

# O QUE É AVALIAR? RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS E CONCEÇÕES DE AVALIAÇÃO

MARIA DO CÉU ROLDÃO  
NUNO FERRO

## RESUMO

*A avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar. Contudo, as práticas predominantes na escola, na sua “gramática” organizacional tradicional, mecanicista e uniformista, instalada desde o século XIX, separam os modos, os espaços e os tempos destinados a ensino e avaliação, na decorrência de conceitos de ensinar e aprender herdados, mas inadequados. Neste texto, reexamina-se o conceito de avaliação, enquadrando, assim, um projeto de formação-investigação em curso numa escola portuguesa, coordenado pelos autores, centrado na reflexão e melhoria, por parte dos professores, dos seus modos de desenvolver e aferir avaliação das aprendizagens segundo critérios progressivamente aferidos entre os pares, de que se apresentam dados intermédios.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM •  
DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO • CRITÉRIOS DE  
AVALIAÇÃO • FORMAÇÃO EM CONTEXTO.

## **RESUMEN**

*La evaluación de los aprendizajes constituye parte integrante del desarrollo curricular, como regulación y verificación de los aprendizajes intentados mediante la acción de enseñar. Sin embargo, las prácticas predominantes en la escuela, en su “gramática” organizacional tradicional, mecanicista y uniformista instalada desde el siglo XIX, separan los modos, los espacios y los tiempos destinados a la enseñanza y a la evaluación en función de conceptos de enseñar y aprender heredados, pero inadecuados. En este texto se reexamina el concepto de evaluación y de este modo se enmarca un proyecto de formación-investigación, coordinado por los autores en una escuela portuguesa. Este proyecto se centra en la reflexión y la mejora del profesorado, de sus modos de desarrollar y de verificar la evaluación de los aprendizajes según criterios progresivamente comparados entre os pares, de que se presentan datos intermedios.*

**PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • DESARROLLO DEL CURRÍCULO • CRITERIOS DE EVALUACIÓN • FORMACIÓN EN CONTEXTO.**

## **ABSTRACT**

*The evaluation of learning is an integral part of curriculum development used for the regulation and measurement of intentional learning in the course of teaching. However, the practices that prevail in schools, with their traditional, organizational, mechanistic and uniformistic "grammar", in place since the 19th century, separate the ways, spaces and times intended for teaching and assessment, due to the concepts inherited of teaching and learning, which are inadequate. This text reviews the concept of evaluation, including an ongoing project of formation research in a Portuguese school. This project, coordinated by the authors, focuses on the reflection and improvement carried out by teachers regarding their ways of developing and measuring learning evaluation, according to progressively assessed criteria agreed on among peers, whose intermediate data are presented here.*

**KEYWORDS EVALUATION OF LEARNING • CURRICULUM DEVELOPMENT • EVALUATION CRITERIA • TRAINING IN CONTEXT.**

### **A NATUREZA CURRICULAR DA AVALIAÇÃO**

A avaliação das aprendizagens enquadra-se numa dupla referência teórica. Por um lado constitui-se como um campo do Desenvolvimento Curricular, na linha dos teóricos do Currículo, com particular destaque para os contributos das linhas de matriz behavioristas, muito influentes na educação e formação de professores nas décadas de 1970 e 1980 (KLIEBARD, 1975; TABA, 1962; TYLER, 1949). Por outro, a génese da avaliação como campo de estudo autónomo, é em parte emergente historicamente da docimologia, enquanto tentativa de mensurabilidade dos produtos da aprendizagem. A visibilidade da avaliação na sua forma certificativa – as classificações que regulam o progresso escolar dos alunos – explica a sua centralidade no campo da educação, constituindo-se gradualmente como um campo de investigação específico no interior da comunidade científica da Educação (ALLAL, 1986; ALVES, 2012; FERNANDES, 2005).

Tal separação é também decorrente da própria lógica imanente ao modelo ou “gramática” escolar e contrária à racionalidade curricular. Na escola, os tempos e o trabalho

organizam-se em torno de dois eixos que configuram dois tempos: (1) o desenvolvimento dos conteúdos curriculares – “dar a matéria”, na gíria dos professores –, que corresponde ao grosso do tempo de aulas, e (2) o tempo das tarefas de avaliação sumativa, em geral assimilada a testes, que se situa tradicionalmente no final dos períodos, dirigida para a classificação-nota que pontua os ritmos da vida da organização e a sequência do percurso escolar do aluno. Aborda-se, assim, tendencialmente os campos do ensinar/aprender e do avaliar/classificar como duas áreas conceptualmente separadas, desenvolvidas em dois tempos distintos, o que por sua vez se projeta em – e reforça – a tradicional separação ensino-avaliação. Na universidade é ainda mais evidente essa visão pré-curricular, com o hábito, que tantos de nós vivemos quando alunos, de ir às aulas quando se pode e depois estudar para os exames, ou, nas práticas mais atuais, fazer os trabalhos que estão prescritos para a avaliação da disciplina.

A linha teórica proveniente dos estudos no campo do Desenvolvimento Curricular, embora com marcas nucleares geradas nas perspectivas behavioristas convocadas a partir das décadas de 1950 e seguintes – como instrumentos das políticas orientadas para a eficácia educativa –, constituíram, contudo, o gerador mais relevante de articulação entre avaliação e ensino, situando a avaliação como elemento integrador de regulação do processo de desenvolvimento curricular. Na base estritamente behaviorista de Ralph Tyler (1949), ou no estabelecimento por Hilda Taba (1962) das fases do *design* e implementação do currículo, com permanente regulação avaliativa, ou na pedagogia para a mestria teorizada por Benjamin Bloom (BLOOM et al., 1971), a noção de avaliação configura uma nova conceptualização. Os investigadores suíços do grupo de Genève, introduzindo abundante trabalho na década de 1970 sobre o conceito de avaliação formativa, (ALLAL, 1986; PERRENOUD, 2003) contribuíram para a disseminação poderosa do conceito de avaliação como regulação da aprendizagem, traduzida em diversos modos e tipos de ações avaliativas – diagnóstica, formativa, sumativa, prognóstica. Desse referencial passou-se para a formação de professores e para o discurso e práticas docentes, sobretudo a

noção de avaliação formativa, como rutura com a clássica sequência ensino-testes. A novidade, ao tempo, do conceito de avaliação formativa foi muitas vezes pervertida nas práticas das escolas, como se fosse sinónimo de adoção de mais momentos avaliativos, de curta duração, lidos como “avaliação formativa”, na maioria dos casos com forte desvio conceptual, embora a terminologia se tenha instalado.

