

# HOJE, DE QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA?

Filomena Araújo<sup>1</sup>, José Alves Diniz<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

<sup>2</sup> Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

Autor de correspondência: Filomena Araújo; Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Estrada da Costa, 1499-002 Cruz Quebrada, Portugal; telefone: (00351) 214149100; email: faraujo@fmh.ulisboa.pt

Submetido para publicação em 28 de março de 2015.

Aceite para publicação em 27 de abril de 2015.

## Resumo

*Scriven (1967) usou pela primeira vez os termos formativa e sumativa em relação à avaliação, para distinguir os papéis que a avaliação pode adotar na educação ou em qualquer outro campo. Mas, o conceito de avaliação formativa, ainda muito orientado para os resultados nos anos 70 do século passado, tem vindo a evoluir gradualmente, revelando-se mais interativo e mais centrado no processo de aprendizagem. Ao procedermos à análise sistemática da investigação sobre avaliação formativa, produzida nos últimos 15 anos, verificamos que os autores anglo-saxónicos têm centrado a sua atenção na prática de avaliação formativa dos professores, nomeadamente nos aspetos de orientação do ensino e da aprendizagem e no uso do feedback, enquanto os autores francófonos têm dado enfoque aos seus efeitos nos processos de regulação e autorregulação das aprendizagens. À luz da teoria da avaliação formativa consideramos, no entanto, que estes dois focos não são incompatíveis, mas sim complementares. Para ser considerada formativa, a avaliação terá de conduzir ao ajustamento do ensino, deverá permitir ao professor promover oportunidades à regulação das aprendizagens e terá de produzir efeitos na sua melhoria. Neste contexto, a autoavaliação e a autorregulação assumem também um papel fundamental. Pretendemos, no presente artigo, enquadrar conceptualmente a avaliação formativa e relevar que é o propósito com que se usa a avaliação, em conjunto com os efeitos que esta produz na melhoria da aprendizagem, os fatores que, na essência, a caracterizam.*

**Palavras-chave:** avaliação formativa; avaliação sumativa; avaliação para as aprendizagens; avaliação das aprendizagens; avaliação como aprendizagem

## FORMATIVE ASSESSMENT – WHAT DOES IT MEAN TODAY?

### Abstract

*The terms “formative and summative assessment” were used for the first time by Scriven (1967) to distinguish the roles that assessment can adopt in education or in others fields. The formative assessment concept in the 70’s was still orientated to the outcomes. Gradually, this concept has been evolving to a more interactive perspective and centred in the learning process.*

*In our attempt to make a systematic review of the investigation in formative assessment we argued that the Anglo-Saxon authors have underpinned the role of teacher’s assessment practices, like feedback, and their impact in the learning process and the francophone authors have highlighted the effects of formative assessment in the self-regulation processes.*

*We think, however, that these two perspectives and these focuses are not incompatible but complementary. To be formative an assessment must give information to adjust teaching and also must give opportunities to learning regulation and must produce effects in the improvement of learning. In this context, self-assessment and self-regulation have also an important role to play.*

*In this article is our objective to address the core issues of formative assessment and to highlight the purpose and the effects in learning improvement as the/ features that characterize formative assessment/essence of formative assessment.*

**Keywords:** formative assessment; summative assessment; assessment for learning; assessment of learning; assessment as learning



## INTRODUÇÃO

Black e Wiliam (1998a) defendem que o conceito de avaliação formativa não tem sido utilizado na literatura de uma forma consistente. De uma forma breve, podemos dizer que, numa primeira fase, a avaliação formativa estava muito centrada nos resultados e ainda muito associada a uma questão técnica e metodológica. Posteriormente, e apesar de se orientar já para o desenvolvimento e melhoria das aprendizagens, surge uma difusão alargada de um conjunto de funções (e.g. Allal, 1986; Cardinet, 1993; Abrecht, 1994) que foram associadas à avaliação, particularmente em redor de um esquema temporal do ‘antes – durante – e depois’ (De Ketele, 1986; Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

Mais tarde, enquanto alguns autores referem que apenas a avaliação realizada em contexto de sala de aula é formativa (Swaffield, 2011), outros concordam que a avaliação, independentemente do contexto, é formativa se produzir efeitos na melhoria da aprendizagem e se os alunos usarem essas informações com propósitos formativos (e.g. Gipps, 1994; Perrenoud, 1998, 2001a, 2001b;

