

**Revista Internacional de  
Formação de Professores  
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288  
v. 2, n.1, 2017**

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS COM BOLONHA: DAS  
INTENÇÕES ÀS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES**

**THE ASSESSMENT OF LEARNING WITH BOLOGNA: OF  
INTENTS IN TO PRACTICES IN THE INITIAL TEACHERS  
TRAINING**

Submetido em 16/09/2016

Avaliado em 25/09/2016

Aceito em em 20/11/2016

Carlos Alberto Ferreira

Doutor em Educação, na especialização em Desenvolvimento Curricular, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pesquisador do centro de investigação em educação da Universidade do Minho. Contato: caferreira@utad.pt

## A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS COM BOLONHA: DAS INTENÇÕES ÀS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

### Resumo

O processo de Bolonha veio exigir que na formação inicial de professores sejam utilizados métodos de ensino e de aprendizagem ativos para os estudantes, baseados na análise e na tomada de decisões em situações ou problemas da realidade profissional. Para isso, essa formação tem que proporcionar a aquisição de competências profissionais, pessoais e relacionais pelos futuros professores. Também a avaliação dessas diversas aprendizagens não pode ser só sumativa e baseada em testes escritos. É necessário diversificar os instrumentos de avaliação e, sobretudo, torná-la formativa e formadora dos estudantes. Só assim é possível verificar as complexas aprendizagens e as dificuldades que os estudantes vão evidenciando, regulando o processo de aprendizagem. Neste contexto, procuramos compreender as práticas de avaliação das aprendizagens de docentes que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Tendo-nos parecido adequada a utilização de uma investigação qualitativa de natureza exploratória e concretizada pela análise documental e por entrevista, através deste estudo pudemos verificar que essas práticas de avaliação das aprendizagens se caracterizam, ainda, pela predominância de procedimentos de avaliação sumativa, apesar de os docentes participantes no estudo procurarem, de forma não sistemática e estruturada, implementar alguns procedimentos da prática da avaliação formativa.

**Palavras-chave:** Processo de Bolonha; formação inicial de professores; avaliação das aprendizagens

## THE ASSESSMENT OF LEARNING WITH BOLOGNA: OF INTENTS IN TO PRACTICES IN THE INITIAL TEACHERS TRAINING

### Abstract

The Bologna process required, concerning the initial teacher training, the use of active teaching and learning methods for students, based on analysis and decision-making situations or problems of the professional reality. For that, this training has to provide future teachers the acquisition of personal, relational and professional skills. Also, it is required that the evaluation of these different learnings cannot be exclusively summative and based on written tests; it is necessary to diversify the assessment tools and, above all, make it formative and capable of forming students. Only then it is possible to evaluate the complex learning and difficulties that students will show, regulating the learning process. In this context, we tried to understand the evaluation practices of teachers of the 1st Cycle of Basic Education at the University of Tras-os-Montes and Alto Douro that train future teachers. The use of a qualitative research of exploratory nature has been showing to be adequate and has been implemented by document analysis and interviews. Through this study we have observed that these learning assessment practices are also characterized by the predominance of summative assessment procedures, although the teachers participating in the study seek, in a not systematic and structured way, implement some procedures of the practice of formative assessment.

### Keywords

Bolonha Process; Initial training of teachers; Learning Assessment

## **Introdução**

A assinatura da Declaração de Bolonha por vários países da União Europeia, em 1999, nos quais se incluiu Portugal, levou a profundas mudanças no ensino superior e, em particular, na formação inicial de professores. O processo de Bolonha, como veio a ser designado, trouxe mudanças na estrutura e duração dos graus académicos do ensino superior, bem como na organização do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que com a Declaração de Bolonha é dada primazia à construção das aprendizagens pelos estudantes. Por esta razão, o processo de ensino e de aprendizagem deve estruturar-se pela utilização de métodos ativos que permitam a abordagem de tarefas, de situações ou de problemas da complexa realidade profissional, para a qual os futuros professores têm de adquirir competências diversificadas. De igual forma, as práticas avaliativas das competências esperadas para os futuros professores tiveram que mudar face a este novo objeto avaliativo, já que essas competências que são objeto de aprendizagem induzem à prática da avaliação formativa e formadora do estudante.

Neste contexto, foi nossa intenção realizar um estudo de natureza exploratória sobre as práticas de avaliação das aprendizagens de docentes que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico (correspondente aos primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória em Portugal), da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, que é o que com este texto pretendemos refletir. Daí que o mesmo seja iniciado pela abordagem de ideias teóricas sobre a formação inicial de professores no contexto de Bolonha e sobre a avaliação das aprendizagens relacionadas com a aquisição de competências profissionais pelos futuros professores. De seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos do estudo realizado, começando pela apresentação do problema e dos objetivos de investigação, uma breve caracterização dos participantes no estudo e, por fim, os procedimentos de recolha e de análise de dados. Terminamos o texto com a apresentação e a discussão dos resultados obtidos sobre as práticas de avaliação das aprendizagens dos futuros professores na referida instituição do ensino superior.

## **Bolonha e o ensino e a aprendizagem na formação inicial de professores**

A assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, por vários países da União Europeia, onde se incluiu Portugal, veio trazer profundas mudanças no ensino superior. Esta declaração, seguindo uma agenda globalmente estruturada e procurando a homogeneidade e a uniformização do ensino superior europeu (PACHECO, 2011), foi concebida com o intuito da criação de uma Europa do conhecimento, que possibilitasse o desenvolvimento tecnológico, a competição internacional e o desenvolvimento social e económico dos países que compõem a União Europeia (SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005). Isto porque a Europa do conhecimento constitui um

“factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 2005, p. 1).