Politicamente em Portugal, a influência das perspetivas behavioristas nas décadas de 1970 e 1980 foi massificante e “prescritiva” de uma adoção de taxonomias para a avaliação, centradas em uma identificação hierárquica de operações mentais requeridas para os diferentes passos da aprendizagem,<sup>1</sup> em face das quais o ensino se devia orientar e aferir.

<sup>1</sup> Processo baseado nos níveis da taxonomia de Bloom para o domínio cognitivo.

Essas perspetivas foram transpostas para as práticas docentes, sobretudo por via da formação inicial e da formação contínua de professores em Portugal, na década de 1970-80, utilizadas de modo muito redutor, altamente quantificado, prisioneiro de uma racionalidade técnica cega e de uma ação pedagógica pobre, embora tecnicamente refinada, que desencadeou muitas resistências e reações críticas (ROLDÃO, 1983). Essa “tecnicização” excessiva impediu a apropriação mais crítica da valia do instrumento analítico que constituía a clarificação e afinação das operações mentais promovidas e exigíveis para os diferentes conteúdos do currículo, aspeto que configurava, na perspetiva que aqui se assume, uma valia poderosa na melhoria do ensino e da aprendizagem. Tal conflitualidade conduziu a que, em épocas subsequentes, se assistisse ao abandono não analisado desse referencial, quer quanto ao ensino quer quanto à avaliação, que, dessa forma, se mantiveram como campos separados, além de que deixou a avaliação das aprendizagens, feita pelos professores esvaziata de referenciais de rigor de qualquer matriz avaliativa ou de desenvolvimento curricular que a integrasse.

Apenas a produção de testes avaliativos finais nacionais, a partir do restabelecimento dos exames externos e da criação de um instituto responsável pela sua elaboração (anteriormente conhecido como “Gabinete de Avaliação Educativa”) (Gave), atualmente “Instituto de Avaliação Educativa” (Iave), filiado ao Ministério da Educação), se constituiu como

campo de atenção pública significativa, por via dos exames, sem contudo se assistir a uma apropriação significativa desse referencial de avaliação – em geral bem fundamentado cientificamente – nos instrumentos correntemente em uso nas escolas.

Por outro lado, a área do desenvolvimento curricular – com pouca expressão na tradição portuguesa até aos anos 1980 –, também por força da formação de muitos docentes do ensino superior em universidades anglo-saxônicas, que caracterizou o *boom* da formação superior em educação em Portugal das décadas de 1970 e 1980, entra nos programas de formação inicial de professores das universidades e escolas superiores de educação, mas genericamente tratada como aprendizagem de técnicas de planificação – em que o passo da avaliação era muito menos trabalhado do que os restantes. Em alguns planos de estudos dos cursos de formação de professores, por vezes existiram cadeiras específicas de avaliação, mas, ao dissociar-se da dimensão didática e do desenvolvimento do currículo, a avaliação reassume-se como um fim em si mesmo nas práticas das escolas.

O reforço da gestão “gerencialista” e competitiva das últimas décadas tem vindo a reforçar a acentuação da avaliação das aprendizagens, mas numa ótica desintegrada, não apoiada no desenvolvimento curricular harmonioso, mas sim na busca cega da melhoria dos resultados escolares *per se*, olhados cada vez mais como fins em si mesmos em uma lógica de competição entre escolas pelos melhores lugares nos *rankings*, sem cuidar da correlativa melhoria do ensino e da aprendizagem de todos, encorajando até uma retomada forte de lógicas excludentes dos alunos menos bem-sucedidos. A competição decorrente dessas políticas tem exorbitado as dimensões do treino para os exames, reforçando uma abordagem tecnicista esvaziada de conhecimento pedagógico e curricular, e deixando cada vez mais desatendida a função reguladora da avaliação (ALVES, 2012) – a única que pode assegurar com eficácia a melhoria real dos processos de ensino, promotores intencionais da aprendizagem e, conseqüentemente, dos seus resultados.

**2** Esta secção sustenta-se em, e retorna, com adaptações, o texto de Roldão, da obra *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lx: Universidade Aberta, 2007, de Gaspar e Roldão, com autorização da co-autora.

## O QUE É AVALIAR?<sup>2</sup>

Na perspetiva em que nos colocamos, ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2010, 2014). O objeto dessa ação – que é definidora da função profissional dos professores – é a aprendizagem dos alunos, configurando assim uma dupla transitividade: quem ensina, ensina algum conteúdo, e ensina-o a determinados sujeitos inevitavelmente diversos. A competência de ensinar consiste justamente nesse passo de promoção com intencionalidade e estratégica do acesso dos aprendentes ao conhecimento que se pretende ensinar – plasmado no currículo. Configura-se, na perspetiva dos autores, o conceito de currículo como corpo de aprendizagens consideradas necessárias a todos num dado tempo e contexto (GASPAR; ROLDÃO, 2007).