Harlen, 2006; Earl & Katz, 2006; Wiliam, 2010, 2013). Este último argumento vem colocar o aluno no papel de protagonista, com autonomia na gestão da sua aprendizagem, considerando que a avaliação é formativa quando lhe providencia informação para a melhoria da sua aprendizagem. A eficácia da avaliação formativa passa a depender inclusivamente de três fatores: se os alunos conseguem perceber como estão na sua aprendizagem; se os alunos sabem como deveriam estar na sua aprendizagem, tendo em conta os objetivos de aprendizagem; e se agem no sentido de diminuir esta distância (Biggs, 1998).

O conceito de avaliação formativa tem vindo a evoluir desde a altura em que foi criado por Scriven (1967). O debate sobre os aspetos que podem ajudar a conceptualizar a avaliação formativa tem alimentado inúmeras tensões, principalmente entre autores francófonos e anglo-saxónicos. Até o próprio termo, “avaliação formativa”, tem vindo a adotar outras designações, em função de um ou outro aspeto que os autores relevam como essencial. Independentemente do termo usado, queremos, no presente artigo, salientar aquilo que para nós consubstancia a avaliação formativa – o seu propósito e seus efeitos. A avaliação só poderá ser formativa se visar a melhoria da aprendizagem e se, conseqüentemente, os efeitos dessa melhoria se materializarem.

## AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUMATIVA

Um sistema de avaliação descreve um processo de recolha, interpretação e divulgação de evidências, mas orientado por um propósito definido à partida. E é precisamente esse propósito que vai determinar as decisões subsequentes sobre o tipo de evidências a selecionar, a recolha dessas evidências de uma forma sistemática, os momentos em que ocorre, o envolvimento dos agentes, a interpretação das evidências com base em referenciais adequados, tudo no sentido de emitir um juízo que permita tomar decisões e promover ações com sentido.

Stufflebeam e Shinkfield (2007) resumem da seguinte forma (Tabela 1) a diferença entre a avaliação formativa e a sumativa:

**Tabela 1.** Avaliação formativa e avaliação sumativa (adaptado de Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

	<b>Formativa</b>	<b>Sumativa</b>
<b>Propósito</b>	Assegurar a qualidade; melhoria.	Proporcionar um juízo de valor sobre o objeto avaliado.
<b>Uso</b>	Guia para a tomada de decisão.	Determinar o sucesso ou insucesso; promover a compreensão sobre o fenómeno avaliado.
<b>Foco</b>	Objetivos da aprendizagem; planos de ação alternativos; implementação de planos.	Projetos concluídos; programas aplicados; produtos; desempenhos.
<b>Função</b>	Providencia feedback para a melhoria.	Informa sobre a qualidade/custo/utilidade/segurança do objeto avaliado.

	<b>Formativa</b>	<b>Sumativa</b>
<b>Orientação</b>	Prospetiva e pró-ativa.	Retrospectiva e retroativa.
<b>Momento</b>	Durante o desenvolvimento das 'operações'.	Depois de concluída a 'operação'.
<b>Plano de avaliação</b>	Flexível; interativo.	Relativamente fixo.
<b>Relatórios</b>	Periódicos; informais, na maioria das vezes.	Cumulativos; comparativos com congêneres; análises custo/benefício.

Atualmente, estes termos (avaliação formativa e avaliação sumativa) são usados para descrever os diferentes propósitos com que se usa a avaliação. Usar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo ensino-aprendizagem é fazê-lo com um propósito formativo (Brookhart, 2001; Wiliam, 2006; Bell, 2007). Pelo contrário, usar a avaliação para fazer um balanço, expressar ou tomar decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem é fazê-lo com um propósito sumativo.

Independentemente das funções que a avaliação possa adotar e dos momentos em que seja aplicada, ela assume dois propósitos bem definidos: recolher informações que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas; e/ou recolher evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens futuras.

