

Avaliação para as aprendizagens: uma estratégia para a diferenciação pedagógica?

Jorge Pinto

Instituto Politécnico de Setúbal

A avaliação como parte integrante do currículo

Ação pedagógica desenvolvida com o aluno exige que o professor se interrogue sobre o modo como sabe se os alunos aprenderam ou não o que foi ensinado. Ora esta pergunta remete-nos diretamente para a avaliação das aprendizagens. A avaliação das aprendizagens é vista como uma medida das aprendizagens consubstanciada nas notas ou nos instrumentos tidos como de medição, como sejam os testes ou os exames.

Muitos foram os autores que desmontaram esta visão de avaliação das aprendizagens como medida das aprendizagens (Noizet & Caverni, 1978; Cardinet, 1987; Pinto, 2003) encarando-a antes como uma tomada de decisão, um diálogo e uma construção social. Em qualquer destes

olhares nos distanciamos da ideia de medida em física e se entende a avaliação como um processo de recolha e análise de informação para um determinado fim. Assim, a avaliação tal como a aprendizagem é também uma atividade social, que se desenvolve por pessoas, entre pessoas, numa relação social assimétrica, num espaço e num tempo específico.

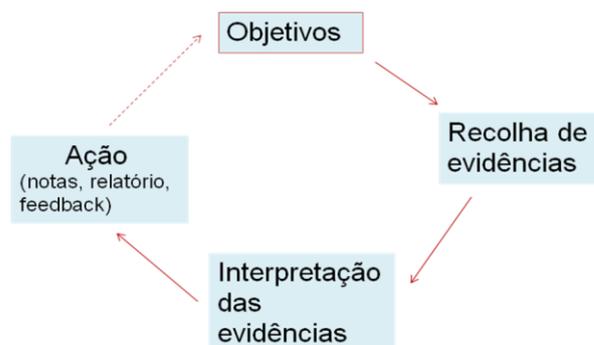


Figura 1 – Processo de avaliação

Como podemos ver, seguindo o ciclo da figura anterior, tendo como base os

objetivos, procura-se numa primeira fase recolher evidências sobre a aprendizagem, através da análise de uma produção, de seguida essas evidências são interpretadas em função da distância entre o realizado e o que era suposto realizar. Em função deste juízo avaliativo segue-se uma ação que pode passar pela atribuição de uma nota ou elaboração de um relatório sobre o desempenho e a avaliação fica por aqui ou a ação pode repercutir-se sobre os objetivos e seu planeamento dando lugar a um novo ciclo avaliativo. Se no primeiro caso a avaliação tem uma finalidade de balanço/controlo da aprendizagem normalmente para fins administrativos, no segundo caso a avaliação tem uma função pedagógica, isto é de melhorar o ensino e a aprendizagem. No primeiro caso estamos perante o que designa por avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens e, no segundo caso, o que se designa por avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens. Assim, o que as distingue não é a sua natureza ou instrumentos usados, mas sim as suas finalidades, em termos da utilização da informação produzida. A avaliação sumativa tem essencialmente funções de administrativas enquanto a formativa, funções de natureza pedagógica (Weiss, 1996).

Assim, o que distingue realmente estas duas modalidades de avaliação são os seus propósitos (Pinto&Santos, 2006). Estes levam a que o processo de avaliação tenha contornos diferentes em termos do seu desenvolvimento conforme se pode ver na figura seguinte.

Avaliação das aprendizagens	Avaliação para as aprendizagens
Avaliação sumativa	Avaliação formativa
Usa as evidências para inventariar as aquisições dos estudantes num certo momento da sua aprendizagem e toma decisões de conformidade administrativa	Usa as evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem e toma decisões no sentido apoiar e regular o ensino e aprendizagem
Acontece após aprendizagem	É parte integrante do processo de aprendizagem
Informação recolhida pelo docente	Informação partilhada com aluno
Informação usualmente dada como classificação	Informação sobre a qualidade da aprendizagem
Comparação com desempenho de outros alunos	Comparação com os objetivos/competências pretendidos
Reflete uma aprendizagem passada	Define a próxima etapa de aprendizagem

Figura 2 - A avaliação na escola e na sala de aula

Em relação ao desenvolvimento destes dois processos chama-se particularmente a atenção para quatro aspetos em relação à avaliação formativa: (i) faz parte integrante do processo de ensino aprendizagem; (ii) a informação é devolvida, partilhada e trabalhada com o aluno; (iii) o foco da informação incide sobre a qualidade da aprendizagem; (iv) é esta informação que permite decidir os próximos passos em termos de aprendizagem.