O processo de Bolonha, tal como veio a ser reconhecido e designado, conduziu a mudanças organizacionais e pedagógicas na educação superior que consistiram na homogeneização e na compatibilização de graus académicos, na formação dos estudantes por unidades de crédito, no incremento da mobilidade de estudantes, de professores e de investigadores pelos diversos países europeus e na organização do processo pedagógico por horas de contacto, de tutoria e por tempo de estudo e de trabalho autónomos dos estudantes. Pretendia-se, assim, estabelecer o espaço europeu de ensino superior (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 2005; SIMÃO; SANTOS; COSTA, 2005).

Através destas mudanças organizacionais e pedagógicas no espaço europeu de ensino superior pretende-se que as suas universidades, com os diferentes cursos de graduação e de pós-graduação, proporcionem os conhecimentos e desenvolvam as competências específicas da área de formação, mas também pessoais e sociais nos estudantes. Competências estas que são necessárias à formação de uma mão-de-obra qualificada, capaz de responder às exigências profissionais de uma sociedade globalizada e regulada pela economia e de contribuir para o crescimento económico e social dos diferentes países (FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010; FERREIRA, 2013; PACHECO, 2011). Entende-se que desta forma é estimulada a empregabilidade qualificada, a competição internacional da União Europeia, o desenvolvimento social e a qualidade de vida dos seus cidadãos. Para isso, as instituições de formação, em particular as do ensino superior, devem proporcionar as aprendizagens de conhecimentos e de competências necessárias ao cumprimento de tal intenção.

Estando as exigências pedagógicas do marco do desenvolvimento do espaço europeu de educação superior configuradas pelo enfoque de competências (SANTAMARIA, 2011), estas são

“compostas por um conjunto de estruturas de conhecimento, assim como de habilidades cognitivas, interativas e afetivas, atitudes e valores, que são necessárias para a execução de tarefas, a solução de problemas e um desempenho eficaz numa determinada profissão, organização, posição ou papel” (VALVERDE; REVUELTA; FERNANDÉZ, 2012, p. 53).

Espera-se, por isso, que a formação no ensino superior possibilite que o indivíduo seja capaz de, perante uma situação ou problema com que se depara na sua vida ou profissão, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos, procedimentos e atitudes que lhe permitam dar uma resposta eficaz a essa situação ou problema (PERRENOUD, 2001).

Vivendo numa sociedade da informação e em rápida mudança como a atual, à formação superior não basta proporcionar aos estudantes a aprendizagem de conhecimentos e a aquisição de competências da área específica de formação, mas, também, de competências transversais, tais como a análise e a reflexão críticas, a comunicação, a tomada de decisões, a cooperação, a criatividade, a inovação, etc.

Neste contexto, novas exigências também se fizeram sentir na formação inicial de professores com Bolonha e com as intenções com que estiveram na origem desse processo. Esta formação inicial constitui, segundo Roldão (2002, p. 53), o período de

“capacitação (que não é sinónimo de preparação) para a vida profissional, sobretudo no referente ao domínio das competências necessárias à reconversão e permanente actualização profissional ao longo da vida, num mundo laboral marcado pela mudança e redimensionamento constantes”.

Daí que a formação inicial do professor tenha de ser encarada como a primeira etapa da formação do professor e do seu desenvolvimento profissional. Numa sociedade em constante mudança, com a rápida e a fácil difusão da informação a que os alunos que frequentam a escola têm acesso por diferentes vias tecnológicas, com a diversidade de interesses e necessidades desses alunos decorrentes da massificação da educação escolar, os professores vêem-se confrontados com diversos problemas e necessidades a que têm que dar resposta. Deste modo, a formação contínua ao longo da carreira profissional, seja ela realizada em contextos formais, informais ou não formais, constitui o meio pelo qual o professor pode encontrar as respostas para os diferentes desafios profissionais com que se vai deparando (FERREIRA, 2013; PONTE, 2005).

Porém, para que os professores possam iniciar o exercício das funções docentes, é fundamental que na formação inicial adquiram conhecimentos e competências técnico-científicos, mas também competências pessoais, sociais e relacionais. É, por isso, fundamental que neste período de formação os futuros professores adquiram e mobilizem saberes e competências curriculares, pedagógico-didáticas, organizacionais, éticas, de reflexão e de análise críticas de situações e de problemas da realidade profissional, competências comunicacionais, relacionais, de cooperação e de tomada de decisões em situações ou problemas educativos concretos (ALONSO, 2005; FERREIRA, 2013). Para tal o processo de ensino e de aprendizagem tem que basear-se na análise, na reflexão e

na tomada de decisões em situações ou problemas reais, ou próximos da realidade profissional (FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010). Daí que Morgado (2009, p. 55) afirme que para que o processo pedagógico proporcione a aquisição, construída pelo futuro professor, dos conhecimentos e competências necessárias à docência,

“é imperioso que o núcleo enfático se desloque do ensino para a aprendizagem e que a produção de conhecimento vise, sobretudo, as suas aplicações a situações reais do cotidiano, deixando de prevalecer a construção/transmissão do conhecimento pelo conhecimento”.

Assumindo, no contexto de Bolonha, o estudo e o trabalho autônomos dos estudantes um papel central e ao pretender-se que estes adquiram os saberes e as competências necessárias ao exercício da docência, o ensino e a aprendizagem têm de estruturar-se por situações ou problemas da realidade profissional e pela utilização de métodos ativos para os futuros professores, como sejam o trabalho de projeto, os debates sobre temas da realidade profissional, os fóruns de debate, a pesquisa de temas do interesse dos alunos, o trabalho de campo, etc (FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010; FERREIRA, 2013; MORGADO, 2009). Só deste modo é que são criadas as condições pedagógicas que possibilitem concretizar as orientações pedagógicas de Bolonha e que os futuros professores se formem com os conhecimentos e as competências exigidas ao exercício da profissão.

