



# Abordagens Educacionais na Formação de Professores para a avaliação pedagógica

## Educational Approaches in Teacher Training regarding pedagogical assessment

 Daniela Gonçalves <sup>1</sup>,  Margarida Quinta e Costa <sup>2</sup>

1 Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal)

2 Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal)

Fecha de recepción: 06/11/2023

Fecha de aceptación: 08/04/2024

Fecha de publicación: 30/06/2024

### Resumo

A pertinência de um exercício pré-profissional baseado no entrelaçamento entre conhecimentos e competências ultrapassam o que tem sido ensinado em sala de aula e levanta grandes desafios à formação de professores e aos modos de desenvolvimento profissional em contexto de estágio. Apresentar-se-á, neste âmbito, os dados de investigação oriundos da aplicação de um inquérito por questionário aos/às futuros/as docentes sobre avaliação pedagógica – um dos eixos de desenvolvimento profissional identificados por estagiários/as, orientadores cooperantes e equipa de supervisão – cuja oportunidade permitiu uma reflexão/ação no desenvolvimento da prática de ensino supervisionada nos cursos de mestrado de formação de professores. Os principais resultados indicam que os/as estudantes estagiários/as já utilizaram, na sua grande maioria, metodologias de avaliação que permitem avaliar a compreensão, competência importante para o século XXI e para o contexto atual, embora utilizem menos aquelas que permitem a reflexão.

### Palavras-chave

Formação de docentes, prática pedagógica, avaliação, ensino superior, estratégias educativas.

### Abstract

The relevance of a -pre-professional exercise based on the intertwining of knowledge and skills goes beyond what has been taught in the classroom and raises major challenges for teacher training and professional development methods in an internship context. In this context, research data arising from the application of a questionnaire survey to future teachers on pedagogical assessment will be presented – one of the axes of professional development identified by interns, supervisors, and the supervisory team – whose opportunity allowed for reflection/ action in the development of supervised teaching practice in teacher training master's courses. The main results show that most students have already used assessment methodologies that allow assessing understanding, an important skill for the 21st century and the current context, although they use less those that allow reflection.

### Keywords

Teacher training, practices in teaching, evaluation, higher education, educational strategies.

## 1. Introdução

Em 2023 celebra-se o 75.º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ao mesmo tempo, estamos a viver a maior transformação de que há memória na história da educação, tendo em conta a descrença nos dois grandes pilares da escola do século XIX, a saber: a normalização e a obrigatoriedade de frequentar a escola.

De acordo com o último relatório da UNESCO (2022), há uma urgência que deve ser entendida como um compromisso planetário: transformar a educação, juntos, cultivando a pedagogia do encontro (Martins, 2021) e abordagens educacionais que permitam um pensamento e ação conjuntos com a finalidade de promover uma pedagogia mais colaborativa (Miranda, Seabra & Abelha, 2022; Alves & Cabral, 2017), cooperativa, solidária, humanista e inclusiva (Vitón & Gonçalves, 2022; Alnahdi & Schwab, 2021). Portanto, a educação tem de se renovar, valorizando a relação entre gerações e novos ambientes educativos (Nóvoa & Alvim, 2020), não esquecendo que a inovação educacional reside nas pessoas (Gonçalves et al., 2022; Marques & Gonçalves, 2021), bem como o facto da necessidade de uma ação educativa que esteja alicerçada nos princípios da cooperação (Slavin, 1995; Lopes & Silva, 2009) colaboração e solidariedade, levando em conta as capacidades intelectuais e morais dos/as alunos/as, tal como é evidenciado por Pinto, Rocha e Gonçalves (2024) no seu estudo sobre inovação pedagógica ou na produção científica de Alves (2023) e ainda na abordagem de Azevedo e Jesus (2020) sobre inovação educacional.

Neste âmbito, e entendendo que a aprendizagem docente é feita ao longo da vida (Rodrigues, Gonçalves, Garcia & Gonçalves, 2019), e é no contexto e na prática que se desenvolvem competências e que os/as docentes também crescem enquanto profissionais (Gonçalves & Nogueira, 2019), parece-nos fundamental uma formação sustentada em processos supervisivos e de avaliação de cariz contínuo (tal como acontece na formação de professores e, em particular, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), vulgo estágio) e que, fundamentalmente, incentivem o desenvolvimento (pré)docente.