De uma forma simples, mas não menos clara, alguns autores (e.g. Black & Wiliam, 1998b, 2006; Assessment Reform Group [ARG], 2002a, 2002b; Harlen, 2006) referem-se à 'avaliação das aprendizagens' quando querem evidenciar o seu propósito sumativo ou, no que se refere ao contexto escolar, o propósito de fazer um balanço das aprendizagens conseguidas, classificar ou informar a comunidade escolar dos resultados obtidos. Esta avaliação utiliza procedimentos e referenciais perfeitamente estabelecidos, segundo protocolos construídos para o efeito.

Os mesmos autores (e.g. Black & Wiliam, 1998b; ARG, 2002a, 2002b; Harlen, 2006) referem-se à 'avaliação para as aprendizagens' quando querem evidenciar os seus propósitos formativos, de orientação do ensino ou regulação das aprendizagens. Esta avaliação, ao ter finalidades diferentes da primeira, deverá assegurar procedimentos diferenciados, de acordo com essas finalidades e envolver o compromisso dos seus intervenientes. Colocar a avaliação nesta segunda perspetiva é assumi-la como uma ferramenta poderosa na melhoria e promoção das aprendizagens (Dochy & McDowell, 1997; Boggino, 2009). É colocar a avaliação ao serviço do ensino, da aprendizagem e das comunidades educativas.

Harlen (2006) utilizou os 10 princípios da avaliação formativa sistematizados pelo ARG (2002a) no sentido de reconhecer, na ação do professor, a avaliação formativa:

A avaliação:

- Faz parte integrante do plano de ensino e aprendizagem.
- Foca-se no modo como os alunos aprendem.
- É central na prática em sala de aula.
- É um fator chave na capacidade profissional do professor.

- Tem impacto emocional.
- Afeta positivamente a motivação do aluno.
- Promove a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação.
- Ajuda os alunos a melhorarem.
- Encoraja a autoavaliação.
- Reconhece todos os desempenhos de todos os alunos.

Se a avaliação para as aprendizagens deve fazer parte integrante do plano de ensino e aprendizagem, o processo de planeamento deveria providenciar, tanto a alunos como aos professores, informação passível de interpretar e verificar o progresso na aprendizagem. Com base nessas informações, o plano deverá ser flexível e ajustar-se para assegurar os objetivos da aprendizagem. O planeamento deverá incluir estratégias para assegurar a compreensão, por parte dos alunos, dos objetivos que deverão perseguir e dos critérios que estarão subjacentes à apreciação do trabalho que desenvolverem. Também deveria ser planeado o modo como os alunos receberiam *feedback* e o modo como poderiam participar na sua avaliação.

Se a avaliação das aprendizagens deve focar-se no modo como os alunos aprendem, o processo de aprendizagem deve ser o foco de atenção tanto para alunos como para professores quando as evidências são recolhidas e interpretadas. Os alunos deverão estar atentos não só àquilo que aprendem como ao modo como o fazem.

Se a avaliação para as aprendizagens deve ser central na prática em sala de aula, muito do que os alunos e professores fazem na sala de aula poderia ser descrito como avaliação. Aquilo que os alunos dizem ou fazem é observado e interpretado e estabelecem-se juízos de valor acerca do modo como estão a aprender. Estes processos de avaliação são essenciais para uma prática diária e envolvem tanto os alunos como os professores na reflexão, diálogo e tomadas de decisão.

Se a avaliação para as aprendizagens deve ser um fator chave na capacidade profissional do professor, aos professores exige-se que planeiem a avaliação, observem a aprendizagem, analisem e interpretem as evidências da aprendizagem, providenciem *feedback* aos alunos e suportem a sua autoavaliação. Os professores deveriam desenvolver estas competências na formação inicial e contínua.

Se a avaliação para as aprendizagens tem impacto emocional, os professores devem estar alerta para o impacto que comentários e classificações têm na confiança e entusiasmo dos alunos e devem ser construtivos no *feedback* que proporcionam. Comentários focados no trabalho e não na pessoa são, nesta lógica, os apropriados para a aprendizagem e motivação.

Se a avaliação para aprendizagens afeta positivamente a motivação do aluno, a avaliação deve dar enfoque aos pontos fortes, às oportunidades para melhorar e não às falhas dos alunos. A comparação com outros que são mais bem-sucedidos não motiva os alunos e pode levar, inclusive à desistência. A motivação pode ser preservada e até aumentada através de métodos de avaliação que promovam a autonomia do aluno e providenciem *feedback* e oportunidade para a autorregulação.

