

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/314296192>

Articulação Da Aprendizagem, Da Avaliação E Do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas

Chapter · June 2011

CITATIONS

26

READS

1,438

1 author:



Domingos Fernandes

ISCTE-University Institute of Lisbon

126 PUBLICATIONS 931 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Avaliação do Processo de Experimentação e Generalização do Novo Programa de Matemática do Ensino Básico (2009-2011) [View project](#)



Resolução de Problemas: Ensino, Avaliação e Formação de Professores (PCSH/413/92/CED) [View project](#)

Articulação Da Aprendizagem, Da Avaliação E Do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas

Domingos Fernandes
Instituto de Educação Da Universidade de Lisboa

Introdução

A avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode contribuir para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Em particular, a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar. Para tal tem que estar ao serviço das aprendizagens e, nesse sentido, não se pode dissociar do ensino e dos processos que lhe são inerentes. Obviamente que a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores, também pode ajudar os alunos a aprender, sobretudo quando está mais associada à sua participação activa nos processos de análise e de reflexão acerca das aprendizagens realizadas e à elaboração de pontos de situação. No entanto, na prática, a avaliação sumativa está mais relacionada com as classificações, a certificação e a selecção.

As relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa têm sido objecto de investigação e de reflexão e têm que ser consideradas na perspectiva da articulação com as aprendizagens e o ensino (e.g. Biggs, 1998; Harlen, 2006).

Neste trabalho não irei discutir estas duas importantes modalidades da avaliação dos percursos de aprendizagem dos alunos em contexto de sala de aula porque, num certo sentido, me parece que essa discussão está esgotada e chegou a uma espécie de beco sem saída; julgo não me afastar da realidade se afirmar que, nos últimos dez anos, não surgiram propriamente ideias ou recomendações novas, nem se verificaram avanços assinaláveis. O que todos sabemos e verificamos no dia-a-dia é que, na generalidade dos sistemas educativos, persistem dificuldades em investir consequentemente numa avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens e que, por isso, ajude os alunos a aprender. Tal investimento passa, naturalmente, por medidas de política educativa mais orientadas para apoiar o que se passa nas salas de aula, por medidas tomadas ao nível das escolas, consubstanciadas nos seus projectos educativos e curriculares, e, naturalmente, pelos esforços de ensino dos professores. Mas também

passa pela análise da investigação que tem sido realizada, das metodologias utilizadas e das práticas pedagógicas.

A avaliação de percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino. Dificilmente se poderão fazer progressos assinaláveis num domínio tão intrinsecamente pedagógico como é o da avaliação, sem investigar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes nas salas de aula. A compreensão e a conceptualização destas relações é relevante para que se possam melhorar as práticas, nomeadamente através de tarefas que possam ser utilizadas para aprender, para avaliar e para ensinar. A verdade é que estes três processos têm sido investigados de forma isolada e, por isso, não tem sido fácil definir as suas relações, nem contribuir para que se construa uma visão mais holística, integrada e dinâmica das realidades da aprendizagem, da avaliação e do ensino.

É neste quadro que decidi fazer uma reflexão acerca de três questões críticas relacionadas com o problema de articular a avaliação com a aprendizagem, com o ensino e com uma diversidade de elementos que acompanham necessariamente estes processos (e.g, conhecimentos e concepções dos professores; interacções sociais nas salas de aula; feedback). Nestas condições, este artigo está organizado em três secções principais: a) questões relacionadas com a construção teórica; b) questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas; e c) questões relacionadas com a evolução da metodologia e dos procedimentos utilizados. O artigo termina com a elaboração de algumas reflexões e considerações finais.

