

A avaliação para as aprendizagens: percepções de alunos de um Agrupamento de Escolas português

CARLOS ALBERTO FERREIRA^I

ANA CRISTINA FOLGADO^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i49.4255>

Resumo

A avaliação para as aprendizagens é de natureza formativa contínua, está integrada no processo de ensino e de aprendizagem e visa a melhoria das aprendizagens dos alunos. No contexto do Projeto de "Monitorização, Acompanhamento e Intervenção em Avaliação Pedagógica", em colaboração com o Ministério da Educação português, foi implementado um projeto de avaliação para as aprendizagens num Agrupamento de Escolas do norte de Portugal. Assim, questionámos as percepções dos alunos dos 5º aos 12º anos de escolaridade desse Agrupamento sobre o novo referencial daquela avaliação. O nosso intuito foi compreender as percepções dos alunos sobre esse referencial e sobre o seu impacto na melhoria das suas aprendizagens. Responderam ao questionário 472 alunos. Os resultados obtidos possibilitaram perceber que eles viam vantagens nessa avaliação, já que diversificava as tarefas de aprendizagem e de avaliação e que lhes possibilitava o estudo diário e a realização de melhores aprendizagens. Para alguns, a referida avaliação possibilitava a obtenção de melhores classificações nas disciplinas. Contudo, consideraram que exigia muito trabalho por terem várias tarefas de aprendizagem e de avaliação nas diversas disciplinas e que era necessária a clarificação e melhor utilização do referencial de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação para as aprendizagens. Referencial de avaliação. Feedback. Percepções de alunos.

Submetido em: 01/04/2023

Aprovado em: 11/12/2023

^I Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-1752-1796>; e-mail: caasfer@gmail.com.

^{II} Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-9097-9336>; e-mail: cris.folgado@gmail.com.

The assessment for learning: student's perceptions of a Portuguese School Grouping

Abstract

The assessment for learning is a continuous formative nature, integrated into the teaching and learning process and aimed at improving student learning. In the context of the "Monitoring, Follow-up and Intervention in Pedagogical Assessment Project", in collaboration with the Portuguese Ministry of Education, a learning assessment project was implemented in a school grouping in the north of Portugal. We, therefore, questioned the perceptions of the 5th to 12th grade students in that school grouping about the new assessment framework. Our aim was to understand the students' perceptions of this framework and its impact on improving their learning. 472 students answered the questionnaire. The results made it possible to realise that they saw advantages in this assessment, that it diversified the learning and assessment tasks and that it enabled them to study every day achieve better learning. For some, this assessment getting better grades in their subjects. However, they felt that it required a lot of work because they had several learning and assessment tasks in different subjects and that the assessment framework needed to be clarified and better utilised.

Keywords: Assessment for learning. Assessment framework. Feedback. Student's perceptions.

La evaluación para el aprendizaje: percepciones de los alumnos de una Agrupación Escolar portuguesa

Resumen

La evaluación para el aprendizaje tiene un carácter formativo continuo, integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y dirigido a mejorar el aprendizaje de los alumnos. En el contexto del "Proyecto de Monitoreo, Seguimiento e Intervención en la Evaluación Pedagógica", en colaboración con el Ministerio de Educación portugués, se implementó un proyecto de evaluación del aprendizaje en una agrupación escolar del norte de Portugal. Por lo tanto, cuestionamos las percepciones de los alumnos de 5º a 12º año de escolaridad de esa agrupación escolar sobre el nuevo marco de evaluación. Nuestro objetivo era comprender las percepciones de los alumnos sobre este marco y su impacto en la mejora de su aprendizaje. Respondieron a el cuestionario 472 alumnos. Los resultados permitieron darse cuenta de que veían ventajas en esta evaluación, que diversificaba las tareas de aprendizaje y evaluación y que les permitía estudiar todos los días y lograr un mejor aprendizaje. Para algunos esa evaluación les permitió sacar mejores notas en las asignaturas. Sin embargo, consideraban que requería mucho trabajo, porque tenían varias tareas de aprendizaje y evaluación en diferentes asignaturas y que era necesario aclarar y utilizar mejor el marco de evaluación.

Palabras-clave: Evaluación para el aprendizaje. Referencial de evaluación. Retroalimentación. Percepciones de alumnos.

Introdução

Do ponto de vista teórico, estamos já distantes de um conceito de avaliação como medida, pressupondo, antes, que a avaliação assuma diferentes finalidades e funções. Enquanto avaliação pedagógica, é um processo que está integrado no ensino e na aprendizagem e que visa a regulação de ambos, de modo a criar as condições pedagógicas para a melhoria das aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2022; FERREIRA, 2020a).

Uma vez que nas práticas avaliativas em Portugal ainda predomina a avaliação sumativa (FERNANDES, 2020; SANTIAGO *et al.*, 2012), foi implementado, a nível nacional e de forma voluntária para as escolas, o “Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica”, em colaboração com o Ministério da Educação. Com este projeto, pretendia-se tornar a avaliação formativa e formadora para alunos e professores. Tendo um Agrupamento de Escolas do norte de Portugal aderido ao referido projeto em 2022, questionámos as percepções dos alunos dos 5º aos 12º anos de escolaridade desse Agrupamento de escolas sobre o referencial de avaliação adotado. Referencial este que pressupõe a criação de tarefas de aprendizagem e de avaliação nas várias disciplinas, o estabelecimento de critérios de avaliação dessas tarefas e a participação dos alunos na avaliação das suas aprendizagens. Daí que os objetivos definidos para o estudo tenham sido os seguintes: compreender as percepções dos alunos de um Agrupamento de Escolas sobre as alterações verificadas nas práticas de avaliação das aprendizagens; compreender as percepções dos alunos sobre o impacto da avaliação para as aprendizagens na melhoria das suas aprendizagens. Foram convidados a responder ao questionário a totalidade dos alunos dos 5º aos 12º anos de escolaridade (1.301 alunos) do referido Agrupamento de Escolas, tendo respondido 472 alunos.

