

## **Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto**

**Marília Cid** – mcid@uevora.pt - Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

**Isabel Fialho** - ifialho@uevora.pt - Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora

### **Resumo**

O presente texto pretende ser mais um contributo no sentido de continuarmos a refletir e a pensar a avaliação como parte integrante do processo de ensino e, sobretudo, do processo de aprendizagem, pelo seu importante papel no sucesso escolar dos alunos e pelo impacto significativo que tem demonstrado na melhoria das aprendizagens.

Interessa compreender o que torna a avaliação para a aprendizagem tão decisiva nesse processo, entender os obstáculos que se colocam à sua implementação nas escolas portuguesas, mas também alertar para algumas inércias e dificuldades inerentes a qualquer processo de mudança. Para isso, é determinante não só a aposta numa formação com os professores mas em que a própria escola ajude ao seu desenvolvimento profissional, num contexto de abertura, responsabilidade e de autonomia pedagógica.

### **Palavras-chave**

Avaliação para as aprendizagens; Avaliação das aprendizagens; Avaliação formativa; Avaliação sumativa; Melhoria; Sistema educativo português.

### **Introdução**

As instituições de ensino são hoje em dia recorrentemente confrontadas com preocupações de qualidade e responsabilidade. No que diz respeito aos professores,

espera-se que sejam bons profissionais, capazes de proporcionar uma educação de alta qualidade aos seus alunos. Esta preparação não pode deixar de incluir um bom conhecimento sobre avaliação, pois esta é considerada uma dimensão crítica do ensino (Wiliam, 2009).

Melhorar o desempenho académico é importante, tanto a nível individual como social, tendo em vista o impacto sobre o próprio desenvolvimento de cada país. As várias reformas levadas a cabo nas últimas décadas na escola, em vários países da Europa e dos EUA, não têm mostrado grande evidência de impacto e os estudos que procuram compreender a eficácia das escolas têm espelhado que a variação de escola para escola e dentro de cada escola é muito significativa, sendo as diferenças entre esses grupos também muito significativas, sugerindo que a qualidade do professor faz realmente a diferença (Wiliam, 2009).

A questão que se pode colocar é, assim, a de indagar como pode a qualidade dos professores ser melhorada. No ponto de vista de Wiliam, a avaliação formativa é um dos fatores que pode ser considerado determinante, porque tem mostrado um impacto significativo no desempenho e resultados académicos dos alunos, como bem demonstra na afirmação seguinte: "uma aposta na avaliação formativa pode gerar o equivalente a oito meses extra de aprendizagem por ano" (2009, p. 7).

A avaliação pode, no entanto, ser usada para muitas finalidades. Os professores podem usá-la para tomar decisões, para mudar as estratégias de ensino, para ajudar os alunos a aprender, para classificar ou até mesmo para controlar o comportamento dos alunos. Estes, por sua vez, utilizam a avaliação para determinar o que devem estudar, como devem estudar, o que pensam ter aprendido e como se devem preparar para as avaliações seguintes (Rieg, 2007). Os professores e os alunos olham muitas vezes para a avaliação como algo negativo que têm de fazer (Clark et al, 2009). Também não é prática generalizada os professores compartilharem informações sobre as provas de avaliação, seja no que tem a ver com o seu conteúdo, os critérios usados ou dados obtidos com a sua aplicação. Os alunos acabam assim por não usufruir grandemente do feedback para melhorar a sua aprendizagem.

A esta questão não é alheia o facto de o significado de avaliação formativa ter vindo a mudar ao longo do tempo. É por isso que alguns autores sugeriram o uso de uma outra expressão para mostrar a diferença de significado. Stiggins (2005), por exemplo, usou o termo *avaliação para a aprendizagem* pela primeira vez, nos EUA, para estabelecer a diferença entre o anterior e o atual entendimento do conceito: "avaliação para a

aprendizagem tem a ver com continuidade... com informar os próprios alunos ... diz-lhes o progresso que cada aluno está a fazer no sentido de cumprir cada meta, enquanto a aprendizagem está a acontecer – enquanto ainda pode ser útil” (pp 1-2).