Questões Relacionadas Com A Construção Teórica

A construção teórica é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para apoiar e orientar as práticas escolares e, muito particularmente, as que têm que ocorrer nas salas de aula. No que se refere à avaliação e, particularmente, à avaliação formativa, há alguns autores que, de forma explícita e propositada, têm discutido o problema da construção teórica (e.g., Berlak, 1992; Black e Wiliam, 2006; Bonniol, 1989; DeKetele, 2001; Gipps, 1994). Muitos outros, nos últimos 30 anos, têm contribuído significativamente para que a avaliação formativa, que deve predominar largamente nas práticas de avaliação de sala de aula, seja hoje um conceito sofisticado, denso e complexo (e.g., Allal, 1979; Abrecht, 1991; Cardinet, 1991;

Demo, 1996; Dwyer, 1998; Figari, 1996; Hadji, 1992; Harlen, 2006; Torrance e Pryor, 2001). No entanto, apesar de todos os esforços que vêm sendo realizados, reconhece-se que a construção teórica no domínio da avaliação realizada nas salas de aula (e.g., avaliação formativa) está aquém do que parece ser desejável (Black e Wiliam, 2006).

Em trabalhos anteriores (e.g., Fernandes, 2006a, 2008a, 2008b) tenho reflectido sobre a **dificuldade em construir uma teoria da avaliação formativa, relacionando-a com cinco áreas problemáticas que, muito sucintamente, passo a referir:**

1. Há um **número significativo de disciplinas que interferem na construção de uma teoria da avaliação formativa (e.g., psicologia, sociologia, filosofia, teorias da comunicação)**. O mesmo se passa com as teorias da aprendizagem e do currículo. Consequentemente, revela-se **difícil integrar todos os contributos num todo consistente e com real sentido**.
2. A **investigação** neste domínio é **relativamente recente**, sendo **necessário tempo para que a teoria se vá enriquecendo e consolidando através da sua interacção com as realidades educativas**. Ou seja, através das investigações empíricas, das análises e reflexões que vai sendo possível realizar e das relações conceptuais que se vão estabelecendo.
3. A **diversidade de perspectivas** sustentadas pelos investigadores, nomeadamente as de natureza ontológica, epistemológica, metodológica e ideológica. Na verdade, é razoável considerar pelo menos **três posições** relativamente à construção de uma teoria da avaliação formativa: a) os que defendem que **a construção teórica não é prioritária porque a sua relação com as práticas será sempre muito limitada e porque se pode avaliar bem sem a necessidade de qualquer teoria**; b) os que consideram ser **difícil construir uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens sem uma sólida teoria mais geral da avaliação em educação**; e c) os que **não aceitam qualquer teoria da avaliação** argumentando que ela seria mais um elemento de controlo e de manipulação dos professores e dos alunos, limitando

assim a sua livre iniciativa, a sua autonomia e o seu espaço de liberdade pedagógica.

4. A dificuldade em conjugar as perspectivas dos investigadores francófonos que, em geral, são de natureza mais sociocognitiva, com as dos investigadores anglo-saxónicos, geralmente de natureza mais sociocultural e ainda a dificuldade em ter em conta perspectivas de autores de outras tradições pedagógicas tais como as escandinavas e as ibero-americanas (e.g., Esteban, Silva e Hoffmann, 2006; Townshend, Moos e Skov, 2005; Vasconcellos, 2005; Voogt e Kasurinem, 2005).
5. O facto das políticas educativas investirem claramente mais nas avaliações externas do que nas avaliações internas, particularmente as que ocorrem dentro das salas de aula. Neste sentido, pode ser mais atractivo e estimulante investir nas teorias relacionadas com a concepção e desenvolvimento das avaliações sumativas externas (e.g., teoria de resposta ao item; modelos teóricos de interpretação de dados).

Uma teoria da avaliação para as aprendizagens não será propriamente uma solução mágica que virá resolver todos os problemas, mas poderá ser um referente importante para apoiar o trabalho dos professores e investigadores, contribuindo para o discernimento conceptual num domínio em que proliferam ambiguidades várias e concepções erróneas (e.g., a avaliação sumativa é objectiva e a formativa é subjectiva; a avaliação sumativa tem que ser sempre quantitativa e a formativa tem que ser qualitativa; a avaliação sumativa é rigorosa e a avaliação formativa não é). Melhorar práticas de avaliação formativa nas salas de aula implica que o seu significado seja claro para os professores e investigadores, tanto mais que as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem são estreitas e complexas.