Assim, o presente texto encontra-se estruturado nos seguintes pontos principais. Em termos de enquadramento teórico, no primeiro ponto abordamos os sentidos e as contribuições da avaliação para as aprendizagens e no segundo caracterizamos genericamente o Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA), que foi implementado no Agrupamento de Escolas estudado. A seguir, descrevemos o problema e os objetivos da investigação, bem como as opções metodológicas levadas a cabo para a realização da

investigação empírica. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através da inquirição por questionário.

1 A avaliação para as aprendizagens: sentidos e contribuições

Desde o aparecimento do conceito de avaliação formativa com Scriven (1967), no contexto da avaliação de programas de ensino, e com a sua adaptação ao domínio das aprendizagens dos alunos em 1971, por Bloom, Hastings e Madaus (1983), verificou-se uma grande evolução nesse conceito e na teorização sobre a sua prática avaliativa (CID; FIALHO, 2013; FERNANDES, 2022). Atualmente, a avaliação formativa assume uma dimensão e complexidade, fruto das mudanças paradigmáticas decorrentes de linhas de pensamento cognitivistas, construtivistas, socio-construtivistas e, mais recentemente, das teorias socio-críticas e pós-modernas. A avaliação formativa distancia-se, assim, das suas concepções tradicionais, suportadas pelas correntes tyleriana e behaviorista, que “se pautavam em práticas ligadas à regulação, adequação e classificação, de acordo com objetivos que se traduzem em comportamentos observáveis e esperados, sob um viés quantitativo” (SOUZA, 2021, p. 823).

Já sob a égide de uma avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2005), Black e William (1998, p. 7), apontaram os benefícios da avaliação formativa na melhoria das aprendizagens dos alunos e referiam que ela “engloba todas as atividades desenvolvidas por professores e/ou seus alunos, as quais fornecem informação a ser utilizada como *feedback* para modificar as estratégias de ensino e de aprendizagem nas quais eles estão comprometidos”. Desta forma, a avaliação formativa assume uma dimensão pedagógica, por estar integrada no processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, por regular as aprendizagens dos alunos e o ensino do professor, para que se criem condições pedagógicas que melhorem as aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2022; SANMARTÍ PUIG, 2007; SOUZA, 2021). Enquanto prática que implica que o aluno e as aprendizagens que tem de fazer estejam no centro da ação pedagógica dos professores, é uma avaliação concebida para a melhoria das aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2020), ou seja, uma avaliação para as aprendizagens (CID; FIALHO, 2013; FERREIRA, 2020a; SANMARTÍ PUIG, 2007; STIGGINS, 2005). De acordo com CID e Fialho (2013, p. 3), esta avaliação rege-se pelos seguintes princípios:

"1) é integrada na planificação; 2) preocupa-se com a forma como os alunos aprendem; 3) é uma prática central em sala de aula; 4) é uma competência profissional essencial ao professor; 5) é sensível e construtiva; 6) é motivadora; 7) facilita a compreensão de objetivos e critérios; 8) ajuda os alunos a saber como melhorar; 9) desenvolve a capacidade de autoavaliação; 10) reconhece todas as aprendizagens."

Com esta avaliação, procura-se clarificar "o ponto em que os alunos estão na sua aprendizagem, onde se pretende que cheguem e quais os passos necessários para chegar lá" (WILLIAM, 2009, p. 11). Neste ponto de vista, Fernandes (2022, p. 15) caracteriza a avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, como uma prática que "integra uma diversidade de processos que se desenvolvem nas salas de aula e cujo mais fundamental propósito é contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos."

Daí ser uma avaliação que pressupõe que os processos pedagógicos estejam estruturados por tarefas de aprendizagem em que os alunos se envolvem para que construam significativamente as aprendizagens de que necessitam em termos escolares e para a sua vida em sociedade (FERNANDES, 2022; FERREIRA, 2020a; SOUZA, 2021). Tarefas estas que, segundo Mottier Lopez (2015), constituem o elemento central e estruturante do processo de ensino e de aprendizagem, porque é com elas que os professores ensinam, os alunos aprendem e a avaliação se realiza. Neste contexto, Popham (2008, p. 7) refere a avaliação formativa como "um processo planeado, no qual professores e alunos usam evidências para promover ajustes no trabalho pedagógico que desenvolvem." Para que este processo seja concretizado, é precisa a recolha contínua de informações sobre os processos de realização das tarefas pelos alunos através da utilização de diversificadas técnicas e instrumentos, selecionados em função das finalidades e do objeto de avaliação (NEVES; FERREIRA, 2015).

As informações recolhidas são analisadas pela comparação com critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem (HADJI, 2001; PINTO, 2021). Os critérios de avaliação "são proposições descritivas que dão informações sobre qualidades, características de uma tarefa específica" (PINTO, 2021, p. 31), que têm de estar alinhadas com os objetivos de aprendizagem, que são estabelecidos em função das orientações curriculares e dos objetivos definidos pela própria escola (FERNANDES, 2022). Com a informação e a compreensão prévias dos critérios de avaliação de uma dada tarefa, os alunos podem planificar a forma como a vão realizar e podem

autoavaliar a sua resolução e os resultados nela conseguidos (PINTO, 2021; FERNANDES, 2022; FERREIRA, 2020a; SIMÃO, 2005). É também com os critérios de avaliação que o professor elabora o diagnóstico das aprendizagens que cada aluno está a fazer, das suas dificuldades, erros e respetivas causas (FERREIRA, 2020a; HADJI, 2001; PINTO, 2021; SANTOS; PINTO, 2018). Dificuldades e erros estes que, segundo Sanmartí Puig (2007, p. 9) resultam, "fundamentalmente, de como percebem o que é importante aprender, das suas formas de raciocinar, falar, escrever e, em geral, comunicar, de organizar o conhecimento [...] e dos seus próprios valores."