Pode dizer-se que continuamos a assistir a uma diferença clara entre o que se conhece sobre avaliação e o que está a ser posto em prática pelos professores em sala de aula. Na verdade, tal como Clark *et al.* (2009) salientam, é bastante difícil para um professor ajudar os alunos no processo da compreensão e ao mesmo tempo monitorar esse processo. É talvez por isso que Gardner se refere ao ensino como uma “profissão parcial”, pois uma grande parte do seu repertório – conhecimentos específicos sobre avaliação – permanece de fora (2007, p. 19).

### **Avaliação para as aprendizagens**

A avaliação deve ser assumida, no ponto de vista de Paul Black, Dylan Wiliam, Wynne Harlen e John Gardner (ARG, 1999), como parte integrante da aprendizagem. Existem, no entanto, duas formas diferentes de olhar para o conceito: avaliação *da* aprendizagem e avaliação *para* a aprendizagem. Em geral, a interpretação predominante nas escolas, em todos os níveis de ensino, é a avaliação da aprendizagem, com ênfase nos resultados, de natureza essencialmente sumativa, com foco nos conteúdos e visando certificar a aprendizagem do estudante no final do ano, semestre ou período. Esta ênfase na avaliação sumativa é bem evidente num estudo recente da OCDE, em que se refere que 28.8% dos professores portugueses aplica testes três a cinco vezes/ano e 65% fazem-no mensalmente, o que nos coloca no 1.º lugar dos 33 países do estudo (Santiago, 2012).

A avaliação para a aprendizagem é definida como “o processo de procura e interpretação de evidências, a serem usadas por alunos e professores” (ARG, 2002, p.2) e assenta em 10 princípios básicos: 1) é integrada na planificação; 2) preocupa-se com a forma como os alunos aprendem; 3) é uma prática central em sala de aula; 4) é uma competência profissional essencial ao professor; 5) é sensível e construtiva; 6) é motivadora; 7) facilita a compreensão de objetivos e critérios; 8) ajuda os alunos a saber como melhorar; 9) desenvolve a capacidade de autoavaliação; 10) reconhece todas as aprendizagens (ARG, 2002).

A avaliação para a aprendizagem vai dar destaque aos participantes no processo, ou seja, não inclui apenas o professor mas também os alunos, na sua vertente individual ou grupal, o que implica a ligação entre o ensino e a aprendizagem e se afasta de uma

abordagem de ensino centrada na transmissão. A avaliação para a aprendizagem, no dizer de Wiliam, é um processo cuja “conceção e prática tem como primeira prioridade promover a aprendizagem dos alunos” (2009, p.8). Trata-se de procurar clarificar "o ponto em que os alunos estão na sua aprendizagem, onde se pretende que cheguem e quais os passos necessários para chegar lá" (p. 11).

Se outro argumento não houvesse, bastava-nos lembrar a pesquisa realizada por Paul Black e Dylan Wiliam, em 1998, os quais, depois de analisarem cerca de 250 estudos considerados relevantes sobre avaliação formativa em sala de aula, concluíram que, em muitos casos, a velocidade de aprendizagem dos alunos duplicou. Da mesma forma, quando realizaram um outro tipo de investigação, que envolveu o trabalho direto com professores nas escolas, os resultados mostraram que os professores, alunos e pares podem assumir diferentes papéis e utilizar diversas estratégias de avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Wiliam, 2011a), como mostra a Figura 1.

	Objetivos	Ponto de partida	Ponto de chegada
Professor	Clarificação e partilha dos objetivos de aprendizagem	Discussão construtiva e atividades que permitam recolha de evidências	Feedback que faça progredir a aprendizagem
Pares	Compreensão e partilha dos objetivos de aprendizagem	Alunos como recursos de aprendizagem entre pares	
Aluno	Compreensão dos objetivos de aprendizagem	Aluno como responsável pela sua própria aprendizagem	

*Figura 1.* Ideias-chave para uma avaliação formativa (adaptado de Black e Wiliam, 2009, p. 8)

É assim muito evidente a importância de os professores compartilharem os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso com os alunos. De facto, a pesquisa mostra que os estudantes em salas de aula onde se pratica uma avaliação reflexiva têm melhor desempenho e são os estudantes mais fracos os que mais beneficiam com o processo, pela razão de assim conseguirem visualizar as características de um trabalho de qualidade. Também os estudos sobre eficácia escolar apontam neste sentido, Scheerens identificou o “alto nível de expectativas face a desempenhos dos alunos e a avaliação frequente da sua progressão” como dois fatores comuns às escolas eficazes (2004, p. 50).

