



SOCIEDADE PORTUGUESA  
DE CIÊNCIAS  
DA EDUCAÇÃO

spce  
s e c

SECÇÃO  
DE EDUCAÇÃO  
COMPARADA  
COMPARATIVE EDUCATION  
PORTUGAL

1.<sup>a</sup>  
Edição  
2019

# O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada:

Transformações e Desafios para  
a construção de sociedades sustentáveis

Nuno Fraga [org]

Apoios:

**FCT** Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

UID/CEI/04083/2019

**arditi**

FDCI-RAM 2018-CIE-UMa



# **O Professor do Século XXI Em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis**

Universidade da Madeira  
29-31 de janeiro de 2018  
Funchal, Madeira

Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada  
Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação  
Secção de Educação Comparada

## **Ficha Técnica**

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa  
Universidade da Madeira  
Campus da Penteada, 9020-105 Funchal

Organizador  
Nuno Fraga

1ª Edição, setembro de 2019

Design gráfico: Dina Castro  
Paginação: Énio Freitas  
ISBN (versão eletrónica): 978-989-54390-2-7

© Todos os direitos desta edição reservados por CIE-UMa.  
[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

## **CRIAR UMA “PONTE” ENTRE A AVALIAÇÃO E A APRENDIZAGEM. O QUE DIFERENCIA A ESCOLA DA PONTE DE MUITAS OUTRAS ESCOLAS?**

---

*Maria Fernanda Gouveia*

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

E-mail: fernandapg2@sapo.pt.

### **RESUMO**

Os testes e as fichas de avaliação ditam os ritmos de trabalho nas escolas e constam dos instrumentos de trabalho mais respeitados da cultura escolar. Na verdade, as práticas de avaliação cingem-se, numa grande maioria dos casos, à aplicação de testes de natureza sumativa, cujos resultados são traduzidos em classificações, e assentam numa lógica de prestação de contas, ficando por explorar a sua dimensão formativa. Verifica-se a inexistência de uma articulação entre três processos fundamentais: a aprendizagem, a avaliação e o ensino.

Apesar da ênfase atribuída aos processos de avaliação, porque é que não resultam em melhorias efetivas nas aprendizagens? O que faltará fazer para reverter a avaliação das aprendizagens, numa avaliação para as aprendizagens? Como criar uma “ponte” entre a avaliação e a aprendizagem?

Reconhece-se a necessidade de mudança paradigmática, à qual subjaz uma nova filosofia de avaliação, entendida como um processo pedagógico indissociável da aprendizagem, segundo a qual a interação social entre os professores e os alunos assume uma nova dimensão.

Contudo, esta mudança constitui um empreendimento deveras difícil, mas não impossível. A Escola da Ponte mostra que é possível fazer a diferença e adotar práticas de avaliação formativa, que visam sobretudo melhorar as aprendizagens, em articulação com uma avaliação sumativa, que não se resume à vertente classificativa.

O que diferencia a Escola da Ponte de muitas outras escolas? O que podemos aprender com ela?

### **AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PORQUÊ?**

O tema da minha comunicação reporta-nos para a questão da avaliação das aprendizagens, que constitui um dos mais importantes componentes do processo de

ensino-aprendizagem, pelas repercussões que pode assumir na melhoria das aprendizagens

A avaliação é considerada atualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Na opinião de Cardinet (1993, p.11) “Abordar o problema da avaliação é necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia”. O autor acrescenta: “Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente aprendem... e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem” (p.15).

No âmbito duma perspetiva curricular clássica, esta era percebida como um instrumento que tinha por objetivo medir e classificar, visando assegurar a difusão do “património que está definido num programa que o professor tem como missão fazer absorver o mais eficazmente possível” (Landsheere, 1994, p. 21).

A conceção de avaliação subjacente privilegiava a dimensão quantitativa aferida por instrumentos estandardizados, que procuravam medir, sobretudo, a memorização e os saberes adquiridos. Perrenoud (2000, p. 146) define-a como “uma avaliação sincrónica, normativa e comparativa”, considerando-a “um obstáculo maior à diferenciação do ensino e à individualização dos percursos de formação”.

