



AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E PEDAGOGIA: CONTRIBUTOS PARA UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

*Domingos Fernandes*¹

ISCTE-INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA, ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

RESUMO

O propósito deste texto é discutir algumas questões consideradas essenciais relativamente ao chamado domínio da avaliação pedagógica. Trata-se da avaliação que ocorre dentro das salas de aula e é da responsabilidade integral dos professores e das escolas. Assim, são feitas considerações no sentido de clarificar a sua inserção nos processos de educação, chamando a atenção para o facto de a avaliação ser indissociável do currículo e da pedagogia. Definem-se e discutem-se também as características consideradas indispensáveis da avaliação pedagógica, tendo em vista a sua efetiva concretização nas escolas e nas salas de aula. A opção feita para a construção do texto foi a de sinalizar problemas que se consideram prementes dos pontos de vista do desenvolvimento do currículo e, concomitantemente, das práticas pedagógicas de ensino e de avaliação, que são consideradas indissociáveis.

Palavras-chave: Avaliação pedagógica; Avaliação das aprendizagens; Currículo; Desenvolvimento curricular; Pedagogia.

Introdução

O principal propósito deste texto é discutir algumas questões que se consideram essenciais relativamente ao chamado domínio da avaliação pedagógica, isto é, à avaliação que ocorre dentro das salas e aula e é da responsabilidade integral dos professores e das escolas. Para tal, são feitas considerações que vão no sentido de clarificar a sua inserção nos processos de educação, chamando a atenção para o facto de a avaliação ser indissociável do currículo e da pedagogia. Além disso, definem-se e discutem-se características consideradas indispensáveis da avaliação pedagógica tendo em vista a sua efetiva concretização nas escolas e nas salas de aula. A opção feita para a construção deste texto foi a de apenas sinalizar problemas que se consideram prementes dos pontos de vista do desenvolvimento do currículo e, concomitantemente, das práticas pedagógicas de ensino e de avaliação, consideradas indissociáveis.

¹ domingos.fernandes@iscte-iul.pt

A avaliação, tal como o ensino e a aprendizagem, é um processo eminentemente pedagógico cujo principal propósito é contribuir para que os alunos aprendam mais, com mais compreensão e profundidade, e para que os professores melhorem os seus processos de ensino. Neste sentido, a avaliação só faz real sentido se estiver estreitamente articulada com os processos de ensino e aprendizagem. Isto significa que estes três processos, que são incontornáveis em qualquer processo de educação e formação, devem integrar as ações e as práticas pedagógicas e, desse modo, regular e autorregular o ensino e a aprendizagem. Consequentemente, a avaliação pedagógica materializa-se através do *feedback* que, de forma tendencialmente contínua, deverá: a) tornar os alunos conscientes acerca do que é necessário aprender; b) indicar aos alunos em que situação se encontram relativamente ao que é necessário aprender; e c) dar indicações claras aos alunos acerca dos esforços e das ações que têm de empreender para aprender. Assim, o *feedback* está no cerne da avaliação pedagógica, sendo, na verdade, o seu real conteúdo. Sem *feedback* não há avaliação pedagógica seja ela de natureza formativa ou de natureza sumativa. É necessário refletir acerca desta questão e dela retirar as devidas ilações, nomeadamente ao nível das opções que se fazem no domínio do currículo e do seu desenvolvimento (Black & Wiliam, 1998, 2006; Fernandes, 2019). É igualmente necessário ter em conta as dimensões do *feedback*. O *feed up*, através do qual se clarificam os critérios de avaliação e, consequentemente, o que vai ser objeto de avaliação e o que é importante aprender; o *feed back*, através do qual se distribui informação que os alunos devem utilizar para tomar as decisões que se impõem para aprender o que é necessário aprender; e o *feed forward*, através do qual os professores podem perspetivar o ensino a desenvolver após o processo de *feedback* (Vieira, 2007).

