



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CRENÇAS, CONHECIMENTO E PRÁTICAS DOS PROFESSORES
SOBRE A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA
A PARTIR DE PORTEFÓLIOS REFLEXIVOS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Alexandra Maria Pereira Carneiro

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro, 2023



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CRENÇAS, CONHECIMENTO E PRÁTICAS DOS PROFESSORES
SOBRE A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA
A PARTIR DE PORTEFÓLIOS REFLEXIVOS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Alexandra Maria Pereira Carneiro

Sob orientação de José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro, 2023

Dedicatória

Às mães.

Agradecimentos

À Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, num duplo agradecimento:

- em 2010, a criação do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas pela mão do Professor Doutor Matias Alves, permitiu-me integrar uma equipa de pessoas extraordinárias, que eu conhecia apenas através dos textos que escreviam. Desde então o trabalho com estes especialistas e com tantos professores espantosos, e em tantas escolas no país, tem-me proporcionado a mais rica das aprendizagens, da qual dificilmente darei testemunho nestas linhas e pela qual sou imensamente grata;

- pela forma como o curso de doutoramento em Ciências da Educação está organizado a favor dos doutorandos, para que nunca se sintam sozinhos neste percurso tão exigente mas nunca solitário, e assim também agradecer a todos os Professores residentes e convidados pelos momentos de partilha próxima.

Ao Sr. Professor Doutor Matias Alves,

- por ter aceite, em 2010, a minha candidatura para integrar o SAME e pelo muito que me tem dado a aprender sobre educação como esperança e como serviço.

- por ter aceite ser meu orientador, por três anos de investigação conjunta, sempre presente e atento, pelo pensamento crítico, pela interpelação e apoio, pelo desafio e incentivo.

Aos 96 professores que participaram na oficina de formação no contexto da qual nasce este percurso de investigação – sem as suas interrogações, dificuldades, ideias, propostas... este trabalho não tinha acontecido. Nos contextos em estes professores trabalham, é fácil desistir perante alunos que não querem aprender. A sua postura profissional pautada pela reflexão aprendente, pela procura de melhoria a favor dos alunos, pela esperança na escola, é exemplo para mim.

Aos colegas de turma neste curso de doutoramento, pelo questionamento e intervenção, pela boa disposição e capacidade de trabalho, em particular à Lídia, à Fátima e ao Luís.

Ao Prof. Albertino Cadilhe (ESRP) pela confiança, pela liberdade e pela responsabilidade dos vários projetos que me desafiou a aceitar ao longo dos últimos 15 anos.

A quem me ensina alegria, resiliência, família e amizade incondicional: Fátima, Helena, Arlete, Maria José, Raquel, Sandra, Fernanda, Suzana, Anabela, Alice.

À Cristina. À Clara. À Celeste. Colo, coração e casa.

Resumo

A crença de que a avaliação pedagógica exige um tipo particular de instrumento de medida ou um movimento separado do ensinar tende a prevalecer sobre o conhecimento de que a avaliação pedagógica é o processo intrínseco ao ensinar, que permite que o ensino se transforme em aprendizagem. O conhecimento docente é um património dinâmico constituído por conhecimentos científicos da área disciplinar, conhecimento de pedagogia e de técnicas de ensino, imersos em valores e experiências pessoais, convicções e crenças sobre, por exemplo, o que é a escola e a educação, qual o papel do professor e dos alunos, como deve ser organizada a aula e a avaliação. Em termos epistemológicos, a crença só se torna conhecimento quando a verdade da proposição é provada (por via racional ou empírica) e daqui resulta a definição de conhecimento como crença verdadeira justificada, condições necessárias para o conhecimento epistémico que se aplicam a todos os enunciados de natureza científica.

No exercício da docência, que crenças é que os professores têm sobre avaliação pedagógica e sobre as suas práticas de avaliação pedagógica? Esta é a pergunta que desencadeia o movimento de autoquestionamento e autoobservação da relação entre crenças, conhecimento e práticas de avaliação pedagógica relativamente à garantia epistémica no contexto de uma oficina de formação a partir da qual averiguamos da possibilidade de criar condições que favoreçam a autonomia e autoria epistémica docente.