Com efeito, a avaliação escolar incide em conteúdos das áreas e disciplinas, em consequência de uma *pedagogia por gavetas* (De Ketele, 2008) em consonância com o código mosaico relativo à transmissão de conhecimento apontado por Bernstein (1996). O percurso de cada aluno é determinado por uma série de patamares sucessivos, cada um dos quais representados por “um programa padrão e por um nível homogéneo de existência”.

Segundo Perrenoud (2000 p. 87), esta linguagem é redutora e não traduz o que é ensinado, nem tão pouco as vivências e os conhecimentos dos estudantes. Apenas consubstancia uma estratégia confortável para gerir grupos de alunos e cursos e justificar índices de reprovações, de abandono escolar ou de reorientação escolar.

Os testes e as fichas de avaliação determinam os ritmos de trabalho nas escolas e são um dos instrumentos de trabalho mais respeitados da cultura escolar. Na verdade, as práticas de avaliação resumem-se, numa grande maioria dos casos, à aplicação de testes de natureza sumativa e classificativa. Os seus resultados são traduzidos em classificações e baseiam-se numa lógica de prestação de contas, ficando por explorar a sua dimensão formativa. Roldão (2003, p. 45) afirma que “a avaliação (o teste, a ficha, o que quer que seja) vive por si nas nossas escolas, comanda largamente os seus ritmos, e constitui uma entidade respeitada na cultura escolar, mesmo que nada tenha a ver com o que se ensinou”.

“A reprovação é uma medida arcaica de diferenciação”, diz-nos Perrenoud (2000, p. 35), adiantando que é imprescindível combater as suas causas. Reconhece que as classificações escolares traduzem, por vezes, “desigualdades de

competências muito efêmeras”, pois resultam de apreciações com algum grau de subjetividade, para além de incidirem em certas fases do desenvolvimento intelectual, sujeito a variações. Por conseguinte, questiona acerca “do caráter decisivo e imbatível das hierarquias formais que a escola fabrica” (p.23).

No que concerne às desigualdades no desempenho escolar, Bourdieu (1966, p. 336) defende a ideia de que a escola não pode alhear-se das desigualdades culturais entre as crianças provenientes de diferentes classes sociais, sob pena de favorecer os mais beneficiados e lesar ainda mais os desfavorecidos, quando afirma “en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture”.

Verifica-se a falta de uma articulação entre três processos fundamentais: a aprendizagem, a avaliação e o ensino. Na opinião de Bruner (1999, p. 201) “um currículo não pode ser avaliado sem ter em consideração o professor que o ensina e o aluno que o aprende”, pois “a ideia de matéria «à prova de professor» ou «à prova de estudante» é perniciosa, para além de ser inadequada.

Se o ato de ensinar pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de atividades com vista à promoção de aprendizagens, então a avaliação estará em conexão com este processo, o qual não poderá acontecer sem

“esse acompanhamento regulador que permite acertar a navegação do aprendente consoante os ventos e as marés, perceber o que não está ou está a ser construído, como está a ser usado o conhecimento, que crescimento de capacidade de pensar e agir naquele momento está ou não a ocorrer” (Roldão, 2003, p. 58).

Segundo Gerard e Roegiers (2011, p. 144), a avaliação é indissociável do processo pedagógico, razão pela qual alguns a “qualificam como processo de ensino-aprendizagem-avaliação”, visto que a aprendizagem se situa no centro do processo pedagógico, enquanto “o ensino e a avaliação são dois requisitos essenciais para o cumprimento desta”.

## **MUDANÇA DE PARADIGMA**

Apesar da importância atribuída aos processos de avaliação, porque é que estes não resultam em melhorias efetivas nas aprendizagens? O que faltará fazer para tornar a avaliação das aprendizagens, numa avaliação para as aprendizagens? Como criar uma “ponte” entre a avaliação e a aprendizagem?

