark, etc.</p> <p>No mention in policy. The vice-rector for quality declares that external actors have no input in assessment procedures. Their concern is global institutional results and indicators.</p> <p>In Engineering, the quality representative believes that accreditation bodies indirectly influence assessment procedures, for instance as regards the requirement of having course specifications which indicate the learning outcomes. However, there is no external input in assessment procedures as such, as confirmed by academic staff.</p> <p>No mention in institutional policy.</p> <p><i>Engineering</i> In the case of exams, assessment must be conducted by at least two teaching staff. In the case of exams results contested by students, a re-assessment will have to be conducted by three staff members. The quality representative says that even when only one academic does the course and conducts the assessment (in the case of small courses) the programme director afterwards analyses the results and can detect irregularities, especially if complaints are raised. However, in the case of courses taught by more than one lecturer, they are all responsible for the assessment process. He believes the issue of single/multiple examiners is not relevant, since there are other mechanisms which can detect if things go wrong (for instance a project which analyses courses with high failure rates).</p> <p><i>Arts</i> Students complain that practical courses are usually taught and assessed by one academic only, Assessment is continuous, so if for any reason a student fails, he/she has no possibility to ask for a re-examination. This is not the case for courses assessed by exam or submission of works.</p>
<p>2. Assessment procedures</p> <p>Development so as to fit purpose (formative, summative etc)</p>	<p><i>Engineering</i> The Faculty Dean reports a tendency of overvaluing continuous assessment, and believes that a hybrid methodology is a better solution, given the fact that the final exam has specific purposes (i.e. to prepare students to act under stressful circumstances). The programme director discusses a consequence of this emphasis on continuous assessment, namely a faculty regulation requiring that at least one course per semester should be assessed through continuous assessment. However, the regulation also stipulates that this can be done by means of two tests during the semester. This interferes negatively with student attendance and poor performance in other courses after missing sessions. As a result, it is intended to do away with this regulation. In addition, other courses supposed to have combined assessment (continuous and final) were also using this method of mini-tests during the semester, increasing the previously mentioned negative impact. As a consequence, last year mini-tests were no longer allowed. The programme director says that there should be no constraints on courses to use certain assessment methodologies, but that assessment should be tailored so as to fit the purpose of the course.</p>

<p>Recent changes</p>	<p>Academics report that most courses are assessed by final exam, but also have some continuous component of lesser weight. The exception is just one course which regulations stipulate should have continuous assessment only. However, they report an institutional tendency which favours continuous assessment. The burden involved for academic staff in a context of large student numbers is noted.</p> <p>There are various opinions as to the fitness for purpose of assessment methods. Some academics would prefer more continuous assessment which could lead to increased student engagement with the learning process and a more regular learning pattern. Big student numbers can, however, act as a challenge; thus assessment methodologies should take into account this factor and adapt to it. At the same time, an opinion is that continuous assessment (which would make more sense for year-long courses to avoid the accumulation of large amounts of knowledge) can be counterproductive for short semi-annual courses, as it can disrupt student learning in other courses which students ignore when faced with the urgency of a test. Continuous assessment can also be tiring and stressful. Thus, learning should ideally be kept separate from the stress triggered by (continuous) assessment. Others predict the disappearance of the final exam and believe that alternative assessment methods can be found to trigger regular learning patterns without inducing anxiety.</p> <p>There is a belief that academic staff should be trusted to employ the assessment method best suited to their course, whether final or continuous, in a context of diversity as it is the case in the Faculty of Engineering. Programme directors and pedagogic councils can intervene when problems are detected.</p> <p><i>Arts</i></p> <p>Academics report that assessment methods are tailored to the nature of the courses (practical, theoretical, project-based etc). Assessment, thus, changes from course to course. They do not refer necessarily to formative or summative assessment, but rather to the design of assessment so as to fit the course specificities. They also say that assessment can also be different in the early years as opposed to the final years.</p> <p>Students report that most assessment is continuous, since the courses are highly practical.</p> <p>The vice-rector for quality highlights the increasing use of continuous assessment, sometimes exaggerated, such as the case of the Faculty of Engineering which at one stage only allowed continuous assessment.</p> <p><i>Engineering</i></p> <p>The Faculty has a teaching and learning lab which organises initiatives with a pedagogic focus. According to the quality representative, participation in these initiatives has resulted in some changes in academic practice and better pedagogic awareness. However, the initiatives only reach a limited number of teaching staff, hence the process of change is a slow one. At the same time, he notes that students, too, are also becoming increasingly aware of pedagogic issues and more demanding. They also have more complaint mechanisms at their disposal. This aspect also leads to increased academic and institutional attention to pedagogic matters. The latest pedagogic questionnaires testify an increase in the quality of teaching and learning.</p> <p>Academics note the increase in prescription in relation to assessment, i.e. the general rule of a course per semester with continuous assessment only, or an earlier regulation which only allowed continuous assessment. They feel such measures</p>
-----------------------	---

