

# **A avaliação para a aprendizagem na aula de português: um projeto de aprender, um projeto de ensinar**

Elisabete Rodrigues Tavares

*AE Ferreira de Castro Oliveira de Azeméis*

## **Resumo**

Na aula de português, a modalidade formativa de avaliação continua a não enquadrar muitas das rotinas de avaliação. O “teste” resiste como instrumento preferencial na aferição da “qualidade” do desempenho dos alunos, sendo a avaliação externa a justificação para esta supremacia.

A manutenção de um referencial normativo de avaliação é incompatível com os princípios curriculares do projeto de flexibilidade curricular. A sua implementação tem implicações pedagógicas no planeamento e realização do ensino e da aprendizagem e em [novas] dinâmicas de avaliação, essenciais para aprender e ensinar mais e melhor. Pretende-se que dos critérios de avaliação da disciplina constem aprendizagens específicas (n.º 2 do artigo 18.º da Portaria n.º 223/2018) as quais, decorrendo das aprendizagens essenciais, em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, materializam o que se espera como resultado da aprendizagem, construindo um conjunto de descritores de desempenho observáveis e passíveis de serem avaliados (de acordo com o nível de consecução alcançado) através de instrumentos de avaliação diversificados, adequados à complexidade das aprendizagens e à heterogeneidade dos destinatários.

A escola “inclusiva” tem de desenvolver uma verdadeira diferenciação pedagógica, que ultrapasse as barreiras criadas pela fragmentação disciplinar. Pela sua natureza transdisciplinar, a aula de português assume um papel fundamental no desenvolvimento de projetos integradores, valorizando o papel do aluno enquanto autor, proporcionando situações de aprendizagem significativa e “personalizada”, assente em dois componentes-chave: a avaliação para a aprendizagem e a metacognição. Uma avaliação formativa para a aprendizagem, que permite o conhecimento dos pontos fortes e fracos de cada aluno, identificando as necessidades de aprendizagem de cada um, e a metacognição, que capacita os alunos a monitorizarem, avaliarem e reajustarem a forma como pensam e aprendem.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa, aprendizagem, diferenciação pedagógica, trabalho cooperativo, interdisciplinaridade

## Introdução

“As nossas sociedades são dominadas por uma contradição fundamental: como sociedades democráticas afirmam a igualdade por essência de todos os sujeitos. Como sociedades capitalistas não param de construir mercados que hierarquizam as competências e os méritos. Tal contradição parece cada vez menos superada. **Como conciliar a igualdade de todos e o mérito de cada um?** [...] sem renunciar à busca da igualdade, a dupla natureza de nossas sociedades exige que constituamos uma política de reconhecimento do sujeito” (Dubet, 2000, p.152).

A 14 de outubro de 1986, publicou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup> (LBSE). De entre os princípios gerais nela formalizados, no artigo 2.º, estabelece-se que “*É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*”. Este ideal de democratização da sociedade portuguesa teve como uma das suas consequências o alargamento da base sociocultural de acesso à educação escolar.

Gomes (1987, p. 35,36), no seu artigo “A Interação Seletiva na Escola de Massas”, referindo-se à democratização do ensino, alerta para o, então, recente fenómeno da diversidade social dos públicos escolares - “*nas escolas, se encontram, lado a lado, crianças e jovens pertencentes a várias classes sociais bem como, com especial incidência em certas sociedades, estudantes provenientes de diversos grupos étnicos*”, contrastando com o passado onde “*durante muito tempo, certos grupos sociais viram dificultado o seu acesso à educação escolar*”. Afirmava-se o fenómeno da *escola de massas*<sup>2</sup> que colocou (e coloca) à escola pública um grande desafio: a gestão pedagógica da diversidade de públicos escolares que se confronta com a emergência de problemas como “*a persistência do fracasso escolar massivo e sistemático de crianças e jovens pertencentes, principalmente, às classes populares [...]*”; as dificuldades de gestão pedagógica inerentes à heterogeneidade cultural e social dos alunos e a influência, positiva ou negativa, que as diferenças no relacionamento dos professores com os diversos tipos sociais podem causar.

Assim, foi necessário reorientar as políticas educativas e deslocar-se da lógica da igualdade para a lógica de equidade: “*a distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas. Se, quando acedem à escola, os próprios alunos são portadores de diferentes condições de aprenderem o que a escola lhes proporciona, torna-se necessário dar mais aos que estão, à partida, menos munidos para responder às exigências escolares, de modo a igualar as condições de obtenção de resultados e estes serem dependentes exclusivamente do mérito de cada um*” (Seabra, 2009, p.77-78).

Doze anos após a LBSE, é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, o qual, no seu artigo 4.º, determina que as escolas devem organizar-se no sentido de

“b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos”

Em 2009, vinte e três anos após a publicação da LBSE, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, alarga a escolaridade obrigatória para doze anos, e vem (re) afirmar um dos grandes desafios que se colocava, (coloca), às escolas: *promover a igualdade de acesso à educação e de sucesso para todos os alunos sem exceção, através da promoção de práticas de diferenciação, capazes de garantir que cada aluno possa aprender o máximo de acordo com as suas potencialidades.*

<sup>1</sup> Lei n.º 46/86, de 14/10 que conta já com 4 versões, sendo a mais recente a Lei n.º 85/2009, de 27/08.