O desenvolvimento docente e a importância dada à formação inicial e contínua de professores apresenta-se cada vez mais como uma prática indispensável no seio da comunidade educativa (Roldão, 2008; ), porque se constitui como um meio que possibilita compreender, caracterizar e melhorar alguns problemas existentes nos contextos educativos, atuando nas diversas áreas específicas do conhecimento profissional dos professores, seja ele científico, didático ou pedagógico, possibilitando, ainda, dar mais facilmente resposta aos constantes desafios sociais emergentes e com os quais os professores se confrontam.

Neste contexto, e considerando que é ao desenvolvimento (pré)profissional, relativo às experiências educativas resultantes da PES, que é atribuído o fator da mudança, porque se relaciona com a melhoria da qualidade da educação e com qualidade do ensino e da aprendizagem, incitando e exigindo aos/às estudantes estagiários/as a construção de uma elevada consciência da sua profissionalidade. Ora, este é um dos maiores desafios que hoje se coloca na formação de professores, a saber: a perceção que os/as futuros/as docentes terão de ter perante o seu próprio desenvolvimento profissional.

Portanto, a par da promoção de múltiplos conhecimentos e competências, é necessário capacitar os/as estudantes estagiários/as para uma diversidade de experiências de formação quer no contexto da escola onde se realiza o estágio, quer no contexto do departamento e/ou grupo de docência do orientador cooperante, beneficiando a identificação de eixos concretos e exigidos ao desenvolvimento profissional. Desta forma, o/a estagiário/a é entendido como objeto da sua formação e o principal dependente do seu desenvolvimento profissional, tendo

em conta que é ele/ela que reflete, sugere, experiencia, ligando a teoria à sua prática, acompanhado pelo/a orientador/a cooperante e supervisor/a institucional e os demais colegas de estágio.

Tendo em conta estes cenários e abordagens educativas, a partir das políticas educativas nacionais e internacionais, e dos pressupostos da formação de professores da Instituição de Ensino Superior onde acontece esta formação, optamos por identificar um dos eixos de desenvolvimento (pré)profissional dos/as estagiários/as de formação de professores a frequentar o estágio profissionalizante, no âmbito de cursos de mestrado, exigindo, necessariamente, investimento na ação de supervisão das práticas dos estagiários: a avaliação pedagógica.

De acordo com Fernandes (2021), a avaliação pedagógica possibilita desenvolver as aprendizagens e as competências, permitindo melhorar o processo de ensino e de aprendizagem em qualquer contexto de educação e de formação, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, colocando o aprendente e as suas aprendizagens no centro de toda a ação pedagógica. Deste modo, melhorar as aprendizagens dos/as alunos/as constitui o principal propósito da avaliação pedagógica. Numa escola que se quer inclusiva, a avaliação deve ser entendida como um processo multidimensional capaz de integrar todos os/as alunos/as, motivando-os/as a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências e atitudes.

Importa, portanto, aferir com frequência o que os/as alunos/as sabem, são capazes de fazer e podem melhorar, o que pressupõe enfatizar a avaliação formativa. Trata-se de uma avaliação pensada e planeada para incluir todos, para melhorar as aprendizagens e alinhada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) publicado pelo Ministério da Educação de Portugal que alude a um conjunto de princípios (Humanistic-based profile; Knowledge; Learning; Inclusion; Coherence and flexibility; Adaptability and audacity; Sustainability; Stability), 10 áreas de competências e valores (Responsibility and integrity; Excellence and demand; Curiosity, reflexion, innovation; Citizenship and participation; Freedom) que permitirão aos futuros adultos “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins, 2017, p. 10).

A par destas competências, a pertinência de um exercício (pré)profissional baseado nos 3 grandes grupos das competências do século XXI - “life and career skills”, “learning and innovation skills” e “information, media and technology skills” - ultrapassam o que tem sido ensinado em sala de aula (Kirsop-Taylor & Hejnowicz, 2022) e levanta grandes desafios aos processos de ensinar, aprender e avaliar.

Ora, cumpre-nos acompanhar estas mudanças e provocar nos/as futuros/as docentes, tendo em conta o decurso da PES, oportunidades de (reflex)ação resultantes dos contextos e dos referenciais normativos/legislativos para que haja efetivamente uma intencionalidade pedagógica e didática entre a tríade ensinar, aprender e avaliar.