	<p>The policy stipulates the same as above. The Dean declares that learning outcomes should ideally be informed by disciplinary/branch level frameworks, which in turn should be aligned to Engineering sector level frameworks, and these to Bologna meta-frameworks. This is not yet the case in the Faculty, although course specifications do list learning outcomes. Nevertheless, he seems to doubt that assessment actually considers the defined outcomes.</p> <p>The quality representative mentions that the teaching and learning lab has organised a workshop on designing assessment to take into account learning outcomes. He discusses the alignment between learning outcomes, curriculum design and assessment and the effect on the quality of learning if teaching staff understand and apply this concept. The programme director confirms that learning outcomes are still not properly implemented.</p> <p>Only to a limited extent do academics relate to learning outcomes. Their answers have little to do with the above expected alignment, and more with different first-year student competences and abilities as opposed to 10-15 years ago, especially higher expectation of ready-made, quick information, poorer skills of analysis and synthesis, and less willingness to look for solutions.</p> <p>Students feel that assessment does not test the achievement of the expected learning outcomes (for instance the time is too short to assess an outcome which could only be properly assessed in real life, or tasks do not reflect everything a student knows). Another complaint is that students sometimes do not have the competences which are pre-requisites for some courses and which students should supposedly have from previous ones. At the same time, students do not appear convinced of the utility of having explicit learning outcomes.</p> <p><i>Arts</i></p> <p>The Dean refers to the academic staff's duty to indicate the course objectives in course specifications and make these available in the institution's online platform.</p> <p>See above under recent changes in relation to the increased consideration of learning outcomes.</p> <p>Students feel that assessment does take into account the learning outcomes defined in course specifications.</p>
--	--

HEI γ

1. Institutional policy on student assessment	<p><i>General Exam Regulations (Regulamento Geral de Exames) 2009</i> <i>Pedagogic Regulations of the School of Management and Technology (Regulamento Pedagógico da Escola Superior de Tecnologia e Gestão)</i> <i>Attendance and Assessment Regulations 2011/2012 (Regulamento de Frequência e Avaliação) – School of Education</i></p> <p>The institutional policy contains broad regulations on: examination periods (final, resit, special); conditions applicable to exam enrolment; and exams for mark improvement. It also has provisions related to the students’ right to access exam papers and make complaints. The policy states that each of the HEI’s schools is responsible to define its assessment regime. Special circumstances apply to special-regime students, i.e. working students.</p> <p><i>Engineering</i> The School’s pedagogic regulations contain a chapter on <i>Assessment of Competences</i>, covering the following areas: assessment components and methodology; detailed provisions on exams and how they are organised and run; student access to exam papers and the right to complain; marking. Special conditions apply to working students regarding assessment methods and periods.</p> <p><i>Arts</i> The <i>Attendance and Assessment Regulations</i> constitute the School’s assessment policy. Main provisions cover: attendance; assessment methods; conditions related to continuous assessment and assessment by exam; examination periods: resit and special (NOTE: There is no normal period. Apparently the assessment regime only envisages assessment by exam only for students who failed the continuous assessment, those who want to improve their mark, and special-regime students.); pass conditions; student right to see exam papers and make complaints. Special provisions apply to special-regime students.</p> <p>The rules and regulations allow, nonetheless, flexibility and dialogue between academic staff, leading to adjustments. Students (in both programmes) also state that some academics show flexibility and adapt the initially stipulated assessment methods to students’ needs (for example, more or less “mini” tests than initially predicted, or one or two more tasks instead of, or additionally to, the tests).</p> <p>Marking <i>Engineering</i> - calculation of final mark for course, marking scale, pass mark are regulated. <i>Arts</i> - the contribution of different assessment components to overall assessment and the pass mark are regulated.</p> <p>Illness and absence</p>
Main provisions of the policy	
Clear criteria for marking, illness, absence, class attendance, etc.	