A teoria deve ajudar-nos a compreender mais profundamente questões críticas relacionadas com a avaliação que se faz nas salas de aula tais como: a) a natureza das práticas de avaliação formativa; b) as relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa; c) as relações entre as práticas de ensino e avaliação dos professores e a avaliação externa; d) as relações entre a avaliação formativa e as aprendizagens dos alunos; e) a credibilidade e qualidade das avaliações; f) os processos de classificação; g) a análise de resultados dos alunos; e h) a participação dos alunos no processo de avaliação. Para tal é necessário continuar a evoluir no

sentido de valorizar os dados empíricos e os estudos de natureza longitudinal e etnográfica, como parece ser a tendência de várias investigações realizadas recentemente em Portugal (e.g., Mestre, 2007; Migueis, 2008; Véstia, 2009; Vieira, 2007).

Parece ser claro que a construção teórica deverá contribuir para a consistência entre as práticas de avaliação, as práticas de ensino e os processos de aprendizagem dos alunos. No entanto, embora os avanços nas teorias da aprendizagem e nas teorias do desenvolvimento do currículo sejam normalmente acompanhados pelas teorias da avaliação e vice-versa, tem-se revelado difícil articulá-las e, mais ainda, como já disse, integrá-las num corpo de conhecimento sólido e consistente. A natureza das disciplinas científicas associadas a cada um daqueles domínios, as suas questões concretas de investigação, os seus diferentes objectos e propósitos e as suas *tradições* epistemológicas e metodológicas explicam igualmente a dificuldade. Repare-se que, por exemplo, na construção das teorias da aprendizagem, a Psicologia desempenha um papel que se pode considerar primordial. Porém, nas teorias da avaliação, do currículo e do desenvolvimento curricular, há várias disciplinas que concorrem para a sua construção (e.g., didáctica, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, comunicação), não sendo evidente a preponderância indiscutível de qualquer delas. Talvez por isto mesmo as teorias de ensino e as teorias da avaliação formativa apresentem problemas de desenvolvimento e mesmo de afirmação que parecem não se verificar nas teorias da aprendizagem.

A evolução das teorias da aprendizagem, da avaliação e do desenvolvimento do currículo, tem que se basear num significativo esforço de articulação, tendo em conta que é precisamente nesse sentido que todas acções que ocorrem nas salas de aula se devem orientar. É verdade que, por exemplo, temos ao nosso alcance detalhadas e profundas descrições, análises e interpretações de práticas de sala de aula que têm contribuído para a produção de fundamentadas recomendações nos domínios do ensino e da avaliação (e.g., Black *et al.*, 2003). E também existem *modelos* descritivos que nos ajudam a compreender como é que os alunos aprendem e ainda *modelos* prescritivos destinados a apoiar o ensino. Mas a construção do conhecimento nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino tem que resultar, cada vez mais, de esforços de investigação e de reflexão que considerem estes complexos domínios como um todo que não se limita a ser a mera soma das suas partes

constituintes, como se procura ilustrar de forma muito esquemática e sintética na Figura 1.

Figura 1. Evolução desejável da construção teórica nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino.



Será, se quisermos, um meta-domínio com que, na prática, já estamos a trabalhar e que é necessário conceptualizar. Dir-se-ia que, nestas condições, parece fazer sentido uma meta-teoria das teorias da aprendizagem, da avaliação e do ensino que nos permita compreender aquele *novo* domínio que, numa perspectiva análoga, foi também sugerido por James (2006). Penso que, tal como se procura ilustrar na Figura 1, este é um dos desafios a enfrentar nos próximos anos.

Questões Relacionadas Com As Práticas De Ensino E De Avaliação

As dificuldades de, na prática, articular a aprendizagem, a avaliação e o ensino resultam, em boa medida, do predomínio do chamado *paradigma da transmissão*. Com efeito, aquela articulação requer uma profunda reconfiguração e reinvenção da vida pedagógica das salas de aula e das escolas. O *paradigma da transmissão* que, no essencial, pressupõe um professor-funcionário ou um professor-burocrata a *dizer* o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito, tem que dar lugar ao paradigma da interação social, da comunicação e da actividade individual e colectiva. Os professores têm que apostar na selecção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas (artefactos culturais) e têm que promover e facilitar a referida comunicação a **todos os níveis, os alunos têm que participar activamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender. Ambos, professores e alunos têm que ser activos, o que**

significa estarem plenamente integrados num sistema de actividade (Engestrom, 1999).