### **As implicações de Bolonha na avaliação das aprendizagens dos futuros professores**

A complexidade da realidade educativa atual, para a qual os futuros professores se têm que preparar, implica a aprendizagem de conhecimentos e de competências científicas da área da docência onde vão lecionar, mas também de competências da prática de ensino, pessoais e sociais relevantes para o exercício da profissão. Por outro lado, Bolonha exige que todas essas aprendizagens sejam feitas pelos estudantes autonomamente, embora orientadas e supervisionadas pelos seus professores. Todas estas necessidades vieram redimensionar a formação inicial de professores na forma como se organiza e como se realiza o processo de ensino e de aprendizagem, mas também levou os professores a repensarem as suas práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Dado que no contexto atual de ensino não é suficiente que o professor possua apenas conhecimentos científicos para que possa responder aos desafios educativos que decorrem de uma sociedade globalizada, da informação e de massificação da educação escolar, é fundamental adquirir e desenvolver competências profissionais diversificadas. Constituindo as competências profissionais um novo objeto de aprendizagem e de avaliação, as práticas avaliativas têm que se integrar no processo de ensino e de aprendizagem e não podem basear-se unicamente no uso de testes escritos e

orais, que só possibilitam avaliar conhecimentos e competências básicas do domínio cognitivo (PACHECO, 2011; PASTOR, 2010). Avaliar competências pressupõe avaliar contextos de realização, nos quais o futuro professor mobiliza, de forma integrada, recursos cognitivos, procedimentais, atitudinais e afetivos, com ênfase na transferibilidade do conhecimento (FERREIRA, 2013; PACHECO, 2011; SANTAMARÍA, 2011). Deste modo, a prática da avaliação formativa e formadora, que toma por objeto o processo de aquisição das competências pelo futuro professor, revela-se adequada e necessária.

Sendo através da realização de tarefas de ensino que os futuros professores evidenciam a posse de competências (PASTOR, 2010; VALVERDE; REVUELTA; FERNANDÉZ, 2012), a prática da avaliação tem que ser contínua e centrada nos processos de realização dessas tarefas. Para isso, é precisa a delimitação de um referente, constituído por critérios de avaliação (FIGARI, 1996) das tarefas de aprendizagem que são objeto de avaliação, e que possibilite ao docente verificar se os futuros professores estão a fazer as aprendizagens requeridas ou, então, as dificuldades que estão a sentir, de modo a intervir com estratégias de ensino adequadas que permitam ao futuro professor ultrapassá-las (FERREIRA, 2007). Através da recolha e da análise contínuas das informações sobre as aprendizagens, o professor vai proporcionando uma “retroinformação formativa [que] é um dos meios principais para que os estudantes aprendam e melhorem” (BROWN; PICKFORD, 2013, p. 23). É com o *feedback* oral ou escrito que os futuros professores tomam consciência das aprendizagens que estão a fazer e das dificuldades que estão a ter.

Uma vez que a avaliação de competências profissionais docentes implica avaliar processos de realização de tarefas, o professor tem que recorrer a diversas técnicas e instrumentos de avaliação que possibilitem a recolha de informações sobre os diferentes tipos de saberes que os futuros professores mobilizam para a realização das ditas tarefas, ou para resolverem situações ou problemas educativos que enfrentam. Deste modo, a observação instrumentada dos futuros professores durante a realização de tarefas de aprendizagem afigura-se adequada a esse objeto avaliativo, já que a avaliação de competências profissionais é feita pelas “inferências acerca do que os estudantes sabem e podem fazer, baseando-nos no que vemos que dizem, fazem ou realizam num conjunto de situações particulares” (BROWN; PICKFORD, 2013, P. 19). Através da observação, o professor vai verificando o que os futuros professores conseguem fazer, isto é, as aprendizagens feitas, mas também as suas dificuldades, conduzindo, neste último caso, à utilização de uma estratégia de regulação da aprendizagem do estudante, quer seja de natureza retroativa ou interativa (ALLAL, 1986). Isto é, o professor retoma os conteúdos e tarefas não aprendidas pelos estudantes (regulação retroativa), ou negoceia com o futuro professor uma estratégia que lhe possibilite ultrapassar essas dificuldades (ALLAL, 1986). Também as discussões orais sobre temas/situações-problemas de natureza educativa, as práticas de tutoria e de acompanhamento dos alunos durante as diversas tarefas

acadêmicas que têm que realizar, a construção e a reflexão de portfólios avaliativos são procedimentos avaliativos adequados à verificação da capacidade de o futuro professor transferir os diversos conhecimentos e procedimentos para tarefas, situações ou problemas de natureza profissional (PASTOR, 2010).

Porque é o futuro professor que constrói a aprendizagem das competências profissionais, tem que ter um papel ativo no processo avaliativo, pois só desse modo é que se tem a certeza que toma consciência das aprendizagens que está a fazer e das dificuldades que está a ter. Daí a importância da sua autoavaliação, porque, como nos refere Santamaria (2011, p. 42), “avaliar competências pressupõe a implicação pessoal de cada estudante, que se envolve em cada atividade proposta, que faça reflexão intelectual em cada tarefa e realize a sua própria valoração da aprendizagem que vai realizando.” Através da autoavaliação o futuro professor reflete, de forma distanciada e crítica, sobre o processo de realização das tarefas de natureza profissional, tendo, para isso, que ter interiorizado os critérios de avaliação dessas tarefas (SIMÃO, 2005). Diagnosticando dificuldades de aprendizagem através dessa reflexão crítica, o estudante desencadeia, com ou sem a ajuda do professor, uma estratégia de regulação da sua aprendizagem que lhe possibilitará ultrapassar essas dificuldades (FERREIRA, 2007). Ao proceder desta forma, vai-se consciencializando do percurso feito e do que precisa melhorar ou corrigir, conseguindo, assim, adquirir as competências profissionais necessárias à docência.