1. Visão indissociável de currículo e pedagogia na avaliação

A avaliação pedagógica tem necessariamente de incorporar uma visão de *Currículo* e também, naturalmente uma visão de *Pedagogia*. Não será por acaso que alguém disse um dia que *diz-me como avalias e dir-te-ei como ensinas*. Por exemplo, na perspetiva que vem predominando nos sistemas escolares desde os finais do século XIX, avaliar o que os alunos sabem e são capazes de fazer é desencadear um processo de medida que, tipicamente, é realizado através dos chamados testes ou provas. Neste caso, avaliar é sinónimo de medir e os testes e as aprendizagens são isomorfos gerando-se uma sequência do tipo: ensinar-medir-ensinar-medir. E, assim, medir e aprender são considerados processos concomitantes. Pode então pensar-se que, nesta visão de avaliação, ensinar é *dizer o currículo* e aprender é *reproduzir* o que foi dito. E aqui estamos mais perante a ideia de que o importante é *o que se reproduziu*, ignorando-se *o que se é capaz de fazer com o que se aprendeu*. Temos assim uma visão do *Currículo* como algo que se diz, que se reproduz, algo em que a *Ciência*, o *Conhecimento*, são coisas já criadas e acabadas, sem quaisquer contradições, bastando-se a si próprias, tal como se apresentam nos manuais

escolares e que, por isso, o que é preciso fazer é, precisamente, dizê-los, reproduzi-los (e.g., Archbald & Newmann, 1992; Berlak, 1992a, 1992b; Gong, 2008). Ora a *Ciência* e o *Conhecimento* são empreendimentos profundamente humanos, construídos com hesitações, dúvidas e contradições e que nos interpelam e que se interpelam, que se constroem e reconstroem e que, por natureza, experimentam avanços e recuos. São processos e produtos indissociáveis das sociedades e das questões sociais, políticas, culturais, económicas e tecnológicas que lhe são inerentes. E, deste modo, o *Currículo* tem necessariamente de ser algo que se vive e que está profundamente relacionado com a vida. E, neste sentido, o currículo ou é *Vida* ou então será algo que estará muito pouco ou nada relacionado com a vida social que, por natureza, é viva e profundamente humana (Fernandes, 2009, 2019; Young, 2008).

Estamos assim perante duas perspetivas bem diferentes acerca do *Currículo* às quais estão associadas perspetivas pedagógicas igualmente muito diferentes. Por um lado, uma *Pedagogia* que, tal como nos referiram Bento de Jesus Caraça, há cerca de 80 anos, e Sebastião e Silva, há cerca de 50 anos, que não ensina, que não desenvolve, capacidades fundamentais tais como observar, experimentar, refletir e raciocinar. Uma *Pedagogia* pobre e essencialmente centrada em ensinar a repetir mecanicamente, a reproduzir e a imitar o que quer que seja que tenha sido dito e que, assim, não estimula nem a autonomia nem a criatividade dos alunos. Uma *Pedagogia* que, como referiu Sebastião e Silva em 4 de dezembro de 1968, numa entrevista ao vespertino *A Capital*, estava na base de um ensino que era capaz de *atribuir 20 valores ao conselheiro Acácio e orelhas de burro a Einstein!*

Uma das questões mais fundamentais com que os sistemas escolares, os seus responsáveis, os seus professores e dirigentes escolares, se confrontam tem precisamente a ver com as opções curriculares e pedagógicas que se tomam. E isso exige que se estude, que se conheça e que se discuta profundamente do que se está verdadeiramente a falar quando se fala de *Currículo* e de *Pedagogia*. E, conseqüentemente, de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica. O que, no fundo, aqueles dois eminentes homens da ciência e da cultura nos mostraram há várias décadas foi que o *Currículo* tem de ser um projeto de conhecimento, de cultura e de cidadania em que todos e cada um dos alunos possa aprender o que é reconhecido como importante numa dada sociedade e num dado momento histórico (Young, 2008). O *Currículo*, sob muitos pontos de vista, tem de ser um *Projeto de Inteligência*, assumido como um importante meio para que, tal como nos disse Lauren Resnik (1987), a educação esteja, no seu sentido mais profundo e essencial, associada à ideia de *Aprender a Pensar*. Nesta ideia, o *Currículo* é também um processo para aprender a viver, a estar com os outros, a apreciar a vida e a sociedade nas suas múltiplas dimensões (e.g., sociais, tecnológicas, científicas, culturais, políticas). A aprendizagem tem de ser autêntica e de estar relacionada com o mundo para além da *Escola*. Não só para que seja mais interessante e mais motivador aprender, mas também para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes permitam utilizar o conhecimento na resolução

de uma diversidade de problemas da chamada vida real. Para além do desenvolvimento das capacidades cognitivas, é relevante desenvolver um conjunto de atitudes e hábitos essenciais tais como a vontade ou a predisposição para persistir na resolução de problemas com graus de dificuldade elevados.