A legislação, a avaliação e as práticas avaliativas

Praticamente desde o início dos anos 90 do século passado (Despacho Normativo nº 98-A/92) que a avaliação formativa ganhou um lugar de destaque nos normativos portugueses sobre regulamentação do sistema de avaliação no ensino básico. Neste quadro referia-se mesmo a avaliação formativa como sendo a principal modalidade de avaliação pelo seu potencial de permitir uma melhor regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Em 2001, no âmbito da reforma curricular, reconhece-se que a avaliação é uma parte integrante do currículo e que o papel da avaliação formativa é a modalidade central no processo de ensino e aprendizagem enquanto instrumento ao serviço de professores e alunos na superação das

suas dificuldades. (Despacho Normativo 30/2001). Em 2012, parece haver uma mudança de posição em relação à avaliação formativa uma vez que ela é referida como sendo uma das modalidades de avaliação a par das outras modalidades consideradas a saber: a sumativa e a diagnóstica (Decreto-Lei nº 139). A avaliação formativa é referenciada como contínua e sistemática, que deve recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem para o ajustamento de processos e estratégias. Contudo, a introdução da avaliação sumativa externa (exames) nos 4.º e 6.º anos de escolaridade deram um sinal de qual era a modalidade de avaliação mais importante.

Em 2016, o Decreto-Lei nº 17 /2016 retoma a ideia de que a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas e tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica. Retoma-se a ideia que toda a avaliação deve contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa é referida como a principal modalidade de avaliação já que as informações recolhidas fundamentam o apoio às aprendizagens, nomeadamente a autorregulação dos percursos dos alunos. Em síntese, podemos dizer que a modalidade de avaliação formativa sempre foi reconhecida nos normativos que regulamentam o sistema de avaliação do ensino básico apesar de esta ser mais ou menos enfatizada. Mas será que esta

recomendação inscrita na legislação se repercute em termos das práticas na sala de aula?

Ora os estudos nacionais (Barreira & Pinto, 2005; Fernandes & Gaspar, 2014; Santos 2003) sobre o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa são convergentes no facto destas práticas serem muito pouco utilizadas pelos professores. Quando existem são relativamente superficiais apesar da adesão conceptual dos professores a esta prática avaliativa em termos da sua importância.

Mas a nível internacional alguns autores (Black & Wiliam, 1998; Torrance & Pryor, 2001) evidenciam que as práticas avaliativas dominantes continuam a ter por base o estatuto do aluno e as classificações. Que a inovação é raramente aceite pelos professores porque a encaram como impraticável uma vez que não as veem com adaptável à sua prática. As práticas avaliativas mais comuns na sala de aula são aquelas que encorajam aprendizagens superficiais, dado incentivarem um estudo em condensado, dirigido sobretudo à memorização entendida como no sentido de decorar. Perante esta situação podemos questionar se estas práticas são impraticáveis. Se serão ou não úteis em termos de aprendizagem para os alunos.

Práticas de avaliação formativa: concretizações

Um dos problemas que a avaliação formativa comporta é o facto de não se poder prescrever, ou seja há muitas formas de a praticar. Contudo, esta diversidade tem em comum uma intencionalidade do professor em utilizar as informações recolhidas para

melhorar o processo de ensino ou de aprendizagem dos alunos.

As duas práticas que apresentamos de seguida foram desenvolvidas no âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A realização de uma ficha em duas fases

Este trabalho foi realizado por Sofia Mariano com uma turma do 4.º ano de escolaridade. O reconhecimento de que os alunos não aprendiam com a correção da ficha realizada no quadro em Estudo do Meio levou-a desenvolver a realização de fichas em duas fases (Mariano, 2012)

O procedimento foi o seguinte:

- 1º Os alunos realizam individualmente uma ficha de trabalho;
- 2º O professor fornece feedback sobre as respostas erradas ou incompletas, em post-it;
- 3º Os alunos refazem a ficha a pares, com base nos feedbacks fornecidos.