## 2. Método

A formação dos/as estudantes estagiários/as de mestrado de habilitação para a docência contempla, durante quatro semestres, unidades curriculares que preparam para a prática profissional assim como períodos de PES onde os estudantes planificam aulas e intervêm lecionando as aulas planificadas, com o apoio de um professor supervisor da instituição do

ensino superior e orientador cooperante da instituição que acolhe o estágio.

Neste contexto, eis o elenco dos objetivos definidos: i) auscultar os/as estagiários/as sobre as metodologias de avaliação conhecidas, utilizadas e a utilizar, ii) relacionar as escolhas dos estudantes com as competências do século XXI e iii) problematizar o desenvolvimento (pre)profissional docente com as competências necessárias à educação/formação contemporâneas.

Durante o ano letivo de 2022/2023 aplicamos um inquérito por questionário abrangendo todos os/as estudantes dos mestrados de formação de professores na instituição onde as investigadoras lecionam (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Matemática e de Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português de História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico), disponível intencionalmente num curto espaço de tempo, com o objetivo de recolher uma amostra aleatória como estudo piloto de validação da investigação.

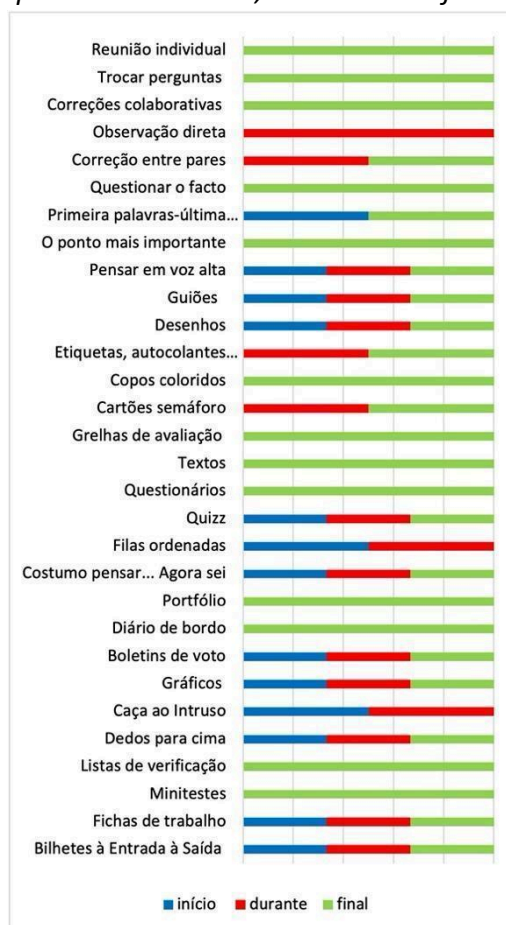
A população alvo deste estudo foram 17 estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 12 a frequentar o 2º semestre, 4 do 4º semestre e 1 do 1º semestre. No inquérito indicava-se aos/às estudantes que deviam refletir sobre estratégias de avaliação das aprendizagens, tendo em conta o(s) contexto(s) de estágio, porque pretendíamos compreender as suas opções, pelo que seria importante preencherem todos os campos. Terminamos agradecendo a colaboração. O inquérito foi organizado com uma primeira parte que identificava as características do/a estudante, nomeadamente o curso e semestre que frequentava. Já na questão seguinte, e recorrendo a uma escala tipo Likert com quatro opções de resposta (utilizo, não utilizo, pretendo utilizar, não sei/não se aplica), enumerava 30 metodologias de avaliação que decidimos estudar, tendo em conta a teoria pública de Lopes & Santos-Silva (2012), a saber: bilhetes de entrada e de saída; fichas de trabalho; mini-teste; listas de verificação; dedos para cima; caça ao intruso; gráficos; boletins de voto; diário de bordo; portfólio; costume pensar...agora sei; filas ordenadas; quizz; questionário; textos; grelhas de avaliação; cartões semáforo; copos coloridos; etiquetas; autocolantes coloridos; desenhos; guiões de aprendizagem; pensar em voz alta; o ponto mais importante; primeira palavra-última palavra; questionar o facto; correção entre pares; observação direta; correção colaborativa; trocar palavras e reunião individual. Os/As estudantes tinham ainda a oportunidade de, numa pergunta de resposta aberta, referir outros instrumentos que utilizaram para além dos 30 referidos. Na última parte do referido inquérito, foi dada a oportunidade de registarem, em resposta aberta, o que considerassem pertinente para além do que foi inquirido.