É assim o desenvolvimento desse currículo por parte do professor que viabiliza e promove a desejada apropriação de conhecimento por parte dos aprendentes. Para tal, o docente necessita de um sólido conhecimento profissional que integra, na esteira da perspetiva de Lee Shulman, as dimensões de conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico-didático de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto – dimensões que se convocam e integram na ação pedagógica, em cada ato profissional concreto – e saber ensinar (MONTERO, 2005; ROLDÃO, 2010, 2014; SHULMAN, 1987; SHULMAN; SHULMAN, 2004).

Estudos internacionais de impacto mundial como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*), ou documentos estruturantes de política educativa assentes em investigação (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2005; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2015), vêm recorrentemente sublinhando o carácter central da variável “modo de ensino do professor” na correlação com os melhores resultados dos alunos, controladas as variáveis de pertença económico-social e nível cultural. Tais constatações implicam que redirecionemos o olhar para o modo de ensinar, no sentido dos processos de desenvolvimento curricular

mobilizados em face dos diferentes alunos, e vêm acentuando igualmente a importância nuclear da regulação e do *feedback* nesse processo enquanto avaliação reguladora (BLACK; WILLIAM, 1998, 2009; HATTIE; TIMPERLEY, 2007), dimensão essencial da promoção eficaz de qualquer aprendizagem, escolar ou não escolar.

A avaliação constitui, assim, no dizer de Miguel Zabalza, uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular e centra-se na avaliação do processo e dos resultados obtidos (ZABALZA, 1992). Essa fase do processo de desenvolvimento curricular constitui o dispositivo central de regulação de todo o trabalho desenvolvido. Essa regulação – avaliação de processo e de resultados – situa-se a dois níveis: (1) o nível da regulação e verificação da aprendizagem conseguida pelos alunos, no interior do processo de desenvolvimento curricular acionado, e relativamente aos objetivos de aprendizagem visados; (2) o nível da regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, da sua pertinência, coerência e adequação – avaliação curricular.

A avaliação escolar, todavia, vem-se constituindo, na cultura dos sistemas educativos, das escolas e dos professores, como uma entidade autónoma, com vida e lógicas próprias, que interrompem – e em larga medida pervertem – a integridade do processo. Ilustrando esse paradoxo, exemplifica Zabalza a seguinte situação:

Se um dia chego à aula e digo aos alunos que, no dia seguinte “não haverá aula” porque vamos fazer avaliação, que “retomaremos” as aulas normais logo no dia seguinte, estou a exprimir, com palavras claras e explícitas, que a avaliação a que procedo supõe um corte na marcha normal das aulas e que, no que se refere ao próprio processo didático, a avaliação não vai ter consequências diretas (quer dizer, as aulas após-amanhã e as seguintes, após a avaliação, não serão, em princípio, diferentes das anteriores à avaliação e se o forem não será como consequência dessa avaliação). (ZABALZA, 1992, p. 224)

Ilustra esse exemplo o persistente divórcio ensino-avaliação que vimos analisando, que traduz a ausência de uma cultura



verdadeiramente curricular e exprime uma perspectiva mecanicista de ensino. Além disso, a avaliação não é fundada na análise dos processos de ensino-aprendizagem escolares enquanto processos de desenvolvimento curricular sustentados em critérios de rigor e conhecimento científico e clarificadores da sua natureza e dinâmica próprias. A própria investigação, expressa na organização dos quadros teóricos das Ciências da Educação, tem refletido esse paradoxo pelo desenvolvimento de um campo de estudo no domínio específico da avaliação, desligado da sua inserção no processo mais amplo de desenvolvimento curricular. A especificidade e complexidade do processo e conceito de avaliação permitem compreender que assim aconteça no plano da teorização especializada, mas é importante que não se perca nunca de vista que (1) a avaliação é parte integrante do desenvolvimento curricular e (2) se define como um processo e um sistema. Na expressão de Zabalza (1992, p. 224): “a avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema”. Importa compreender que tal prática de dissociação da avaliação em face do processo de ensino corresponde, na cultura das escolas, à sobreposição e, frequentemente, confusão, entre as diversas funções que a avaliação consubstancia, no que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos: função diagnóstica ou analítica, função reguladora e função certificativa (CARRILHO RIBEIRO, 1990; ZABALZA, 1992).

Importa, assim, desconstruir as práticas avaliativas mais correntes, que dissociam a avaliação do processo de ensino, que subsumem a avaliação na dimensão certificativa, com a omnipresença da classificação-nota, e convocam a avaliação dita “formativa” apenas como uma espécie de remediação, o que está longe do seu significado teórico original.

Qualquer discussão orientada para a melhoria das práticas de avaliação, como é o caso no estudo que constitui objeto deste texto, discutido mais adiante, terá, assim, de partir de duas linhas de análise:

1. O que avaliamos em face de um conjunto de propostas ou finalidades de um dado currículo?  
– A clarificação do objeto (de ensino e de avaliação).  
Que dimensões integram esse objeto?

- A relação entre o conteúdo de conhecimento visado e as operações cognitivas a adquirir / dominar / usar acerca dele.
- 2. Como integrar a avaliação, nas suas vertentes reguladora e sumativa, nos processos de desenvolvimento curricular de modo coerente?
  - A clarificação dos processos de ensino e avaliação.

Qualquer outra linha de análise, como por exemplo a discussão acerca de instrumentos de avaliação, temporalidade dos momentos e frequência da mesma, padrões de classificação, entre outros, só pode desenvolver-se na decorrência dessas duas dimensões – objeto e processos de ensino –, que constituem o objeto dessa avaliação e a que ela se reconduz como reguladora.

Esses dois eixos conduzem o estudo / intervenção que vem sendo desenvolvido pelos autores numa escola de Lisboa, a partir da necessidade problematizada pelos docentes e lideranças, de aferir e melhorar os critérios e modos de avaliação praticados no interior dos diversos departamentos em que os professores se inscrevem.