<sup>2</sup> “A diferença entre um **ensino de massas** e uma massificação do ensino consiste em que aquele representa uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma **mudança qualitativa intencionada**, enquanto que esta é apenas o resultado de uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que essas mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido” (Pires, 1988, p.2).

Alguns anos volvidos após o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, ainda há um largo caminho a percorrer como se pode depreender do balanço feito por Azevedo (2016, p.5),

*“Há muito tempo que muitas escolas e pedagogos procuram colocar de pé uma educação que, além de ser realmente democrática, entendida como acessível a todos, seja verdadeiramente justa com cada um. Acontece que, como todos os que andamos no terreno bem sabemos, a escola democrática que se construiu nos últimos cinquenta anos, em Portugal, apesar dos enormes saltos dados e da qualidade já alcançada, ainda está longe de ser uma escola justa, capaz de proporcionar a cada criança, jovem e adulto as oportunidades prometidas, a saber, um caminho de acesso eficaz ao conhecimento “codificado”, a um desenvolvimento pessoal e harmonioso e a uma integração socioprofissional equilibrada, capaz de escapar às desigualdades sociais de partida”.*

Em linha com este diagnóstico, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 define como princípios centrais da política educativa do XXI Governo Constitucional *“a promoção de um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas* <sup>3</sup>”.

Esta Resolução vem ao encontro do Programa do Governo que, no capítulo IV, intitulado “Prioridade às Pessoas, ponto 2. Combater o insucesso escolar, garantir 12 anos de escolaridade”, preconiza que

*“a educação é um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades. A nossa política educativa garantirá a igualdade de acesso de todas as crianças à escola pública e promoverá o sucesso educativo de todos, designadamente ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória* <sup>4</sup>.

Em 2018, o Decreto-Lei n.º 55 “[...] [re] assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. [...]”.

Decorridos trinta e dois anos após a publicação da LBSE *“os dados disponíveis mostram que aqueles objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo* <sup>5</sup>”.

Será a igualdade de oportunidades de acesso à aprendizagem e ao sucesso educativo um desiderato inatingível? Queremos crer que não!

## **Avaliação e Promoção do Sucesso Educativo de Todos**

“O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (Fernandes, 2006, p.31)

Será a avaliação uma variável essencial para a concretização efetiva da democratização do sistema educativo?

Eu diria que sim, e muito! A forma como se assume o ato de avaliar pode, à partida, motivar ou desmotivar os alunos. A avaliação pode ser uma alavanca decisiva para superar obstáculos ou

---

<sup>3</sup> Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril de 2016, Diário da República, 1.ª série, n.º 70, p.1195-1196.

<sup>4</sup> Programa do XXI Governo, disponível em <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>, p.102, consultado a 25/03/2019.

<sup>5</sup> Preâmbulo, Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho.

ser, mais um obstáculo a superar, pode ajudar os alunos a estudar e a compreender bem as suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los. As práticas de avaliação são um dos indicadores que, segundo Azevedo (2013, p.2), pode estar na origem do insucesso escolar quando analisamos a dimensão pedagógico-didática de uma escola.

É também certo que a avaliação está intimamente ligada ao conceito de justiça e à garantia de igualdade de que temos vindo a falar. Os professores manifestam uma grande preocupação relativamente à definição e aplicação de critérios iguais aos mesmos alunos, nas mesmas circunstâncias, para garantir que sejam tratados com justiça. Verifica-se, contudo, que existem sujeitos com ritmos e necessidades diferentes e que exigem tempos e tarefas diferentes para conseguirem alcançar os mesmos resultados. Ao aplicarmos as mesmas estratégias de ensino e de avaliação a todos os alunos, estaremos a respeitar diferenças e as necessidades de cada um ou de cada grupo ou estaremos a impor um ritmo e uma norma artificiais e “naturalmente” injustos?

O princípio que, na Escola, a igualdade (e a justiça), não se pode reduzir à ideia de um fornecimento do “mesmo para todos”, como se a educação fosse um bem suscetível de ser distribuído equitativamente, deveria ser de aceitação unânime. O mesmo se aplica à necessidade de empreender estratégias pedagógicas que forcem “*a diferenciação no ensino, considerando as desigualdades de partida para as contrariar, orientando o ensino para uma real e verdadeiramente democrática igualdade de oportunidades de aprendizagens*” (Sarmiento, 2013, p.197).

O discurso político reconhece perfeitamente esta necessidade de diferenciação, ao admitir que o esforço de combate ao insucesso escolar deve “*incentivar a flexibilidade curricular, desde o 1.º ciclo, recorrendo a diferentes possibilidades de gestão pedagógica, gerindo com autonomia os recursos, os tempos e os espaços escolares, adequadas aos múltiplos contextos existentes, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo de todos os alunos*”<sup>6</sup> e ao instituir como um dos princípios orientadores do currículo dos ensinos básico e secundário a “*Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens [...]*”<sup>7</sup>.

A melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo de todos os alunos exige *flexibilidade, diferenciação e personalização na gestão pedagógica* o que, obrigatoriamente, tem de ter efeitos na avaliação enquanto dimensão essencial do processo ensino/aprendizagem.