<p>Communication of assessment type, methods, criteria etc. to students</p> <p>Role of external actors</p> <p>Single/Multiple examiners</p>	<p><i>Engineering</i> – absence must be accompanied by a justification to be handed in to the School Secretary (procedure explained). <i>Arts</i> - absences are accepted when students can duly justify them (procedure explained).</p> <p>Class attendance <i>Engineering</i> - students must attend at least 80% of taught classes to be able to take part in exams. Working students and students in the army are exempt from this requirement. <i>Arts</i> - students must attend at least 80% of taught sessions in order to be assessed. Special regime students are exempt.</p> <p><i>Engineering</i> Teaching staff must fill in a course specification for the courses they teach before the start of the semester which states, among others, the assessment methods. The policy gives no clear information on how this information is to be communicated to students. However, a website search revealed that course specifications are available online for the programme’s courses and indicate the assessment method employed. Students confirm that academics give them the specifications with all the assessment criteria and the weight of different assessment components. These are previously defined, students having no input in the process. However they say that the schedule of tests, exams and works is sometimes changed in response to student feedback.</p> <p><i>Arts</i> Course specifications with assessment information (procedures, techniques and criteria) must be made available to students at the beginning of the course. Assessment differentiated by student regime is noted. Students and academic staff claim that all the information is available online at the beginning of the semester. Moreover, academics explain to students the assessment methodologies at the beginning of the semester.</p> <p>No mention in institutional/faculty policies or academics’ accounts.</p> <p><i>Engineering</i> - No mention. <i>Arts</i> – responsibility for assessment lies with the lecturer in question. Marks must be certified by the lecturer, the head of department and another member of the academic staff.</p> <p>According to the interviews, academics are responsible for student assessment. However, the course leader (who may or may not have taught the course) double-checks the assessment every time it occurs.</p>
<p>2. Assessment procedures</p> <p>Development so as to fit purpose (formative, summative etc)</p>	<p><i>Engineering</i> Students emphasize two assessment procedures: the works/tasks done during the semester and the final exam. The method depends on the course, its goals and on the lecturer. In the drawing course, for example, students have several tasks (5 or 6) and</p>

<p>Recent changes</p>	<p>an exam. However, students consider that in some cases assessment procedures do not seem to fit the course objectives. For instance, in the case of mathematics they think that their learning would be improved if they had at least one task instead of a single exam. In other courses, they also consider that the tasks (for example, hydraulics) should be more valued. They are important tasks, some of them difficult, and students think they learn more with those tasks than in the exam, for example.</p> <p><i>Arts</i> The assessment procedures change with the course and with the objectives. Academics try to align the type of assessment with the course objectives and with what they want to achieve with the course. They also emphasize the importance of a reflexive assessment done by the students, so they can become aware of their work, their difficulties and the main objectives they have to achieve. Since the practical component is significant in Arts, practical tasks are the most important part of student assessment, always adapted to the specificities of the courses. Students also consider the practical component to be very important in the programme. They prefer tasks and believe that, in general (with the exception of some courses), they learn more through practice.</p> <p>Changes to improve the quality of student assessment are made whenever necessary. However, the Bologna Process has led to improvements in the way academics define assessment procedures and strengthened the continuous adjustment process.</p> <p><i>Engineering</i> Academics say that whereas before Bologna tests and exams were the main assessment methods, individual assessment and group work gained more prominence after Bologna.</p> <p>Students have noted some changes in their assessment in some courses, especially in the last 3 years, namely an increase in assessed student work and tests. In their opinion, this is good for their learning and facilitates their final evaluation. However, there are still courses with only one exam. Students disagree with this approach, as they do not learn as much as with student work, and all the course contents are concentrated in one exam. They also consider that Bologna made things harder, because they have the same contents to learn but now have less time.</p> <p><i>Arts</i> Academics consider that the main change is not related with the assessment itself, but with the communication of assessment-related information. Now it is done online. According to students, the assessment procedures change from one year to another informed by previous year's student results.</p>
<p>Compliance with official rules and regulations</p>	<p>The official course specification is run by at least four levels: the lecturer, the programme director, the school director and the school board. This is based on the regulations and rules of the pedagogic council and the scientific council.</p>