Não se trata de uma mudança radical de processos ou instrumentos, sendo necessário mais do que isso. Reconhece-se que é necessário mudar o paradigma,

que se baseia numa nova filosofia de avaliação entendida como um processo pedagógico inseparável da aprendizagem, em que a interação social entre os professores e os alunos passa a ter uma nova dimensão, fazendo sentido a adoção de práticas de avaliação formativa, que pretendem principalmente melhorar as aprendizagens.

O desafio que se apresenta aos professores é duplo. Se por um lado, a avaliação está integrada no próprio conceito de currículo, por outro lado, é arriscado construir currículos apenas pelo prisma da avaliação, pois correm o risco de se concretizarem apenas através de tarefas de avaliação, excluindo atividades importantes para promover aprendizagens (Gerard e Roegiers, 2011, p. 146).

Allal (1986) apresenta uma modalidade de avaliação formativa, cujos processos se integram nas atividades de ensino e de aprendizagem e se desenvolvem com base na observação dos desempenhos dos alunos ao longo das suas tarefas de aprendizagem, com o principal propósito de identificar as dificuldades, à medida que vão emergindo, procurando, em simultâneo, diagnosticar os fatores que determinam essas mesmas dificuldades. Assim, torna-se possível “formular, de forma consequente, adaptações individualizadas das atividades pedagógicas”, através de uma regulação interativa que visa uma orientação individualizada durante o processo de aprendizagem, em vez de se restringir a “uma remediação à posteriori” (p. 191).

No entender da autora, o professor deverá valorizar menos os resultados obtidos pelo aluno e centrar - se mais nos percursos por ele percorrido para obter tais resultados, de forma a possibilitar a deteção dos problemas ocorridos, sendo fundamental identificar o momento da aprendizagem em que o obstáculo ocorreu e as causas dessa ocorrência para adequar a intervenção pedagógica que permite superar as fragilidades encontradas.

Nesta ordem de ideias, Valadares e Moreira (2009, p. 94) defendem uma avaliação *contínua, sistemática e formadora* no contexto do quotidiano escolar, e sugerem aos professores que direcionem a sua atenção para as diferenças que separam a compreensão dos alunos das explicações do professor, considerando como fator determinante o que cada aluno já entendeu antes.

Contudo, esta mudança constitui um empreendimento deveras difícil, mas não impossível e pressupõe a abordagem de uma avaliação, que não seja apenas classificativa.

## **AVALIAR PARA PROMOVER APRENDIZAGENS: O CASO DA ESCOLA DA PONTE**

Vejamos o exemplo de uma escola a que Rubem Alves denominou de “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. O que diferencia a Escola da Ponte de muitas outras escolas? O que podemos aprender com ela?

Com efeito, na escola da Ponte a avaliação desenvolve-se segundo um método interativo, com ênfase para os processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação. Esta avaliação consiste num “processo sistemático para reunir continuamente evidências sobre a aprendizagem” (Heritage, 2007, p.140), constituindo um “diagnóstico de avaliação para fornecer *feedback* aos professores e aos alunos” e permitir os ajustamentos necessários, no contexto de uma filosofia de ação pedagógica individualizada (Boston, 2002, p.1).

Esta avaliação designada por avaliação formativa alternativa (AFA) é sustentada por uma nova visão das interações sociais estabelecidas entre o professor e os alunos. “É um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão”, pois exige uma inquestionável redefinição dos papéis assumidos, quer pelo professor, quer pelos alunos (Fernandes, 2006, p.32). Nas palavras de Villas Boas (2006, p. 25), “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas - a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem” (Villas Boas, 2006, p. 25), sendo fundamental num processo de ensino-aprendizagem que valoriza as diferenças entre os alunos, na medida em que “a diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa” que ajude o aluno a aprender (Perrenoud, 2000, p.47).

Black & Williams (2006) evidenciaram esta modalidade de avaliação, desenvolvendo várias investigações, das quais ressaltaram alguns princípios fundamentais, um dos quais diz respeito ao papel do feedback nas interações estabelecidas entre o professor e os alunos e à importância da ZDP (zona de desenvolvimento proximal) explorada por Vygotsky (1998).