Embora a avaliação tenha um enorme potencial para melhorar a qualidade da aprendizagem de todos os alunos, ela continua a ser usada frequentemente como uma forma de classificação e certificação das aprendizagens – para aferir se o aluno sabe ou não sabe - e não tanto com uma *função avaliativa*, isto é, para facultar aos alunos as orientações que os ajudem a compreender as suas dificuldades. Muitos esquecem que classificar é apenas uma das formas de avaliar, mas que nem sempre avaliar pressupõe classificar<sup>8</sup>.

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016 “*A avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas [...] tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica*”.

---

<sup>6</sup> Idem, p. 104

<sup>7</sup> Alínea c), artigo 4.º, Decreto-Lei n.º 55/2018.

<sup>8</sup> “*Convém, contudo, distinguir com clareza avaliação de classificação, uma vez que a primeira é condição sine qua non da segunda, mas não se confunde com esta. Tal significa, por exemplo, que nenhuma aprendizagem, nenhum sujeito [...] pode desenvolver-se e aperfeiçoar-se sem o contributo da avaliação, mas o mesmo não se verifica com a presença da classificação*” (Neves, Ferreira, 2015, p. 42).

A avaliação interna das aprendizagens compreende, portanto, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, duas modalidades: a sumativa e a formativa.

Todavia, a *avaliação formativa* é explicitamente assumida como a “*principal modalidade de avaliação, integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento*”<sup>9</sup>. No entanto, “*as práticas escolares têm vindo a demonstrar precisamente o contrário, isto é, que nas escolas se examina e classifica muito e se avalia muito pouco*” (Lopes e Silva 2012, p.2).

A verdade é que as práticas pedagógicas e avaliativas não se alteram por decreto e a realidade ao nível das salas de aulas demonstra isso mesmo, facto reforçado pelas elações do relatório da OCDE (2012). Algumas das conclusões a que este relatório chega é que, em Portugal, a avaliação se encontra ainda *controlada* pelo professor. A avaliação para a aprendizagem não é tão comum quanto o desejável, não se apostando o suficiente no desenvolvimento da capacidade de *autorregulação* da aprendizagem pelos alunos através do *feedback* do professor, da *autoavaliação* e da *avaliação entre pares*, sendo o foco primordial os resultados sumativos<sup>10</sup>.

Os professores apontam vários fatores justificativos para esta dificuldade de implementação de uma avaliação verdadeiramente formativa, entre os quais a sua desvalorização pelos alunos porque não visa a atribuição de notas, a pressão para o cumprimento dos programas, a pressão dos encarregados de educação, associada à pressão da avaliação externa, entre outras. Em disciplinas como o português, muito marcadas pela “sombra” do Exame Nacional, prevalece ainda a cultura hegemónica do teste, “eleito” como o instrumento de avaliação preferencial porque através da sua utilização (supostamente) se mede e avalia melhor as aprendizagens; prepara-se os alunos para o exame da avaliação externa<sup>11</sup>; promove-se nos alunos o estudo e a aprendizagem; consegue-se objetividade, rigor e justiça na avaliação<sup>12</sup>; promove-se a seriedade e formalidade em todo o processo de avaliação da aprendizagem; promove-se a responsabilidade nos alunos pelo seu processo de aprendizagem e sucesso escolar (Marinho, Leite e Fernandes, 2013, p.326/327)<sup>13</sup>.

Pressupõe-se que é possível quantificar com rigor as aprendizagens realizadas, utilizando *rigorosos* instrumentos de medida e comparar, no final de um período de aprendizagem, mais ou menos longo, os produtos obtidos pelos alunos (em geral resultados de provas ou de *testes de papel e lápis*) com os objetivos previamente definidos. Assim entendida, a avaliação realiza-se apenas em determinados momentos de balanço, é pontual e acaba por constituir um interregno nas atividades de ensino/aprendizagem, sem nelas se integrar, o que contraria, basilamente, as orientações legais que valorizam uma avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem que recolhe sistematicamente informação de modo a facilitar a aprendizagem do aluno e [re] orientar a prática do professor.

---

<sup>9</sup> Artigo 21.º, Portaria n.º 223-A/2018 e artigo 23.º Portaria n.º 226-A/2018.

<sup>10</sup> “[...] *Assessment for learning is not systematically used in Portuguese schools. There is little emphasis in assessment practices on providing student feedback and developing teacher-student interactions about student learning. In classroom and schools, the formative seems to be increasingly displaced by the summative and a focus on the generation of summative scores.*”. OECD (2012). Reviews of evaluation and assessment in education in Portugal. Main conclusions. Disponível em <https://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>, consultado a 31 de março de 2019.

<sup>11</sup> Na disciplina de português, avaliação externa criou uma obsessão pelos rankings e pela “preparação” dos alunos para o Exame nacional como principal objetivo do processo de ensino/aprendizagem e validou a utilização da classificação, como forma preferencial de avaliação dos alunos o que vai contra os princípios de personalização, diferenciação e flexibilidade, basilares na atual política educativa.