Daí que a prática de avaliação de competências profissionais docentes seja um processo complexo que tem que estar integrado no ensino e na aprendizagem, que deve implicar o professor e os estudantes na prática avaliativa e estruturar-se com a utilização de instrumentos diversificados, porque complementares, que proporcionem as informações necessárias à verificação dos processos de aprendizagem das referidas competências por parte dos futuros professores (PASTOR, 2010).

### **Procedimentos metodológicos do estudo sobre as práticas de avaliação das aprendizagens dos futuros professores**

Dado que o processo de Bolonha exigiu profundas mudanças nas práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores, foi nossa intenção realizar um estudo exploratório sobre as práticas de avaliação das aprendizagens descritas por professores que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico (ou seja, aqueles que se formam para lecionar nos quatro primeiros anos do ensino básico português) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) e que decorreu entre 2011 e 2013. Daí que o problema de investigação tenha sido o seguinte: como se caracterizam as práticas de avaliação das aprendizagens dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro descritas pelos docentes?

Face ao problema delimitado, definimos como objetivos de investigação os seguintes:

- Compreender a concepção de avaliação das aprendizagens de docentes envolvidos na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico da UTAD;
- Caraterizar as práticas de avaliação das aprendizagens realizadas pelos docentes participantes no estudo a partir dos seus discursos sobre as mesmas;
- Identificar os obstáculos apontados pelos docentes à realização das práticas de avaliação das aprendizagens.

Para respondermos ao problema de investigação identificado e cumprirmos os objetivos a que nos propusemos, pareceu-nos adequada a opção por uma metodologia de investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esta metodologia de investigação foi concretizada pela recolha e pela análise dos programas das unidades curriculares que compõem os cursos de mestrado que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da dita instituição de ensino superior (mestrado em ensino do 1º ciclo do ensino básico; mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico; mestrado em ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico) para verificarmos os procedimentos de avaliação das aprendizagens neles registados. A seguir, realizámos entrevistas semi-estruturadas a quatro docentes que formam esses futuros professores, tendo, para isso, elaborado um guião com questões relativamente abertas. Este guião da entrevista foi previamente analisado por dois professores que não participaram no estudo para darem a sua opinião sobre a adequação e clareza das questões, a sua abrangência relativamente aos assuntos a abordar e à necessidade, ou não, de retirar ou de acrescentar questões (GHIGLIONE; MATALON, 1992). Desta análise do guião não resultou qualquer alteração, pelo que foi utilizado na condução das entrevistas.

Foram realizadas entrevistas a quatro docentes dos cursos de mestrado referidos anteriormente, tendo estes uma experiência docente compreendida entre os 20 e os 26 anos. Estes docentes foram previamente informados dos objetivos da investigação, foi-lhes solicitada autorização para a gravação áudio das entrevistas e foi-lhes garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos (LIMA, 2006).

Para verificarmos os procedimentos de avaliação das aprendizagens descritos nos programas utilizámos a análise documental (SOUSA, 2005) e para a análise dos protocolos das entrevistas foi feita a análise de conteúdo (BARDIN, 1995). Desta análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas emergiram as seguintes categorias e subcategorias: 1-conceito de avaliação das aprendizagens; 2-referente da avaliação das aprendizagens; 3-avaliação diagnóstica; 4-procedimentos da prática da avaliação formativa, com as seguintes subcategorias: objeto de avaliação formativa; técnicas e instrumentos de avaliação formativa; prática da autoavaliação do aluno; 5-regulação da aprendizagem; 6- obstáculos à prática da avaliação formativa; 7-procedimentos da prática da

avaliação sumativa, com as seguintes subcategorias: técnicas e instrumentos de avaliação sumativa; ponderação dos instrumentos de avaliação na classificação final.

### **As orientações programáticas para a avaliação das aprendizagens dos futuros professores**

Os programas das unidades curriculares dos três cursos de mestrado que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da UTAD eram constituídos por decisões curriculares e didáticas tomadas pelos respetivos docentes para o funcionamento das mesmas, em função das perspetivas educativas e pedagógicas que os orientavam (ZABALZA, 1992) e das finalidades inerentes à formação inicial desses futuros professores.

As decisões que os docentes tomaram e que foram registadas nos programas referiam-se, apenas, a técnicas e instrumentos que pretendiam usar nas práticas avaliativas e a sua respetiva ponderação na classificação final dos futuros professores. Verificámos que os docentes pretendiam avaliar os estudantes sobretudo através da realização de testes e de trabalhos académicos, estes últimos de revisão bibliográfica de um tema dos programas, planificação de aulas, relatórios de atividades experimentais ou de pesquisa e elaboração de projetos. O peso que tinham na classificação final era, no caso dos testes, de 40% a 70% e dos trabalhos de 30% a 60%. Tal facto evidencia a relevância que os testes ainda continuavam a ter na avaliação das aprendizagens dos futuros professores, o que nos levou a crer sobre a prevalência da prática de medição de conhecimentos e de capacidades básicas do domínio cognitivo nos referidos cursos de formação inicial de professores (FERREIRA, 2007), o que Marinho; Leite; Fernandes (2013) enquadram na cultura hegemónica dos testes.

Apesar disto, também tinha uma ponderação de 10% a 20% na classificação final de algumas unidades curriculares a participação dos estudantes nas aulas, apesar de não ser clarificado como seria avaliada essa participação. Ainda em certas unidades curriculares estava prevista a participação do futuro professor na sua avaliação das aprendizagens, através da prática da autoavaliação. Esta autoavaliação consistia na reflexão escrita sobre as aprendizagens e as dificuldades sentidas pelo futuro professor na unidade curricular, mas não era clarificado quando ela ocorria e o seu peso na classificação final, pelo que não nos foi permitido perceber nos programas se se tratava de uma prática sistemática e realizada com uma finalidade formadora do estudante.