Adotou-se o paradigma qualitativo de investigação, ligado à fundamentação do pensar e do agir, no pressuposto de que a realidade não é unívoca. O processo de investigação foi desencadeado a partir da ação (prévia) de conceção/acreditação, implementação e avaliação de uma oficina de formação sobre avaliação pedagógica, no contexto da qual os professores participantes elaboraram um portefólio reflexivo. Em sequência, os instrumentos de recolha de dados tiveram em conta o método autobiográfico, envolvendo os participantes num processo de reconstrução interpretativa das experiências na primeira pessoa: portefólio reflexivo e, depois, micronarrativa e entrevista coletiva. Os dados obtidos foram sujeitos a duas fases de análise de conteúdo, tendo sido considerados ao longo desse processo quatro fatores: objeto e contexto, modalidade formativa, dinâmicas e produto a realizar. A primeira fase de análise foi realizada com base nos conceitos crenças, práticas e conhecimentos docentes, validada por juizes externos, para evidenciar alinhamentos e dissonâncias no discurso dos professores e se, através da formação, é possível criar condições que favoreçam a autonomia e autoria epistémica docente. Na fase seguinte, foram analisados os portefólios reflexivos relativamente aos enfoques de conhecimento – tácito, prático e epistémico. Dos procedimentos éticos e técnicos resultou o objeto inicial de 26 portefólios; os instrumentos micronarrativas e entrevistas coletivas recolheram dados junto de seis docentes.

Da triangulação dos dados obtidos nos portefólios reflexivos, micronarrativas e entrevistas coletivas verifica-se que a participação na oficina de formação, a implicação direta da aula com a premissa do professor como investigador da sua prática e consequente registo reflexivo em portefólio foram decisivas para fazer emergir as dissonâncias, tensões e alinhamentos entre crenças, práticas e conhecimentos. Da análise dos portefólios reflexivos quanto ao enfoque do conhecimento conclui-se que nenhum portefólio apresenta um enfoque de conhecimento único; a totalidade dos portefólios mostra um enfoque prático - identificando razões e/ou justificações (teóricas ou práticas) para escolhas didáticas, aliando a identificação da intencionalidade pedagógica de uma atividade com expectativas de prestação dos alunos. Considera-se que 14 portefólios apresentam enfoque tácito, emergente do exercício centrado no agir e na partilha quotidiana de preocupações com problemas concretos com referências a crenças tipificadas sobre alunos, situações ou ações. Nos outros 14 portefólios, verificamos a existência simultânea do enfoque epistémico, pela narrativa de avaliação e fundamentação das práticas em conhecimentos, distinguindo crenças e expectativas de previsão e análise de resultados dos

alunos, em consequência da intencionalidade pedagógica das mesmas. Dois portfólios apresentam elementos dos três enfoques. Verificou-se ainda que o contexto organizacional favorável ao desenvolvimento e aprendizagem profissional surge como essencial – uma vez que a oficina de formação foi criada por necessidade expressa de Agrupamentos de Escola da rede de parceiros do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação, FEP/UCP.

Concluimos que as características individuais destes professores, sugeridas por Dewey - um estado de dúvida e inquietação seguido por um ato de investigação que explique e fundamente ou anule a crença identificada, podem ser ativadas com vista à autonomia e autoria epistémica docente através da formação, sendo o contexto organizacional determinante para o maior alinhamento entre crenças, práticas e conhecimentos dos docentes em torno da avaliação pedagógica.

Palavras-chave

Crenças; Conhecimento; Práticas; Avaliação pedagógica; Formação; Desenvolvimento e Aprendizagem profissional

Abstract

The belief that pedagogical assessment requires a particular type of instrument or a separate teaching movement tends to prevail over the knowledge that pedagogical assessment is an intrinsic process of teaching that enables teaching to transform into learning. Teaching knowledge is a dynamic *corpus* consisting of specific scientific knowledge, pedagogic knowledge, and teaching techniques, immersed in values and personal experiences, convictions, and beliefs about, for example, what school and education are, the role of the teacher and students, how lessons and assessments should be organized. In epistemological terms, belief only becomes knowledge when the truth of the proposition is proven (rationally or empirically), leading to the definition of knowledge as justified true belief, necessary and sufficient conditions for epistemic knowledge that apply to all statements of a scientific nature.