Os professores parecem, no entanto, tender a desvalorizar o planeamento de formas de avaliar como está a decorrer a aprendizagem dos alunos. Este é um aspeto que não devem descurar e uma boa forma de o fazer, na perspetiva de Wiliam, é através da formulação de perguntas de alta qualidade, uma vez que é fundamental explorar o pensamento dos alunos antes de se assumir que eles já compreenderam os conceitos. Trata-se de “ouvir interpretativamente” e de criar um ambiente de sala de aula com alto nível de envolvimento, no qual a participação não seja uma atividade meramente opcional, dada a sua importância na construção do conhecimento e para uma aprendizagem efetiva (Wiliam, 2011b, p. 79). É claro que também se pode melhorar esta comunicação criando espaços para os alunos pensarem as respostas em grupo ou em pares antes de a transmitirem ao grupo turma.

A aprendizagem cooperativa é, deste modo, considerada uma estratégia bem sucedida neste contexto pois, em geral, motiva os alunos, cria coesão social, personaliza a aprendizagem e provoca elaboração cognitiva. Para ser assim, é necessário que existam e sejam claros os objetivos do grupo e que, ao mesmo tempo, também esteja criado um ambiente de responsabilidade individual (Wiliam, 2011b, p. 135).

Em suma, as principais premissas desta perspetiva consideram a aprendizagem a) um processo social ativo, b) em que o indivíduo produz significados, e c) que é melhor conseguida se for construída em função do que já é conhecido (Glaserfeld, 1989; Mintzes, Wandersee & Novak, 2005). Pode dizer-se que a avaliação para a aprendizagem implica uma visão de aprendizes ativos e com capacidade de autorregulação, ou seja, que se esforçam para dar significado ao que estão a aprender e a quem são dados os meios para se tornarem cada vez mais capazes de avaliar o seu próprio desempenho (Hadji, 1992; Perrenoud, 1998). Isso implica, como já referido, uma abordagem baseada em aprendizagem colaborativa, que inclui a partilha de objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso e na qual o feedback, a autoavaliação e a avaliação por pares têm um papel a desempenhar de autorregulação (Stobart, 2008). Vale lembrar, que os alunos fazem progressos significativos quando os docentes usam técnicas de avaliação formativa e as usam integradas num ensino construído no sentido da compreensão e envolvendo-os nesse processo. A realidade na generalidade das nossas escolas é bem diferente como atestam os recentes relatórios da OECD que salientam a fraca participação dos alunos na avaliação das aprendizagens (OECD, 2012 e 2013).

## **A avaliação para as aprendizagens em contexto**

A lei portuguesa define claramente, pelo menos desde 1992, que a avaliação formativa deve prevalecer nas salas de aula, com o objetivo de melhorar a aprendizagem e o ensino. A avaliação sumativa destina-se a classificar e certificar os alunos e ocorre apenas nos momentos de balanço em relação ao que os alunos sabem e são capazes de fazer. O nosso sistema de avaliação reconhece, então, que a avaliação formativa é um processo importante para o desenvolvimento do sucesso educativo, pelo menos em termos de legislação.

No quadro normativo da avaliação no ensino básico e secundário estão presentes alguns dos pressupostos anteriormente enunciados. O Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho que concretiza e desenvolve orientações contempladas no Decreto-Lei 6/2001, estabelece os princípios e os procedimentos na avaliação das aprendizagens relativamente aos três ciclos do ensino básico, assim como os efeitos dessa avaliação, coloca a ênfase na avaliação formativa e na necessidade de diversificar as práticas de avaliação. No que respeita ao ensino secundário, o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março vai no mesmo sentido, releva para a integração da avaliação sumativa e formativa sendo esta contínua e sistemática e com funções diagnóstica e reguladora de processos e de estratégias, estabelecendo que a avaliação “consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” que “tem por objetivo a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos” (artigo 10.º).

No entanto, a pesquisa tem mostrado que em muitas salas de aula as avaliações são mais orientadas e organizadas para classificar e certificar os resultados alcançados pelos alunos, em vez de ajudá-los a aprender, de modo que o equilíbrio entre a avaliação formativa e a sumativa parece ser difícil de alcançar (Fernandes, 2005, 2006a, 2009). Esta dificuldade é corroborada por três décadas de investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens em que se conclui que "a avaliação formativa é pouco frequente e mais baseada na intuição dos professores do que na recolha deliberada e propositada de informação" e que "as reformas educativas têm pouco impacto nas práticas dos professores e na sua consciência profissional" (Fernandes, 2009b, p.90).