A opção sobre as metodologias a incluir no inquérito baseou-se na experiência de supervisão das autoras deste estudo que lecionam várias unidades curriculares nos ciclos de estudo referidos e que exercem a atividade supervisiva, mas não supervisionam todos os estudantes.

Na Figura 1 apresentamos informação relativa às metodologias de avaliação selecionadas, de acordo com a teoria pública de Lopes & Santos Silva (2012), nomeadamente se podem ser aplicadas no início, durante ou no final das aulas. A possibilidade de aplicar a metodologia de avaliação em diferentes momentos durante a aula permitirá, em nosso entender, uma reflexão sobre o modo como os/as estudantes organizam a sua planificação.

**Figura 1**

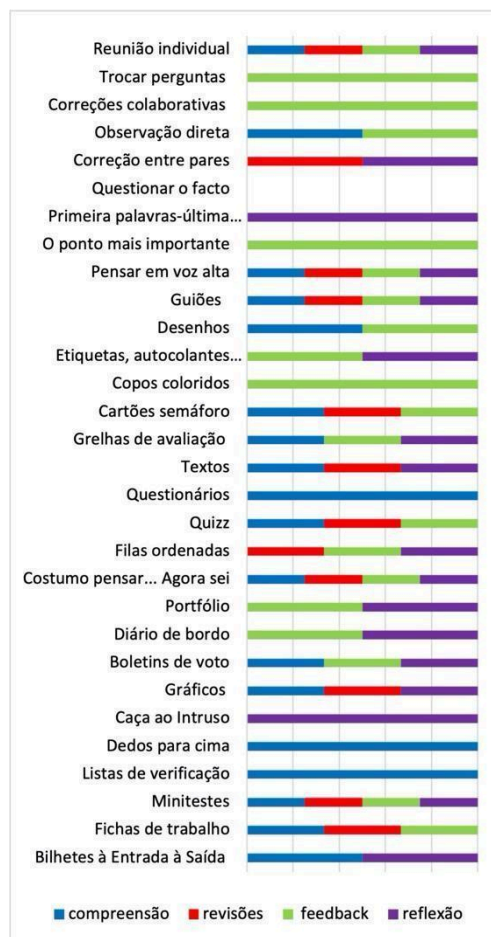
*Metodologias de avaliação para usar no início, durante e no final da aula*



Para a análise das respostas dos estudantes fase à utilização das metodologias de avaliação, escolhemos ainda dois parâmetros que consideramos importantes no desenvolvimento de competências do século XXI: que os instrumentos que utilizam permitam verificar a compreensão e promover a reflexão (Figura 2). Também decidimos analisar os resultados pela capacidade de o instrumento de avaliação permitir dar feedback ou fazer revisões, porque da nossa experiência na supervisão da PES verificamos que são potencialidades importantes na relação do/a estudante com o/a orientador/a cooperante, contribuindo, deste modo para o desenvolvimento profissional de ambos e com benefícios relevantes para os processos de ensinar, aprender e avaliar mais ajustado à contemporaneidade e a uma educação inclusiva que tenta responder as potencialidades e necessidades de cada um dos/as alunos/as.

**Figura 2**

*Metodologias de avaliação que permitem avaliar a compreensão, fazer revisões, dar feedback ou a reflexão*

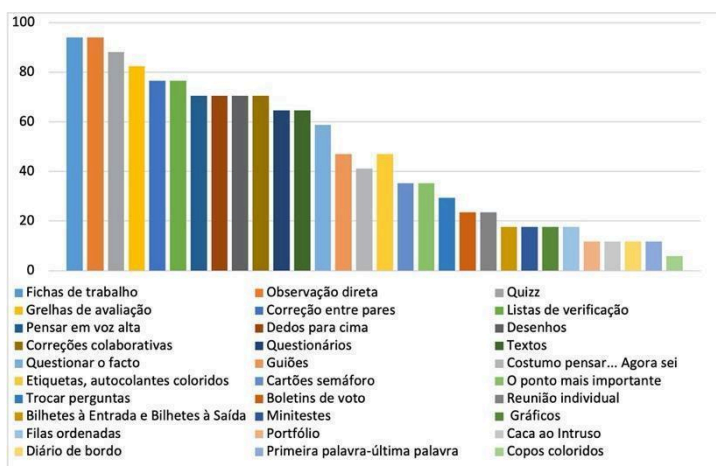


### 3. Discusión y conclusiones

Para melhor compreensão da análise realizada, apresentar-se-á a figura 3 com a distribuição de todas as metodologias contempladas no inquérito e que foram utilizadas pelos/as estudantes estagiários/as.