### **O CASO EM ESTUDO – A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO**

Na condução deste trabalho de intervenção / investigação / formação, partiu-se justamente da discussão dessas duas linhas acima expostas, enquadrando sempre com os professores a análise e as possibilidades de reconstrução da sua prática atual: num primeiro momento, os grupos e docentes situaram o que têm considerado como objeto da sua avaliação, e, num segundo momento, de que modo desenvolvem e concretizam os modos de verificar e regular a construção do resultado final do processo avaliativo, nomeadamente em termos de (a) com que procedimentos e critérios operam para chegar ao resultado sumativo da avaliação de que resulta a classificação e (b) como regulam o processo e ensino e em que modos fornecem e usam o *feedback* em relação aos alunos e suas aprendizagens.

Foi em torno desses dois eixos que os dispositivos de formação, centrados na reflexão dos professores nos seus grupos colaborativos – no interior dos departamentos respetivos – e na procura de pontes que permitissem uma ação coerente, que se desenvolveram e se foram construindo patamares de um novo conhecimento. A necessidade de encontrar uma referência partilhável entre os professores, no que à avaliação diz respeito, motivou um desenho formativo centrado na reorientação das práticas de avaliação, enquanto elemento promotor da qualidade das aprendizagens e, simultaneamente, como dispositivo transformador, pelo efeito da reflexão que implica, da prática pedagógica na sua globalidade.

A escolha da avaliação como objeto central da ação formativa deve-se à reconhecida importância que tem como um elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem (ALLAL, 2010; BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2006, 2009; HATTIE, 2009). A diversidade das práticas avaliativas existentes numa escola (e nessa escola em particular), quer entre departamentos, quer entre professores, implica um trabalho organizacional no sentido de procurar pontos de entendimento e a definição de procedimentos que permitam processos de aferição (HARLEN, 2007; PACHECO, 2002). Sabemos que por trás de práticas avaliativas existem múltiplas interpretações e (consequentes) divergências, baseadas tanto em diferenças conceptuais, como na forma como é entendida a concretização prática dessa avaliação. Essas diferenças, provenientes de diferentes pontos de partida, condicionam as possibilidades de acordo com uma consequente dificuldade na aferição entre professores (BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2006; HARLEN, 2007).

A formação, assente numa filosofia de formação em contexto, concretizou-se em decisões relativas (a) à organização dos diferentes grupos de trabalho, (b) à definição de um contexto comum para referência da discussão, (c) à relação entre os conteúdos da formação e a definição dos produtos daí resultantes, (d) à definição de processos de supervisão e de monitorização (FERRO, 2015).

Os grupos de trabalho foram constituídos com objetivos diferenciados e com génese em grupos formais e funcionalmente

existentes na estrutura organizativa da escola: (a) o *grupo coordenador*, constituído pela direção, pelo coordenador de formação e pelo formador convidado de uma universidade parceira para a formação – grupo este onde se definem as orientações da formação, relevando a importância das lideranças nos processos de transformação (MORRISSON, 2010; SERGIOVANNI, 2004); (b) o *departamento disciplinar*, entendido como o espaço de produção de conhecimento profissional (HARRIS, 2001; SHULMAN; SHULMAN, 2004) para a discussão e produção documental; (c) o *grupo alargado*, constituído por todos os professores do 1º, 2º, 3º ciclos e secundário em que são apresentadas as grandes linhas do plano de formação, nos quais são colocados os desafios e as etapas de formação, e em que se apresentam conclusões do trabalho desenvolvido; (d) o *grupo reduzido*, constituído por elementos da direção relacionados com a gestão pedagógica, os coordenadores de departamento e mais um professor de cada departamento com o objetivo de garantir uma maior fiabilidade e consistência na passagem de informação para o departamento, onde se estabelecem os compromissos interdepartamentais em relação a cada tema / etapa, e se analisam as diferentes possibilidades de evolução da formação.

A constituição desse último grupo, que garante a participação de todos os departamentos e ciclos de escolaridade no processo, funcionou com uma verdadeira comunidade de prática, sustentando muito do trabalho colaborativo desenvolvido, potenciando a aprendizagem profissional pela interação entre professores (COCHRAN-SMITH; LYTE, 1999; LITTLE, 2012; ROLDÃO, 2006, 2007; SHULMAN; SHULMAN, 2004).

Uma outra decisão organizativa centrou-se na definição de um contexto de referência. Embora os princípios conceituais relativos à avaliação sejam comuns a todos os níveis de ensino, sabemos que o trabalho em torno do currículo e da avaliação no 1º ciclo do ensino básico é diferente daquele que é feito no 12º ano de escolaridade. Essa diferença, muitas vezes desconsiderada mesmo em termos de investigação, induz afirmações e “certezas” que dificultam o alcançar de consensos. Para contrariar essa tendência, assumiu-se o 3º ciclo do ensino básico como contexto de referência, isto é,

sempre que alguma posição mais controversa era discutida tinha de ter como referência esse ciclo. Essa decisão apresentou-se como decisiva, uma vez que garantiu um foco essencial para o estabelecimento de consensos.

A relação entre os conteúdos de formação e a construção de documentos de referência sobre avaliação foi outra das decisões assumidas. Toda a orientação formativa se dirigiu para a construção de documentos de referência e instrumentos de apoio ao trabalho dos professores e ao trabalho do departamento. Assim, para cada tema da formação, foram definidos produtos que daí deviam resultar: (a) na procura da clarificação do objeto de avaliação, foram construídos os “perfis do aluno” e os “perfis de desempenho”; (b) na discussão em torno dos procedimentos de verificação e classificação das aprendizagens, foram elaborados os “critérios específicos de avaliação”, que incluem a forma como se ponderam os diferentes itens do objeto de ensino, definidos no “perfil de desempenho”; e, finalmente, (c) trabalharam-se estratégias de avaliação e respetivos instrumentos de avaliação, que suportam os procedimentos de avaliação formativa e sumativa por parte de cada professor e departamento.