Estas e outras recomendações afins têm vindo a ser propostas há muitos anos mas as dificuldades de concretização persistem porque, é importante dizê-lo, é necessário vencer muitas barreiras. Pensemos, por exemplo, apenas numa das mencionadas recomendações – *os alunos devem participar activamente na construção das suas aprendizagens*. É fácil de enunciar mas é difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de uma diversificada *teia* de conhecimentos e capacidades. Os alunos, invariavelmente, podem resistir a esse tipo de participação e os professores que tenham dificuldade em vencer essa resistência, acabam por assumir integralmente o chamado modelo tradicional: *dizer o currículo e pouco mais*.

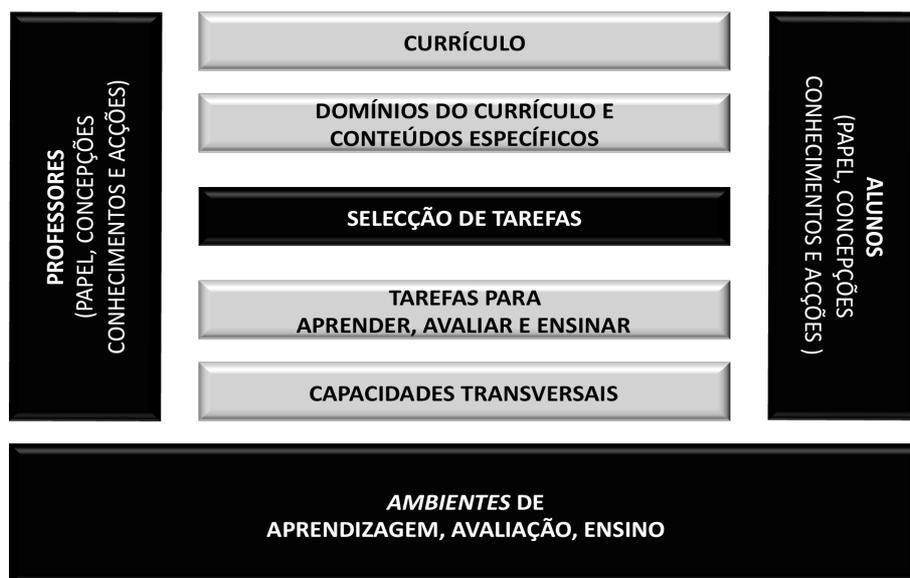
As tarefas são a *pedra de toque* de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão activos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a actividade que deve ocorrer nas salas de aula. A selecção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo.

Como se tem vindo a referir, estas e outras indispensáveis transformações, são muito exigentes a vários níveis (e.g., políticas activas de apoio às aprendizagens e ao ensino nas salas de aula; projectos educativos melhor elaborados e com mais significado; professores muito bem preparados, agindo como profissionais do ensino) e, por isso mesmo, é complicado concretizá-las.

Nestas condições, quando se analisa e discute a mudança de práticas ou as actividades a desenvolver nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino, é necessário ter em conta e compreender profundamente os *elementos mediadores* que interferem de forma muito relevante nessa mudança tais como: a) os conhecimentos, concepções e práticas dos professores e dos alunos; b) as dinâmicas, os contextos e os *ambientes* que se constroem nas escolas e nas salas de aula; c) a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos; e d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico. Estas e outras dimensões, que se exemplificam e se esquematizam na Figura 2 e que estão relacionadas umas com as outras de forma complexa, são, tradicionalmente, consideradas importantes fontes de resistência às mudanças que se vêm recomendando. Em particular, as concepções e as

acções dos professores que, em geral, são consideradas dimensões determinantes dos processos de mudança pedagógica. Daí ser comum responsabilizar exclusivamente os professores pelas dificuldades existentes.