<sup>12</sup> Não há qualquer estudo que comprove que a avaliação feita através da aplicação de testes é mais válida ou rigorosa na medida dos “conhecimentos” dos alunos. Os testes são subjetivos na sua natureza, desde a forma como são elaborados, até à forma como é feita a sua aplicação e classificação..

<sup>13</sup> No seu estudo, os autores referem-se a uma certa “patologia” que designam de “*testinite crónica*”, resultante de um ciclo vicioso de classificação e medida, assente na utilização permanente do teste, que afeta a maioria das disciplinas, principalmente as sujeitas a Prova Final ou Exame Nacional como o português.

Vejamos concretamente o caso da disciplina de português. Se partirmos do pressuposto que *“assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico”*<sup>14</sup>, a utilização hegemónica/exclusiva de testes como fundamento da *“avaliação”* configura-se como uma estratégia insuficiente e desajustada. Em primeiro lugar, porque este instrumento por si só não permite uma recolha de informação suficiente para *“avaliar”* se o aluno realizou ou não as aprendizagens específicas<sup>15</sup> que, integrando os critérios de avaliação da disciplina, são a base do juízo sobre os resultados alcançados. Mas, acima de tudo, porque a avaliação nesta disciplina vai muito para além da emissão de juízos de valor sobre resultados obtidos em testes quantitativos, ela pressupõe a regulação do ensino e das aprendizagens, fundamentando o trabalho a desenvolver, e o juízo de valor sobre os resultados alcançados, com vista à tomada de decisão. Vejamos:

*“Os resultados dos processos avaliativos devem contribuir para a regulação do ensino, de modo que se possam superar, em tempo útil e de forma apropriada, dificuldades de aprendizagem, ao mesmo tempo que se reforçam os progressos verificados. Tal implica uma avaliação processualmente diversificada, em termos de estratégias e de recursos, que permita aos alunos uma maior consciência dos desempenhos esperados e dos progressos obtidos. [...]”* (Programa e Metas de Português do Ensino Básico, p. 38).

Ensino/aprendizagem/avaliação encontram-se sistematicamente integrados no espaço da sala de aula, envolvendo professores e alunos numa interação formativa contínua, tornando *a planificação de cada aula um projeto de ensinar e um projeto de aprender* de elevada exigência se considerarmos a complexidade do objeto de estudo da disciplina: *“A definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. [...] É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva”*<sup>16</sup> [...].

E com base nestes pressupostos que defendemos uma *avaliação para aprendizagem*, de base formativa, na disciplina de português.

---

<sup>14</sup> Introdução. Aprendizagens Essenciais de Português, 3.º ciclo do Ensino Básico, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf)

<sup>15</sup> As *aprendizagens específicas*, referidas no n.º 2 do artigo 18.º da portaria n.º 223/2018 e no n.º 2 do artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, decorrendo das Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, materializam o que se espera como resultado na aprendizagem, constituindo um conjunto de descritores de desempenho observáveis (possibilitando a sua avaliação), de acordo com o nível de consecução alcançado.

<sup>16</sup> Introdução. Aprendizagens Essenciais de Português, 3.º ciclo do Ensino Básico, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf)

## A avaliação para a aprendizagem na aula de português

“O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem”.

*prefácio do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

No âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, muito se tem discutido a questão da avaliação das aprendizagens e do modo como esta deve ser implementada. Pela leitura dos recentes documentos legais, facilmente se compreende que a *avaliação é vista como uma dimensão essencial do currículo*. Efetivamente, um dos princípios orientadores deste projeto é: *“a afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens”*, pretendendo-se que as escolas desenvolvam estratégias para *“reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens, centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldades nas aprendizagens dos alunos”*<sup>17</sup>.

Como é evidente, esta conceção de avaliação não se compagina com práticas avaliativas pontuais, descontextualizadas das atividades de ensino/aprendizagem. É uma avaliação que acontece a todo o tempo na sala de aula e *“implica que os professores averiguem o conhecimento dos alunos, as suas perceções, conceções alternativas e falhas na aprendizagem, e usem esses dados para informar a planificação das aulas e a prática pedagógica, com o objetivo de ajudar os alunos a atingirem o limite máximo das suas competências”* (Lopes e Silva, 2012, p.3). *“Trata-se de uma avaliação para as aprendizagens porque tem um papel muito significativo nas formas como os alunos se prepararam e organizam para aprender melhor e com mais profundidade* (Fernandes, 2006, p.32).

Importa realçar que as atividades de *avaliação para a aprendizagem* têm um evidente carácter *formativo* e sustentam *“a definição de estratégias e ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver”*. Consequentemente *“devem privilegiar:*

- a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;
- b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem[...]”<sup>18</sup>.

Quando se utiliza a designação *avaliação formativa* pode colocar-se a questão de saber a que nos estamos a referir<sup>19</sup>. No caso deste texto utilizaremos este termo para designar *“[...] uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens”* (Fernandes, 2006, p.23). Uma avaliação orientada para melhorar as aprendizagens, integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada, que ajuda o aluno a aprender e a desenvolver-se, participando na regulação das aprendizagens, sem preocupação de classificar, certificar e

<sup>17</sup> Ponto vii do Preâmbulo do Decreto-Lei nº 55/2018.