Detalhando as técnicas e os instrumentos previstos por curso e unidades curriculares, pudemos verificar que em quatro unidades curriculares do mestrado em ensino do 1º ciclo do ensino básico estava previsto os estudantes serem avaliados, unicamente, através de um teste, o mesmo acontecendo em quatro unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico e em duas unidades curriculares do mestrado em ensino do 1º e do 2º ciclos do ensino básico. Tal facto evidencia, como referimos anteriormente, a prevalência de práticas de avaliação de natureza

sumativa, com a medição e a classificação, numa escala de avaliação formalmente adotada, dos conhecimentos aprendidos pelos estudantes nessas unidades curriculares (PACHECO, 2011). Em duas unidades curriculares do mestrado em ensino do 1º ciclo do ensino básico, em duas do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico e, também, em quatro unidades curriculares do mestrado em ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico estava prevista a avaliação da participação dos futuros professores nas aulas e a realização de um ou mais trabalhos académicos. Estes procedimentos de avaliação já podem indiciar a preocupação com a avaliação dos processos de aprendizagem dos estudantes, sobretudo através da sua participação nas aulas, e da avaliação de competências profissionais, através dos trabalhos de pesquisa sobre assuntos ou problemas educativos (PASTOR, 2010; VALVERDE; REVUELTA; FERNANDÉZ, 2012), como seria o caso dos trabalhos académicos. Já a realização de um teste, de um ou mais trabalhos e a participação nas aulas estavam previstos em duas unidades curriculares do mestrado em ensino do 1º ciclo do ensino básico, em três unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico e em duas unidades curriculares do mestrado em ensino do 1º e do 2º ciclos do ensino básico.

Pudemos, por isso, verificar que nas unidades curriculares dos três mestrados que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da UTAD estava prevista a utilização de mais do que uma técnica ou instrumento de avaliação das aprendizagens dos estudantes, já que articulavam o teste com trabalhos, ou trabalhos com a participação nas aulas ou, ainda, testes, trabalhos, participação nas aulas e autoavaliação dos estudantes. Assim era possível aos docentes avaliarem diferentes objetos avaliativos e aos futuros professores refletirem e tomarem consciência dos seus percursos de aprendizagem.

Mas, apesar dessa diversidade de técnicas e de instrumentos de avaliação programados, o teste estava previsto na maioria das unidades curriculares e, em muitas delas, com o maior e em algumas unidades curriculares o único peso na classificação final do futuro professor. Esta prevalência do teste na avaliação das aprendizagens deve-se a que “as práticas de avaliação ainda estão enraizadas numa lógica disciplinar, limitada à avaliação de conteúdos, na qual os testes escritos assumem centralidade” (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2013, p. 324). Tendo como finalidade medir resultados de aprendizagem do domínio cognitivo (FERREIRA, 2007; PACHECO, 2011; PASTOR, 2010), esta predominância da utilização do teste na avaliação das aprendizagens dos futuros professores dificulta a avaliação de competências profissionais (PACHECO, 2011). Visando o processo de Bolonha que as aprendizagens de competências profissionais, pessoais e sociais sejam construídas pelos futuros professores e, conseqüentemente, que a avaliação desse tipo de aprendizagens seja feita, fundamentalmente, através da avaliação formativa e participada pelos estudantes, os instrumentos programados pelos docentes ainda não permitiam cumprir plenamente tais desígnios.

## As práticas de avaliação das aprendizagens verbalizadas pelos docentes

Pela análise dos discursos dos professores entrevistados sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens, foi possível compreender a sua concepção de avaliação da aprendizagem e as características das referidas práticas.

No que respeita à concepção de avaliação das aprendizagens, pudemos verificar que já não se restringe à avaliação como medição e classificação dos alunos, pois nela era incluída uma dimensão formativa, isto é, os docentes fizeram referência à avaliação contínua, centrada nos processos de aprendizagem dos futuros professores para verificarem a sua evolução e para regularem o processo de ensino e de aprendizagem (FERREIRA, 2007; PASTOR, 2010), como podemos observar nos seguintes discursos:

“De acordo com os objetivos dos cursos, temos agora uma avaliação contínua e, nesta perspetiva, eu não posso descuidar o caráter muito formativo desta avaliação” (Professor A).

“Avaliar é perceber que tipo de evolução é que os alunos tiveram, tendo em conta o estado de conhecimentos que eles tinham e os objetivos que eu achei que era possível ter para aquela unidade curricular” (Professor B).

“É a classificação, na avaliação sumativa é a classificação e a seriação dos alunos. (...) Mas também é, sem dúvida, a avaliação formativa e a recolha de informações, no sentido de ajustar a prática com o acompanhamento que faço dos alunos para uma aprendizagem mais eficaz por parte destes.” (Professor C).

Estes discursos evidenciam uma dimensão mais alargada do conceito de avaliação das aprendizagens, já que não o restringem à medição e à classificação de resultados de aprendizagem, típica da avaliação sumativa. Também incluíram nele uma vertente formativa, que permite acompanhar e regular os processos de aprendizagem (BROWN; PICKFORD, 2013; FERREIRA, 2007).

Já as práticas de avaliação descritas pelos docentes apresentavam características de ambas as funções pedagógicas da avaliação mencionadas anteriormente (formativa e sumativa) e ainda da avaliação diagnóstica, que foi indicada por dois entrevistados como sendo aquela que possibilita verificar os pré-requisitos e os conhecimentos prévios (CORTESÃO, 2002; FERREIRA, 2007) dos futuros professores sobre os conteúdos a serem lecionados:

“Eu tenho os objetivos à partida, mas a partir da primeira aula, eu tento ver se esses objetivos são atingíveis ou não, de acordo com uma breve avaliação diagnóstica que faço oralmente, conversando com eles na primeira aula.” (Professor B).