Se a avaliação para as aprendizagens deve promover a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação, pressupõe que sem a compreensão e interiorização plena, por parte de professores e alunos, dos objetivos de aprendizagem e dos critérios que servirão de referência à sua apreciação não poderá haver envolvimento consciente no processo de aprendizagem.

Se a avaliação para as aprendizagens deve ajudar os alunos a melhorarem, esta questão pode sublinhar-se como a essência proposicional da avaliação formativa, ganhando relevo não só como ajudar os alunos a melhorar como o facto de os consciencializar sobre os modos como o podem fazer.

Se a avaliação para as aprendizagens deve encorajar a autoavaliação, um aluno capaz de se autoavaliar conhece os objetivos de aprendizagem, interiorizou os critérios para apreciar o seu progresso e é capaz de, em conformidade, gerir a sua aprendizagem.

Se a avaliação para as aprendizagens deve reconhecer todos os desempenhos de todos os alunos, é uma avaliação positiva que reconhece todos os progressos na aprendizagem, os pontos fortes de cada aluno e também as suas dificuldades específicas, possibilitando a intervenção sobre elas.

Na nossa pretensão de caracterizar a avaliação para as aprendizagens e de forma a complementar a definição feita pelo ARG (2002a) e Harlen (2006) recorremos a outros autores (e.g. Boston, 2002; Hay, 2006; Stobart, 2006; Gardner, 2006a, 2006b; Stiggins, 2010), tendo sistematizado um conjunto de pressupostos que permitem melhor enquadrar conceptualmente a avaliação formativa:

- A avaliação formativa deve promover a melhoria da aprendizagem;
- A avaliação formativa deve utilizar os procedimentos usados na avaliação para assegurar a validade e a fiabilidade da informação recolhida, tendo em conta o seu propósito fundamental – melhorar a aprendizagem;
- A avaliação formativa deve promover a divulgação e compreensão dos objetivos de aprendizagem e dos critérios que permitirão ajuizar a sua concretização;
- A avaliação formativa deve fazer parte do processo de ensino, possibilitando aos alunos a compreensão dos objetivos de aprendizagem e a forma como a qualidade dos seus desempenhos será apreciada.
- A avaliação formativa deve promover o empenhamento dos alunos na sua aprendizagem e na sua avaliação (Figura 1);
- A avaliação formativa deve motivar os alunos a mostrar o que podem e sabem fazer;
- A avaliação formativa deve combinar informação variada, incluindo a autoavaliação, para justificar as decisões tomadas sobre a aprendizagem e os desempenhos dos alunos;
- A avaliação formativa deve ter em conta critérios de qualidade que reflitam um consenso alargado por parte de todos os intervenientes.

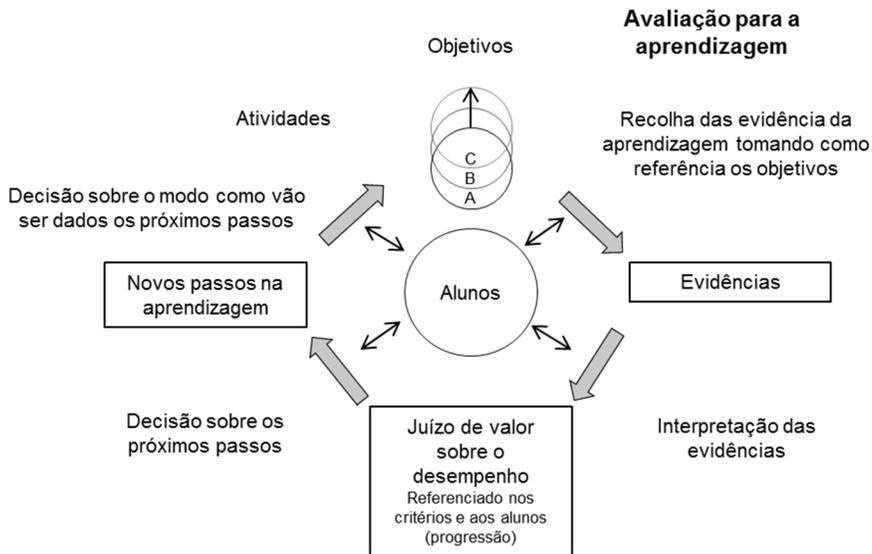


Figura 1. Avaliação PARA a aprendizagem (adaptado de Harlen, 2006).