<sup>18</sup> Artigo 27.º, Decreto-Lei 55/2018.

<sup>19</sup> Fernandes (2006) faz referência a uma variedade de designações que podem ser utilizadas para referir a algum tipo de avaliação cujo principal propósito parece ser o de melhorar o ensino e as aprendizagens tais como *avaliação autêntica, avaliação contextualizada, avaliação formadora, avaliação reguladora, regulação controlada dos processos de aprendizagem e avaliação educativa*.

selecionar<sup>20</sup> (Perrenoud, 1999).

Em suma, a avaliação para a aprendizagem atua de maneira efetiva como reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem e pode ocorrer em momentos diferentes: no início de uma tarefa ou situação de aprendizagem – regulação proativa – ao longo de todo o processo de aprendizagem – regulação interativa – ou após uma sequência de aprendizagens – regulação retroativa (Allal, 1986, *apud* Santos, 2002, p.18).

Tendo em conta a perspectiva de avaliação que aqui defendemos, consideramos que uma intervenção do professor que acompanhe o processo de aprendizagem, como a regulação interativa, é potencialmente mais promissora na aula de português na qual as competências de leitura, escrita e oralidade se desenvolvem primordialmente em ação/interação.

Se pretendemos uma avaliação intimamente articulada com o ensino e com a aprendizagem, ao serviço da regulação das aprendizagens através de mecanismos de carácter metacognitivo, o professor tem de deixar de ser o “expositor”, o “corretor” e assumir-se como mediador mais proficiente, a quem cabe a “responsabilidade” de criar na sala de aula um ambiente cooperativo favorável à aprendizagem e ao exercício de uma *autoavaliação regulada*.

A autoavaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao sujeito. É um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio reflete conscientemente sobre o que fez, sobre o que era suposto fazer e sobre aquilo que necessita fazer para atingir o seu objetivo. Normalmente, os professores queixam-se de que os alunos não são capazes de se autoavaliar convenientemente. É evidente que não se trata de um processo fácil, mas o professor pode ajudar através da criação de *contextos facilitadores da autoavaliação* (Santos, 2002, p. 80), *elemento fulcral na avaliação para a aprendizagem*.

Desde logo, a avaliação para a aprendizagem implica *uma abordagem positiva do erro*. Nesta perspectiva, o erro não é uma falha a sancionar, é uma informação a valorizar enquanto etapa necessária do processo de aprendizagem. Quando o aluno é capaz de identificar o erro e corrigi-lo (ou participa na correção do erro dos colegas) acontece aprendizagem. Assim, a tarefa do professor não é identificar o erro, muito menos corrigi-lo, mas sim questionar ou apresentar pistas de orientação que levem o aluno à identificação e à correção. Neste processo o *feedback* do professor é importantíssimo: deve ser concreto, relevante, encorajador, oral ou escrito, privado ou público, dirigido a um indivíduo ou grupo de indivíduos. De acordo com a intenção do professor, o *feedback* pode ser *descritivo* - visa comunicar ao aluno o que fez bem e onde precisa de melhorar- ou *construtivo* – comunicação direta entre professor e aluno acerca de uma tarefa que não foi realizada da maneira desejada, sugerindo-se, sem críticas, um caminho para a sua resolução.

Consciente do ponto em que se encontra, dos progressos que realizou e das metas a atingir, o aluno pode participar de forma mais ativa no seu processo de aprendizagem, compreendendo o modo como aprende e envolvendo-se na procura das melhores estratégias de sucesso. De acordo com Lopes e Silva (2012:17) neste “*tipo de ambiente, os professores e os alunos envolvem-se num processo conjunto e contínuo de avaliação, utilizando informações para melhorar a aprendizagem. Tudo isto depende da capacidade da avaliação formativa de fornecer respostas oportunas, compreensíveis e feedback* descritivo para professores e alunos”.

A par do feedback, o *questionamento* pode ser também uma excelente estratégia para desenvolvimento de competências de autoavaliação. O questionamento por parte do professor

---

<sup>20</sup> Este mesmo autor chega a sugerir a designação de observação formativa e não avaliação, provavelmente para evitar ambiguidades dado que a palavra avaliação está, desde a sua origem, subjugada aos valores quantitativos, às classificações, à contabilidade de conhecimentos.



pode ocorrer oralmente, na sala de aula, ou por escrito, tomando por base produções realizadas. Em ambos os casos, o professor deve preferir a formulação de questões que estimulem a autorreflexão do aluno em vez juízos de valor mais ou menos genéricos (por exemplo, em vez de “excelente”, “o que te levou a escolher esta estratégia?”, em vez de “confuso” “porque pensaste assim?” ou em vez de “não responde à questão” “porque é que esta solução não é adequada ao problema?”).

A explicitação/negociação de critérios é igualmente uma exigência do processo de regulação subjacente a uma avaliação para a aprendizagem. Segundo Fernandes (1994b) uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a clareza dos objetivos pedagógicos: o que o aluno deve aprender? Que competências/aprendizagens quero que os meus alunos adquiram ou aprendam? O professor deve também explicitar (para si e para os alunos) os critérios que utiliza para apreciar os trabalhos e as aprendizagens dos alunos. É fundamental a explicitação dos critérios de realização Fernandes (1994b), também chamados critérios de sucesso (Lopes e Silva, 2012), isto é, indicadores estabelecidos com referência aos objetivos de aprendizagem. Como é que o aluno poderá saber se foi bem-sucedido na sua aprendizagem e o que tem de fazer para o ser? Como poderá o professor saber se o aluno foi bem-sucedido na sua aprendizagem?