Com o diagnóstico elaborado, o professor pode dar *feedback* atempado e útil aos respetivos alunos sobre aqueles aspetos e sugerir-lhes procedimentos ou novas tarefas para ultrapassarem as suas dificuldades e erros, ou para aprofundarem as suas aprendizagens (FERNANDES, 2022; FERREIRA, 2020b). O *feedback* constitui informação atempada sobre as aprendizagens feitas, sobre as dificuldades e erros a ultrapassar e como os alunos o poderão fazer (FERREIRA, 2020b; MACHADO, 2021). Esta informação dada pelo professor aos alunos, ou também por eles elaborada por meio da sua autoavaliação, tem de basear-se nos critérios de avaliação da tarefa de aprendizagem em questão e tem de ser dada numa linguagem clara para os alunos. Ao serem nele indicados procedimentos ou novas tarefas para a melhoria da sua aprendizagem, permite aos alunos autorregular a sua aprendizagem (MACHADO, 2021; FERREIRA, 2020b).

Enquanto elemento fundamental da avaliação para as aprendizagens, Machado (2021) indica que o *feedback* contempla três componentes sequenciais: o *feed up*; o *feed back*; o *feed forward*. O *feed-up* diz respeito à prévia clarificação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação da tarefa em que os alunos se vão envolver. Tal procedimento permite ao professor avaliar o processo de resolução da tarefa pelos alunos e a estes planificarem e monitorizarem a sua resolução. Daí Machado (2021, p. 4) referir que "se os alunos compreenderem o que se espera deles, é muito provável que consigam orientar melhor as suas aprendizagens, adotar as melhores estratégias e autorregular o seu percurso." Durante a realização da tarefa de aprendizagem pelos alunos, o *feed back*, enquanto "forma mais comum de regulação utilizada pelos professores" (MACHADO, 2021, p. 4), consiste na informação útil e atempada dada ao aluno, de forma oral ou escrita, que lhe permite consciencializar-se sobre as aprendizagens feitas, sobre o que precisa de melhorar na tarefa e a indicação de ações com essa finalidade. O *feed*

forward, apesar de nem sempre ocorrer, resulta da informação dada através do *feed back* e que é utilizada pelo professor para planificar atividades de ensino e de aprendizagem futuras que permitam aos alunos realizarem melhores aprendizagens (MACHADO, 2021).

Estando os alunos esclarecidos sobre os objetivos de aprendizagem e sobre os critérios de avaliação da tarefa em que se vão envolver, podem autoavaliar a realização dessa tarefa e, no final da mesma, autorregular a sua aprendizagem. Deste modo, professor e alunos constituem uma comunidade ativa que colabora para a regulação contínua do ensino e da aprendizagem, no intuito de os alunos poderem fazer mais aprendizagens e com mais qualidade, isto é, aprendizagens mais profundas e complexas (FERNANDES, 2020; 2022).

2 O Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica e a mudança das práticas avaliativas dos alunos

A investigação no domínio da avaliação das aprendizagens tem evidenciado que as práticas de avaliação formativa contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos e dos seus resultados na avaliação sumativa externa (BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2009; FERREIRA, 2007). Apesar disto, ainda prevalecem em Portugal práticas de testagem e de classificação dos alunos, isto é, uma avaliação de medição de resultados de aprendizagem com finalidades sumativas (SANTIAGO *et. al.*, 2012; CID; FIALHO, 2013; FERNANDES, 2009). Daí Cid e Fialho (2013, p. 6) referirem que

"em muitas salas de aula as avaliações são mais orientadas e organizadas para classificar e certificar os resultados alcançados pelos alunos, em vez de ajudá-los a aprender, de modo que o equilíbrio entre a avaliação formativa e a sumativa parecer difícil de alcançar."

Foi neste contexto avaliativo das escolas que, em 2019, o Professor Doutor Domingos Fernandes concebeu e coordenou o "Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica" e que foi implementado a nível nacional pela Direção-Geral de Educação. Este projeto, cuja participação das escolas do país era voluntária, surge no contexto da "Autonomia e Flexibilidade Curricular" (PORTUGAL, 2018) e visava a melhoria das práticas avaliativas das escolas e realizadas pelos seus professores (FERNANDES, 2020). Melhoria esta entendida como a realização, pelas escolas e pelos seus professores, de práticas

avaliativas que apoiassem os alunos durante as aprendizagens e que contribuíssem para a sua melhoria (FERNANDES, 2020). Deste modo, o projeto é multidimensional, na medida em que, incidindo nos processos de desenvolvimento do currículo, articula a avaliação com o ensino e com a aprendizagem, integrando-a nestes processos (FERNANDES, 2020).

Tendo contado, no seu primeiro ano de funcionamento, com a participação de 88 Centros de Formação de Associações de Escolas e com a criação de 88 Oficinas de Formação para 1.555 docentes de todos os níveis de ensino, foram realizados 287 Projetos de Intervenção na avaliação dos alunos. Atualmente são mais de 3.000 docentes que estão em formação e estão a ser desenvolvidos mais de 400 projetos de Intervenção nas escolas (FERNANDES; MACHADO; CANDEIAS, 2020).