**Figura 3**

*Metodologias de avaliação utilizadas pelos/as estudantes.*



A análise descritiva e inferencial teve como pressuposto as opções dos/as estudantes considerando se os instrumentos que utilizam ou pretendem utilizar podem ser aplicados no início, durante ou no final das aulas (Figura 1). Num modelo educativo mais tradicional, associado à escola do século XIX, poderão expor teoricamente o tema que pretendem ensinar e avaliar as aprendizagens no final da aula, o que implica desvalorizar o envolvimento do/a aluno/a na sua aprendizagem e as metodologias ativas de aprendizagem e de avaliação.

Em abordagens educativas ativas e capacitadoras de inovação, estas metodologias (correspondente à técnica de avaliação e a intencionalidade educativa – compreensão, revisão, feedback, reflexão) têm aplicação em todos os momentos da aula, porque a monitorização dos processos de ensino e de aprendizagem estão interligados com o processo de avaliação pedagógica. Para além disso, consideramos que a aplicação das metodologias de avaliação apenas no final do tempo de aula será indicativa de uma avaliação sumativa enquanto a utilização nos outros momentos será indicativo de avaliação pedagógica.

Os principais dados da análise mostram que 27 das 30 metodologias que foram mencionadas no inquérito (correspondendo a 90% das metodologias mencionadas) podem ser utilizadas no final da aula. Contudo, apenas 16 das 30 metodologias mencionadas no inquérito podem ser utilizadas durante a aula (correspondendo a 53% das metodologias). Por fim, 13 das 30 metodologias (43%) podem ser utilizadas no início da aula.

As metodologias selecionadas permitem na sua maioria dar feedback (67%) mas também avaliar a compreensão (60%) e a reflexão (57%). Apenas 40% permitem fazer revisões.

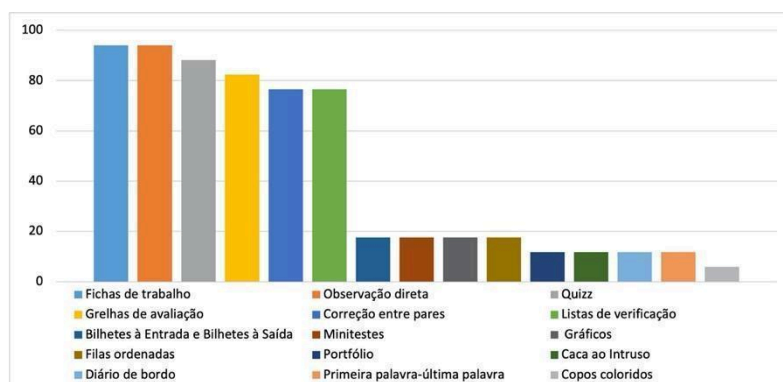
Tendo estes valores como referências tentamos compreender o potencial das metodologias já utilizadas pelos/as estudantes estagiários/as (futuros/as docentes), no sentido de problematizar a sua intencionalidade pedagógica e relacionar, provocando, o seu desenvolvimento profissional.

Os/As futuros/as docentes utilizam maioritariamente fichas de trabalho e observação direta (94% dos/as estudantes). Mais de 80% deles utilizam quizz e grelhas de avaliação. A correção entre pares e as listas de verificação foram escolhidas por 76,5% dos/as estudantes. Por outro lado, poucos estudantes utilizam bilhetes de entrada e de saída, minitestes, gráficos

e filas ordenadas (17,6%), portfólio, caça ao intruso, diário de bordo e primeira palavra – última palavra (11,8%), e copos coloridos (utilizado apenas por 5,9% dos/as estudantes) (Figura 4).

**Figura 4**

*Metodologias de avaliação mais utilizadas e menos utilizadas pelos/as estudantes*



Verificamos que as 6 metodologias que mais de 70% dos/as estudantes utilizam não podem ser relacionadas pelo momento da sua aplicação sendo que as fichas de trabalho e os *quizz* podem ser utilizados nos três momentos da aula (no início, no meio e no final), as *grelhas de avaliação* e as *listas de verificação* apenas no final e a observação direta apenas durante a aula. A maioria pode ser aplicada no final da aula, assim como 90% das metodologias referidas no inquérito. Pudemos também considerar que as metodologias mais utilizadas se distribuem aleatoriamente na lista de metodologias propostas, pressupondo-se que os/as estudantes responderam realmente refletindo sobre a sua experiência não se deixando influenciar pela organização das perguntas do inquérito.