Na aula de português, sugere-se a definição de critérios de sucesso/realização por tarefa (por exemplo para a realização de uma exposição oral, de um texto de opinião) no início de uma aula, no início de uma unidade didática (por exemplo para a abordagem de uma obra no âmbito da Educação Literária).

A *coavaliação entre pares* é um outro processo de regulação com potencial formativo. É importante que o professor reconheça a necessidade de os alunos aprenderem a avaliar o trabalho realizado e esta competência poderá ser desenvolvida através do processo de avaliação pelos pares ou coavaliação. Sabendo que o ser humano tem uma necessidade inata de interação social, na sala de aula, esta pode ser rentabilizada como um recurso na construção do conhecimento. A aula de português é propícia para a criação de situações de comunicação nas quais os alunos, em interação, são colocados em situações de confronto, de troca, de decisão que os forçam a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou decidir. Estas interações são importantes não só para o desenvolvimento de competências no domínio da Oralidade, mas também na reestruturação dos seus próprios conhecimentos e na regulação das suas aprendizagens. As técnicas de avaliação formativa (Lopes e Silva, 2012) podem ser uma ferramenta profícua neste contexto. Pela sua pertinência e aplicabilidade à aula de português sugere-se a utilização de “Duas Estrelas e Um Desejo” (Lopes e Silva, 2012, p. 86) e “Questionamento Recíproco pelos Pares” (Lopes e Silva, 2012, p. 135).

A avaliação é formativa prevê que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais. Esta avaliação, ainda que considere os resultados da aprendizagem, incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas. “*A melhoria da qualidade da informação recolhida exige a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, beneficiando com a intervenção de mais do que um avaliador*”<sup>21</sup>.

As orientações legislativas atuais obrigam à utilização de procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher. A recolha em momentos diferentes e com recurso a diversas formas contribui para uma aproximação à *classificação justa*. Para tal, é necessário diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas de fundamentar a avaliação

---

<sup>21</sup> Artigo 21.º, Portaria n.º 223-A/2018 e artigo 23.º, Portaria n.º 226-A/2018.

de natureza mais informal (através de grelhas de observação, por exemplo). É através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências que são valorizados. Perante a diversidade de tarefas de avaliação, os alunos acabarão por perceber que não chega estudar para o teste. A utilização privilegiada de testes de papel e lápis é manifestamente insuficiente e demasiado pontual. É, portanto, necessário inventariar todo um leque de opções possíveis (relatórios, projetos de investigação ou outros, realização de documentários, filmes, podcasts, vídeos, protótipos, escrita de uma peça de teatro, jornais, revistas, organização de conferências e outros eventos, dinamização de blogues, páginas web, simulações, dramatização, portefólio digital ou em papel, ...), para depois podermos fazer uma escolha com sentido. Na disciplina de português, as opções são quase inesgotáveis. Contudo, penso que não será abusivo afirmar que, nas aulas de português, como nas de outras disciplinas as práticas de avaliação são relativamente *limitadas* muito provavelmente devido a conceções erróneas acerca da fiabilidade da avaliação formativa. De acordo com Fernandes (2006) prevalece a convicção, por parte de muitos professores, de que apenas através dos testes se avaliam aprendizagens profundas, verdadeiros indicadores da “qualidade” do aluno. O facto é que este instrumento de avaliação, quando bem construído, pode ser eficaz para a avaliação de determinado tipo de conhecimentos, principalmente se for usado, também, com fins formativos. Neves e Silva (2015, p. 44) esclarecem que “*é essencial sublinhar que não são as tarefas que determinam a função formativa ou sumativa da avaliação. São os seus propósitos, ou seja, a forma como se usa a informação*”. Assim, quando os professores conhecem bem a aprendizagem que cada tarefa ou item do seu teste mede, podem usar os resultados para classificar e voltar a ensinar partes do conteúdo que os alunos demonstraram ainda não dominar. A autoavaliação e a heteroavaliação na correção dos testes podem igualmente podem ser uma abordagem formativa deste instrumento. Em primeiro lugar, os alunos devem elaborar uma grelha de correção do teste que explicita os critérios de qualidade relevantes para a realização do seu trabalho e posteriormente passar à correção através, por exemplo, da tutoria entre pares, sendo o tutor um aluno com mais facilidade (que ensina e orienta) e o tutorando um aluno com maiores dificuldades. A revisão do teste, com fins formativos, deve destacar as lacunas no conhecimento dos alunos, as quais devem ser vistas não só como elementos de classificação, mas também como ponto de partida para uma aprendizagem posterior.

Outros instrumentos de avaliação poderão preferencialmente favorecer a avaliação para a aprendizagem, em particular dos alunos que revelem maiores dificuldades no processo de regulação. Referimo-nos ao Portefólio de Aprendizagem e ao Diário de Bordo.