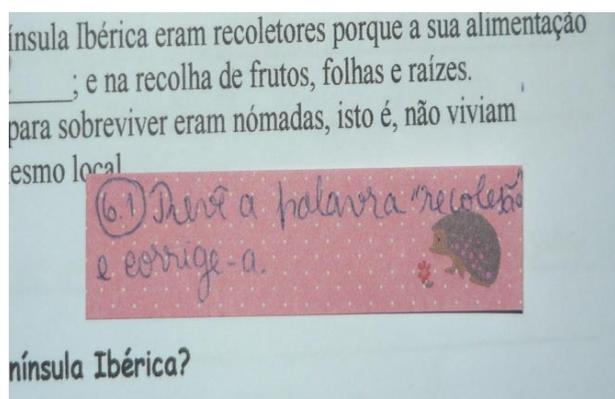


Figura 3 – Exemplo de ficha e de feedback (Mariano, 2012, p.)

A análise dos resultados permitiu à professora verificar que os feedbacks dados como, por exemplo o da figura 3 “revê a palavra recolheram”, que incide sobre a tarefa e que orienta no que é necessário fazer, encorajava os alunos

a procurar as respostas corretas e a corrigir os seus erros como refere o testemunho de um dos alunos quando inquirido sobre se este processo o ajuda a aprender:

E: Sim. Porque desta maneira eu aprendo mais.

Professora: O que queres dizer com aprendes mais?

E: Pois, eu apagava os erros assinalados nos post-it e tentava corrigi-los. Assim eu aprendia, porque às vezes é preciso estudar para corrigir os erros.

(Mariano, 2012, p. 56)

O uso desta prática teve também as suas repercussões nas notas do teste de avaliação sumativa interna no final do período. As classificações oscilaram entre 58% e 98%. Há mesmo um aluno que refere: “é a primeira vez que tenho positiva”. Se ao nível das aprendizagens este processo resultou, pode pensar-se que o trabalho a pares (de entreajuda) também foi um bom contributo para esse efeito com reconhece este aluno:

A1: É bom! Eu gostei. (pausa) O colega tinha dificuldades e eu ajudei-o (pausa) e ele também me ajudou. Trabalhámos bem os dois.

(Mariano, 2012, p. 57)

Mas este processo de trabalho a pares nem sempre é linear com se pode ver no testemunho seguinte:

A2: Não (pausa) não consegui porque ele é teimoso. Foi difícil trabalharmos porque não percebia a letra dele. Quase todas as perguntas deles estavam incompletas. Foi muito difícil, mas aprendi que devemos ajudar os outros.

(Mariano, 2012, p. 57)

Contudo, é necessário persistência sobretudo quando os alunos não estão habituados a trabalhar desta forma pois com o tempo muitas das resistências se desvanecem.

O portefólio enquanto instrumento de avaliação formativa

Este trabalho foi realizado em 2013 por Inês Pimentel com uma turma do 4.º ano de escolaridade. A constatação de que os alunos não tinham qualquer momento de avaliação formativa levou esta professora a introduzir o portefólio como instrumento de avaliação nas áreas de curriculares de Português e de Matemática (Pimentel, 2013)

O procedimento foi o seguinte:

- 1º Registo das ideias prévias dos alunos e diálogo sobre o tipo de portefólio adotado;
- 2º Organização do trabalho;
- 3º Clarificação do esperado no portefólio (estrutura, tarefas a incluir, reflexões a elaborar), apresentação de um guião de reflexão (onde se pedia que seleccionassem um trabalho que ilustrasse uma aprendizagem que tivessem feito durante uma quinzena) e de um trabalho que ilustrasse uma dificuldade e a sua respetiva justificação;
- 4º Apoio à seleção e reflexão, dando feedback às reflexões e comprometendo os alunos com tarefas adicionais;
- 5º Nos dias seguintes, a professora ia conversando com cada aluno e discutindo com ele as suas escolhas procurando percebê-las melhor, quer em termos de aprendizagem, quer das dificuldades.

Estas conversas curtas e relativamente informais sobre as escolhas foram essenciais não só para os alunos perceberem se a escolha foi realmente adequada e a aprendizagem estava consolidada e para a professora perceber o saber do aluno. Por exemplo na conversa que a seguir se apresenta, o professor pergunta qual a seleção do aluno C em relação à aprendizagem realizada:

C: Selecionei a tarefa sobre o sujeito e o predicado.

Professora: E na tua reflexão escreveste: a tarefa selecionada ajudou-me a aprender.

C: Porque (pausa) porque eu andava com dificuldades no sujeito e no predicado.

Professora: Então e depois da realização desta tarefa, ainda sentes que tens dificuldades?

C: Não

Professora: O que é que tu percebeste sobre o sujeito e o predicado, consegues explicar-me? [hesitante]

C: Sujeito é antes do nome.