Todo esse trabalho foi acompanhado por processos de supervisão e de monitorização, como sinalizadores da eficácia e validade do trabalho desenvolvido, com o duplo objetivo de orientar o processo de formação e de apoiar os professores nos diferentes níveis da sua ação.

A passagem desse processo de conceptualização para o nível da discussão das práticas, foi promovida através de um processo supervisivo, em que a observação das aulas incidia, de forma focada, sobre o modo de uso do *feedback* oral e de formas de questionamento durante o processo-aula. A observação de aulas permitiu, ainda, uma análise didática e pedagógica ao nível de cada departamento, que apoiou os professores na apropriação dos objetivos centrais da formação e no sublinhar de evidências da pretendida transformação na intervenção na sala de aula, nomeadamente em relação à utilização de procedimentos de avaliação formativa – em concordância com os princípios assumidos nos documentos de referência do departamento –, e quanto ao

objeto da avaliação anteriormente clarificado e à coerência das práticas letivas em face do conteúdo curricular e avaliativo em apreço.

Os procedimentos de monitorização disponibilizaram dados e evidências que permitiram perceber efeitos do trabalho desenvolvido, ajudando a regular o processo. Foram construídos e aplicados inquéritos a professores e a alunos, com o propósito de verificar evidências de percepção, em ambos os grupos, sobre os procedimentos de avaliação e de classificação.

Em todo esse processo importa destacar a importância da gestão do tempo de trabalho dos professores. Sabemos que processos de transformação da ação dos professores são morosos (ROLDÃO, 2007), uma vez que implicam uma alteração de crenças e, subsequentemente, de práticas. Garantir o envolvimento de todos os professores nesse processo de construção e decisão, durante o normal trabalho letivo, implicou a preocupação em não definir prazos fixos (à partida) para trabalho e concretização das diferentes tarefas. Assim, procurou-se respeitar as necessidades temporais de cada departamento, definindo prazos alargados e disponibilizando um acompanhamento na discussão e construção documental que se revelaram determinantes.

## **A CLARIFICAÇÃO DO OBJETO DE AVALIAÇÃO**

Em face da constatação de diferenças na forma como os professores abordavam a avaliação e classificação dos alunos e organizavam o objeto de ensino nas suas disciplinas (“*o que quero que os meus alunos aprendam*”), a clarificação do objeto de avaliação,<sup>3</sup> relativamente ao conceito e às formas da sua apresentação, constitui-se como um primeiro e decisivo passo. A discussão do objeto da avaliação, inicialmente olhada pelos professores como quase evidente, veio a gerar na verdade a reflexão matricial de todo o processo, levando, em sucessivas reuniões de trabalho e discussão, à desconstrução das seguintes conceções prévias, crenças e teorias práticas, fortemente implantadas nas representações dos professores:

- A crença de que se avaliam conteúdos ou “matérias” numa lógica temática *versus* o reconhecimento de

**3** Aquilo que o aluno aprende, com referência aos objetivos / metas e que integra domínios, temas, áreas e processos.

que são as aprendizagens operadas sobre esses conteúdos que podem ser avaliadas.

- A aceitação/reconhecimento de que as “aprendizagens” que os professores afirmam avaliar quando classificam incorporam de forma indissociável o conteúdo declarativo em estudo e/ou as operações cognitivas que o aprendiz exerce sobre ele.
- A ideia de que a aprendizagem se expressa de modo indiferenciado por referência ao nível de conhecimento declarativo do tema *versus* a sua discriminação em níveis de operações mentais de complexidade diversa (que as práticas de avaliação e classificação frequentemente valorizam sem as ter explicitado).
- A prática generalizada de obter o resultado sumativo da avaliação, expresso em classificações, através da média e/ou ponderação das classificações obtidas em diferentes instrumentos que incidiram sobre operações muito diversas em nível, objetivos e complexidade.

A avaliação relativa ao que os alunos aprendem centra-se nos conteúdos programáticos e nas metas curriculares, mas não pode resumir-se à ponderação do acumular de um conhecimento factual, e não considerar a forma adequada de o usar. Nessa perspetiva, o que se avalia deve resultar do cruzamento dos temas e conteúdos de uma disciplina e das capacidades necessárias para lhes ter acesso, os compreender e os usar com eficácia. Dessa forma a avaliação não irá apenas verificar se o aluno memorizou um conjunto de factos ou leis, ou se repete fórmulas, mas sim se, além de as saber enunciar, sabe pensar sobre eles, analisar, usar, aplicá-los com eficácia.

Assim, e após um consenso terminológico em torno de conceitos tais como, domínios, temas e áreas do currículo,<sup>4</sup> a caracterização das operações cognitivas,<sup>5</sup> o “perfil do aluno”,<sup>6</sup> os “perfis de desempenho do aluno”<sup>7</sup> e os “critérios de classificação”,<sup>8</sup> foi consensual a adoção de um esquema operativo comum para definir o objeto da avaliação nas diferentes disciplinas, que cada departamento adaptou de acordo com

**4** Categorias que estruturam os conteúdos de cada disciplina.

**5** Conjunto de ações cognitivas que permitem clarificar a forma como se apreendem e expressam os conhecimentos nos diferentes domínios.

**6** Meta que se deseja que cada aluno atinja com a sistematização de aprendizagens que se consideram estruturais para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo de um ciclo de escolaridade.

**7** A forma como, a partir dos descritores definidos no perfil do aluno, se identificam os níveis avaliativos para cada ano de escolaridade.

**8** Conjunto de condições / ponderações que definem a exigência do perfil de desempenho com vista à atribuição de uma classificação.

a sua realidade específica. Foram construídos quadros conceituais com o objetivo de organizar os conteúdos e competências de cada disciplina por relação com as operações cognitivas estruturantes da aprendizagem.