Por sua vez, a ‘avaliação das aprendizagens’ ou avaliação sumativa não assume a pretensão de identificar os ‘novos passos da aprendizagem’. Como se pode observar nas figuras 1 e 2, adaptadas de Harlen (2006), a avaliação da aprendizagem é um sistema aberto que termina quando é dada a informação sobre o desempenho enquanto a avaliação para a aprendizagem é um sistema que se autoalimenta das evidências que vai recolhendo e interpretando, projetando, consecutiva e consequentemente, novos percursos e passos com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

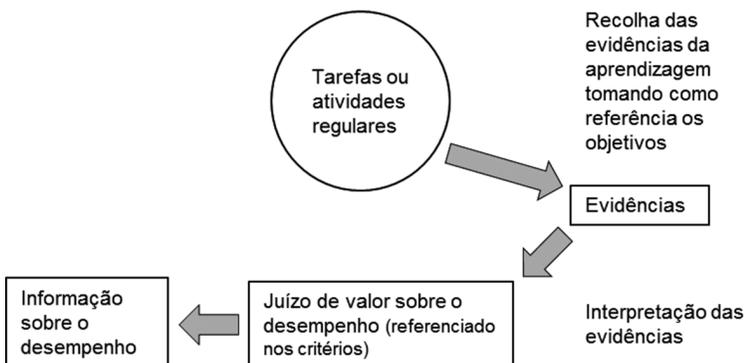


Figura 2. Avaliação da aprendizagem (adaptado de Harlen, 2006).

Desta forma, poder-se-á depreender que o propósito com que se usa a avaliação, ou o tipo de decisão que se pretende tomar, poderá ser o fator determinante na definição dos passos seguintes:

a relevância das evidências a recolher, a delimitação do objeto, o estabelecimento de referenciais com vista à emissão de um juízo de valor, os papéis ou responsabilidades dos intervenientes, a conceção ou seleção das estratégias de recolha de informação, a determinação dos momentos mais adequados, a interpretação das evidências e a comunicação aos interessados.

No sentido de clarificar o conceito de avaliação, apresentam-se, de seguida, duas definições.

Avaliação formativa:

*The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.*

ARG (2002a, p.2)

Avaliação sumativa:

*The process by which teachers gather evidence in a planned and systematic way in order to draw inferences about their students' learning, based on their professional judgement, and to report at a particular time on their students' achievements.*

ARG (2006, p. 4)

Se atentarmos nas duas definições acima transcritas e relembarmos as figuras 1 e 2 adaptadas de Harlen (2006), verificamos que a avaliação formativa difere da sumativa, na forma de recolher e interpretar as evidências, na forma como os alunos são envolvidos no processo mas, de uma forma determinante, no propósito com que se usam as inferências, proporcionando decisões ou ações subsequentes diferenciadas.

Corroboramos, por isso, da perspectiva de Gipps (1994), e Earl e Katz (2006), de que é o 'propósito' com que se usam as evidências recolhidas por via da avaliação e os 'efeitos' que esta produz na melhoria da aprendizagem que, verdadeiramente, distingue a avaliação formativa da sumativa. Não são os instrumentos usados nem, tão pouco, os momentos em que são aplicadas que determinam os seus propósitos. A determinação dos momentos, dos intervenientes, dos instrumentos e da informação a recolher decorrem do propósito. Nesta perspectiva, a avaliação formativa e sumativa não se podem confundir uma com a outra. É portanto a dimensão 'propósito' que as diferencia, e nessa perspectiva partilhamos da opinião de Fernandes (2006, 2005) de que é efetivamente uma questão epistemológica.

Neste contexto, a avaliação formativa pode ser observada pelo ponto de vista do professor e do aluno (Brookhart, 2001). Do ponto de vista do professor a avaliação formativa tem uma dupla intenção: providenciar *feedback* ao aluno com vista à melhoria da sua aprendizagem e regulação da mesma; e recolher informações que possam ser usadas para orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos alunos. Do ponto de vista do aluno, a avaliação formativa providencia informações sobre a sua aprendizagem, promovendo assim a automonitorização, a

autorregulação da aprendizagem e, de uma forma consequente, a autonomia para gerir a aprendizagem. O aprender a autoavaliar-se apresenta-se, neste contexto, como um pilar da avaliação formativa que permite, como referem Alves e Machado (2011), o lançar de um olhar crítico sobre si e sobre os seus progressos na aprendizagem.