Figura 2. Exemplo de dimensões a considerar no estudo e na análise da mudança de práticas de ensino e de avaliação.



Penso que é razoável considerar que os professores, se quiserem, podem transformar e melhorar significativamente as suas práticas pedagógicas. Mas também é importante perceber que se lhes está a pedir um esforço de síntese e de racionalidade que a investigação, a reflexão e a construção teórica, apesar dos evidentes progressos conquistados nos últimos 30 anos, ainda não foram propriamente capazes de fundamentar e de realizar plenamente. Neste sentido, torna-se necessário evoluir para além da retórica, ainda que bem construída e persuasiva, acerca da articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino.

Questões Relacionadas Com Aspectos Metodológicos

A complexidade das relações existentes entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino exige uma análise e uma reflexão cuidadas acerca dos métodos e dos processos concretos que têm prevalecido na investigação naqueles três domínios. A questão teórica mais substantiva que acima se discutiu em que, no fundo, se postula que é

necessário desenvolver uma visão mais integrada, uma meta-teoria, dos três domínios, deve ter consequências nas práticas de investigação. Isto é, as relações entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino devem ser estudadas *in loco*, de forma tão integrada e holística quanto possível; é claramente insuficiente limitar as investigações às entrevistas a alunos e/ou a professores para que daí se possa inferir algo que seja realmente mais substantivo, profundo e abrangente do que o que se tem obtido até agora.

Para compreender em profundidade aquelas relações é necessário estudá-las em contexto tendo como *unidade de análise* a sala de aula e não apenas o professor, os seus pensamentos e/ou as suas práticas. Esta ideia decorre da teoria da actividade (Engestrom, Miettinen e Punamaki, 1999) e tem sido sugerida pela possibilidade que abre de se investigarem as mudanças que ocorrem nas práticas de avaliação e de ensino dos professores (Black e Wiliam, 2006). De facto, ao considerar-se a sala de aula como um *sistema de actividade*, obtém-se uma visão mais holística e integrada da multiplicidade de relações existentes entre os *elementos mediadores* que a integram (e.g., alunos, professores, artefactos, regras) e, consequentemente, permite que elas possam ser melhor compreendidas. Refira-se a propósito que, na grande maioria das investigações realizadas nos últimos anos em Portugal, no domínio da avaliação das aprendizagens, utilizaram-se as acções e/ou os pensamentos dos professores como unidade de análise, ignorando-se, em quase todos os casos, a variedade de interacções que ocorrem na sala de aula (e.g., Fernandes, 2006b, 2007; Martins, 2008). Estes resultados são, de resto, consistentes com as considerações que, relativamente ao mesmo assunto, foram feitas por Black e Wiliam (2006).

Parece ser oportuno referir nesta altura três teorias da aprendizagem que diferem claramente relativamente à unidade de análise que lhes serve de apoio, apesar de em todas elas se reconhecer a relevância da actividade humana ser mediada por artefactos culturais e a importância da contextualização cultural das práticas. Na *Teoria Sociocultural Da Acção Mediada* a unidade de análise é a *acção individual* das pessoas (e.g., professores, alunos). Na *Teoria da Aprendizagem Situada* (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998) a unidade de análise é a chamada *comunidade de práticas* que é mais abrangente dos pontos de vista espacial e social do que a anterior. Na *Teoria da Actividade* a unidade de análise é o *sistema de actividade* (e.g., a sala de aula). Assim, toda a actividade que, por exemplo, se desenvolve numa dada sala de aula é cultural e socialmente mediada e orientada por, e para, um objecto. Esta

abordagem metodológica parece ultrapassar os problemas das unidades de análise previstas nas outras teorias pois permite articular acções individuais e colectivas, o objectivo com o subjectivo e, em geral, permite compreender melhor a complexidade das interacções e relações entre os elementos que o constituem (Engestrom e Miettinen, 1999).