De uma forma geral, segundo Fernandes (2020), com o referido projeto pretendia-se que as escolas e os professores mudassem as suas práticas de ensino, no sentido de as centrarem nas aprendizagens que os alunos teriam de realizar de forma significativa e no apoio e orientação dos alunos durante esse processo. Esta mudança nas práticas de ensino implicava que se estruturassem com tarefas de aprendizagem ativas para os alunos e para a definição de critérios de avaliação das mesmas. Estes critérios eram apropriados pelos alunos para autoavaliarem as suas aprendizagens ou para serem avaliadas pelos pares e para as autorregular por meio do *feedback* do professor. Este *feedback* é considerado crucial na avaliação realizada para a melhoria das aprendizagens, na medida em que proporciona informação útil para os alunos possam autorregular as suas aprendizagens. Desta forma, os alunos desenvolvem competências de reflexão e de pensamento crítico que lhes permitem a autonomia e a responsabilidade na aprendizagem, bem como terem melhores resultados na avaliação sumativa interna e externa (FERNANDES, 2020; FERREIRA, 2020a).

3 Metodologia de Investigação das perceções de alunos sobre a avaliação para as aprendizagens

Um Agrupamento de Escolas do norte de Portugal aderiu ao Projeto de "Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)" em 2022, com um Projeto de Intervenção de Avaliação Pedagógica. Com formação dada aos professores deste Agrupamento de Escolas pelos formadores do Projeto MAIA, no ano letivo de 2022/2023 foram introduzidas mudanças nos processos

de ensino e de aprendizagem e nas práticas avaliativas dos professores. Tomando como foco os alunos e as aprendizagens que tinham de realizar, as práticas avaliativas orientaram-se para a sua dimensão formativa e pedagógica, isto é, para a realização de uma avaliação para as aprendizagens dos alunos.

3.1 O problema e os objetivos da investigação

Neste contexto de mudança das práticas avaliativas dos professores do Agrupamento de Escolas do norte de Portugal para as tornar mais pedagógicas, isto é, para que permitam a melhoria das aprendizagens dos alunos, delimitámos o seguinte problema de investigação: quais as percepções dos alunos do referido Agrupamento de Escolas sobre as alterações nas práticas de avaliação realizadas em sala de aula? Quais as percepções dos ditos estudantes sobre o impacto dessa mudança nas práticas de avaliação na melhoria das suas aprendizagens? A pertinência destas questões de investigação resulta da mudança de referencial e das práticas de avaliação para os tornar mais formativos, isto é, para que seja realizada uma avaliação para as aprendizagens dos alunos. Esta mudança significa alterar as conceções de avaliação dos alunos, muito associadas à medição de resultados de aprendizagem e à classificação, pelo que, face às mudanças implementadas, considerámos relevante auscultá-los sobre o referencial, as práticas avaliativas e o seu impacto na melhoria das suas aprendizagens.

Deste modo, os objetivos que procurámos cumprir com a investigação foram os seguintes: compreender as percepções dos alunos de um Agrupamento de Escolas sobre as alterações verificadas nas práticas de avaliação das aprendizagens, em termos de integração no processo de ensino e de aprendizagem, da definição de critérios de avaliação das tarefas, dos instrumentos de avaliação utilizados, do apoio e do *feedback* dado aos alunos e respetiva regulação das aprendizagens; compreender as percepções dos alunos sobre o impacto da referida avaliação na melhoria das suas aprendizagens.

3.2 As opções metodológicas realizadas

Considerando as questões-problema e os objetivos da investigação delimitados, enquanto primeira abordagem ao objeto de estudo, pareceu-nos adequada a utilização da inquirição por questionário (VILELAS, 2020). Assim, foi elaborado e validado um questionário por acordo de juízes (FOX, 1987), através de três especialistas em avaliação das aprendizagens e um da metodologia de

investigação em educação. Questionário este composto por oito questões fechadas (3 de escolha múltipla e 5 com a escala de Likert) e por uma questão aberta. As questões fechadas foram integradas nas seguintes dimensões: critérios de avaliação (2 questões); instrumentos de avaliação (1 questão); *feedback* do professor (2 questões); autoavaliação do aluno (1 questão); aumento do trabalho dos alunos (1 questão); melhoria das aprendizagens (1 questão). A questão aberta era genérica, pois consistia no pedido de opinião sobre o referencial da avaliação pedagógica.

Este questionário foi administrado, utilizando o *MSForms*, à totalidade dos alunos (N=1.301) dos 5º ao 12º anos de escolaridade do Agrupamento de Escolas do norte de Portugal, em novembro de 2022. Estes alunos foram convidados a responder ao questionário com a informação dos objetivos do mesmo, com a garantia do anonimato e da confidencialidade das suas respostas e, ainda, assegurando-lhes que as suas respostas seriam usadas unicamente com finalidades investigativas. Foram obtidas respostas de 472 alunos (n=472), dos quais 18,6% (52 alunos) eram do 5º e 6º anos de escolaridade, 46% (227 alunos) dos 7º, 8º e 9º anos e 36,5% (193 alunos) dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

Os dados recolhidos pelas respostas às questões do questionário foram objeto de tratamento estatístico, com procedimentos de estatística descritiva, nomeadamente o cálculo de frequências e das respetivas percentagens (REIS, 1994). Por se tratar de uma primeira abordagem ao problema de investigação, os dados recolhidos foram tratados na sua generalidade, sem o fazermos por ano de escolaridade. As respostas à questão aberta foram objeto de análise de conteúdo (BARDIN, 1995; ESTEVES, 2006), cujas categorias e subcategorias foram emergindo na leitura flutuante dos discursos, isto é, foi feita uma categorização emergente (ESTEVES, 2006):

Tabela 1 - Categorias e subcategorias da análise das respostas à questão aberta

Categorias	Subcategorias
1 - Vantagens do referencial da avaliação para as aprendizagens	- Melhoria nas aprendizagens; - Estímulo ao estudo; - Melhoria dos resultados escolares; - Diversidade de objetos e de instrumentos de avaliação.
2 - Contrapartidas para os alunos e professores	- Aumento de <i>stress</i> ; - Aumento do trabalho dos alunos; - Menos tempo para descanso.
3 - Dificuldades na aplicação do referencial de avaliação	- Falta de clareza do referencial; - Dificuldades no uso dos critérios; - Falta de formação dos professores no referencial de avaliação.