No entanto, só se consegue essa pretensão se a avaliação estiver referenciada em critérios de avaliação ou objetivos de aprendizagem, negociados e apropriados, conduzindo a uma tomada de decisão pertinente e sustentada na base de um referencial interiorizado. Revela-se, portanto, importante que ambos, professor e aluno, possuam uma ideia clara dos objetivos de aprendizagem que constituem a referência principal para a avaliação dos progressos na aprendizagem. Nesta lógica de ideias, alguns autores (e.g. Gipps, 1994; Wiggins, 1998; Brookhart, 2001; Taras, 2005) reforçam a ideia de que nenhum processo de avaliação pode ser desenvolvido sem a emissão de um juízo de valor e esse só pode ser produzido se referenciado a critérios ou objetivos de aprendizagem.

Por vezes, a avaliação sumativa e a formativa são discutidas como se fossem formas ou tipos diferentes de avaliação quando não o são. São discutidas separadamente devido ao facto de terem propósitos diferentes (Harlen, 2005). Uma mesma informação, recolhida pela mesma via, será chamada de formativa se for usada para melhorar a aprendizagem ou sumativa se for usada para fazer um balanço sobre as aprendizagens.

Se, como foi argumentado, a diferença entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa se concentra no propósito com que se usam as evidências e nos efeitos que produzem (Gipps, 1994; Earl & Katz, 2006; Harlen, 2006, 2007), poder-se-á perguntar: uma evidência, recolhida de uma forma válida para servir um propósito sumativo, poderá ser usada, também, para melhorar as aprendizagens?

Black et al. (2005) parecem sugerir uma resposta afirmativa a essa questão ao referir que o uso formativo dos testes de avaliação sumativa é uma das práticas consideradas eficazes por parte dos professores. Isto para além do questionamento, *feedback* e autoavaliação, com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, usar a informação recolhida pela avaliação formativa para avaliar sumativamente, ou vice-versa, requer que no percurso da interpretação das evidências e da emissão do juízo de valor se altere a base referencial (figuras 1 e 2). Na avaliação formativa, as evidências podem ser interpretadas em função do progresso demonstrado por um determinado aluno, num trabalho ou tarefa (interpretação criterial ou ipsativa), sendo os novos passos da aprendizagem decididos em função da demonstração e da qualidade desse progresso. Na avaliação sumativa, as evidências têm de ser interpretadas com referência a critérios de avaliação, iguais para todos os alunos, de forma a poder fazer um balanço sobre as aprendizagens dos alunos e divulgar informações sobre o seu desempenho.

Aceitamos, por isso, que as evidências recolhidas num determinado momento, com um determinado propósito podem, noutro contexto ou momento, ser recuperadas e reinterpretadas

(por via de outros referenciais) para servir um propósito diferente. Mas, nesse caso, mesmo reutilizando as mesmas evidências, os propósitos são efetivamente diferenciados.