Professora: Tens a certeza?

[C olha com um olhar duvidoso] Vamos escrever aqui uma frase. Podes escrever uma frase qualquer (...)

C: A Mariana tem um balão.

Professora: Então qual é o sujeito nessa frase?

C: "Tem".

Professora: Tens a certeza? (silêncio) Qual é o verbo?

C: "Tem"

Professora: Então "tem" é o verbo. E qual é o sujeito?

C: "Um"

Professora: Tens a certeza que o sujeito é "um"?

C: Não, é "Mariana".

Professora: Porque é que é a “Mariana”?

C: Porque é um nome.
(...)

Professora: Ainda sentes dificuldades em tarefa deste género?

C: Mais ou menos.

Professora: Gostavas de melhorar estes aspetos?

C: Sim.

Professora: Então se eu trazer uma tarefa relacionada com o sujeito e o predicado, tu queres fazê-la como trabalho autónomo, para melhorares?

C: Sim.

(Pimentel, 2013, pp. 77-78)

Como se pode ver esta interação foi fundamental, não só para o aluno perceber que de facto o seu conhecimento não estava ainda completamente consolidado, mas também para reconhecer o sentido que fazia e a necessidade de trabalhar mais sobre este tema, aceitando a proposta da professora. É ainda de notar que toda a interação que a professora mantém com o aluno é centrada na tarefa, e as questões que esta coloca obrigam o aluno a pensar nas suas respostas usando para isso os seus conhecimentos, por vezes ainda, incompletos ou mesmo errados. Contudo, este facto é utilizado, não como um momento de censura, mas como um momento e uma oportunidade de aprendizagem.

Os alunos quando inquiridos sobre o contributo do portefólio para as suas aprendizagens são unânimes em reconhecer a sua importância, embora invocando diferentes razões conforme se pode ler nos seguintes testemunhos:

A1: Aprendi a escrever melhor com as reflexões.

A2: Aprender com os erros.

A3: Tive oportunidade de melhorar porque a professora deu-me outras tarefas. Por exemplo, aquela tarefa dos barcos, eu não tinha percebido bem, mas depois numa tarefa parecida eu consegui fazer.

A4: Aprendemos a organizar os nossos trabalhos e (...) foi giro na reflexão referir as dificuldades que tivemos e o que aprendemos.

A5: Quando eu folheava o portefólio eu lia e recordava as coisas já estudadas.

(Pimentel, 2013, p. 70)

Como se pode perceber o portefólio para além de levar os alunos a pensarem sobre as suas aprendizagens ou dificuldades, ou seja, a desenvolverem um processo de autoavaliação, permite ao professor um conhecimento de como estes pensam e ainda a criação de um contexto de interação e proximidade entre professor e aluno sobre as aprendizagens e dificuldades permitindo assim intervir logo que surge a dificuldade.

Em síntese

Como pudemos ver as duas práticas apresentadas são bastante diferentes nos instrumentos que se usam em função do seu sentido contextual. Contudo, há um conjunto de aspetos comuns entre elas a saber:

1. Existe uma intenção clara do professor em desenvolver uma ação avaliativa, cujas informações recolhidas sejam usadas de forma a ajudar os alunos na sua aprendizagem.
2. A informação e sua interpretação estão

intimamente ligadas à análise de uma produção concreta e assentes em evidências. Não se trata de invocar ideias gerais, sem suporte concreto, como por exemplo: falta de raciocínio ou imaturo.

3. Há uma interação eliciada e concretizada através do feedback oral ou escrito que o professor dá ao aluno. Por feedback entende-se toda a informação fornecida ao aluno com a intenção de reduzir a distância entre o que este fez e o que era suposto fazer (Harlen, 2006).
4. Leva o aluno a pensar e a analisar a sua realização, isto é envolve o aluno num processo de autoavaliação regulada.
5. Este trabalho de avaliação é sobretudo realizado no quotidiano da sala de aula como mais uma tarefa de aprendizagem e não como um momento formal de avaliação.
6. A existência de um contexto marcado pela confiança entre professor e alunos, a fim de evitar medos de exposição sobretudo quando não se sabe ou se está inseguro; uma construção partilhada dos objetivos que se pretendem atingir; ou seja, em que se percebe para onde se pretende que o aluno prossiga em termos de aprendizagem e, finalmente, há um espaço organizado de modo a que os materiais necessários estejam acessíveis aos alunos quando deles necessitam. Este aspeto é importante para que os alunos

quando estão, por exemplo, a trabalhar sobre os feedbacks possam fazer consultas de forma autónoma. O descrito no portefólio é disso um exemplo.