O *Currículo* tem de ser uma oportunidade para que a curiosidade, o estudo, a pesquisa, a formulação de conjecturas, a resolução de problemas, a criatividade e a escrita sejam amplamente estimulados. Sem esta visão, a educação do século XXI ficará muito aquém do que se espera, do que é necessário e do que se exige e essa é a dura e difícil batalha com que hoje estamos confrontados: afastarmo-nos de um *Currículo* e de uma *Pedagogia* dos finais do século XIX para nos aproximarmos de visões mais consentâneas com o século XXI que vêm sendo sucessiva e sistematicamente recomendadas na literatura de investigação sobre questões da *Educação* (e.g., Black & Wiliam, 2018; Fernandes, 2014, 2019, Wiliam, 2017; Young, 2008).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, constitui um importante documento curricular, talvez o mais relevante produzido nos últimos 20 anos. Na verdade, os seus autores foram capazes de mobilizar, integrar e utilizar de forma clara o que, no domínio da investigação em educação, se vem produzindo de mais significativo nas últimas décadas. Trata-se de uma visão que se pode considerar progressiva e progressista do currículo, em que se destacam dez áreas de competências a desenvolver tais como *Linguagens e Textos, Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Sensibilidade Estética e Artística, e Saber Científico, Técnico e Tecnológico*. (Competências já bem sinalizadas como fundamentais por Bento de Jesus Caraça e por Sebastião e Silva há algumas décadas.) Além disso, são referidos importantes *Princípios*, tal como o da centralidade da aprendizagem e o da base humanista do saber, uma *Visão* que sublinha a importância das artes, das humanidades, da ciência e da tecnologia na construção de um mundo mais sustentável e também a relevância de se formarem cidadãos críticos e mais autónomos, capazes de selecionar informação e, finalmente, um conjunto de *Valores* em que, por exemplo, se destacam a cidadania e a participação e a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos.

Mas estas visões do *Currículo* e da *Pedagogia* exigem que os professores se assumam como intelectuais profissionais do ensino, homens e mulheres amantes da ciência e da cultura e, porque não dizê-lo, artistas na sua criatividade, na sua inventividade, na sua capacidade para reinventar e recriar problemas. Professores capazes de desenvolver um ambiente interativo que facilite a comunicação e o desenvolvimento de autênticas comunidades de aprendizagem nas suas aulas. E assim as aulas são espaços onde se ensaiam novas e inovadoras formas de organização e de funcionamento que sejam mais flexíveis e mais inteligentes. Verdadeiros espaços de indagação, de discussão, de problematização e de reais oportunidades para que todos possam participar e aprender. Nestes termos, os professores não são meros burocratas ou

funcionários do currículo, mas antes profissionais do ensino altamente especializados. Aquelas visões exigem que o ensino seja entendido como uma profissão e/ou como arte e, assim, os professores não se limitam a dizer ou a recitar o currículo ou a utilizar um conjunto de procedimentos e técnicas previamente elaboradas por outrem. Pelo contrário, assumem-se como profissionais capazes de criar e de recriar o currículo tendo em conta as condições e contextos em que desenvolvem o seu ensino (Fernandes, 2008).