<p>Administrative checks</p>	<p><i>Arts</i> If it emerges during the semester (usually through a student complaint) that the lecturer failed to define the time and methods of assessment or does not follow a defined procedure, this is discussed in the programme committee and often does not have to go to the school board. The programme director encourages students to communicate with the director and talk about any problems that they may have. However, students can also follow the institutional complaint procedure related to assessment, should they wish to.</p> <p>Students are aware of their right to complain about an assessment issue to the course lecturer, the course leader, the programme director, but they feel that most of the time they are not listened to. They also report situations when an academic does not respect the stipulated schedules and times (for example, it happened twice that the lecturer did not attend the exam that was scheduled). So in the students' opinion no administrative checks take place in terms of assessment and their word has no weight at all.</p> <p>In <i>Engineering</i>, students report that assessment is checked by the course leader and by the programme director.</p>
<p>3. Learning outcomes (whether or not they inform assessment)</p>	<p><i>Engineering</i> Pedagogic regulations require that the envisaged learning outcomes (<i>resultados de aprendizagem</i>) and student competences (<i>competências</i>) should be stated in course specifications. The assessment chapter starts with a statement that 'assessment consists of a process which determines academic achievement, that is, to what extent the learning objectives and competences corresponding to each course have been reached'. Later on, it also states that assessment verifies the acquisition of competences defined by the Dublin descriptors.</p> <p><i>Arts</i> Regulations start with a reference to the Bologna Process and the transformation it brought regarding the transition to a teaching model based on the development of competences. The policy highlights assessment as having a central role in the promotion of competences and the development of appropriate methodologies.</p> <p>Academics state that student assessment procedures are made to measure the learning outcomes. Assessment methods try to evaluate if the students achieved the goals of the course. Hence in some courses tests are more appropriate to evaluate students' knowledge, whereas in other courses group or individual work is more accurate to measure the level of knowledge and learning.</p> <p>In <i>Engineering</i> a final project evaluates several types of knowledge from the various courses, helping academics to assess if the knowledge students were supposed to acquire in certain subjects (materials, geometry, etc.) is actually learned or not. For students the learning outcomes are not clear. They do not know why they do a certain task or answer some question in a test or exam, and do not understand the goals. This happens mainly in the first academic year. Some engineering students declare that later (in the 3rd year mainly) they understand why they learnt some contents and issues in the years before and understand better the learning outcomes and the associated assessment.</p>

	<p>In <i>Arts</i>, learning outcomes are defined for each course and they are discussed in the pedagogic council and the programme committee. The lecturer must explain the outcomes to students in the beginning of the semester.</p> <p>Due to the specificity of the field, practical work has been progressively valued as an assessment method because a main learning outcome is related to the skills learnt when students do practical work. For example, in drawing or sculpture the main skills are the accuracy of the technique or the adequate use of materials.</p> <p>In general terms, students know the learning outcomes of the programme because they are written in the programme specification. As concerns individual courses, students also seem to be aware of their learning outcomes.</p>
--	---