Fonte: Elaboração própria.

4 Apresentação e discussão dos resultados obtidos

4.1 As percepções dos alunos sobre as práticas de avaliação para as aprendizagens

Estando o Projeto de Intervenção na Avaliação Pedagógica do Agrupamento de Escolas do norte de Portugal, apresentamos, em seguida, os resultados das questões fechadas que compunham o questionário administrado aos alunos dos 5º aos 12º anos por dimensões de análise.

Na dimensão "critérios de avaliação", foi colocada uma questão sobre se conheciam os critérios de avaliação das disciplinas, cujas respostas apresentamos na tabela abaixo:

Tabela 2 - Conhecimento dos critérios de avaliação das disciplinas

Conheço os critérios de avaliação das disciplinas	Conheço os critérios de avaliação de algumas disciplinas	Não conheço os critérios de avaliação das disciplinas
205 alunos (43%)	260 alunos (55,1%)	7 alunos (1.5%)

Fonte: Elaboração própria.

O conhecimento e a compreensão dos critérios de avaliação são uma componente importante na prática da avaliação para as aprendizagens (FERNANDES, 2022; FERREIRA, 2020a; PINTO, 2021). É através deles que o professor avalia as aprendizagens de forma mais segura e confiável (PACHECO, 2002) e também pode proporcionar *feedback* aos alunos para autorregular as suas aprendizagens (PINTO, 2021; MACHADO, 2021). Por sua vez, a prévia interiorização dos critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem pelos alunos permite-lhes planificar a forma da sua resolução (*feed up*), autoavaliarem os procedimentos na sua realização e os resultados da tarefa (*feed back*) (MACHADO, 2021). Ainda sobre os critérios de avaliação, os alunos foram questionados sobre a quem recorriam quando tinham dúvidas sobre os mesmos e 74.6% responderam perguntar ao professor e 25.4% afirmaram que eram os colegas e o diretor da turma que os esclareciam.

Integrada na dimensão "instrumentos de avaliação", os alunos foram questionados sobre a diversidade de instrumentos de avaliação usados nas disciplinas:

Tabela 3 - Diversidade de instrumentos de avaliação utilizados nas disciplinas (testes, trabalhos de projetos, questões aula, apresentações orais, produção de conteúdos, etc)

Há grande diversificação de instrumentos de avaliação	Há pouca diversificação de instrumentos de avaliação
82% (391 alunos)	17.1% (81 alunos)

Fonte: Elaboração própria

Considerando que a maioria dos alunos mencionou haver grande diversidade de instrumentos de avaliação nas práticas avaliativas (82%), estes têm de proporcionar informações sobre as aprendizagens de conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores que estão a ser feitas pelos alunos e sobre as dificuldades e os erros e respetivas causas (FERREIRA, 2020a; SANMARTÍ PUIG, 2007). Daí a importância da observação instrumentada, do relatório reflexivo do aluno, do uso de instrumentos de autoavaliação e de avaliação pelos pares, do portefólio (NEVES; FERREIRA, 2015), dos trabalhos de projetos, das questões nas aulas, das apresentações orais, das produções de conteúdos, entre outros. As informações recolhidas permitirão ao professor elaborar o diagnóstico contínuo das aprendizagens e das dificuldades dos alunos para uma intervenção adequada e participada por eles.

Na dimensão “feedback do professor”, foi colocada a questão se os professores prestavam, frequentemente, orientações e *feedback* aos alunos, as respostas foram as seguintes:

Tabela 4 - Frequência do *feedback* dado pelos professores

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
16 alunos (3.4%)	57 alunos (12.1%)	203 alunos (43%)	196 alunos (41.5%)

Fonte: Elaboração própria.

Estes dados evidenciam que a maioria dos inquiridos concordaram parcialmente (43%) e totalmente (41.5%) que recebia *feedback* dos professores sobre as tarefas de aprendizagem realizadas. De facto, a avaliação para as aprendizagens tem como elemento central o *feedback* (FERNANDES, 2022; MACHADO, 2021), já que é através dele que os alunos tomam consciência das aprendizagens feitas, das dificuldades e dos erros a superar e recebem orientações de novas tarefas ou procedimentos para o conseguirem (FERREIRA, 2020b; FERNANDES, 2022; MACHADO, 2021). Deste modo, os alunos podem autorregular a sua aprendizagem, o que os torna, progressivamente, mais autónomos e responsáveis pela mesma.

Em relação à dimensão “autoavaliação do aluno”, foram questionados sobre se os professores promoviam a sua autoavaliação dos alunos após a realização das tarefas de aprendizagem e, por isso, a reflexão distanciada e crítica (SIMÃO, 2005) sobre o seu desempenho nelas, cujos resultados foram os seguintes:

Tabela 5 - Promoção da autoavaliação após a realização das tarefas de aprendizagem

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
27 alunos (5.7%)	64 alunos (13.6%)	191 alunos (40.5%)	190 alunos (40.2%)

Fonte: Elaboração própria.

A mudança nas práticas de avaliação dos alunos do Agrupamento de Escolas em estudo tornou, segundo os alunos, a autoavaliação mais recorrente e, com ela, é possível não só uma maior participação deles na sua avaliação, como a maior consciencialização das aprendizagens feitas e daquelas que precisam ser melhoradas (SANTOS; PINTO, 2018). Os alunos ao autoavaliarem-se de forma contínua, têm mais possibilidades de se comprometerem com a melhoria das suas aprendizagens.

Integrada na dimensão “aumento do trabalho dos alunos”, os alunos foram questionados se consideravam que a alteração nos critérios de avaliação e, por isso, dos diferentes objetos de avaliação, aumentava a sua pressão avaliativa, tendo-se obtido as seguintes respostas.