Podemos discutir a ideia de que as questões epistemológicas determinam, de uma forma coerente, as questões metodológicas e, nessa perspectiva, os métodos usados para recolher evidências com um determinado propósito não devem, até por uma questão de validade, ser usadas, visando um propósito diferente. Contudo, principalmente quando o propósito é formativo, estamos convictos de que todas as evidências, que possam ser usadas ou reinterpretadas com vista à melhoria da aprendizagem e produzam efeitos nesse sentido, são válidas, independentemente do método usado para as recolher. Dessa forma, como Harlen (2006, 2007) refere, em vez de avaliação formativa versus sumativa, deveríamos apenas usar uma ‘boa avaliação’. E a ‘boa avaliação’ poderá assumir propósitos diferenciados, mas estes caminharão, necessariamente lado a lado se o foco for a melhoria da aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Enquanto os autores anglo-saxónicos, no âmbito da avaliação para a aprendizagem, têm centrado a sua atenção na prática dos professores, nomeadamente nos aspetos de orientação do ensino e da aprendizagem e no uso do feedback, os autores francófonos têm dado enfoque à autoavaliação e aos seus efeitos nos processos de regulação das aprendizagens. Consideramos, como já tivemos oportunidade de referir, que estes dois focos não são incompatíveis, muito pelo contrário. Para ser considerada formativa, a avaliação terá de conduzir ao ajustamento do ensino, terá de produzir efeitos na melhoria da aprendizagem e terá de ser usada tanto pelos professores como pelos alunos. O debate de ideias que se tem vindo a sentir ao longo dos últimos anos entre autores anglo-saxónicos e francófonos (e.g. Perrenoud, 1998; Black & Wiliam, 1998a; Swaffield, 2011) deveria ser observado apenas como dois ângulos diferentes de observar um mesmo objeto, mas que podem e, na nossa perspectiva, devem constituir-se como complementares e não como divergentes ou incompatíveis. Será a avaliação formativa a sair reforçada se forem unidas estas duas perspectivas, em torno do seu eixo norteador: o seu propósito e os efeitos que produzem na melhoria da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: ASA.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Alves, M. P., & Machado, E. (2011) O sentido do currículo e os sentidos da avaliação In M. P. Alves & J. De Ketele (orgs.) *Do currículo à avaliação, Da avaliação ao currículo*. (pp. 71-82). Porto: Porto Editora.
- Assessment Reform Group [ARG] (2002a). *Assessment for Learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. Retirado de <http://www.aiaa.org.uk/afl/assessment-reform-group/>

- Assessment Reform Group [ARG] (2002b). *Testing, Motivation and Learning*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education Retirado de <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Assessment Reform Group [ARG] (2006) *The role of teachers in the assessment for learning*. Retirado de <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Bell, B. (2007). Classroom Assessment of Science Learning. In S. Abell & N. Lederman (Eds.) *Handbook of Research on Science Education*. (pp. 965-1006) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J. (1998, March). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 103 – 110.
- Black, P., & Wiliam, B. (2006). Assessment for Learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 9-25) London: Sage.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2005). *Assessment for Learning – Putting it into practice*. UK, Glasgow: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Boston, C. (2002) The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (9) Retirado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>
- Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and sumative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153-169.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: ASA.
- Dochy, F., & McDowell, L. (1997) Introduction: Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 279-298.
- Earl, L., & Katz S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Western and north curriculum partnership. Retirado de <http://www.wncp.ca/english/subjectarea/classassessment.aspx>
- Fernandes, D. (2006) Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Gardner, J. (2006a) Assessment and Learning: An Introduction In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. (pp. 1-5). London: Sage.
- Gardner, J. (2006b) Assessment for Learning: A compelling conceptualization In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. (pp. 197-204). London: Sage.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: SAGE Publications.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. (pp. 103-117) Londres: SAGE Publications.
- Harlen, W. (2005) Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16:2, 207-223.
- Hay, P. (2006). Assessment for Learning in Physical Education In D. Kirk, D. McDonald & M. O'Sullivan (eds.) *International Handbook of Research in Physical Education*. (pp. 312-325). London: SAGE.
- Perrenoud, Ph. (2001a) *Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles*. Retirado de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/textes.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html)
- Perrenoud, Ph. (2001b) *Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires?* Retirado de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/textes.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html)
- Perrenoud, Ph. (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.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.
- Stobart, G. (2006). The validity of Formative Assessment In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 133-146). London: SAGE Publications.
- Stiggins, R. (2010). Essential Formative Assessment Competencies for Teachers and School Leaders in H. Andrade e G. Cizek (Eds). *Handbook of Formative Assessment*, 14, (pp. 233-250). New York: Routledge.

- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models & Applications*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Wiliam, D. (2013). Assessment: the bridge between Teaching and learning. *Voices from the middle*. 21 (2) Retirado de [http://www.dylanwiliam.org/Dylan\\_Wiliams\\_website/Publications.html](http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Publications.html)
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington USA: Solution Tree Press.
- Wiliam, D. (2010). An Integrative Summary of the research Literature and implications for a New Theory of Formative Assessment In H. Andrade & G. Cizek (Eds). *Handbook of Formative Assessment*. (pp.18-40). New York: Routledge.
- Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right, *Educational Assessment*, 11(3-4), 283-289.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. EUA: Jossey-Bass.