**QUADRO 1 - Quadro conceptual de sistematização do objeto de avaliação**

	OPERAÇÕES			
	AQUISIÇÃO	COMPREENSÃO	APLICAÇÃO	MOBILIZAÇÃO
Domínios / Temáticas / Áreas programáticas A	Descritores	Descritores	Descritores	Descritores
Domínios / Temáticas / Áreas programáticas B	Descritores	Descritores	Descritores	Descritores

Fonte: Elaboração dos autores.

Importa, aqui, realçar que as características da construção programática e da própria matéria de ensino nas diferentes disciplinas condicionam a possibilidade de encontrar uma matriz fechada e idêntica para todas as áreas disciplinares. O principal desafio centra-se na possibilidade de encontrar princípios idênticos em disciplinas cuja organização do currículo parte de premissas e de bases conceituais diferenciadas. A forma como se organizam disciplinas que estruturam o conhecimento em torno da aquisição de conteúdos, não se esgotando na sua memorização, mas sim na forma como se desenvolvem as diferentes operações para domínio desse saber (estão, neste caso, disciplinas como a História, e as Ciências Naturais, por exemplo) é obrigatoriamente diferente da possibilidade de organização de disciplinas que se estruturam em torno do desenvolvimento de competências com domínios funcionais, específicos de cada área, em que as operações são parte integrante dessas competências (Português, Línguas Estrangeiras, Educação Física, por exemplo).

Num segundo momento, e garantidos e discutidos os descritores do quadro conceptual para cada disciplina, estruturam-se os denominados *perfis de desempenho*, com a definição de critérios que indicam diferentes níveis de consecução das aprendizagens, caracterizando o grau de exigência avaliativa para cada ano de escolaridade.



**QUADRO 2 - Quadro referência para apresentação dos perfis de desempenho**

	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE
Domínio Operação	Descritores		Descritores
Domínio Operação	Descritores		Descritores
Domínio Operação	Descritores		Descritores

Fonte: Elaboração dos autores.

Na qualificação dos descritores, assumiram-se quatro níveis de desempenho (Muito Bom / Bom / Suficiente / Insuficiente), sendo que numa primeira fase se trabalhou apenas em torno da definição dos perfis do *Muito Bom* e *Suficiente*, aqueles que de alguma forma assinalam os pontos de relevância na organização das aprendizagens.

Essa terá sido a fase de trabalho mais morosa, mas, simultaneamente, aquela que maior significado representou na apreensão dos objetivos da formação e nos ganhos colaborativos, quer ao nível do *grupo reduzido*, quer ao nível do departamento, garantindo níveis de aferição determinantes para a continuidade do processo.

### **OS MODOS DE VERIFICAR E REGULAR A APRENDIZAGEM - A REFERÊNCIA DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

A importância de sistematizar procedimentos e critérios, para se chegar a um resultado sumativo da avaliação (que resulta numa classificação), está subjacente a todo o trabalho formativo aqui apresentado. A definição de critérios de classificação baseados nos mesmos princípios entre os diferentes departamentos, permitindo uma atuação aferida por parte dos professores de um mesmo departamento curricular ou disciplina, foi, desde o início, entendido com um primeiro patamar desse processo.

A preocupação de planificar a avaliação (“o que se avalia, como se avalia, quando se avalia”) e, a partir daí, se desenvolver critérios de avaliação é um desiderato central do processo de aprendizagem (ALLAL, 1986; HARLEN, 2005), convertendo-se os objetivos pedagógicos em critérios de ava-

liação de modo a que os últimos tornem explícita a relação entre o que se pretende que seja aprendido e a avaliação. Como nos diz José Pacheco (2002), uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a de que os objetivos pedagógicos sejam claros e os critérios de avaliação sejam conhecidos e estejam assimilados pelos atores mais diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva assumida nessa formação, baseada em teorias socioconstrutivistas de desenvolvimento da aprendizagem, implica a definição de critérios que reconheçam conhecimentos e capacidades complexas, que permitam uma evolução gradual dos alunos ao longo dos ciclos de escolaridade. Nesse sentido, importa adotar princípios e estratégias de avaliação e de classificação mais abrangentes e menos analíticas (SADLER, 2009), contrariando perspectivas centradas na preocupação normativa de hierarquizar e selecionar alunos, que não permitem verificar o que os alunos efetivamente aprendem, não criando condições efetivas de intervenção nessas aprendizagens (FERNANDES, 2005, 2009; HARLEN, 2007).

Na sequência da estruturação dos conteúdos de aprendizagem em descritores que constituíram os perfis de desempenho, iniciou-se a construção dos dispositivos de classificação dos alunos, concretizados nos critérios de classificação, definidores da exigência avaliativa para cada ano de escolaridade.

Para cada nível classificativo,<sup>9</sup> foram definidas as condições de valorização para cada domínio / área / operação. Essa “ponderação”, que não se configura obrigatoriamente numa representação quantitativa, foge à tradicional e redutora ponderação de resultados dos instrumentos de avaliação para caracterização e validação de um grau de conhecimento. Nesse caso, os critérios constituem-se como um conjunto de regras de qualificação do desempenho dos alunos, reconhecendo-se que o sucesso é representado pelo domínio / demonstração de um conjunto de competências / conhecimentos inscritos nos descritores expressos no perfil de desempenho, que consideram, como já vimos anteriormente, as diferentes capacidades dos alunos e a própria filosofia do programa de cada disciplina.

<sup>9</sup> Importa recordar que o contexto em que se desenvolveu a formação foi o 3º ciclo do ensino básico, cuja escala classificativa se organiza em nível de 1 a 5.