Estas parecem ser as condições fundamentais que unem as diferentes práticas de avaliação formativa. Estas práticas pretendem essencialmente colocar de novo o aluno no caminho da aprendizagem, assim que surge algum desvio (dificuldade) de modo a que não desista ou que as suas dificuldades se avolumem.

Feedback, um elemento central da avaliação formativa

Nas duas práticas apresentadas vimos que o feedback está presente, assumindo a forma escrita, na primeira, e oral, na segunda. Quaisquer destes feedbacks apontavam sempre pistas para um caminho a seguir pelo aluno com o objetivo de estabelecer uma ponte entre o este fez ou pensou e o que era suposto que ele tivesse feito ou pensado. Assim, o feedback é muito mais que um simples processo de comunicação com o aluno. É, sobretudo, uma interação com o propósito de ajudar o aluno a superar uma dificuldade ou a prosseguir o seu caminho, como se ilustra no exemplo seguinte (Figura 4). Este feedback com uma intenção interessante de envolver os vários intervenientes neste olhar sobre o trabalho do aluno (o próprio, o professor e os pais), falha o seu alvo. O feedback não questiona o aluno sobre a sua opinião, sobre o que ele fez concretamente, não apresenta evidência, nem aponta qualquer pista concreta para o aluno poder melhorar. Para além disso, devolve ao aluno uma imagem de fracasso de si próprio enquanto aluno e pessoa, mais do que

do seu trabalho. Estamos perante uma lógica de constatação apenas.

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Nome: Artur Semana de 01.10.13 a 05.10.13

O que penso fazer	O que fiz
Fichas de Leitura	2
Fichas de Ortografia	1
Fichas de Matemática	1
Ditados a dos	3
Dicionário	1
Anagramas	1
Textos	1
Situações problemáticas	1

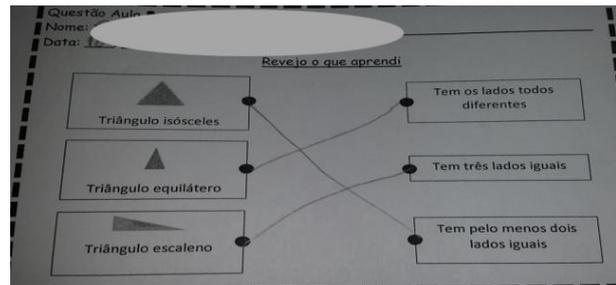
Avaliação do meu trabalho:
 O que acho: acho que trabalhei bem

O que o meu professor acha:
A apresentação e a letra são pessimas e os erros, mesmo a copiar, são muitos. A maior parte das vezes não lê os exercícios e tem pouca atenção quando está a ler. O que os meus pais acham: resolver os mesmos.

Artur tens que melhorar.

Figura 4 – Exemplo de feedback

Ao dar feedback é preciso ter presente que este envolve sempre duas pessoas, quem dá e quem recebe. Deste modo, é importante que quem dá feedback, normalmente o professor, esteja atento ao modo como reage quem o recebe: se contribui para o aluno se envolver na tarefa; se o aluno se sente incapaz para conseguir alcançar o que lhe é proposto ou se simplesmente ignora o próprio feedback. Percebe-se que mais do que a quantidade de feedback é a sua qualidade que importa. A garantia desta qualidade passa essencialmente por procurar que os feedbacks: (i) se centrem na tarefa realizada e não nas características pessoais do aluno; (ii) possam ser controladas pelo aluno; e (iii) requeiram mais trabalho do aluno do que do professor (William, 2012). No exemplo seguinte podemos ver a aplicação destes princípios.



Aluno D.A. e Professor (Prof.)

1. Prof.: Vi que tens alguns erros, queres ver comigo onde estão para corrigirmos?
2. D.A.: Sim [e começou a analisar a sua QA]
3. D.A.: Mas eu não sei o que está mal.
4. Prof.: Eu dou-te uma ajuda, abre o manual de matemática na página 45. Consegues encontrar alguma pista?
5. D.A.: Ah... sim o equilátero tem os lados todos iguais e o escaleno é que são todos diferentes.
6. Prof.: Boa, é isso mesmo. Então agora só tens de corrigir.