Nas opções disponibilizadas aos estudantes, 53% podiam ser utilizadas durante a aula. Por esse valorizamos o facto de 4 das 6 metodologias mais utilizadas poderem ser aplicadas durante a aula (correspondendo a 67% das metodologias mais utilizadas pelos/as estudantes). Analisando as competências que as metodologias escolhidas podem permitir desenvolver verificamos que todas as escolhidas pela quase totalidade dos/as estudantes permitem avaliar a compreensão, exceto 1, a correção entre pares (escolhida por 76%). Contudo, apenas a grelha de avaliação e a correção entre pares permite a reflexão. Apesar disto, as três mais escolhidas não permitem a reflexão. Quatro das metodologias permitem dar *feedback* e 3 permitem fazer revisões.

Das metodologias menos utilizadas pelos estudantes a maioria permite a reflexão (8 de 9), reforçando a tendência já expressa das metodologias mais escolhidas onde esta competência está menos expressa.

Procuramos, também, avaliar quais as metodologias que os/as estudantes não pretendem vir a utilizar. Verificamos que as metodologias mais utilizadas são aquelas que os/as estudantes que não a utilizaram também não pretendem vir a utilizar, parecendo existir uma intencionalidade na opção da sua não utilização. Referimo-nos às *fichas de trabalho*, *observação direta* e *quizz*. Ressaltamos ainda a correção colaborativa utilizada por 70% dos/as estudantes, mas que os/as restantes estudantes não utilizam nem pretendem utilizar.

O *Diário de Bordo* foi um dos recursos ou instrumentos que os/as estudantes menos utilizam, mas aquele que eles mais pretendem utilizar (58,8). Pelo contrário, primeira



palavra-última palavra 53% não utilizam e apenas 23% pretendem utilizar. Ambos podem ser aplicados no final e permitem reflexão, mas o *Diário de Bordo* também permite oferecer *feedback*, contribuindo para a consciência do/a aluno/a sobre o seu desempenho, o que as outras duas metodologias não permitem. Porém, o *primeira palavra-última palavra* permite a avaliação dos conhecimentos prévios do/a aluno/a e permite metacognição sobre o percurso de aprendizagem. Requer tempo e capacidade dos alunos de expressarem os conceitos a partir das iniciais de um tema, comparando o que escrevem no início e no final da aula.

*Cartões semáforo*, *o ponto mais importante* e *trocar perguntas* foram utilizados por cerca de 30% dos/as estudantes. Contudo, os que não utilizaram ainda têm intenção de utilizar o *trocar perguntas* (47% dos/as estudantes), mas apenas 35% pretende utilizar os *cartões semáforo* e ainda menos referem *o ponto mais importante* (23%). Os três podem ser utilizados no final da aula e permitem dar *feedback* como 67% das metodologias mencionadas no inquérito. Curiosamente, os/as estudantes estagiários/as ao preferirem *o trocar perguntas* em detrimento do *ponto mais importante* indica, que em situação, optam por algo que estão mais familiarizados e menos numa metodologia que exige um patamar mais elevado como é o caso da síntese.

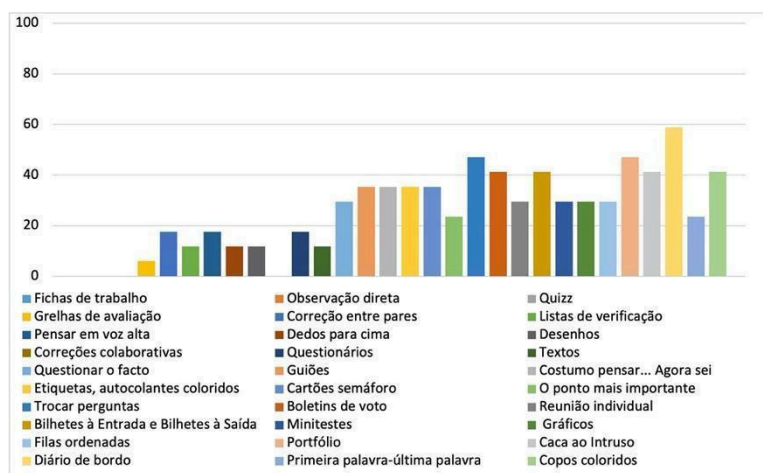
Quatro das sete respostas utilizando a opção não sei/não se aplica foram escolhidas pelo/a único/a estudante de mestrado que frequentava o 1º semestre, e ainda a iniciar o processo de formação.