A esta resistência acrescem decisões políticas recentes que têm

acentuado o reforço da prescrição normativa, da implementação de mecanismos externos de avaliação e da fixação de metas a cumprir, de modo que a abordagem do currículo seja mais valorizada pelos resultados que pelos processos e mais, ainda, pela avaliação externa que pela avaliação interna. (Pacheco, 2012, p. 2)

São decisões vinculadas a práticas educativas mais conservadoras e ao reforço da avaliação externa como atestam os normativos seguintes. O Despacho 17169/2011, de 23 de dezembro determina o fim da vigência do documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais e estabelece que “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina”. O Despacho 10874/2012, de 10 de agosto, homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico, que se constituem como orientações recomendadas para estas disciplinas. O Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, vem reforçar a dimensão sumativa da avaliação externa quando afirma a "promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico" (alínea 1, artigo 3.º) contrariando o estipulado nos normativos do ensino básico (Decreto-Lei 6/2001, ponto 1, artigo 12.º) e do secundário (Decreto-Lei 74/2004, ponto 1, art. 10.º), a avaliação passa a constituir um processo regulador do ensino, e não das aprendizagens, como consagravam estes diplomas.

Os professores e as escolas têm, no entanto, autonomia para redesenhar o currículo de modo a melhor atender cada classe e têm um poder significativo sobre o progresso académico e a certificação dos alunos, razão pela qual se torna necessário continuar a apostar no sentido de melhorar a consistência das avaliações internas e a qualidade do ensino e da aprendizagem (Fernandes, 2009). A este propósito, Pacheco (2012) refere a necessidade de se caminhar no sentido de integrar verdadeiramente a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, sem descurar o seu papel certificativo,

reconhecendo-se que a avaliação contribui de sobremaneira para a integração social dos alunos, também se aceitará que esta sua missão apenas será cumprida pelo equilíbrio ao nível das práticas de avaliação, promovendo, ao mesmo tempo, o formativo e o sumativo (Pacheco, 1998)

num processo integrado de avaliação, em que a melhoria e a certificação caminham lado a lado, é uma das tarefas mais exigentes, e por vezes quase impossível, dentro do que pode ser entendida a autonomia pedagógica do professor. (p. 9)

Na verdade, o impacto social da avaliação sumativa nos diferentes atores é maior do que o da avaliação formativa porque, em última análise, é a sumativa que as pessoas associam às decisões relacionadas com o progresso académico dos alunos ou com a sua certificação. Sob essas condições, a despeito do que a lei indica, a avaliação sumativa parece predominar nas salas de aula, cujo primeiro objetivo é reunir informações para classificar os alunos e não para ajudá-los a melhorar e superar as suas dificuldades.

A exigência da certificação e o carácter administrativo que a avaliação tem assumido criaram uma representação social de tal forma enraizada na tradição escolar que a implementação de novas formas de avaliação esbarra sistematicamente com práticas tradicionais centradas na avaliação de conhecimentos de carácter sumativo (Cid & Fialho, 2011).

O relatório da OECD de 2012 veio pôr em evidência as fragilidades do sistema avaliativo português, sendo assinalados diversos pontos fracos no sistema de avaliação em geral e dos alunos em particular. No domínio da avaliação dos alunos são identificados diversos desafios que resultam de pontos fracos no sistema da avaliação: a avaliação formativa não está completamente implementada no quotidiano escolar; o formativo é cada vez mais dominado pelo sumativo e pela ênfase nas “notas”, com uma atenção obsessiva aos resultados e práticas dominadas pela preparação para os testes e exames, sendo a qualidade do ensino equiparada à qualidade dos resultados. A par destes desafios são feitas recomendações que vão no sentido de colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a aprendizagem autêntica dos alunos, no desenvolvimento da qualidade do *feedback* dado aos alunos para apoiar o diálogo na sala de aula e na escola lado a lado com a atenção dada às notas e aos resultados.