When teaching, what beliefs do teachers hold about pedagogical assessment and their practices of pedagogical assessment? This is the question that triggers the movement of self-questioning and self-observation of the relationship between beliefs, knowledge, and pedagogical assessment practices regarding epistemic justification in the context of a training workshop from which we investigate the possibility of creating conditions that favor teacher epistemic autonomy and authorship.

We adopted a qualitative research paradigm, linked to the foundation of thinking and acting, assuming that reality is not univocal. The research process was activated by the (previous) action of designing/accrediting, implementing, and evaluating a training workshop on pedagogical assessment, in which participating teachers created a teaching portfolio. Subsequently, data collection instruments considered the autobiographical method, involving participants in a process of interpretative reconstruction of their first-person experiences: portfolio and, later, micro-narrative and group interview. The data obtained underwent two phases of content analysis, considering four factors: object and context, training modality, dynamics, and product to be produced. The first phase of analysis was based on the concepts of beliefs, practices, and teaching knowledge, validated by external judges, to highlight alignments and tensions in teachers' discourse and to determine if, through training, it is possible to create conditions that favor teacher epistemic autonomy and authorship. In the following phase, the portfolios were analyzed regarding knowledge focuses - tacit, praxical, and epistemic. Ethical and technical procedures resulted in the initial object of 26 portfolios; micro-narratives and group interviews collected data from six teachers.

From the triangulation of data obtained from reflective portfolios, micro-narratives, and group interviews, it is evident that participation in the training workshop, the direct involvement of teaching with the premise of the teacher as an investigator of their practice and subsequent portfolio recording were decisive in bringing out the dissonances, tensions, and alignments between beliefs, practices, and knowledge. From the analysis of portfolios on the knowledge focus, it is concluded that no portfolio presents a unique knowledge focus; all portfolios show a praxical focus - identifying justifications (theoretical or practical) for didactic choices, combining the identification of pedagogical intentionality of an activity with expectations of student performance. It is considered that 14 portfolios have a tacit focus, emerging from the exercise centered on action and the daily sharing of concerns about concrete problems with references to typified beliefs about students, situations, or actions. In another 14 portfolios, we observe the simultaneous presence of the epistemic focus, through the narrative of assessment and justification of practices in knowledge, distinguishing beliefs and expectations for predicting and analyzing student results, as a consequence of pedagogical intentionality. Two portfolios present elements of all three focuses. It was also found that the organizational context favorable to professional development and learning emerges as essential - as the training workshop was

created out of the expressed need of Schools in the network of partners of the Education Improvement Support Service, FEP/UCP.

We conclude that the individual characteristics of these teachers, suggested by Dewey - a state of doubt and restlessness followed by an act of investigation that explains and substantiates or disproves the identified belief, can be activated for teacher epistemic autonomy and authorship through training, with the organizational context being crucial for greater alignment between teachers' beliefs, practices, and knowledge regarding pedagogical assessment.

Keywords

Beliefs; Knowledge; Practices; Pedagogical assessment; Training; Professional Development and Learning

Índice geral

Introdução	1
Parte I – Enquadramento conceptual e teórico	
1. Avaliação pedagógica: um mundo paradoxal (registo normativo e concetual)	7
1.1. Conceptualização e identidades da avaliação pedagógica	7
1.2. Tensões e encruzilhadas da ação avaliativa	10
1.3. Orientações (para)normativas	13
1.4. Currículo, ensino, avaliação e aprendizagens	15
1.5. Avaliação pedagógica, crenças e práticas	23
1.6. Tempos e dinâmicas de formação	26
1.7. Ensaio breve de síntese sobre avaliação pedagógica	28
2. Crenças (porque faço?), conhecimento (o que faço?) e práticas (como faço?) em torno da avaliação pedagógica	31
2.1. Crenças, convicções e conhecimento – clarificação conceptual	33
2.2. Como é que as crenças afetam o dia-a-dia da sala de aula?	36
2.3. Crenças relativas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação	40
2.4. Tempos e dinâmicas de formação - Crenças, formação e desenvolvimento profissional	45
2.5. Ensaio breve de síntese sobre crenças	50
3. A problemática da mudança positiva das práticas profissionais – discussão em torno do conhecimento dos professores	53
3.1. Sobre o conhecimento profissional docente – clarificação conceptual	53
3.2. Condições epistémicas do conhecimento	56
3.3. Fontes epistémicas do conhecimento docente	58
3.3.1. Enfoque tácito do conhecimento docente - a prática como fonte epistémica	58
3.3.2. Enfoque prático do conhecimento docente – análise e investigação da prática	59
3.3.3. Enfoque epistémico do conhecimento docente – o desafio da investigação como prática docente	61
3.4. A dúvida epistémica - condição de aprendizagem e desenvolvimento docente	64