Em suma, a avaliação está inexoravelmente associada ao currículo e ao seu desenvolvimento nas salas de aula e, por isso, está *dentro* e não *fora* da *Pedagogia*. Esta é uma questão mais importante do que possa parecer à primeira vista porque a avaliação das, ou para as, aprendizagens não é *Psicometria* mas antes *Pedagogia*. E aqui reside um dos fulcros da distinção entre a avaliação como medida e a avaliação como processo pedagógico intrinsecamente associado à melhoria do ensino e da aprendizagem. Por isso, a avaliação que deve prevalecer nas salas de aula, a avaliação do dia a dia, deve ser de natureza essencialmente formativa para que seja possível distribuir *feedback* que ajude os alunos a aprender (Black & Wiliam, 2018; Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003). Assim, a avaliação formativa, por natureza, nada deve ter a ver com a atribuição de classificações, ou seja, os seus resultados devem ser exclusivamente utilizados para a referida distribuição de *feedback* que oriente e apoie os alunos no processo de aprendizagem. Mas é importante compreender que a avaliação sumativa, também designada como avaliação das aprendizagens, tem um relevante papel pedagógico a desempenhar pois é através dela que se fazem balanços, pontos de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Repare-se que os resultados das avaliações sumativas podem ser utilizados para efeitos de atribuir classificações aos alunos mas podem também ser exclusivamente utilizados para efeitos de distribuir *feedback*. No primeiro caso dizemos que os resultados são utilizados para classificar. No segundo caso dizemos que estamos a dar uma utilização formativa aos resultados da avaliação sumativa (Fernandes, 2019). Ainda que as chamadas notas sejam muito importantes na vida dos alunos e das escolas, a avaliação que deve prevalecer, seja sumativa, seja formativa, deve destinar-se à distribuição de *feedback* que, como já se referiu, oriente os alunos nas suas aprendizagens (Allal, 1986; Allal & Lopez, 2005; Perrenoud, 1998). Em todo o caso, deve aqui referir-se que a avaliação sumativa com fins classificatórios tem de ser enquadrada numa política de classificação mais pensada e inteligente, capaz de delinear um procedimento de atribuição de notas que decorra de uma rigorosa definição de critérios que, por sua vez, deve resultar de uma análise e de uma leitura atentas e profundas do currículo. Desse modo, através dos domínios ou temas do currículo podem, por exemplo, ser pensados procedimentos de classificação baseados em ponderações que se distribuem por esses mesmos domínios ou temas.

2. Características e abrangência da avaliação pedagógica

O conceito de avaliação pedagógica é bastante abrangente e, no fundo, mobiliza e integra uma diversidade de perspectivas resultantes da investigação e das reflexões teóricas que se vêm desenvolvendo nas últimas décadas (e.g., Abrecht, 1991; Allal e Lopez, 2003; Berlak, 1992a, 1992b; Gardner, 2006). Tais contributos passaram pela emergência de novas teorias em relação à aprendizagem baseadas no cognitivismo, nas perspectivas socioculturais e nas perspectivas da teoria da atividade (e.g., Engeström, 1999; Engeström, Miettinen & Punamaki, 1999; Wenger, 1998; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Mas também sobre a avaliação e o ensino (e.g., Black & Wiliam, 1998, 2006; Gipps, 1994; Stiggins & Conklin, 1992). Daqui emerge uma das características marcantes da avaliação pedagógica que, como acima se referiu, tem a ver com a articulação ou mesmo integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Isto significa que a avaliação faz parte de um ciclo que inclui o ensino e a aprendizagem e, nesse sentido, como se viu, é um processo eminentemente pedagógico. Em termos práticos esta ideia implica que uma proposta de trabalho ou uma tarefa possa ser utilizada para os alunos aprenderem, para os professores ensinarem e para ambos avaliarem o trabalho desenvolvido.

Ao integrar aqueles desenvolvimentos na construção do conceito de avaliação pedagógica, faz-se uma opção de fundo que vai no sentido de se considerar que o principal propósito de qualquer processo de avaliação é, antes do mais, contribuir para que todos os alunos aprendam melhor, isto é, com mais profundidade e compreensão, e para que os professores melhorem o seu ensino, ajustando-o se necessário para dar resposta às necessidades dos alunos. Convém referir que o conceito de avaliação pedagógica integra a avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens e a avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens e, neste sentido, tem a ver com a chamada avaliação interna que é da exclusiva responsabilidade das escolas e dos seus professores. Neste sentido, quer a avaliação sumativa, quer a avaliação formativa devem ser pensadas e postas em prática para apoiar as aprendizagens dos alunos e, deste modo, torna-se necessário desenvolver os procedimentos que possam garantir que tal propósito se concretize em cada caso. Na literatura da especialidade abundam recomendações fundamentadas acerca da materialização desse importante propósito da avaliação pedagógica (e.g., Grégoire, 1996; Harlen, 2006; Shepard, 2000).