Lopes e Silva (2010) admitem que o ensino e a aprendizagem são coexistentes quando os professores valorizam o feedback proporcionado pelos alunos, cuja eficácia assume uma importância fundamental, ao contrário do ensino programado, dos elogios, dos castigos, e das gratificações extrínsecas (Hattie, 2009), existindo claras indicações de que as oportunidades de feedback corretivo durante o ensino conduzem a melhores resultados académicos (Hattie e Timperley, 2007; Shute, 2008).

Para além do feedback eficaz, Black & Williams (1998) salientam outros fatores que evidenciam os contributos da avaliação formativa na melhoria das aprendizagens, designadamente, a participação ativa dos alunos na sua própria aprendizagem; a compreensão por parte destes das formas de melhoria da

aprendizagem; os ajustes no ensino em função dos resultados da avaliação; e os efeitos favoráveis na autoestima e motivação dos alunos.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, Fernandes (2006, p. 40) sugere termos, tais como: “tarefa de avaliação, método de avaliação ou mesmo estratégia de avaliação”, mais adequados às concepções teóricas que sustentam a avaliação formativa, contrapondo a designação *instrumento de avaliação*, ao qual subjaz a ideia de racionalidade técnica, característica do movimento de gestão científica das escolas e do currículo, em que avaliar correspondia a uma ideia de medição, “tal como um metro media exatamente o comprimento de um segmento de reta, ou um termómetro media exatamente a temperatura do corpo de um paciente.”

A avaliação formativa compreende dois elementos essenciais: “a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem” e assenta numa lógica de apoio à aprendizagem, com o objetivo de aumentar e melhorar as aprendizagens dos alunos, a partir da compreensão que já sabem, como se situam face aos objetivos propostos e como podem superar as dificuldades sentidas para alcançá-los (Lopes e Silva, 2012, p. 3).

Uma avaliação direcionada para a aprendizagem requer da parte dos professores partilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos e dar-lhes a possibilidade de autoavaliarem o seu progresso, proporcionando-lhes, frequentemente, feedback baseado na tarefa (Heacox, 2006; Tanney, Schenck, Gerzon e Sassone, 2008).

Tal como refere Freire (1999, p. 71), o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar na avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo”.

Importa, por essa razão, atribuir ao aluno autonomia para permitir o seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências críticas acerca do seu desempenho, estabelecendo uma rutura com as formas clássicas de heteroavaliação protagonizadas pelo professor em benefício das modalidades de autoavaliação levadas a cabo pelo aluno (Bélair, 1999).

É o que se sucede na Escola da Ponte, como é possível depreender das palavras de Alves (2001):

“Na Ponte, tudo ou quase tudo parecer obedecer a uma outra lógica. Não há aulas. Não há turmas. Não há fichas ou testes elaborados pelos professores para a avaliação dos alunos. Não há manuais escolares e, menos ainda, manuais únicos para todos os alunos. Não há toques de campanha ou de sineta. Em certos momentos, o observador mais distraído até poderá supor que, naquela escola, não há professores, de tal modo eles se confundem com os alunos...” (p.14).

O ambiente que se respira nesta escola é outro, assistindo-se ao que Alves (2001, p.15) designa de uma “verdadeira revolução copernicana”, pois os alunos estão no centro do sistema curricular e não os professores.