A Teoria da Actividade parece, deste modo, lançar um importante desafio metodológico à investigação das questões críticas associadas aos processos de avaliação e de ensino utilizados nas salas de aula. Na verdade, parece ter em conta os elementos que, no fundo, estão na base da articulação que se reclama entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino. Trata-se de uma teoria da aprendizagem que tem *espaço* para incluir o ensino e a avaliação na sua construção e, nesse sentido, parece bastante promissora.

Conclusões E Reflexões Finais

É geralmente aceite que se os processos nucleares que ocorrem nas salas de aula – *Aprender, Avaliar, Ensinar* – se desenvolverem de forma tão articulada quanto possível, todos os alunos poderão aprender com mais significado e profundidade. Os alunos com dificuldades são os que mais beneficiam dessa abordagem integrada, particularmente se as práticas de avaliação forem de natureza genuinamente formativa (Black e Wiliam, 1998). Porém, apesar das suas comprovadas relações com a melhoria significativa das aprendizagens, esta recomendação de tão largo alcance está longe de estar disseminada e consolidada nas salas de aula. Neste artigo discutiram-se razões que nos podem ajudar a compreender tal dificuldade partindo de questões relativas ao desenvolvimento teórico, às práticas de sala de aula e às metodologias utilizadas nas investigações.

A reflexão foi feita tendo como base a avaliação realizada em contextos de sala de aula; ou seja, tendo em mente sobretudo a avaliação formativa tal como hoje é entendida pela generalidade dos autores (e.g., Jorro, 2000; Shepard, 2000; Vasconcellos, 2005).

Ao nível do desenvolvimento teórico sustenta-se a ideia de que parece ser importante fazer esforços para construir uma meta-teoria das teorias da aprendizagem, da avaliação e do ensino. Esta meta-teoria será construída a partir de uma visão holística e integrada daquelas três teorias.

A avaliação que prevalece nas salas de aula está mais orientada para a classificação, certificação e selecção dos alunos do que para os ajudar a aprender. As práticas de avaliação ocorrem sobretudo após os períodos em que supostamente se aprende e se ensina, não existindo assim uma articulação entre estes três processos nucleares da actividade que ocorre nas salas de aula. Por outro lado, foram discutidos obstáculos ao desenvolvimento do chamado paradigma da interacção social e da comunicação que residem nas políticas educativas, nas acções das escolas e dos professores e ainda nos processos de investigação que se utilizam.

A avaliação dos alunos, sobretudo a que ocorre nas salas de aula, não pode ser encarada como uma mera questão técnica; ou seja, não pode ser considerada como um mero processo de construção de instrumentos que permitem quantificar e avaliar de forma supostamente objectiva o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Para que, nas salas de aula, a avaliação faça parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem é, antes do mais, necessário pensá-la como uma *questão* eminentemente pedagógica e didáctica. Isto é, a avaliação não pode confundir-se com uma medida ou com a atribuição de classificações, nem limitar-se à verificação da consecução de objectivos comportamentais ou da exibição de competências. A *avaliação para as aprendizagens*, deve ser a modalidade primordial de avaliação nas salas de aula devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações.

Parece óbvio que os professores podem fazer muito para mudar e melhorar as suas práticas contribuindo para integrar a aprendizagem, a avaliação e o ensino. Mas é necessário ter em conta a complexidade dos *elementos mediadores* envolvidos e a diversidade de obstáculos que deles decorrem. Além disso, dificilmente se pode pedir aos professores que concretizem uma integração que a própria teoria não foi ainda capaz de enquadrar devidamente.

Finalmente, discutiram-se questões de natureza metodológica, mas também epistemológica, tendo por base a análise que se faz das características da investigação que se tem realizado nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino e as propostas da Teoria da Actividade.

O facto das investigações se basearem muito em entrevistas junto dos professores para que se conheçam e compreendam as suas crenças, concepções e práticas, coloca questões metodológicas e epistemológicas que devem merecer reflexão, tais como: a) será que poderemos dizer que o professor avalia sozinho,

mesmo que não partilhe o seu poder de avaliar?; b) será que os pensamentos e as acções dos professores serão a melhor unidade de análise para compreendermos o que se passa nas salas de aula em termos de ensino, de avaliação e de aprendizagens? ; e c) que papel deverá estar reservado para os alunos e outros intervenientes? E para as tarefas que são propostas aos alunos? E para todos os outros elementos mediadores?