HEI 8

1. Institutional policy on student assessment	<p><i>School of Technology Academic Regulations (Regulamento académico da Escola Superior de Tecnologia) 2008</i> (Both scientific areas considered here belong to the School of Technology, one of the institution's three schools.)</p>
Main provisions of the policy	<p>The academic regulations contain a chapter on assessment. Clauses cover the following topics: assessment methodology (to be defined by academic staff); assessment forms (continuous and final, the latter being in most cases compulsory); marking; cheating and plagiarism; communication of results; conditions of access to final exam; examination periods (normal, resit, special); mark improvement; access to exam papers and clarifications; complaints. The regulations take into account special-regime students and their needs (i.e. with regards to attendance, exam periods, continuous assessment).</p> <p>These official guidelines allow at the same time flexibility and freedom to the schools, programmes and the courses to plan their own student assessment regulations.</p>
Clear criteria for marking, illness, absence, class attendance, etc.	<p><i>Engineering</i> Internal procedures regulate assessment. For example, in the beginning of the semester, each lecturer drafts the course specification with the assessment methodology, the schedule of tests, exams, information which enables students to know what work they will have during the semester. In the end of the semester, the information on the way the course worked (which will now be compiled in a report), is analysed to know how the activities and assessment plan worked out.</p> <p><i>Arts</i> In broad lines, the institutional orientation of the school is followed. The school calendar specifying the assessments periods is approved annually. Within these institutional rules, programmes define their assessment periods.</p> <p>Marking - Marking scale and calculation of final mark for the course in the case of continuous assessment.</p> <p>Illness - only mentioned in the case of disabled students and working students.</p> <p>Class attendance - Depending on the types of teaching activity or class (theoretical, practical, tutorial etc) attendance can be: optional; optional or compulsory (as defined by academic staff); compulsory. Absences amounting to 1/3 of teaching sessions are tolerated.</p>
Communication of assessment type, methods, criteria etc. to	<p>According to the policy, teaching staff must draft a course specification for each course they teach and include information on assessment procedures, criteria and forms. This is to be communicated to students at the beginning of the course.</p>

<p>students</p> <p>Role of external actors</p> <p>Single/Multiple examiners</p>	<p>Academics report a special concern to give students all the information related to assessment methodologies and criteria, so that they have no doubts about the assessment processes in place.</p> <p><i>Engineering</i> students state that they are aware of the programme, goals and assessment methods in the courses.</p> <p><i>Arts</i> academics also report a concern to inform students of assessment procedures.</p> <p>No mention in the policy. According to the interviews, external actors (namely A3ES) influence quality patterns in several areas of the HEI. This is a positive influence, since the external evaluation helps the institution to make better choices and correct faults.</p> <p>No mention in the policy. In <i>Engineering</i> the responsibility for assessment lies with the lecturer. Students report that the number of examiners depends on the course and its structure. For example, some courses are taught by several academics and these are jointly responsible for assessment. Another example is courses taught by more than one academic (because of the schedule, lecturers' availability or other reasons), but one academic only is the course leader ultimately responsible for assessment, while the others are 'support' lecturers who just give classes.</p> <p>In <i>Arts</i>, the responsibility for student assessment lies with the course lecturer.</p>
<p>2. Assessment procedures</p> <p>Development so as to fit purpose (formative, summative etc)</p>	<p>The institution employs several assessment models: group and individual work, continuous assessment, exams, resit exams and special exams. Assessment models are adapted and adjusted to the type of course.</p> <p><i>Engineering</i> The assessment methodology varies by qualification level (first degree, master), by course, type of students, objectives, etc. Academic autonomy is one of the main principles. <i>Engineering</i> has several areas and academics decide how they divide the work contents and the assessment, so that students have in the end the knowledge and the skills to apply on the labour market. Therefore, there are groups of academics according to their scientific area (mechanics, drawing, etc.) who work together and discuss contents and student assessment.</p> <p>Courses with practical application are assessed through practical work. This is explained by the objective of such courses to prepare students for the labour market, hence the relevance of practical tasks similar to what they will do in their future job/work. On the contrary in the basic courses the written exam is considered more appropriate.</p>