Vejamos algumas especificidades que definem a perspectiva de avaliação das aprendizagens nesta escola, em consonância com os processos de ensino e de aprendizagem veiculados (Pacheco e Pacheco, 2017):

- Num mesmo espaço, convivem crianças que estudam objetivos diferentes, que não percorrem o mesmo caminho. Uns avançam mais rapidamente que outros;
- Não está organizada numa lógica de anos de escolaridade e não preconiza “passagens” para outro ano. A aprendizagem é vista como um processo que os alunos vão construindo ao longo do tempo. E porquê?
- Porque a escola não segmenta o conhecimento espartilhado por anos de escolaridade;
- A escola organiza-se, então por três núcleos de Aprendizagem: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. A transição de núcleo é sugerida pelo professor tutor e analisada pelo núcleo, de acordo com os perfis de transição traçados pela escola;
- O dia - a - dia da Escola da Ponte não passa por anos, turmas, testes;
- As planificações semanais são o motor de todo o trabalho, que se afigura como um compromisso que tem de ser cumprido com responsabilidade e no final da quinzena é feito um balanço das aprendizagens curriculares, assim como de outras decorrentes das atividades que envolvem toda a escola;
- Há uma constante monitorização e acompanhamento das tarefas que os alunos realizam;
- Um princípio que norteia a avaliação diz respeito ao que os alunos devem saber e saber ser (são avaliados pelos saberes adquiridos e pela forma como atuam na comunidade educativa);
- O processo de avaliação traduz-se numa análise descritiva de todo o percurso do aluno e não assume, em momento algum, carácter punitivo;
- A avaliação é simultaneamente consequência e causa da alteração do tipo de trabalho que é desenvolvido com determinada criança;
- A avaliação não é encarada como um teste aos conteúdos estudados, mas como uma análise do processo de aquisição desses conteúdos, envolvendo tudo o que o aluno foi capaz de mobilizar para os atingir;

- A classificação mediante a atribuição de notas pouco informa acerca das competências e empenho de um aluno e ainda assim é incontornável principalmente quando um aluno é transferido para outra escola. O teste serve só para conseguir uma prova física do “não conhecimento” ou do “conhecimento” do aluno. Aí é necessário aproximar-se da linguagem vigente no sistema educativo, mesmo não concordando com ela;
- Importa dizer que a grade de classificações de cada uma das dimensões também contempla a classificação final atribuída às atitudes gerais desenvolvidas pelo aluno. E no final de cada ano letivo é elaborado um relatório com uma avaliação descritiva do percurso do aluno em cada uma das dimensões, incluindo o seu desenvolvimento atitudinal;
- Não se trata de aprovar ou reprovar. A criança progride com autonomia e de acordo como seu ritmo pessoal. Não existe repetências na escola da Ponte. Cada criança traça o seu percurso sem repetir o que já aprendeu ou vivenciou;
- A autoavaliação é uma prática constante. Ao final do dia, cada criança faz uma avaliação do trabalho realizado, o que estabelece uma maior coerência entre o que planeou e avaliou. Cada “plano do dia” é autoavaliado. Existe também a avaliação da quinzena, onde registam:
  - O que é que aprendi nesta quinzena?
  - O que é que gostei mais de aprender nesta quinzena?
  - Mas ainda não aprendi... Porquê?
  - Outros projetos que gostaria de desenvolver;
- É a partir da autoavaliação que podem planificar a quinzena seguinte;
- É o aluno, quem decide quando está preparado para a avaliação. Quando assim acontece preenche o quadro “eu já sei” e o aluno apenas saberá se já conseguiu alcançar um determinado objetivo curricular e não será classificado com uma nota;
- Os hábitos e as atitudes são trabalhados diariamente e com calma. Nada de correrias. Primeiro é preciso formar atitudes, o que é muito valorizado no trabalho de iniciação;
- Não há aulas, a não ser quando o aluno regista “preciso de ajuda” (explicação direta).

Na Escola da Ponte a avaliação é humanizada, contextualizada nos ambientes vivenciados por professores e alunos e tem como principal objetivo a melhoria da aprendizagem, assumindo, como tal, uma dimensão verdadeiramente formativa na forma, assim como no conteúdo, suportada por princípios cognitivistas, construtivistas, socioculturais e sociocognitivistas.

A Escola da Ponte tem um contrato de autonomia com o Ministério de Educação. Foi precisamente com a Escola da Ponte que foi traçado o primeiro contrato de autonomia depois de feita uma avaliação externa à escola e provada a capacidade da escola agir responsavelmente num quadro de autonomia. E o que significa este contrato?