3.5. É possível criar condições que favoreçam a autonomia e autoria epistémica docente?	68
3.6. Ensaio breve de síntese sobre a mudança do conhecimento e das práticas docentes	69
Parte II – Enquadramento metodológico: conceito e paradigma de investigação, princípios, questões e procedimentos de recolha de dados	
1. Filosofia de investigação Paradigma	71
2. Princípios da investigação	73
3. O problema e as perguntas de investigação	74
4. Metodologia: instrumentos e técnicas	75
4.1. Instrumentos	76
4.2. Análise de conteúdo: matrizes	77
5. Participantes	79
6. Procedimentos de recolha de dados	
6.1. Conceção, acreditação e implementação, e avaliação de uma oficina de formação (ação prévia à recolha)	80
7. Instrumentos de recolha de dados: usos e mais valias para a investigação	98
Parte III - Apresentação, discussão e problematização dos resultados	
1. Apresentação dos dados	105
1.1. Análise de conteúdo - Matriz 1	106
a) Portefólios	107
b) Micronarrativas	122
c) Entrevistas coletivas	124
d) Triangulação: portefólios, micronarrativas e entrevistas coletivas	138
1.2. Análise de conteúdo e discussão dos dados - Matriz 2	143
Conclusões e perspetivas de desenvolvimento	151
Referências bibliográficas	163
Anexos	Volume II

Índice de Quadros

Quadro 1 – Matriz 1 Análise de conteúdo	77
Quadro 2 – Matriz 2 Enfoques de conhecimento	79
Quadro 3 – Autores de referência para o desenho da estrutura do portfólio de formação	86
Quadro 4 – Versão 1 do portfólio de formação (grupo 1)	89
Quadro 5 – Versão 2 do portfólio de formação (grupo 2)	90
Quadro 6 – Versão 3 do portfólio de formação (grupo 3)	92
Quadro 7 – Versão 4 do portfólio de formação (grupo 4)	93
Quadro 8 – Versão 5 do portfólio de formação (grupo 5)	94
Quadro 9 – Etapas do processo de elaboração do objeto de estudo	104
Quadro 10 – Matriz 1 Análise de conteúdo	107
Quadro 11 – Resultados da aplicação da Matriz 1 aos portfólios	108
Quadro 12 – Resultados da aplicação da Matriz 1 às entrevistas coletivas	125
Quadro 13 – Matriz 2 Enfoques de conhecimento	143
Quadro 14 – Resultados da aplicação da Matriz 2 aos portfólios	144

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Dispersão dos professores respondentes por tipo de ensino e nível de escolaridade lecionado	100
Gráfico 2 – Distribuição dos professores respondentes por tempo de serviço docente	100

Siglário

Organizações:

ACD – Ação de Curta Duração

CCPFC – Conselho Científico Pedagógico para a Formação Contínua

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGEEG - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DSEE - Direção de Serviços de Estatísticas da Educação

FEP – Faculdade de Educação e Psicologia

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

SAME – Serviço de Apoio à Melhoria da Educação

UCP – Universidade Católica Portuguesa

Codificação:

Portefólios	Micronarrativas	Entrevistas
P_1 – Portefólio 1	MN_1 – Micronarrativa 1	E_1 – Entrevistado 1
P_2 – Portefólio 2	MN_2 – Micronarrativa 1	E_2 – Entrevistado 2
P_3 – Portefólio 3	MN_3 – Micronarrativa 1	E_3 – Entrevistado 3
P_4 – Portefólio 4	MN_4 – Micronarrativa 1	E_4 – Entrevistado 4
P_5 – Portefólio 5	MN_5 – Micronarrativa 1	E_5 – Entrevistado 5
P_6 – Portefólio 6	MN_6 – Micronarrativa 1	E_6 – Entrevistado 6
P_7 – Portefólio 7		
P_8 – Portefólio 8		
P_9 – Portefólio 9		
P_10 – Portefólio 10		
P_11 – Portefólio 11		
P_12 – Portefólio 12		
P_13 – Portefólio 13		
P_14 – Portefólio 14		
P_15 – Portefólio 15		
P_16 – Portefólio 16		
P_17 – Portefólio 17		
P_18 – Portefólio 18		
P_19 – Portefólio 19		
P_20 – Portefólio 20		
P_21 – Portefólio 21		
P_22 – Portefólio 22		
P_23 – Portefólio 23		
P_24 – Portefólio 24		
P_25 – Portefólio 25		
P_26 – Portefólio 26		

Introdução

Não há vida humana que não seja, naturalmente, constituída por certas crenças básicas e construída sobre elas.

Ortega y Gasset

Como é que conhecemos o que conhecemos? Conhecemos ideias ou conhecemos coisas? A discussão sobre o conhecimento remonta à origem da humanidade e continua nos dias de hoje. Nas atividades quotidianas parece espúrio discutir o que conhecemos e como conhecemos; acreditamos que o mundo se oferece, tal como é, à nossa perceção e os nossos pensamentos organizam a realidade com um sentido tal que nos permite interagir de forma eficaz; a imersão parece-nos inquestionável.

Declaramos que o nosso ponto de partida é diferente. No quotidiano, dependemos de realidades que não conhecemos, que não conseguimos explicar – como os medicamentos ou os objetos tecnológicos, como os telemóveis ou os computadores; ou os óculos. E acreditamos em coisas bastante mundanas – que estamos aqui agora a escrever, que estamos no ano de 2023... E por isso dever-nos-ia espantar o prodígio que é conhecer. Saber explicar o mundo, conhecê-lo, é garantia de sobrevivência. Mas conhecer rompe o conforto da imersão perceptiva; exige questionar, pressupõe que se reconheça ignorância, insegurança, dúvida – Ortega y Gasset diz que a dúvida é a vida no instante do terramoto.

No contexto filosófico, a "crença" designa o conjunto de proposições¹ que não implica reflexão alargada, representando a sua aceitação ou acordo sem o conhecimento necessário da garantia da sua verdade. A formação das crenças é uma das características mais básicas e importantes da mente, estruturando-a, permitindo interagir consigo mesma e com o que a rodeia. O conceito

¹ No sentido analítico, uma proposição é uma afirmação ou juízo que é necessariamente verdadeira por razões puramente lógicas em que o predicado serve apenas para elucidar significados já implícitos no sujeito, p.ex. "Todos os corpos são extensos" em que a noção de extensão está contida na noção de corpo, logo a verdade é garantida pelo princípio da não-contradição. Usaremos o termo proposição no sentido sintético, em que o predicado não pertence de forma necessária ao sujeito e, assim, o significado da proposição inclui informações provenientes de fontes não lógicas, o que significa que a sua verdade não é universal, p.ex. "Todos os corpos são pesados" em que noção de peso supõe, além da noção de corpo, a de corpos em relação uns aos outros. Os filósofos David Hume e Immanuel Kant (entre outros) contribuíram para o estabelecimento desta distinção proposicional.

de crença desempenha um papel crucial tanto na filosofia da mente² como na epistemologia, sendo esta última disciplina que nos lança para o trabalho que estamos a apresentar.

Acreditar, pensar e conhecer são modos diferentes de nos relacionarmos com as proposições e grande parte da epistemologia gira em torno saber sobre quando e como as nossas crenças são justificadas ou qualificadas como conhecimento. A crença só se torna conhecimento quando a verdade de uma proposição é provada, se torna evidente, para aquele que acredita – daqui resulta a definição de conhecimento como crença verdadeira justificada³. Estas são as condições necessárias para o conhecimento epistémico e aplicam-se a todos os enunciados de natureza científica.