Tabela 6 - Pressão avaliativa motivada pela alteração dos critérios de avaliação

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
14 alunos (2.9%)	43 alunos (9.1%)	187 alunos (39.6%)	228 alunos (48.3%)

Fonte: Elaboração própria.

As respostas da maioria dos inquiridos na concordância são compreensíveis se atendermos ao facto de a avaliação para as aprendizagens estar integrada nos processos de ensino e de aprendizagem e, por isso, ser realizada continuamente (CID; FIALHO, 2013; FERNANDES, 2022; FERREIRA, 2020a; SANMARTÍ PUIG, 2007; STIGGINS, 2005). Este tipo de avaliação implica abandonar a prática de avaliação por testes, que unicamente permitia verificar resultados de determinadas aprendizagens (SOUSA, 2012), para passarem a ser objeto de avaliação diferentes tarefas que os

alunos vão realizando nas aulas, o que exige deles mais empenho e trabalho (CID; FIALHO, 2013; FERNANDES, 2022).

Integrada na dimensão “melhoria das aprendizagens”, os alunos responderam à questão sobre se a referida alteração dos critérios de avaliação contribuía para a melhoria das suas aprendizagens, cujos resultados foram os seguintes:

Tabela 7 - Alteração dos critérios de avaliação e a melhoria das aprendizagens

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
67 alunos (14.2%)	112 alunos (23.7%)	171 alunos (36.2%)	122 alunos (25.8%)

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de a maioria das respostas se situarem na concordância, a discordância obteve um número relevante de respostas. Tal poderá dever-se ao facto de o questionário ter sido administrado na fase inicial de implementação das práticas de avaliação para as aprendizagens e de os alunos ainda não terem plena consciência do contributo que este tipo de avaliação tem na melhoria das suas aprendizagens, com a exigência de um trabalho contínuo deles.

4.2 Os discursos complementares dos alunos

No intuito de os alunos justificarem as suas perceções sobre as mudanças nas práticas de avaliação das suas aprendizagens foi colocada a seguinte questão aberta: “deixa a tua opinião sobre o novo referencial de avaliação pedagógica”. São, por isso, apresentados e discutidos os discursos registados por 300 alunos, por categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo realizada.

4.2.1 Vantagens do referencial de avaliação para as aprendizagens

Os alunos que percecionaram a mudança nos objetos e nas práticas de avaliação para as aprendizagens com a concordância, consideraram que promoviam a melhoria da aprendizagem, como se pode verificar nos seguintes discursos:

“Na minha opinião, acho que este tipo de avaliação é mais benéfico para nós, acho que aproveita muito mais o nosso conhecimento e é muito mais motivador para os alunos” (A370);

"A minha opinião sobre o novo referencial de avaliação pedagógica é positiva, uma vez que esta tem-nos ajudado a melhorar as nossas aprendizagens" (A246).

Já outros alunos viam vantagens nela porque os estimulava ao estudo diário:

"Faz com que nós sejamos obrigados a estudar todos os dias" (A163).
"Obriga os alunos a estarem mais atentos e com a matéria em dia" (A230).

Por esta razão, certos estudantes manifestaram as vantagens da avaliação para as aprendizagens com a melhoria dos resultados escolares:

"Acho que este novo referencial de avaliação pedagógica torna o nosso percurso um pouco mais fácil para assim conseguirmos melhores resultados" (A460).

"Eu acho que ajuda os alunos a terem melhores resultados e gostei bastante" (A41).

"O novo referencial de avaliação pedagógica ajuda os alunos com nota baixa, com outros métodos de avaliação, como as rubricas, trabalhos de pesquisa, etc" (A116).

A melhoria das aprendizagens é possível, para alguns inquiridos, porque nestas novas práticas de avaliação existe uma diversidade de objetos e de instrumentos de avaliação, como podemos ver nos discursos que se seguem:

"Prefiro este novo método de avaliação pedagógica porque há mais diversificação de instrumentos de avaliação para além dos testes sumativos" (A102).

"Eu acho que o novo referencial de avaliação pedagógica ajuda a melhorar as notas porque tem mais instrumentos de avaliação e isso é melhor que os critérios de avaliação anteriores" (A132).

De facto, a avaliação para as aprendizagens, sendo contínua e estando plenamente integrada no processo de ensino e de aprendizagem, implica que haja mais e diversificadas tarefas de aprendizagem, que são avaliadas com critérios definidos e compreendidos pelos alunos (CID; FIALHO, 2013; FERNANDES, 2022; PINTO, 2021; SANMARTÍ PUIG, 2007). Deste modo, os alunos obtêm *feedback* com mais frequência e qualidade, isto é, obtêm informações orais ou escritas atempadas que lhes permitem tomar consciência das aprendizagens feitas, daquelas a melhorar e como o poderão fazer, autorregulando as suas aprendizagens (FERREIRA, 2020b; MACHADO, 2021). Sendo diagnosticadas as dificuldades, os erros e as suas causas, é feita uma intervenção pedagógica atempada com a utilização, pelo aluno, de

novos procedimentos ou com a realização de novas tarefas que lhe vão possibilitar fazer as aprendizagens de que necessitam para ter sucesso na avaliação sumativa (BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2022; SANTOS; PINTO, 2018; POPHAM, 2008).

Alguns alunos referiram, nos seus discursos, que a avaliação realizada nas disciplinas, com mais e diversificadas tarefas de aprendizagem e instrumentos de avaliação, lhes possibilitaria obter melhores notas nas disciplinas. Estes discursos vão ao encontro do que referem Black e William (1998) quando afirmam que a avaliação formativa, contínua e integrada no processo de ensino e de aprendizagem, cria melhores condições pedagógicas para que os alunos realizem as aprendizagens de que necessitam e, conseqüentemente, obtenham melhores resultados na avaliação sumativa.