Significa que o Ministério validou um modelo organizacional de escola pública não convencional, isto é, reconheceu a possibilidade da escola da Ponte se organizar fora dos moldes tradicionais. Contudo, tal não significou total autonomia. O currículo ainda continua a ser um instrumento de controlo poderoso, do qual o Ministério não pretende abdicar. E é precisamente, por esta razão que a escola não consegue levar a cabo todos os seus ideais, porque é necessário que estes estejam ao abrigo da lei.

Mas, ainda assim, a Escola da Ponte constitui um projeto de esperança para todos os que acreditam numa escola pública aberta a todos os públicos baseada nos valores da democracia, cidadania e justiça, que proporciona a todos os alunos uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e de construção pessoal.

### **É DESEJÁVEL QUE NÃO HAJA AVALIAÇÃO?**

Se a avaliação faz parte integrante do processo de ensino - aprendizagem, constituindo um dos componentes mais importantes, é claro que a resposta é negativa. Com efeito, Pacheco e Pacheco (2017) advogam uma avaliação das aprendizagens segundo uma lógica diferente. Incentivam o processo autoavaliativo direcionado tanto para alunos como para professores e a construção de “um espaço de discussão e avaliação em conjunto (com pares)”, num diálogo avaliativo entre o professor e o aluno com o propósito de melhorar as aprendizagens.

Apesar dos constrangimentos decorrentes das imposições ministeriais, aos quais todas as escolas estão sujeitas, importa contrariar a tónica colocada na classificação e trabalhar segundo uma lógica diferente e no entendimento de que a escola é um espaço de formação, no qual os alunos podem superar-se através da construção de aprendizagens significativas.

De acordo com os autores, “sem avaliação não faz sentido fazermos o que quer que seja, uma vez que não conseguiremos determinar se a nossa tarefa foi bem sucedida ou não, se estamos a evoluir no sentido que queremos” (p.172).

Fernandes (2011, p. 140) aconselha uma *avaliação para as aprendizagens*, enquanto modalidade privilegiada de avaliação “devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações”. Mas, para integrar a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, é primordial abordá-la como “uma *questão* eminentemente pedagógica e didática”, o que, no parecer de Gerard e Roegier (2011), só será possível mediante um equilíbrio entre a

aprendizagem e a avaliação, consistindo num grande desafio para os sistemas educativos.

O autor (2006, p. 43) adianta, ainda, que:

“a avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativo, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão escolar. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea”.

Mudar a avaliação pressupõe (re)inventar a escola. Embora não saibamos ao certo como será a escola do futuro, Morais (2017) assegura que será muito diferente da imagem “tão forte e natural” que ainda prevalece nas nossas mentes e que é tão difícil de abandonar...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: conceções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Lisboa: Edições ASA.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- Black, P.; William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P.; William, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 81-100). London: Sage.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (9), 2-5. Consultado em 21 de maio de 2005. Disponível em <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7 (3), pp. 325-347.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- De Ketele, J - M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves, & E. A. Machado (Org.). *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V. N. Famalicão: De Facto.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.

- Freire P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gerard, F-M.; Roegiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientes fortes. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. e Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educacional Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto: Porto Editora.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, (89), pp. 140-145.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2010). O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Morais, P. (2017). *Voltemos à Escola. Como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos*. Lisboa: Contraponto.
- Pacheco, J.; Pacheco, M. (2017). *A avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte*. Lisboa: Mahatma.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), pp. 153 - 189.
- Tanney, A. Schenck, A., Gerzon, N., Sassone, J. (2008). *Formative Assessment: A Process for Improving Teaching and Learning*. Retirado de [http://iu5instructionalcoaches.wikispaces.com/file/view/FormativeAssessmen WhitePaperforNov13.pdf](http://iu5instructionalcoaches.wikispaces.com/file/view/FormativeAssessmen+WhitePaperforNov13.pdf).
- Valadares, J.; Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa. Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Villas Boas, B. M. F. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Lisboa: Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.