**QUADRO 3 – Quadro ilustrativo de uma matriz com critérios de classificação**

	DOMÍNIO / ÁREA / OPERAÇÃO A	DOMÍNIO / ÁREA / OPERAÇÃO B	DOMÍNIO / ÁREA / OPERAÇÃO C	DOMÍNIO / ÁREA / OPERAÇÃO D
Nível 5	Muito Bom	Muito Bom ou Bom	Muito Bom	Muito Bom ou Bom
	Competências de autonomia, cooperação, responsabilidade e capacidade crítica			
Nível 4	Bom	Bom ou Suficiente	Bom	Bom ou Suficiente
	Competências de autonomia, cooperação, responsabilidade e capacidade crítica			
Nível 3	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente (não obrigatório)
	Competências de autonomia, cooperação, responsabilidade e capacidade crítica			
Nível 2	Não cumpre o definido para o nível 3			
Nível 1	Completamente afastado dos objetivos educacionais			

Fonte: Elaboração dos autores.

A consideração do que os professores habitualmente referiam como “atitudes” no cômputo classificativo foi objeto de um trabalho de aprofundamento, ainda em curso, que se apresentará noutra sede. Essa é uma dimensão da classificação dos alunos pouco investigada e que motiva, no seio da comunidade profissional, olhares, implicações e aplicações muito diferenciadas e acesas discussões.

Até ao momento, distinguiram-se três grandes classes de “atitudes”: (1) as que dizem respeito a aspetos de ordem regulamentar, tais como a pontualidade, a assiduidade e o comportamento, e que são abrangidas pela regulamentação sancionatória existentes, não devendo ser consideradas na classificação dos alunos; (2) as que dizem respeito a características pessoais dos alunos, mobilizadoras de condições essenciais para o sucesso educativo, que, podendo ser induzidas pelo professor, não são passíveis de serem diretamente trabalhadas por este, pelo que não devem ser consideradas no processo de classificação – encontram-se neste grupo conceitos como o entusiasmo, a resiliência, a disponibilidade para melhorar, a participação, a atitude face à aprendizagem, o empenho, o esforço, o interesse, a iniciativa, etc.; (3) as que dizem respeito a competências, tais como a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade crítica, que podem ser integradas em cada um dos níveis definidos para o *perfil de desempenho*, funcionando como condições para obtenção desse nível.

Organizados, discutidos e integrados esses princípios na gramática avaliativa dos professores, reuniram-se, assim, as condições para ultrapassar alguns dos constrangimentos associados à tarefa de classificar os alunos. Garantiu-se um conhecimento mais concreto do objeto de avaliação, desenvolveu-se a capacidade de informar e trabalhar de forma mais detalhada com os alunos os critérios que orientam as suas dinâmicas de evolução e promoveu-se uma mais fiel relação entre os critérios, as tarefas e os modos de intervenção nas aulas, efetivamente orientados para procedimentos de avaliação formativa.

### **OS MODOS DE VERIFICAR E REGULAR A APRENDIZAGEM - O LUGAR CENTRAL DO *FEEDBACK***

Como anteriormente referido, houve sempre a preocupação de verificar se as estratégias utilizadas pelos professores e a forma de interação com os alunos incluíam as intenções definidas no trabalho formativo. Sendo na sala de aula que reside o sentido de toda a ação pedagógica, a observação de aulas assumiu um papel determinante na verificação da “intervenção pedagógica em sala de aula” e na sistematização – ainda em curso – de um enorme número de variáveis dificilmente sintetizáveis.

Foram observadas 12 aulas, de diversos departamentos, sendo partilhada a observação e o debate sempre entre os dois coordenadores da formação e, sempre que possível, um professor do mesmo departamento do observado. Visou-se com esse procedimento superviso de matriz clínica e formativa (ALARCÃO; CANHA, 2013) ampliar o conhecimento construído em face das práticas, facilitando a sua recondução ao departamento dos dois envolvidos para reanálise. Essa fase procurou encontrar um referencial que permita a devolução de informação ao observado com base nos aspetos quantitativos e qualitativos da interação verbal. Tal devolução só é pertinente e só promove efeitos formativos se existir um quadro de referência comum que permita interpretar as evidências decorrentes da observação.

Destacou-se, nessa perspetiva, a importância de perceber a interação verbal na sala de aula. Das múltiplas formas

que essa interação pode assumir, houve a preocupação de distinguir a exposição oral, o questionamento, e o *feedback* (HATTIE; TIMPERLEY, 2007; HATTIE, 2012). O *feedback* foi eleito como foco da análise não só pela importância que representa como componente determinante da avaliação formativa, mas pelo destaque que assume como um dos principais fatores que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos (BLACK; WILLIAM, 1998; BROOKHART, 2008; HATTIE; TIMPERLEY, 2007; HATTIE, 2009; SADLER, 2010).

Entendendo o *feedback* como a informação assumida por um agente (professor, par, livro, familiar ou experiência pessoal), referente a aspectos de um desempenho ou compreensão que reduz a discrepância entre o que foi percebido e o que se deseja que seja percebido (HATTIE; TIMPERLEY, 2007), foi considerada nesta análise a sua dimensão externa (TUNSTALL; GIPPS, 1996), na sua forma oral (HATTIE, 2009), podendo incidir sobre as tarefas ou processo (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

Foi também analisada a dimensão “questionamento”, mais ampla que o dispositivo “*feedback*”, mas que muitas vezes o incluía, no sentido de levar justamente à clarificação do dispositivo de questionamento e seus diferentes usos pedagógico-didáticos, destacando no seu interior as questões que se configuravam como promotoras de *feedback*, assumindo este por sua vez diversos formatos e finalidades.

Baseados em sistematizações de análise do *feedback* desenvolvidas por Alarcão, Leitão e Roldão (2009), Brookhart (2008), Hattie e Timperley (2007), Piéron (1996), e Tunstall e Gipps (1996), e a partir de uma análise dedutiva na observação de aulas com o objetivo de encontrar evidências que sustentem uma perspectiva, contextualizada, de análise da interação verbal, foi sendo edificado um quadro de referência agregador do discurso dos professores e operacionalizador do registo das observações com esse foco. Construiu-se assim, uma base de análise com três eixos:

- Tipos de *feedback* em relação à direção (aluno, turma, grupo).
- Tipos de *feedback* em relação ao seu objetivo (mobilização das aprendizagens, organizativo).