O Portefólio de Aprendizagem pode conter avaliações e diversos tipos de trabalhos (questionários, fichas de leitura, reações escritas ou ilustradas de leituras, exercícios de revisão de textos, planificações de oralidade...) selecionados pelo aluno, com a orientação do professor, para assim documentar o seu progresso. Ao selecionar as produções a incluir no portefólio e ao elaborar reflexões sobre o significado que estes materiais tiveram para si, o aluno é “forçado” a refletir sobre o que fez, o que aprendeu, como progrediu e o que deve fazer para melhorar. Periodicamente, deverá haver momentos de interação professor-aluno através dos quais o professor explicitará os seus critérios de sucesso. Neste caso, com base num referencial ipsativo, o desempenho do aluno num determinado momento é comparado com o desempenho verificado em momentos anteriores, não havendo lugar a comparações dentro do grupo. A trajetória ascendente ou descendente, regular ou irregular facilitará a leitura do percurso de aprendizagem e a tomada de decisões sobre o melhor caminho a seguir. O Portefólio de Aprendizagem possibilita diferenciar a aprendizagem e o *feedback* sobre a mesma, de acordo com as necessidades de cada aluno.

O Diário de Bordo do Aluno exige o registo (com notação de datas) das atividades que o aluno desenvolve, as reflexões que realiza sobre as mesmas e os seus comentários sobre o modo como o trabalho, que desenvolve em grupo ou individualmente, se processa. É uma forma criativa de o aluno descrever as vitórias e os obstáculos, que surgem no desenvolvimento do trabalho, refletindo sobre eles e sobre a forma de os superar. Para o registo pode ser utilizado o correio eletrónico, uma ferramenta de partilha de documentos (*google docs*), uma plataforma educativa de partilha (*google classroom/ edumodo*), uma rede social fechada, o caderno diário, um *padlet* privado...

Este instrumento de avaliação pode ser particularmente interessante no desenvolvimento de projetos interdisciplinares porque, na sua reflexão, o aluno, ou o grupo, será convidado a integrar saberes, quebrando a lógica fragmentada que ainda prevalece na educação escolar. Um mesmo instrumento poderá ser apreciado por diferentes professores que conseguem assim, de uma forma integrada, compreender melhor as dificuldades sentidas pelos alunos, podendo ajustar a sua intervenção e individualizar o ensino, dando sentido às aprendizagens e contribuindo efetivamente para o desenvolvimento das competências-chave previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

É nossa convicção que a essência da disciplina de português não se encontra impressa nas páginas do Manual (que exige uma apropriação contextualizada e não pode, em qualquer circunstância, determinar o rumo que segue o processo de ensino/ aprendizagem que decorre na sala de aula), mas na realização de aprendizagens significativas. As aprendizagens significativas são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Os alunos não são meros recetores que se limitam a «gravar» informação (o “dizer” do professor não implica necessariamente aprendizagem), são sujeitos ativos na construção do seu conhecimento. O desenvolvimento de competências mais complexas pressupõe tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

O professor de português, pelo objeto de estudo com que trabalha a cuja complexidade aludimos anteriormente, deve ser um gestor do currículo, dinamizador de projetos interdisciplinares e transdisciplinares. Seja qual for o domínio a trabalhar (Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita) o desenvolvimento das aprendizagens específicas da disciplina prevê a implementação de ações estratégicas que resultem da *“realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Físico-Química, Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Ed. Física, Ed. Visual, Tic e Línguas Estrangeiras (as aprendizagens essenciais destas disciplinas preveem capacidades de análise de texto, de registo e tomada de notas, seleção de informação pertinente a partir da análise de fontes escritas; de organização de sumários, de registo de observações, de relatórios, de criação de campanhas de sensibilização, de criação textual, por exemplo* <sup>22</sup>“.

---

<sup>22</sup> Aprendizagens Essenciais da disciplina de português (Ensino Básico)

## A avaliação para a aprendizagem: um projeto de aprender, um projeto de ensinar

“Quando cheguei a Setúbal quis acabar com o que fica bem chamado “o terror da chamada”; é esse terror que leva a criança a faltar à aula, a inventar uma desculpa, a tremer perante o professor. Em Setúbal, de princípio perguntavam: “É para nota?” (E havia medo na voz.) “Não. É para aprender”. Pois sim senhor, para aprender é que é: para eu aprender, para o aluno aprender; para estarmos mais perto um do outro: para partirmos a aula ao meio: pataca a mim, pataca a ti. [...] “Cada vez me apetece menos classificar os rapazes, dar-lhes notas, pelo que eles “sabiam”. Eu não quero (ou dispenso) que eles metam coisas na cabeça; não é para isso que eu dou aulas.”<sup>23</sup>

Será que ao aluno que hoje estamos a formar serão exigidas as mesmas competências que ao aluno que ensinámos há 20 anos? Penso que ninguém acredita numa resposta afirmativa para esta questão.

Assim, será que é possível e justo avaliar o aluno de hoje com base nos mesmos princípios com que avaliámos desde há 30, 40 anos?

“É para nota?” (E havia medo na voz.) “Não. É para aprender”.  
Pois sim senhor, para aprender é que é: para eu aprender, para o aluno aprender; para estarmos mais perto um do outro: para partirmos a aula ao meio: pataca a mim, pataca a ti.