Relativamente a questão aberta, que possibilitou indicar outra metodologia que os/as estudantes estagiários/as já tenham utilizado, globalmente, não referiram metodologias, mas antes instrumentos isolados que sem contexto não é compreensível a intencionalidade avaliativa (por exemplo, caderneta, carimbos, *pausa de 3 minutos*, entre outros). Ainda a este propósito, dois dos/as inquiridos/as referem o diário de turma, caderno de reflexões e grelhas de autoavaliação, o que revela uma estratégia de avaliação pedagógica mais ampla que está já enquadrada num processo de consciencialização do desenvolvimento (pré)profissional.

Apenas um/a estudante utilizou o espaço do inquérito para acrescentar algo ao mesmo, deixando o seguinte registo: “gostava de conhecer alguns dos instrumentos que não utilizo. Talvez se soubesse mais os pudesse colocar em prática!”. Este estudante deixou registado a convicção de alguns dos colegas que também fizeram a opção do “pretendo utilizar” (figura 5).

**Figura 5**

*Metodologias de avaliação que os/as estudantes pretendem utilizar.*



Os/As estudantes já utilizaram, na sua grande maioria, metodologias de avaliação que permitem avaliar a compreensão, competência importante para o século XXI, embora utilizem menos aquelas que permitem a reflexão. Não obstante, há indícios de um desejo de desenvolver uma estratégia de avaliação pedagógica que permita a reflexão, tal como ilustra a figura 5. Aliás, a este propósito, recordamos a importância dos processos reflexivos/ativos que estão subjacentes à pedagogia contemporânea e à inovação pedagógica, tal como nos indica Zabalza (2012).

Alguns instrumentos não são muito utilizados nos contextos de PES que os/as nossos/as estudantes frequentam, o que pode explicar a não escolha de algumas das opções apresentadas, tais como o portfólio (potenciador de processos de reflexão e meta reflexão) e gráficos (facilitador do desenvolvimento de um raciocínio lógico e mensurável).

No que diz respeito às competências do século XXI (Assemany & Gonçalves, 2021), em particular, à intencionalidade presente nos processos de ensinar, aprender e avaliar, é de realçar a importância que os/as futuros/as docentes atribuem à compreensão e ao feedback (tal como defende Fernandes, 2022), o que é revelador do foco dos/as estudantes estagiários/as com um processo de aprendizagem inclusivo (tal como é preconizado por David Rodrigues, 2012), porque ao “chegar a todos e cada um/a” exige compreensão e “retorno” relativo ao modo como podem melhorar o seu desempenho. Já no que diz respeito à revisão, estranhamente não foi tão proeminente, tendo em conta a preocupação dos/as orientadores/as cooperantes com a etapa da revisão associada à consolidação das aprendizagens. A este propósito, salientamos que o inquérito aplicado contemplava 40% de metodologias que permitem fazer a revisão, o que pode também explicar esta falta de expressividade nas opções dos/as estudantes face às metodologias que permitem a revisão.

Em síntese, em nosso entender, estes/as estudantes revelaram consciência do seu desenvolvimento (pré)profissional (Flores, 2014) alinhado com os contextos e com as abordagens ativas e inovadoras (Bacich & Moran, 2018), porque optaram, no que diz respeito à avaliação pedagógica, inequivocamente, por metodologias que têm aplicação em todos os momentos da aula, monitorizando os processos de ensino e de aprendizagem, entendidos como parte do processo de avaliação pedagógica e de modo integrado (Fernandes, 2020).

Para além disso, salienta-se que os/as estudantes ainda em formação conhecem e já aplicaram metodologias de avaliação que permitem a compreensão, a revisão, o feedback e a reflexão, o que os distancia de um modelo educativo característico do século XIX e os aproxima de uma educação renovada (Santos, 2012; Lopes, 2009), o que implica a contínua construção da profissão docente (Nóvoa & Alvim, 2020).