4.2.2 Contrapartidas para os alunos e para os professores

Se certos alunos identificaram vantagens da avaliação para as aprendizagens, ou seja, de uma avaliação pedagógica que está integrada e articulada com o ensino e com a aprendizagem (FERNANDES, 2022), outros apontaram contrapartidas para os alunos e para os professores. Contrapartidas estas relacionadas com o aumento do *stress* e da pressão diária nos alunos causados pela diversidade de tarefas de aprendizagem que são objeto de avaliação, como podemos ver nos seguintes discursos exemplificativos:

"Este novo método de avaliação deixa-nos, tanto a nós como aos nossos professores, sob grande pressão, pois se o novo método de avaliação for seguido à risca, ficamos quase até sem tempo para respirar" (A61).

"O aumento da carga avaliativa resulta no aumento dos níveis de *stress* que nós, alunos, temos de gerir diariamente" (A416).

"O novo método de avaliação, na minha opinião, é cansativo e aumenta a pressão/*stress* dos alunos devido à quantidade exagerada de avaliações" (A29).

Uma avaliação formativa contínua e integrada no ensino e na aprendizagem, que tanto professores como alunos estavam a vivenciar, pressupõe a mudança nas finalidades e nos modos de ensinar e de aprender. Pois, como refere Perrenoud (1993, p. 173), mexer nas práticas de avaliação "significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola". De facto, uma avaliação pedagógica

que toma por foco o aluno e a melhoria das suas aprendizagens, pressupõe mudanças na cultura avaliativa de professores e, sobretudo, dos alunos, que veem nessa mudança mais trabalho e mais momentos avaliativos e, por estas razões, sentem mais *stress* e pressão diárias.

Este aumento de trabalho que a avaliação para a aprendizagem traz para os alunos é constatado pelos seguintes discursos exemplificativos:

"Todos os trabalhos e tarefas de avaliações juntam-se e torna-se impossível conciliar. Todas as disciplinas exigem um trabalho, pelo menos uma questão-aula e um teste" (A27).

"Se tivermos questões-aula a todas as disciplinas todas as semanas, não fazemos mais nada a não ser estudar e os nossos professores não fazem mais nada a não ser corrigir questões-aula" (A61).

Devido a realizarem mais tarefas de aprendizagem e de avaliação nas várias disciplinas, não foi de admirar que certos alunos tenham registado ter menos tempo para o descanso:

"A nova forma de avaliação pedagógica faz com que os alunos estudem diariamente e tenham a matéria em dia e, por isso, eu acho que lhes tira algum tempo de descontração" (A465).

"As atividades de avaliação estão sempre muito juntas e não nos deixam quase descansar" (A188).

4.2.3 Dificuldades na aplicação do referencial de avaliação

Apesar de vários alunos terem afirmado que a avaliação para as aprendizagens possibilita melhorar as suas aprendizagens, com mais estudo e trabalho diário nas diferentes tarefas propostas nas várias disciplinas, consideram existir dificuldades na aplicação do referencial de avaliação nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Assim, alguns alunos referiram a falta de clareza do próprio referencial:

"[O referencial] é uma boa ideia como conceito, porém a constante desorganização, sobrecarrega-nos" (A418).

"Muito confuso e demasiada diversidade" (A207).

Outros alunos mencionaram as dificuldades no uso dos critérios de avaliação, por haver discrepâncias na sua utilização pelos diferentes professores, o que gerava desigualdades e injustiças na avaliação dos diferentes alunos. Daí referirem que os

professores devem se organizar melhor na utilização dos referidos critérios de avaliação:

"Há uma grande discrepância na aplicação destes critérios de professor para professor, mesmo a nível de escola, o que, claro, aumentam as desigualdades e injustiças no acesso ao ensino superior" (A417).

"Só acho que os professores se deviam organizar melhor" (A42).

A utilização de práticas de avaliação para as aprendizagens dos alunos constituiu uma mudança nas concepções, nas rotinas e nas práticas dos professores (PERRENOUD, 1993). Daí que a falta de clareza e precisão na utilização dos critérios de avaliação resultará da aprendizagem que os professores estavam a fazer do novo referencial de avaliação, isto é, do estabelecimento e do uso de critérios de avaliação nas diversas tarefas de aprendizagem e de avaliação que propunham.

Deste modo, alguns alunos indicaram a falta de formação dos professores no referencial, gerando desigualdades na utilização dos critérios de avaliação das diversas tarefas de aprendizagem. Este constrangimento dever-se-á ao facto de professores e de alunos se encontrarem na fase inicial de implementação desse novo referencial de avaliação e por não terem formação suficiente:

"...Os professores receberam pouca formação e preparação para aplicar as medidas propostas" (A416).

"Uma das falhas deste método de ensino é que os professores ficam com menos tempo para tirar dúvidas aos alunos, uma vez que estão mais preocupados em ter vários momentos de avaliação" (A405).

Acreditamos que com a formação que os formadores do Projeto de Avaliação de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação continuaram a dar aos professores e com o trabalho colaborativo dos docentes, as práticas de avaliação pedagógica teriam oportunidades de melhoria e, conseqüentemente, de maior organização e de eficácia na sua implementação.

Considerações finais

Tendo a escola do norte de Portugal implementado um Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação, foi nosso intuito compreender as percepções dos alunos sobre o novo

referencial de avaliação e sobre o seu impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Com a inquirição por questionário dos alunos dos 5º aos 12º anos, foi possível verificar que, de uma forma geral, concordaram com a utilização desse novo referencial. A maioria dos estudantes disse conhecer os critérios de avaliação em algumas disciplinas, seguindo-se aqueles que mencionaram conhecer os de todas as disciplinas. Poucos foram aqueles que afirmaram desconhecer os critérios de avaliação. Quando tinham dúvidas sobre esses critérios, pediam esclarecimentos ao professor e aos colegas da turma.