“Eu informo sempre na primeira aula os objetivos que os alunos têm que cumprir na unidade curricular e em cada aula eu começo questionando oralmente os alunos sobre o que sabem, se é que sabem alguma coisa, sobre o assunto que vou trabalhar na aula.” (Professor D).

Sendo realizada oralmente, é através das informações recolhidas no início da unidade curricular ou da aula que os professores decidem sobre a adequação dos objetivos formulados para as aulas e sobre com que conteúdos vão iniciar essas mesmas aulas. Deste modo, os docentes procuravam criar condições pedagógicas iniciais para que os alunos fizessem as aprendizagens previstas e necessárias (CORTESÃO, 2002; FERREIRA, 2007).

Para além desta avaliação realizada no início do processo de ensino e de aprendizagem, os entrevistados referiram procurar avaliar os processos de aprendizagem dos futuros professores. Esta avaliação, contínua e de natureza formativa, tomava como objeto tarefas de aprendizagem que proporcionavam aos alunos e que eram de natureza profissional, visando que os estudantes mobilizassem conhecimentos e competências adquiridas no âmbito das diversas unidades curriculares (ALONSO, 2005; BROWN; PICKFORD, 2013; VALVERDE; REVUELTA; FERNANDÉZ, 2012). Estas tarefas consistiam na elaboração de planos de aulas, de projetos de investigação sobre problemas educativos selecionados pelos futuros professores, na utilização de métodos de aprendizagem cooperativa em situações simuladas, na utilização da metodologia de trabalho de projeto em turmas do 1º ciclo do ensino básico, etc. Os docentes referiram fazer esta avaliação formativa através da observação dos estudantes durante a realização dessas tarefas, da correção dos trabalhos logo que eram terminados pelos futuros professores e, ainda, no caso do professor C, que supervisionava o estágio no 1º ciclo do ensino básico, das reuniões de reflexão sobre as aulas lecionadas pelos estagiários, nas quais eram identificadas pelo supervisor e orientador de estágio as aprendizagens feitas e as dificuldades sentidas. Através destas técnicas e instrumentos de avaliação formativa, os docentes iam recolhendo informações sobre as aprendizagens que os alunos estavam a fazer e iam-nas analisando em função dos objetivos ou de critérios de avaliação que tinham previamente definido (ALLAL, 1986; FIGARI, 1996):

“Nas planificações, primeiro é dada a estrutura e os critérios para a avaliação da planificação (...). Vão entregar a planificação, eu vou pegar nela, vou ter tempo próprio para corrigir. Gosto de fazer isso sossegada, vendo tudo, analisando ao pormenor e com muito cuidado essa planificação e depois é dado *feedback* aos alunos. (...) Dois alunos dão a aula, reunimos, falamos nas dificuldades, sempre com base nos instrumentos que suportam a nossa análise. Depois tentamos, na semana seguinte, que esses aspetos sejam alterados e normalmente o sucesso do desempenho no estágio tem a ver com isso.” (Professor C).

“(...) Depois, a parte prática [da aula], em que eles estão a fazer o trabalho de grupo, para além de uma parte individual, mas eu vou acompanhando esse trabalho nas aulas. Depois, quando começam a construir o trabalho e a escrever, eu começo-lhes a corrigir a escrita, ainda sem ir ao conteúdo. Depois, a um nível mais aprofundado, é que vou ao conteúdo.” (Professor B).

“Eu também os treino a fazer perguntas. Eles próprios podem fazer perguntas sobre a matéria” (Professor A).

Através destas técnicas e instrumentos de avaliação formativa, os docentes referiam que iam verificando as aprendizagens que os futuros professores faziam e as dificuldades que sentiam, procurando dar-lhes *feedback* e regular os processos de aprendizagem.

A regulação da aprendizagem era feita, segundo os docentes entrevistados e numa lógica retroativa (ALLAL, 1986) pela revisão dos conteúdos não aprendidos pelos estudantes e pelo *feedback* escrito sobre planificações de aulas previamente corrigidas. Já a regulação interativa (ALLAL, 1986) era concretizada pela leitura de textos suplementares que lhes disponibilizavam, pela interajuda nos futuros professores e pela reflexão sobre as aulas lecionadas nas reuniões de reflexão realizadas para o efeito:

“Hoje, por exemplo, comecei a aula pedindo aos alunos para dizerem as dificuldades que sentiam e comecei a aula por aí. (...) Talvez por pensarem se eu tenho esta dificuldade, ou outro não a tem, vai procurar a ajuda com ele. Então eles interajudam-se. (...) Também a ajuda da professora, em que eu normalmente falo com eles e às vezes ponho no SIDE textos de

enriquecimento, dado que eles apresentaram dificuldades nessa matéria.” (Professor A).

“Eu terei que combinar para corrigir [as planificações das aulas] hoje ainda, para amanhã estar com eles, porque depois vão ter nova planificação. Eu não gosto de deixar que eles vão fazer uma nova planificação para a próxima aula sem eles terem o *feedback*, até para poderem alterar aquilo que não está bem. [Decorrente da reflexão sobre a aula do estagiário] Depois tentamos na semana seguinte que esses aspectos sejam alterados (...). A forma como eles vão integrando os comentários que vamos fazendo, vão alterando e melhorando.” (Professor C).