Sendo um processo que está *dentro da Pedagogia*, a avaliação pedagógica pressupõe a mobilização e a utilização de uma diversidade de dinâmicas de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Trata-se de, no caso do ensino, criar oportunidades para se utilizarem estruturas de aula que estimulem dinâmicas de trabalho diversificadas, baseadas em relações pedagógicas que se caracterizem pela colaboração e cooperação. A criação de comunidades de aprendizagem em que se partilham e discutem artefactos mediadores utilizados nas aulas, pressupõe relações pedagógicas que se constroem a partir de objetos de interesse comuns, de regras aceites e

partilhadas por todos e por processos de distribuição do trabalho por todos os membros da comunidade (Engeström, 1999; Wenger, 1998). No sentido de tornar o processo de avaliação mais rigoroso, torna-se necessário diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Esta é uma prática essencial no contexto de uma avaliação pedagógica com as características que aqui se vêm explicitando e cujos fundamentos decorrem da teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (e.g., Gardner, 1991; Gardner & Hatch, 1989). Por outro lado, processos de avaliação tais como a autoavaliação, a coavaliação e a avaliação entre pares devem ser estimulados tendo em conta o facto de contribuírem para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos e também para a sua tomada de consciência acerca da situação em que se encontram relativamente ao que é necessário aprender (Fernandes, 2019).

3. Contributos para as práticas de avaliação pedagógica

Tendo em conta as considerações anteriores, sintetizam-se seguidamente algumas das ações relacionadas com a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar que são inerentes ao que poderemos designar por práticas de avaliação pedagógica.

Antes do mais interessa compreender e retirar as ilações que se impõem para as práticas de avaliação, que o propósito mais fundamental da avaliação pedagógica é apoiar e melhorar o ensino e as aprendizagens. Nesse sentido, a avaliação formativa tem de ser utilizada exclusivamente para recolher informação que permita distribuir *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos. Por outro lado, a avaliação sumativa deve ser utilizada de forma pensada e articulada com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem para que se façam balanços e pontos de situação acerca do *estado* dos alunos em relação ao que têm de aprender. É importante considerar que as avaliações sumativas, que são pontuais por natureza, podem ser utilizadas com o único propósito de distribuir *feedback* aos alunos (utilização formativa) ou com o propósito de utilizar os seus resultados para classificar os alunos (utilização classificatória). Os alunos devem ser ativamente envolvidos nos processos de avaliação, ensino e avaliação e uma das formas de o conseguir é através do seu envolvimento na realização de atividades relacionadas com as propostas de trabalho ou tarefas que lhes são distribuídas pelos professores. Estas tarefas deverão permitir que os alunos aprendam, que os professores ensinem e que ambos avaliem. Deste modo também se contribui para integrar/articular os processos de ensino, avaliação e aprendizagem. As tarefas são meios indispensáveis para recolher informação acerca das aprendizagens dos alunos e, neste sentido, elas devem ser diversificadas quer quando se pretende dar uma utilização estritamente formativa às informações obtidas, que é a situação mais frequente e que deve prevalecer, quer quando se pretende dar uma utilização sumativa com fins classificatórios que é uma situação pontual e que deverá ocorrer em momentos previamente