Dado que a avaliação das aprendizagens pressupõe uma prática de avaliação contínua de tarefas de aprendizagem, os alunos tiveram a percepção de que a mudança de critérios de avaliação e a diversidade de instrumentos usados aumentava-lhes a pressão e o *stress*, já que se viam obrigados a estudar e a trabalhar diariamente. Tal facto retirava-lhes tempo para descanso e lazer. Apesar disso, consideraram que o estudo e o trabalho diários lhes permitiam a rápida resolução de dificuldades e a melhoria das suas aprendizagens. Até porque lhes era dado *feedback* atempado e baseado nos critérios definidos pelos professores, estando nele incluídas as orientações que os professores davam durante e no final das tarefas de aprendizagem e de avaliação. Também a autoavaliação que realizavam no final de cada tarefa os ajudava a consciencializarem-se das aprendizagens feitas e do que nelas era necessário melhorar, o que contribuía para a sua consciencialização dos processos de aprendizagem e para a sua autorregulação.

Contudo, certos constrangimentos relacionados com a utilização do novo referencial de avaliação pedagógica foram apontados pelos alunos, como a falta de clareza na utilização dos critérios de avaliação e a discrepância na sua utilização pelos diferentes professores das diversas disciplinas. Tais registos dos alunos poder-se-ão dever à insuficiente formação dos professores nas práticas de avaliação para as aprendizagens e ao facto de, no momento da inquirição dos alunos, o projeto de intervenção da avaliação para as aprendizagens ainda se encontrar numa fase inicial. Deste modo, a formação que os professores continuariam a ter por parte de formadores do Projeto nacional e a consequente melhoria expectável da prática deste tipo de avaliação contribuiriam para o seu aperfeiçoamento.

Tratando-se de uma primeira abordagem ao objeto de estudo, os dados recolhidos permitiram-nos dar resposta às questões de investigação e cumprimos os

objetivos definidos. Apesar disso, considerámos que este estudo assume limitações relacionadas com o facto de somente 36.3% do total dos inquiridos ter respondido ao questionário, de as respostas não terem sido tratadas estatisticamente por anos de escolaridade. Contudo, no prosseguimento deste estudo serão tidas em conta estas limitações, aprofundando-se os resultados com outras técnicas de recolha e de análise de dados e podendo o objeto de estudo direccionar-se também para os professores.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Londres, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BLOOM, G. F.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

CID, M.; FIALHO, I. Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In: FIALHO, I.; VERDASCA, J. (orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar: trajetórias para uma nova cultura de escola*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2013. p. 77-90.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERNANDES, D. *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Lisboa: Leya Educação, 2022.

FERNANDES, D. Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Londres, v. 16, n. 2, 2009, p. 227-247. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/09695940903076055>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09695940903076055>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FERNANDES, D. *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do projeto MAIA: texto de apoio à formação: projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica*. Lisboa: Ministério da Educação, 2020.

FERNANDES, D.; MACHADO, E. A.; CANDEIAS, F. *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação, 2020.

FERREIRA, C. A. *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2007.

FERREIRA, C. A. A avaliação para e das aprendizagens de futuros educadores e professores: um olhar a partir dos programas das disciplinas. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 336-363, 2020a. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i35.2550>. Disponível em:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2550>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FERREIRA, C. A. El feedback para la mejora del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial de profesores. *Revista d'Innovació Docent Universitária*, Barcelona, n. 12, p. 42-53, 2020b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.5>. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/RIDU2020.12.5>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FOX, D. J. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA, 1987.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, E. A. *Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica: folha #: feedback*. Lisboa: Ministério da Educação, 2021.

MOTTIER LOPEZ, L. * valuations formative et certificative des apprentissages: enjeux pour l'enseignement*. Bruxelas: De Boeck Universit , 2015.

NEVES, A. C.; FERREIRA, A. L. *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz, 2015.

PACHECO, J. A. Critérios de avaliação na escola. In: ABRANTES, P. et al. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. 2002. p. 53-64.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação!: para uma abordagem sist mica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; N VOA, A. (orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 171-191.

PINTO, J. Os critérios de avaliação: importância e utilizações. *Diversidades*, Funchal, n. 59, p. 28-36, 2021.

POPHAM, W. J. *Transformative assessment*. Denver: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.é 55, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, Lisboa, série I, n. 129, p. 2928-2943, 6 jul. 2018.

REIS, E. *Estatística descritiva*. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 1994.

SANMARTÍ PUIG, N. *Evaluar para aprender*. Bracelona: Editorial Gra , 2007.

SANTIAGO, P. et al. *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. Paris: OECD, 2012.

SANTOS, L.; PINTO, J. Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In VEIGA, F. (Coord.). *O ensino como fator de envolvimento numa escola para todos*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, p. 503-539.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SIMÃO, A. M. V. V. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, Portugal, v. 3, n. 2, p. 265-289, 2005.

SOUSA, H. D. Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem. In: KARPICKE, J.; SOUSA, H. D.; ALMEIDA, L. S. *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012. p. 39-69.

SOUZA, G. F. Articulações entre avaliação formativa alternativa e a aprendizagem significativa. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 41, p. 819-839, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i41.3485>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3485>. Acesso em: 23 mar. 2023.

STIGGINS, R. From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, Estados Unidos, v. 87, n. 4, p. 324-328, 2005. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=713551](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=713551). Acesso em: 23 mar. 2023.

VILELAS, J. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. 3. ed. rev. e aum. Lisboa: Edições Sílabo, 2020.

WILLIAM, D. *Assessment for learning: why, what and how* Londres: UCL IOE Press, 2009.