(Notas de campo – 11.11.2014)

Figura 5- Tarefa e feedback oral numa questão de aula

Como se pode ver, o professor centra-se na tarefa e desafia o aluno a olhar para o que fez. O aluno tenta escusar-se. A professora procura envolvê-lo, oferecendo apoio e dando-lhe pistas que ele pode controlar (ir ao manual). Finalmente, depois de ele próprio descobrir o que tinha mal, a professora propõe-lhe que faça a correção.

Em síntese o feedback pode ser considerado como sendo a estrutura de suporte da construção do edifício que é a aprendizagem (Vigotsky, 1985; Bruner, 2009)

Avaliação Formativa: uma porta para a pedagogia diferenciada

Sem querer entrar numa discussão aprofundada sobre a diferenciação pedagógica e todos os seus contornos, depois de tudo o que abordámos neste texto, discutiria aqui apenas a possibilidade da avaliação formativa poder ser uma estratégia eficaz de diferenciação pedagógica.

A pedagogia diferenciada passa essencialmente por uma outra organização do trabalho pedagógico e envolve quatro grandes princípios: (i) reconhecimento e valorização da diversidade dos alunos; (ii) baseia-se essencialmente sobre meios e modalidades de trabalho; (iii) não é um ensino “individualizado” no sentido compensatório; e (iv) passa por uma outra organização do trabalho escolar (Perrenoud, 2011; Santos, 2009). Vemos que todos estes aspetos se encontram presentes nas práticas de avaliação formativa como os exemplos apresentados nos mostram.

Assim, podemos concluir que mais do que fazer tudo diferente é essencial olhar o que se faz com uma outra perspetiva, nomeadamente como o que se faz pode ajudar todos os alunos a aprenderem mais e melhor. Penso que é sempre este desejo que orienta a prática de um professor. No entanto, a voragem dos dias e do trabalho contribuem para um fazer rotineiro. Recuperar o sentido da prática pedagógica e dos seus objetivos é o desafio que aqui fica.

Referências

- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990 - 2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bruner, J. (2009). Culture, mind and education. In Knud Illeris (Edt.), *Contemporary theories of learning* (pp. 159-169). Ney York: Routlege.
- Cardinet, J. (1987). L'évaluation en classe: mesure ou dialogue?. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (2), 133-144.
- Engeström, Y.(2009). Expansive learning: toward na activity-theoretical reconceptualization. In Knud Illeris (Edt.), *Contemporary theories of learning* (pp. 53-74). Ney York: Routlege.
- Fernandes, D., & Gaspar, A. (2014). Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 399-414). Lisboa: CIEE, ESE Lisboa.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 61-80). London: Sage Publications Ltd.
- Mariano, S. (2012). *O Contributo do Feedback nas Aprendizagens dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico- Relatório de estágio, componente de investigação) Setúbal, ESE/IPS.
- Noizet, G.& Caverni, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Puf.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, Ph. (2011). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Pimentel, I. (2013). *O contributo do portefólio para as aprendizagens dos alunos do 1º ciclo do ensino básico*. (Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico- Relatório de estágio, componente de investigação) Setúbal: Repositorium IPS.
- Pinto, J. (2003). *A avaliação formal no 1º ciclo do ensino básico – uma construção social*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portásio, S. (2014). *O portefólio como instrumento de avaliação reguladora*. (Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico- Relatório de estágio, componente de investigação) Setúbal, ESE/IPS.

- Santos, L. (2003). Avaliação das aprendizagens em Matemática. *Quadrante*, 12(1), 1-5.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noésis*, 79, 52-57.
- Torrance, H., & 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.
- Vial, M. (2013). L'auto-évaluation en formation ? Origine des critères dans l'évaluation située : le repérage entre balisage et ancrage, et usages du référentiel. *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013, Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation.*
- VIGOTSKY, L. (1985) *PENSEE ET LANGAGE*. PARIS. MESSIDOR.
- Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale d'Éducation*, 13, 22-34.
- William, D. (2012). Feedback: part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), 30-34.

Legislação referida:

- Despacho Normativo nº 98-A/92 *Diário da República n.º 140/1992, 1º Suplemento, Série I-B de 1992-06-20*
- Despacho Normativo 30/2001-Diário da República nº 166 Série I Parte B de 19/07/2001
- Decreto-Lei nº 139 - *Diário da República 1ª Série – Nº 129 – 5 de julho e 2012- 3476-3490*
- Decreto-Lei nº 17/2016 - *Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04 11440 (3)- 11440 (9)*