Parece assim haver dificuldade de mudar o paradigma com que avaliamos os nossos alunos no sentido de um pressuposto formativo realmente assumido. Harlen (2008, p.145), ao referir-se à realidade inglesa, identifica o mesmo problema: “muitos professores reconhecem o valor da avaliação formativa mas sentem-se incapazes de mudar o seu estilo de ensino nesse sentido, imersos na sua luta por melhorar os resultados dos testes”. A prática avaliativa atual continua muito condicionada pela

pressão em mostrar evidências dos progressos regulares e visíveis dos estudantes e, nessa medida, os professores tendem a responder com avaliações sumativas frequentes, na forma de testes.

A mesma preocupação é apresentada por Stull et al. (2011, p 30): "é muito difícil para os docentes não se concentrarem em medidas de avaliação sumativa pois as pressões existentes encaminham-nos inevitavelmente nessa direção". Ainda que muitos professores reconheçam o valor da avaliação formativa, as suas práticas estão ainda demasiado vinculadas a um universo sumativo que irremediavelmente condiciona as suas práticas porque detém um peso excessivo (Pacheco, 2012).

### **Considerações finais**

Está ao alcance das escolas, professores e alunos a melhoria do que é aprendido e como é aprendido. Não sendo a avaliação formativa uma panaceia para os sistemas de ensino, é certamente um processo essencial no sentido de apoiar sobretudo as crianças e os jovens com desempenho mais fraco. Essa é a razão pela qual é essencial explorar e aprofundar práticas de sala de aula mais próximas da avaliação para a aprendizagem, o que envolve necessariamente continuar a apostar na investigação com os professores e, ao mesmo tempo, num aprofundamento da própria teoria de suporte.

Na verdade, não podemos esquecer que avaliar para as aprendizagens, fazer avaliação formativa se constitui como um processo muito exigente pois implica partilha, colaboração, reflexão conjunta e investigação da própria prática (Perrenoud, 1993, Alarcão & Roldão, 2010; Lee & Wiliam, 2005; Fernandes, 2006b; Fernandes, 2009a). Deste modo, deverá ser uma preocupação da escola prever formas de formação e desenvolvimento profissional que ajudem os professores a implementar práticas de avaliação que, muitas vezes, já se encontram previstas e até legisladas, mas que estão longe da prática (Araújo, Rosário & Fialho, 2013).

### **Referências Bibliográficas**

- Alarcão, I & Roldão, M. C. (2010). Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Araújo, L., Rosário, F. & Fialho, I. (2013). Avaliação formativa e formação de professores. In B. Nico, L. Nico, A. Tobias & F. Ferreira (Orgs.), *Educações no Alentejo*. Mangualde: Pedagogo.

- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Assessment Reform Group - ARG (2002). Assessment for learning: 10 principles. Research based principles to guide classroom practice. Retirado de <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Clark, T., Englert, K., Frazee, D., Shebby, S., & Randel, B. (2009). *Assessment: A McREL report prepared for Stupski Foundation's Learning System*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Fernandes, D. (2005) *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas* [Assessing learning: Challenging theories, practices and policies]. Cacém, Portugal: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006a). Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In R. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas*, 15-36. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 289–348.
- Fernandes, D. (2009). Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 227-247.
- Fernandes, D. (2009a). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. Anais do VIII Congresso Internacional de Educação, 41-45. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.
- Fernandes, D. (2009b). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Gardner, J. (2007). Is teaching a 'partial' profession? *Make the Grade*, Summer Issue, 18-22.
- Glaserfeld (1989). Constructivism in Education. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Supplement Vol.1, 162–163). Oxford: Pergamon Press.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Harlen, W. (2008). Trusting teaching's judgement. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application*. London: Routledge.
- Lee, C. & Wiliam, D. (2005). Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning. Retirado de <http://eprints.ioe.ac.uk/1145/1/Lee2005studyingchangesarticle.pdf>
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Pacheco, J. (2012). Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. Encontros de Educação (pp. 1-10). Funchal: Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Nóvoa e A. Estrela (Orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Rieg, S. A. (2007). Classroom assessment strategies: what do students at-risk and teachers perceive as effective and useful? *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 214-225.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Santiago, P. Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stobart, G. (2008). *Testing times. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Stull, J., Varnum, S., Ducette, J., Schiller, J., & Bernacki, M. (2011). The many faces of formative assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 30-39.
- Webb, M., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 165-184.

- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.
- Wiliam, D. (2011a). [What is assessment for learning?](#) *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wiliam, D. (2011b). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.