Apesar de os docentes terem afirmado realizar práticas de avaliação formativa para poderem dar um *feedback* aos futuros professores sobre as aprendizagens que iam fazendo e sobre as dificuldades sentidas, com vista à regulação do processo de ensino e de aprendizagem (CORTESÃO, 2002; FERREIRA, 2007; PASTOR, 2010), esta prática não era devidamente estruturada e sistemática devido a alguns fatores. A dificuldade em observar, acompanhar os futuros professores e em corrigir as suas tarefas de aprendizagem para lhes dar o *feedback* no tempo oportuno devia-se, segundo os entrevistados, ao facto de: lecionarem a um elevado número de alunos; por terem a su cargo o ensino de um grande número e diversidade de unidades curriculares; da ausência de tempo para darem o *feedback* necessário e em tempo oportuno aos estudantes. Os discursos que seguem evidenciam estes constrangimentos à prática da avaliação formativa:

“A questão é serem muitos alunos em muitas disciplinas. Dar um *feedback* mais em termos descritivos, isso não consigo, porque é muito trabalho que tenho e não consigo.” (Professor A).

“O número de alunos torna mais difícil individualizar mais, acompanhar mais. (...) Depois também o tempo, a questão do tempo, o estágio estar reduzido a um semestre (...), acho que é muito curto.” (Professor C).

“São muitos alunos por turma e tenho muitas unidades curriculares a lecionar, o que dificulta observar e acompanhar os alunos nas tarefas de aprendizagem e de avaliação que fazem. Não consigo dar o *feedback* necessário e sobretudo no

tempo certo para que eles melhorem a sua aprendizagem e a sua prática de trabalho de projeto.” (Professor D).

Os fatores de natureza organizacional e práticos, como sejam o elevado número de alunos por turma, a falta de tempo para a avaliação e para a regulação da aprendizagem, a excessiva carga de trabalho dos docentes que têm que lecionar programas extensos já tinham sido indicados por Perrenoud (1993) e por Ferreira (2007) como obstáculos à prática da avaliação formativa. Isto porque estes fatores não permitem que o docente tenha tempo e disponibilidade para recolher e analisar continuamente informações sobre os processos de aprendizagem e para agirem nas dificuldades com estratégias de ensino individualizadas, porque mais adequadas à natureza das dificuldades dos estudantes. Daí que os docentes não tivessem tempo nem condições de trabalho para a realização de uma prática de avaliação formativa estruturada e sistemática e que, a partir dela, pudessem dar *feedback* atempado e proceder à regulação devida da aprendizagem dos futuros professores.

Estando a autoavaliação do futuro professor prevista nos programas de algumas unidades curriculares, era realizada, segundo o docente A, através da reflexão, numa ficha, sobre o cumprimento dos objetivos da unidade curricular e, de acordo com o professor B, da avaliação da participação no trabalho de grupo. Para o professor C, a autoavaliação era feita nas reuniões de reflexão, nas quais os estagiários verbalizavam os aspetos conseguidos das aulas que tinham lecionado e as dificuldades que tinham sentido:

“Depois de ensinar determinados conteúdos que eu considero importantes, eu peço-lhes para fazerem uma reflexão, uma autoavaliação dessa aprendizagem. (...) E, portanto, eu entrego-lhes uma fichinha com os objetivos de aprendizagem para ver como eles se posicionam no final da sequência de aulas.” (Professor A).

“Ao fim de um mês e meio de aulas, eu vou fazer a auscultação. Vou pelos grupos e pergunto: meus meninos estamos aqui e a primeira pergunta que lhes faço é se o trabalho está a ser equitativo. Ouço-os sempre a eles, em que eles dizem quem é que acham que se pode distinguir pela positiva, que se pode destacar pela negativa ou deve ser simplesmente retirado do grupo.” (Professor B).

“Decorre dali [reunião de reflexão] uma conversa (...) e com base sempre nos critérios e em que se tenta que o aluno entenda as dificuldades que teve e que ele próprio também as expresse.” (Professor C).

Esta autoavaliação não constituía uma prática sistemática nem uma reflexão crítica e distanciada sobre o processo de realização das tarefas e do percurso de aprendizagem (SIMÃO, 2005). Porém, só o professor C mencionou as limitações da prática da autoavaliação de cada futuro professor. Sendo o estágio a unidade curricular que esse docente era responsável e cuja classificação nela obtida pelos estudantes tem um grande peso na sua média final de curso, esse professor referiu que os estagiários nas reuniões de reflexão não verbalizavam com facilidade as dificuldades sentidas e que eles procuravam sobrevalorizar a prática de ensino que realizavam para que, deste modo, obtivessem a melhor nota possível no estágio. Daí ter afirmado que gostaria de que a prática da autoavaliação dos estagiários fosse melhorada e que esta tivesse uma ponderação na classificação no estágio, embora não soubesse como contornar o dito constrangimento:

“Continuo a dizer que gostava muito de contemplar na prática a auto e a heteroavaliação como ponderação. Acho que deveria ter uma ponderação na classificação final e não tenho (...). Eu acho que aí [na autoavaliação] os alunos não são muito verdadeiros, a maioria deles.” (Professor C).

Sendo a classificação dos alunos numa escala formalmente adotada uma exigência da Universidade, da sociedade em geral e do mercado de trabalho, a prática da avaliação sumativa foi aquela que foi descrita pelos professores entrevistados como a mais intencional, mais estruturada e com maior relevância nas suas práticas avaliativas. Por esta razão, não foi difícil aos professores verbalizarem essas mesmas práticas, indicando os instrumentos usados e o seu peso na classificação final dos futuros professores, como podemos ver nos seguintes discursos:

“É um trabalho de grupo e esse trabalho de grupo tem uma componente comum e uma componente individualizada. A parte escrita do trabalho é a componente em grupo e depois eles têm uma componente individualizada com a apresentação na aula do trabalho. Eles depois fazem um teste, (...) que é um teste sumativo no final do semestre.” (Professor A).