Estas questões parecem dar sentido à ideia defendida neste artigo de que a investigação nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino deve evoluir no sentido de considerar a sala de aula como um sistema de actividade e, concomitantemente, como unidade de análise. Este desenvolvimento metodológico permitirá olhar para a sala de aula de uma forma mais holística, integrando e relacionando os diferentes processos que nela ocorrem. Parece ser um interessante desafio a enfrentar pois pode contribuir para resolver alguns dos problemas que aqui se discutiram.

REFERÊNCIAS

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative: Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck .
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: Conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (Actes du colloque à l' Université de Genève, Mars 1978.), 153-183. Berne: Peter Lang.
- Berlak, H. (1992). Toward the development of a new science of educational testing and assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment*, 181-206. Albany, NY: State University of New York Press.
- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 103-110.
- Black, P. e Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 5, 1, 7-74.
- Black, P. e Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment in education: Principles, policy, and practice*, pp. 81-100. London: Sage.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. e Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Bonniol, J-J. (1989). Sur les regulations du fonctionnement cognitif de l'élève: Contribution à une theorie de l'évaluation formative. *Atelier de recherche sur l'évaluation des résultats scolaires: Motivations et réussite des élèves* (Liège, 12-15 Septembre 1989). Strasbourg: Conseil de L'Europe.

- Cardinet, J. (1991). L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation: Problème de communication*, 199-213. Cousset (Fribourg): Delval.
- De Ketele, J.-M. (2001). Évolution des problématiques issues de l'évaluation formative. In G. Figari e M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels*, 102-108. Bruxelles: De Boeck.
- Demo, P. (1996). *Avaliação sob o olhar propedêutico*. São Paulo: Papirus.
- Dwyer, C. (1998). Assessment and classroom learning: Theory and practice. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 5, 1, 131-137.
- Engestrom, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen e R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory*, 19-38. New York, NY: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y. e Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engestrom, R. Miettinen e R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory*, 1-18. New York, NY: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y., Miettinen, R. e Punamaki, R-L. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Esteban, M. T., Silva, J.F. e Hoffmann, J. (2006). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Fernandes, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, 3, 289-348.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, pp. 261-306. Lisboa: Educa.
- Fernandes, D. (2008a). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.º 41, 347-372.
- Fernandes, D. (2008b). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, 103-118. London: Sage.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner *An ICMI study*, 119-128. Dordrecht: Kluwer.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation: Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Martins, C. (2008). Dez anos de investigação em avaliação em avaliação das aprendizagens: Reflexões a partir de dissertações de mestrado. Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação). Universidade de Lisboa.

- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Mestre, C. (2007). *As tarefas de ensino e a aprendizagem dos números decimais*. Mestrado em Ciências da Educação (Teoria e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Migueis, H. (2008). *Avaliação formativa numa disciplina de investigação e no contexto de um ambiente virtual de aprendizagem: Perspectivas de alunos*. Mestrado em Ciências da Educação (Tecnologias Educativas). Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29, 7, pp. 4-14.
- Torrance, H. e Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27, 5, 615-631.
- Townshend, J., Moos, L. e Skov, P. (2005). Building on a tradition of democracy and dialogue in schools. In OECD (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary schools*, 117-128. Paris: OECD publishing.
- Vasconcellos, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança por uma práxis transformadora* (7.^a Edição). São Paulo: Libertad.
- Véstia, I. (2009). *Ensino, avaliação, exames e classificações: Um estudo com alunos e professores de Matemática do 12.º ano*. Mestrado em Educação (Educação Matemática). Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Vieira, I. (2007). *O feedback nas práticas avaliativas de dois professores de Português do ensino secundário*. Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Voogt, J. e Kasurinem, H. (2005). Emphasising development instead of competition and comparison. In OECD (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary schools*, 149-162. Paris: OECD publishing.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.