## Referencias bibliográficas

- Alnahdi, G.H. & Schwab, S. (2021) Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12, 680909. Available from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Alves, J.M. & Cabral, I. (2017). Uma nova gramática escolar em ação—Ensaio compreensivo das possibilidades. *Uma Outra Escola é Possível: Mudar as Regras da Gramática Escolar e os Modos de Trabalho Pedagógico*; Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. pp. 5–9.
- Alves, J. M. (2023). *Inovação pedagógica: um mundo de interpelações*. 79-79. Resumo de V Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Porto,

- Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.14/41901>
- Assemany, D. & Gonçalves, D. (2021). Pedagogia de Aprendizagem Ativa: referenciais resultantes da formação de professores. In F. J. Garrigós-Simón, S. Estellés Miguel, J. O. Montesa Andrés, Y. Narangajavana, *International Conference on Innovation, Documentation and Education (INNODOCT)* (pp. 823-830). Valência: Universidade. <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INNODOCT/INN2021/paper/viewFile/14026/6534>. - ISBN 978-84-9048-365-7
- Azevedo, J. & Jesus, P. (2020). Inovação Educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 21-55. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/9683>
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Penso Editora.
- Lopes, J. & Santos-Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, A. D. F. M. (2009). *Um tempo de renovada aprendizagem*. Coimbra.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação pedagógica, Classificação e notas: Perspetivas Contemporâneas*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Escola de Sociologia e Políticas Públicas.
- Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Escola de Sociologia e Políticas Públicas.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e Aprender numa Cultura de Inovação Pedagógica*. LeYa Educação.
- Flores, M. A. (Org.) (2014). *Profissionalismo e Liderança*. De Facto Editores.
- Gonçalves, D., Nogueira, I.C., Quinta e Costa, M., Monteiro, I., Silva, C.V. & Gonçalves, J.L.(Coords.); Gonçalves, C., Oliveira, C., Silva, C., Pimenta, E., Neves, F., Martins, F., Oliveira, F., Sousa, J., Rocha, J.F., Cunha, M. A., Amorim, M.F. & Tavares, M. (2022). *Inovação e (Trans)Formação Educacional*. ESEPF.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp.525-536). CIE-UMa.
- Kirsop-Taylor, N. A., & Hejnowicz, A. P. (2022). Designing public agencies for 21st century water–energy–food nexus complexity: The case of Natural Resources Wales. *Public Policy and Administration*, 37(4), 410-430. <https://doi.org/10.1177/0952076720921444>
- Marques, H. & Gonçalves, D. (2021). Do conceito de inovação pedagógica. *Vivências Educacionais*, 7(1), 36-45.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação - DGE.
- Martins, E. C. (2021). A Pedagogia do Encontro como uma pedagogia de baixa densidade: contextos (socio) educativos e relacionais. *Revista Lusófona de Educação*, 52, 31-45.
- Miranda, H., Seabra, F., & Abelha, M. (2022). Centros escolares, supervisão pedagógica e colaborativa: perspetivas de educadores de infância e professores do primeiro ciclo. *Indagatio Didactica*, 14(1), 165-186. <https://doi.org/10.34624/id.v14i1.29638>
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on

- the future school. *Prospects* (2020) 49:35–41  
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Pinto, S., Rocha, F., & Gonçalves, D. (2024). Inovações Pedagógicas: das percepções às Práticas Profissionais. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (22), 45–58. <https://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29189>
- Rodrigues, D. (2012). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, J. P., Gonçalves, J. L., Garcia, V. A. & Gonçalves, D. (2019). Educação integral, institucionalização do tempo livre: outras lógicas educacionais no contexto luso-brasileiro. *Cadernos CEDES*, 39(108), 145-160.  
<https://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019225885>
- Roldão, M. do C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*. ESE de Paula Frassinetti. nº 13 (2008). pp. 171-184.
- Santos, R. F. (2012). *Tendências Pedagógicas: O Que São e Para Que Servem*. Biblioteca da educação.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, reserch, and practice*. Allyn and Bacon.
- UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Vitón de Antonio, M. J. & Gonçalves, D. (2022). Desafíos societales y compromisos coeducativos: aprendizajes situados y retos pedagógicos transformadores. In Org. P. A. Cavalcanti, *Educação: teorias, métodos e perspectivas* (vol. VI, cap. 6, pp.53-65). Artemis.  
<https://sistema.editoraartemis.com.br/index.php/admin/api/ebookPDF/2879>
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafio institucional. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>