- Tipos de *feedback* em relação à natureza do seu conteúdo (descritivo, verificação / avaliativo, prescritivo / reorientação) e ao tipo de apreciação produzida (positivo, negativo).

Da observação realizada, constituiu-se uma síntese com uma tipologia das tendências observadas, que sustentou a discussão subsequente nas sessões de formação acerca das potencialidades a desenvolver pela maior intencionalidade na utilização dos processos de *feedback*.

### **LINHAS DE DESENVOLVIMENTO EM CURSO**

A continuação desse processo de formação / transformação implica dar relevo, nas etapas subsequentes – e mantendo o mesmo dispositivo organizacional (departamentos, pequeno grupo coordenador, liderança do processo pelos dois investigadores autores deste texto) – às seguintes dimensões:

- Reforço das situações supervisivas mútuas.
- Análise crescentemente articuladora das práticas de avaliação e das práticas de ensino observadas.
- Afinação continuada da clareza do objeto de avaliação nos diferentes momentos e instrumentos de avaliação, envolvendo os alunos nessa clarificação.
- Aprofundamento da aferição dos processos de avaliação entre os diferentes departamentos onde o trabalho de análise transformativa decorre de forma continuada.

### **REFERÊNCIAS**

ALLARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto, 2013.

ALLARCÃO, Isabel; LEITÃO, Álvaro; ROLDÃO, Maria do Céu. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, n. 2, 2009.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (Org.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-210. Actas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra, Março de 1978.

\_\_\_\_\_. Assessment and the regulation of learning. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Ed.). *International Encyclopedia of Education*, n. 3. Oxford: Elsevier, 2010. p. 348-352.

ALVES, José Matias. *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012. v. 1.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

\_\_\_\_\_. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, p. 5–31, 2009.

BLOOM, Benjamim; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George. *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mac Graw Hill, 1971.

BROOKHART, Susan. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

CARRILHO RIBEIRO, António. *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto, 1990.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, n. 24, p. 249-305, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.

FERRO, Nuno. Parceria num processo de formação de professores. In: ALVES, José Matias; ROLDÃO, Maria do Céu (Coord.). *Escolas e consultorias: percursos de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica do Porto, 2015.

GASPAR, Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

HARLEN, Wynne. Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, v. 1, n. 2, p. 207-223, 2005.

\_\_\_\_\_. Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, v. 33, n. 1, p. 15-28, 2007.

HARRIS, Alma. Department improvement and school improvement: a missing link?. *British Educational Research Journal*, v. 27, n. 4, p. 477-486, 2001.

HATTIE, John. *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2009.

\_\_\_\_\_. Know thy impact. *Feedback for learning – educational leadership*, v. 70, n. 1, p. 18-23, set. 2012.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

KLIEBARD, Herbert. Reappraisal: the Tyler's rationale. In: PINAR, William (Ed.). *Curriculum theorizing*. Berkeley, CA: McCutchan, 1975. p. 71.

LITTLE, Judith. W. Professional community and professional development in the learning-centered school. In: KOOY, Mary; VEEN, Klaas van. *Teacher learning that matters: international perspectives*. New York: Routledge, 2012. p. 22-45.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional*. Lisboa: Piaget, 2005.

MORRISSON, Keith. Complexity theory, school leadership and management: questions for theory and practice. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 38, n. 3, p. 374-393, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD documents, 2005. (Education and training policy).

PACHECO, José. Critérios de avaliação na escola. In: ABRANTES, Paulo; ARAÚJO, Filomena (Org.). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, 2002. p. 55-64.

PERRENOUD, Philippe. Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: AZEVEDO, Joaquim (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares*. Porto: ASA, 2003. p. 103-126.

PIÉRON, Maurice. *Formação de professores – aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Cruz-Quebrada, PT: Edições FMH, 1996.

ROLDÃO, Maria do Céu. Pedagogia por objectivos. *O Professor*, n. 48, p. 8-15, 1983.

\_\_\_\_\_. Trabalho colaborativo – o que fazemos e o que não fazemos nas escolas?. *Noesis*, n. 66, p. 22-23, 2006.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

\_\_\_\_\_. *Estratégias de ensino*. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia, PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Formação do professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In: MACHADO, Joaquim; MATIAS ALVES, Joaquim (Org.). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. p. 136-146.

SADLER, D. Royce. Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 34, n. 2, p. 159-179, 2009.



\_\_\_\_\_. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 35, n. 5, p. 535-550, 2010.

SERGIOVANNI, Thomas. *Novos caminhos para a liderança escola*. Porto: ASA, 2004.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, p. 4-14, 1987.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 36, n. 2, p. 257-271, Mar./Apr. 2004.

TABA, Hilda. *Curriculum development – theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World, 1962.

TUNSTALL, Pat; GIPPS, Caroline. Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, v. 22, n. 4, p. 389-404, 1996.

TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Rethinking education – towards a global common good?*. Paris: Unesco, 2015.

ZABALZA, Miguel. *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: ASA, 1992.

---

### **MARIA DO CÉU ROLDÃO**

Investigadora do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa (CEDH/UCP),  
Porto, Portugal  
[mrceuroldao@gmail.com](mailto:mrceuroldao@gmail.com)

### **NUNO FERRO**

Docente da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH/Universidade de Lisboa),  
Lisboa, Portugal  
[nferro@fmh.ulisboa.pt](mailto:nferro@fmh.ulisboa.pt)

**Recebido em:** NOVEMBRO 2015

**Aprovado para publicação em:** DEZEMBRO 2015