A avaliação para a aprendizagem tem de afirmar-se como um projeto de aprender, um projeto de ensinar, “um processo de natureza eminentemente pedagógica cujo fundamental propósito é melhorar o que e como se ensina e o que e como se aprende” (Neves e Ferreira, 2015).

Temos esperança que, enquanto projeto (do latim *projectu*, participio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante) de aprender e ensinar, esta avaliação para a aprendizagem encerre uma promessa de um futuro melhor.

“Se aprender é dar sentido à realidade, isto é, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar a agir, a avaliação tem que procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significado às experiências de aprendizagem” (Alonso, 2002).

Os efeitos da boa avaliação formativa escolar podem ser poderosos e é das estratégias utilizadas pelo professor a que tem maior efeito no desempenho escolar dos alunos pelo feedback que dá aos professores sobre a eficácia das aulas e das atividades desenvolvidas e pelo feedback que dá aos alunos sobre em que grau a que a sua aprendizagem e o seu trabalho corresponde às expectativas e às metas, pelas revisões que inspira no ensino e na aprendizagem.

A avaliação para a aprendizagem na aula de português é um projeto de aprender e um projeto de ensinar porque serve ao professor para, através das informações colhidas, reorientar a sua atividade e serve ao aluno para autorregular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que a aprendizagem não é um produto de consumo, mas um produto a construir, e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção.

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua **missão de educar**, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire.

---

<sup>23</sup> Sebastião da Gama, Diários, consultado em <https://funchalnoticias.net/2017/10/05/dia-do-professor-para-recordar-a-licao-de-sebastiao-da-gama-e-para-nota-nao-e-para-aprender/> (25/03/2019)

## Bibliografia

- Allal, Linda (1986). “Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação”. In Allal L, Cardinet Jean e Perrenoud Phillipe (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, Luísa (2002). “Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?” In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*, pp. 17-23. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Azevedo, Joaquim (2016). *Há uma brecha no dique: «Horizonte 2020». Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, Joaquim (2013). *Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Melhorar a Escola*, 39–54.
- Carmo, Josué (2003). *Avaliação classificatória x avaliação progressiva*. Educação & Literatura, 2003. Disponível em <http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2098.htm>
- Dubet, François. (2000). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, 17.
- Fernandes, Domingos (2009). “O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens”. In Sapiens 2009 (Ed.), *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação*, pp. 41-45. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5884/1/O%20Papel%20dos%20professores%20no%20desenvolvimento%20da%20avaliação.pdf>
- Fernandes, Domingos (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50.
- Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda. Muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20aprendizagens-Uma%20agenda%2c%20muitos%20desafios.pdf>
- \_\_\_\_ (coord.) (1994a). “Avaliação Formativa: Algumas notas”. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. IIE.
- \_\_\_\_ (coord.) (1994b). “Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem”. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. IIE.
- Formosinho, J. (1992). “O dilema organizacional da escola de massas”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23–48.
- Gomes, Carlos A. (1987). “A interação seletiva na escola de massas”. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, (3), 35–49.
- Hadji, Charles (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris. ESF Editeur.
- Hadji, Charles (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Lopes, José P. e Silva, Helena S. (2012). *50 técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa. LIDEL.
- Marinho, Paulo, Leite, Clarinda e Fernandes, Preciosa (2013). “A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de «testinite»”. *Est.Aval. Educ.* São Paulo, v.24, n.º 55, pp.304-334.
- Neves, Anabela Costa; Ferreira, Antonieta Lima (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa. Guerra e Paz Editores.

- Perrenoud, Phillipe (1999), *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod\\_resource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas\\_Perrenoud\\_Porto%20Alegre%2C%20Artmed%2C%201998..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas_Perrenoud_Porto%20Alegre%2C%20Artmed%2C%201998..pdf)
- Pinto, Jorge; Santos, Leonor (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender nas escolas: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Santos, Leonor (2002). “Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como?” In Abrantes, Paulo e Araújo, Filomena (orgs). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens*. Das concepções às práticas, n.º 3, ME-DEB, pp.75-84. Disponível em <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>.
- Sarmiento, M. J. (2013). “Na escola de antigamente aprendia-se mais do que na de hoje?” Em Soeiro, José; Cardina, Miguel e Serra Nuno (coords), *Não acredite em tudo o que pensa. Mitos do senso comum na era da austeridade*. (pp. 189–201). Tinta da China Edições.
- Seabra, Teresa (2009). “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”. *Sociologia, Problemas e Práticas* n.º 59, pp 75-106.
- Silva, Helena S., Lopes, José P. e Moreira, Sónia (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Vila Nova de Gaia. Pactor
- VEIGA SIMÃO, M. (2005). “Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens”. *Revista de Estudos Curriculares*, ano 3, n.º 2, pp. 265-289.

## **Estudos:**

- Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being - HBSC STUDY: International Report from the 2013/2014 survey*. Consultado em junho, 3, 2016, em <http://www.hbsc.org/publications/international/>
- OECD (2012). *Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal. Main conclusions*. Consultado em março, 29, 2019, em <https://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>.

## **Legislação essencial**

- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho
- Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto.
- Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.