“As planificações, o relatório de caracterização, o documento do projeto e o relatório do projeto e as responsabilizações [aulas leccionadas]. A

responsabilização é o que tem mais ponderação no estágio, tem 12. Os outros têm 2 as planificações, 5 os relatórios.” (Professor C).

“Como a unidade curricular é sobre a metodologia de trabalho de projeto, eles fazem um documento do projeto que conta 25% na classificação final, mais 25% das planificações semanais de desenvolvimento do projeto nas escolas do 1º ciclo e 50% o relatório final do desenvolvimento do projeto.” (Professor D).

Com estes discursos é evidente a planificação, a estruturação e a ponderação na classificação final dos instrumentos da prática da avaliação sumativa, o que, de certo modo, contraria as suas concepções de avaliação da aprendizagem. Todavia, não é de estranhar a prevalência dessa prática da avaliação sumativa, dada a tradição desta modalidade de avaliação e a relevância que continua a ter na Universidade, apesar de Bolonha ter originado novas intenções pedagógicas e de avaliação das aprendizagens, mas que ainda não se concretizaram plenamente no contexto em que este estudo foi realizado.

### **Considerações finais**

O processo de Bolonha veio exigir profundas mudanças no ensino superior e, em particular, na formação inicial de professores. Mudanças estas que não se restringiram aos aspetos organizativos e formais neste nível de ensino, mas, sobretudo, nas práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens dos futuros professores.

Tendo procurado estudar as práticas de avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pudemos verificar que nelas ainda prevalece a avaliação sumativa. Sendo as práticas desta modalidade de avaliação as que mais tradição têm nos diferentes níveis de ensino, a análise dos programas das unidades curriculares e dos discursos dos professores entrevistados mostrou que o teste escrito continua a ser o instrumento de avaliação mais usado pelos docentes para avaliar os conhecimentos dos alunos e aquele que mais peso tem na classificação final da maioria das unidades curriculares dos cursos estudados. Apesar disto, também em várias unidades curriculares eram incluídos os trabalhos de grupo e individuais para avaliar não só os conhecimentos, mas também certas competências profissionais, como sejam planos de aulas, projetos de pesquisa e de intervenção com a utilização da metodologia de trabalho de projeto em turmas do 1º ciclo do ensino básico, relatórios de pesquisa, etc. A realização destes trabalhos era acompanhada e orientada pelos docentes, no intuito de avaliarem os processos de aprendizagem dos futuros professores e de lhes darem, na medida que lhes era possível, o *feedback* e regularem a sua aprendizagem. No entanto, devido ao elevado número de

alunos e de unidades curriculares que os professores lecionavam, as suas práticas de avaliação formativa e de autoavaliação dos estudantes não eram muito estruturadas e sistemáticas, pelo que o processo de *feedback* e de regulação da aprendizagem não assumiam as características que os docentes desejavam e que seriam necessárias para avaliar as diversas competências profissionais que o ensino exige dos futuros professores.

Apesar de o estudo realizado e aqui apresentado carecer de maior abrangência e profundidade, pudemos concluir que, com base nos resultados obtidos, as práticas avaliativas dos docentes ainda se distanciam das intenções do processo de Bolonha. A este facto não são alheios os constrangimentos referidos, pois os professores entrevistados estavam conscientes e revelaram o desejo de melhorar as suas práticas de ensino e de aprendizagem, bem como de avaliação das competências profissionais dos futuros professores.

## REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidade de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-209.

ALONSO, L. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMEIRO CICLO, 1, 2005. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005, p. 1-17.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROWN, S.; PICKFORD, R. **Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior**. Madrid: Narcea Ediciones, 2013.

CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). **Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica, 2002. p. 37-42.

DECLARAÇÃO de Bolonha. In: SERRALHEIRO, J. P. (Org.). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições; Jornal A Página, 2005. p. 171-174.

FERNANDES, S. R.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. A aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares: avaliação do impacto de uma experiência no ensino de engenharia. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 59-86, 2010.

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

FERREIRA, C. A. Uma abordagem à avaliação das aprendizagens na formação de professores no contexto de Bolonha. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 685-707, 2013.

- FIGARI, G. **Avaliar: que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito: teoria e prática.** Oeiras: Celta, 1992.
- LIMA, J. Á. Ética na investigação. In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses.** Porto: Porto Editora, 2006. p. 127-159.
- MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “Testinite”. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, 2013.
- MORGADO, J. C. O processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 37-62, 2009.
- PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação.** Porto: Porto Editora, 2011.
- PASTOR, V. M. L. **Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.** 2ª ed. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas.** Porto: Porto Editora, 1993. p. 171-191.
- PERRENOUD, P. **Porquê construir competências a partir da escola?** Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: Edições Asa, 2001.
- PONTE, J. P. O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In: SERRALHEIRO, J. P. (Org.). **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses.** Porto: Proedições; Jornal A Página, 2005. p. 63-73.
- ROLDÃO, M. do C. Educação básica e currículo: perspectivas para a sociedade do 3º Milénio. In: DUARTE, J. B. (Org.). **Igualdade e diferença numa escola para todos.** Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002. p. 45-64.
- SANTAMARIA, J. S. Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista de Formación y Innovación Educativa Universitaria**, Vigo, v. 4, n. 1, p. 40-54, 2011.
- SIMÃO, A. M. V. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. **Revista de Estudos Curriculares**, Gualtar, v. 3, n. 2, p. 265-289, 2005.
- SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. de A. **Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha.** Lisboa: Gradiva, 2005.
- SOUSA, A. B. **Investigação em educação.** Lisboa: Livros Horizonte, 2005.
- VALVERDE, J.; REVUELTA, F. I.; FERNANDÉZ, M. R. Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. experiencias en la formación inicial del profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, 60, p. 51-62, 2012.
- ZABALZA, M. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Porto: Edições Asa, 1992.