definidos. Como já se viu, os dados obtidos através da avaliação sumativa podem igualmente ser utilizados para distribuir feedback acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento (utilização formativa da avaliação sumativa). Todos os processos inerentes ao desenvolvimento da avaliação têm de ser tão simples, claros e transparentes quanto possível sendo importante compreender que não precisamos de mais avaliações, mas antes de avaliações melhor pensadas e que, por isso, forneçam informações mais válidas e mais consistentes acerca do que os alunos estão a aprender ou aprenderam. Consequentemente, uma das ações mais importantes da avaliação pedagógica é a definição de critérios de avaliação que indiquem clara e inequivocamente aos alunos e a toda a comunidade o que é que vai ser avaliado, ou seja, o que se considera que é importante aprender. Os critérios emanam do currículo e não são nunca o currículo, isto é, não são, por exemplo, as *Aprendizagens Essenciais* nem o *PASEO*. Por isso, o que é necessário fazer é analisar e discutir deliberadamente o currículo para que, em cada escola, tenha lugar um processo de apropriação desse mesmo currículo que, normalmente, passa pela sua *recontextualização* e pela sua *ressignificação*. Estes processos ajudam-nos a compreender por que é que numas escolas se definem, por exemplo, seis critérios que constituem um referencial comum, transdisciplinar e para todos os níveis de escolaridade, enquanto noutras escolas se definem apenas quatro. Esta diversidade sempre existiu a muitos níveis e é desejável que assim seja desde que o conhecimento lhe dê real sentido. Ou seja, ainda que possa existir um número diferente de critérios em duas escolas, o que é realmente fundamental é que a sua definição permita desenvolver o currículo de forma a que todos os alunos tenham reais oportunidades para aprender o que são supostos aprender. O que é indesejável e é necessário evitar por todos os meios é que haja disparidades na apropriação dos conceitos basilares como é o caso da avaliação formativa e da avaliação sumativa. Por isso se referiu que o conhecimento é que permitirá dar real sentido à diversidade e, para que tal possa acontecer, é importante conceber e elaborar *Projetos Educativos* em que se definam, tão profunda e claramente quanto possível, um conjunto de *princípios de avaliação*, uma *política de avaliação* e uma *política de classificação*. Os *princípios de avaliação* traduzem as conceções e perspetivas que fundamentam e orientam todo o processo de avaliação, a *política de avaliação* estabelece as ações mais fundamentais que é necessário empreender para que a avaliação tenha realmente uma natureza pedagógica e ao serviço das aprendizagens e do ensino e, finalmente, a *política de classificação* define os procedimentos a utilizar tendo em vista a recolha e o tratamento de informação que permita atribuir classificações aos alunos. A ideia de distinguir entre *avaliação* e *classificação* traduz o que tem sido seguramente o problema mais difícil de resolver nos sistemas escolares, particularmente os que se inserem no mundo ibero-americano. Na verdade, enquanto essa distinção não for devidamente assumida e compreendida, dificilmente se poderá sair da avaliação do início do século XX em que predominavam as visões da eficiência social.

Definiram-se assim, em termos gerais, as principais características da avaliação pedagógica,

indicando-se algumas perspectivas que se consideram relevantes para que se possam abrir linhas de análise e discussão tendo em vista a sua efetiva concretização no contexto das escolas e das salas de aula.

Referências

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative: Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Allal, L. & Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In OECD (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary schools* (pp. 241-264). Paris: OECD publishing.
- Archbald, D. & Newmann, F. (1992). Approaches to assessing academic achievement. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 139-180). Albany, NY: State University of New York Press.
- Berlak, H. (1992a). The need for a new science of assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 01-22). Albany, NY: State University of New York Press.
- Berlak, H. (1992b). Toward the development of a new science of educational testing and assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 181-206). Albany, NY: State University of New York Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 09-25). London: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

- Engeström (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström; R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). New York, NY: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y., Miettinen, R. & Punamaki, R-L. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 139-164). Curitiba, Brasil: CRV. (Consultado em 18/04/20 em <https://bit.ly/3hC7lDi>).
- Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino* (Volume I, pp. 231-268). Coimbra: Almedina.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores. [<http://hdl.handle.net/10451/5508>]
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. (Consultado em 18/04/20 em <https://bit.ly/3hIWjfk>).
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Gardner, J. (Ed.) (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 549-576). Dordrecht: Kluwer.

- Grégoire, J. (Ed.) (1996). *Évaluer des apprentissages: Les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles: De Boeck.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Perrenoud, Ph. (1998b). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, D. C.: National Academies Press.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 04–14.
- Stiggins, R. & Conklin, N. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vieira, I. (2007). *O feedback nas práticas avaliativas de dois professores de Português do ensino secundário*. Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge; MA: Harvard Business Press.
- William, D. (2017). Learning and assessment: a long and winding road? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), 309-316.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

PEDAGOGICAL ASSESSMENT, CURRICULUM AND PEDAGOGY: CONTRIBUTIONS TO A NECESSARY DISCUSSION

ABSTRACT

The major aim of this paper is to discuss some issues that are seen as relevant to the so-called field of pedagogical assessment. For the purposes of this paper pedagogical assessment means any assessment that takes place inside the classrooms. Thus, teachers and schools take full responsibility for those assessments. Some issues related to pedagogical assessment and its role within educational processes are discussed and clarified, drawing attention to the fact that assessment is integral to curriculum and pedagogy. Besides, essential characteristics of pedagogical assessment are also defined and discussed, taking into account its effective implementation in schools and classrooms. For the construction of this paper, the option made was to highlight some issues that are seen as curriculum development relevant and, consequently, also relevant to teaching and assessment pedagogical practices, which are considered inseparable processes.

Keywords: Pedagogical assessment; Learning assessment; Curriculum; Curriculum development; Pedagogy.