	<p>The school is small, academics know their students, there is a close relationship between them, and academics readjust assessment if they feel it is necessary (i.e. inappropriate volume of work). Consequently, in the next academic year the volume or type of work, the number of tests or exams, the schedule of work delivery can be changed.</p> <p><i>Arts</i> The programme director believes student questionnaires can be a useful tool to tailor assessment procedures to different assessment purposes. Academics promote close and informal relationships with the students, also to understand the negative and positive aspects of the assessment so they can adjust it from one academic year to the next. Academic staff also emphasise interdisciplinarity as an advantage in the adaptation of assessment procedures to several purposes, since dialogue between academics ends in consequent adjustments of assessment methodologies. In this sense, inside an institutionally-defined structure there is flexibility. Art academics highlight that the informal dialogue, between themselves and with students, and the adjustment of assessment methodologies and other issues are facilitated by the small number of students in the course. Students also agree that some academics communicate informally and closely with them and try to listen to student feedback. Nevertheless, this does not apply to all, since some are not open to a closer communication.</p> <p>Due to its specificity <i>Arts</i> is a mainly practical programme. However, there are two types of courses: theoretical courses (semi-annual), where the standard assessment is a continuous assessment with different assessment moments, one test and a final individual work, and the exams; and practical courses (annual), where assessment is based on practical tasks during the academic year. In the latter there is no final exam. In the end of the semester, students present the work done during the semester and the lecturer gives them a qualitative, rather than quantitative, evaluation. This is mainly formative, based on students' work and evolution and advising how they could improve during the second semester.</p> <p>Although changes were made further to Bologna, there have been no changes in the main principles of the institution in terms of student assessment. Even with the new organisation model of the institution, it keeps the same assessment practices which are grounded in the dialogue between the different courses.</p> <p><i>Engineering</i> students say that academics change the assessment procedures if they see they are not working and also take into account the students' opinion about the subject. However, students complain that many times academic staff cannot adjust the amount of work between the different courses in order to diminish the big amounts of work which students have at the same time in several courses. They also complain that some courses will have few practical applications in the labour market. At the same time, they consider that other contents, not included, would be more useful and should be taught. They believe that such situations have been aggravated by the Bologna Process and the restructuring of some programmes.</p> <p>In <i>Arts</i>, it is emphasized that an ongoing effort is made to change or adapt assessment processes to improve their efficiency.</p> <p>Compliance with official rules</p> <p>There is compliance with general institutional orientations, but programmes have a great degree of autonomy in defining</p>
--	--

<p>and regulations</p> <p>Administrative checks</p>	<p>assessment procedures.</p> <p>An administrative institutional process applies to assessment calendars. Each school has a calendar which defines the assessment periods: when the first semester ends, when continuous assessment ends, when the test period starts and ends, when the exam period starts and ends. All programmes have to follow this annually defined plan. Within this school calendar in the different assessment periods, institutional regulations are monitored by the administrative services.</p> <p><i>Engineering</i> An administrative process is in place to monitor teaching and assessment. Thus, a committee makes the schedule for the programme, academics draft course specifications and deliver them to the secretary, the content of classes is also scheduled at the very beginning, and the secretary checks whether the planned classes are performed accordingly. Exams are also scheduled early and checked administratively. Thus, all the teaching and assessment process is subject to administrative checks. The assessment procedure is decided by the lecturer, approved by the programme director and then given to students. According to academic staff, administrative services record electronically the student marks delivered by academics and then these check if everything is correct. In the next year academics will record the marks themselves in the online platform.</p>
<p>3. Learning outcomes (whether or not they inform assessment)</p>	<p>No mention. According to the regulations, assessment tests acquired knowledge, taking into account the objectives (<i>objetivos</i>) defined in the course specification.</p> <p><i>Engineering</i> Academics report that they have meetings to discuss the relation between assessment and learning outcomes. However, it appears that they do not understand the notion of learning outcomes. They refer rather to institutional rules and regulations and how they try to change and/or adjust those regulations to achieve better student learning outcomes. There seems to be confusion between better learning in general and learning outcomes.</p> <p><i>Arts</i> Neither the academics nor the students refer to the relation between assessment and learning outcomes. They actually appear not to know the meaning of learning outcomes (at least as they are generally defined and understood).</p>