No âmbito do exercício da docência, temo-nos confrontado com questões que remetem quer para o conhecimento pedagógico e científico, quer para a prática, e que nos conduziram até este trabalho de investigação. Se todo o conhecimento implica necessariamente crença, qual é a relação entre a crença, o conhecimento e as ações? No caso da ação ou prática docente, a procura de conhecimento deveria constituir, conforme defende Guskey (2002), um processo sistemático, focado e ponderado para compreensão da ligação entre o que conhecemos (de modo verdadeiro e comprovado factual ou conceptualmente) e as nossas intenções e ações pedagógicas (Greene et al., 2002), que desenvolvemos para que os alunos aprendam. Consideramos, com Hawthorne e Stanley (2008), que a crença está para o conhecimento como a intenção está para a ação, que a crença e o conhecimento correspondem ao processo de raciocínio que gera a intenção e esta desencadeia a ação, as primeiras sustentando e explicando as segundas. Os autores remetem para o princípio do conhecimento-ação: Se sabemos que p , então não deve ser um problema agir como se p (2008, p.574).

O interesse de estudar a sala de aula já nos fez percorrer outros pontos de vista relativamente à ação do professor⁴; para este trabalho, dada a atualidade e importância do tema, escolhemos

² A filosofia da mente ocupa-se do "problema mente-corpo", sobre a natureza dos fenómenos mentais e, especialmente, sobre a relação da mente com o corpo e com o resto do mundo físico, por exemplo, ou a questão de saber se e como um organismo puramente físico pode ter crenças. (adaptado a partir de <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-mind>)

³ A reunião das condições epistémicas (Chisholm, 1971): crenças, verdade e justificação³ remontam ao diálogo Teeteto, de Platão.

⁴ Nomeadamente no desenvolvimento de atividades de observação de aulas em parceria (*peer observation of teaching*), tema sobre o qual estão publicados textos.

olhar para as práticas docentes relativas à avaliação pedagógica, entendida como todas as atividades docentes de recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos, a sua análise e interpretação, a tomada de decisões relativamente ao funcionamento do ensino e atividades de aprendizagem a dinamizar em aula e à formulação de juízos, formativos e sumativos, conforme estabelecido por Alves (2008, 2012, 2016). Fazer avaliação pedagógica exige um tipo particular de instrumento de medida ou um movimento separado do ensinar – esta será a crença prevalecente sobre o que é avaliação pedagógica por oposição ao processo essencial que permite que o ensino se transforme em aprendizagem, como definido por Roldão. Modificar esta crença implica visitar a(s) prática(s) e o conhecimento pedagógico epistemicamente fundado, para considerar as melhorias que o uso intencional de instrumentos, estratégias e tarefas de avaliação pedagógica introduz no ensino e, sobretudo, na aprendizagem (Black & Wiliam, 2004; 2009).

Tomando como ponto de partida a questão: Que crenças é que os professores têm sobre avaliação pedagógica e sobre as suas práticas de avaliação pedagógica?, interessa-nos conhecer quais são as perceções que os professores têm sobre o que é avaliar, como avaliar, que lugar tem a avaliação no processo ensino aprendizagem e que implicações tem nas suas práticas e qual o papel dos alunos neste quadro – este interesse começa por ser autodirigido, pois consideramos que qualquer movimento de questionamento, é questionamento sobre nós próprios e quando refletimos sobre outros, refletimos sobre nós próprios. Assim este é, em primeiro lugar, um processo de investigação autobiográfico⁵, em que o caminho percorrido é, em si mesmo, revelação das próprias perceções sobre o que é avaliar, como avaliar, que lugar tem a avaliação no processo ensino aprendizagem e que implicações tem nas nossas práticas e qual o papel dos alunos.

Esta curiosidade sobre a nossa prática reflete-se no trabalho que temos a oportunidade de desenvolver no contexto do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME) da Universidade

⁵ Por se entender que o investigador tem a responsabilidade profissional e social de partilhar o conhecimento que vai produzindo, foram sendo publicamente apresentados textos paralelos e complementares ao processo de investigação: Portefólios reflexivos: potencialidades e limitações no contexto de uma oficina de formação, 2022; O portefólio de ensino como (re)construção da prática docente (2021), também em versão em língua inglesa *The teaching portfolio as a (re)construction of the teaching practice*; Sobre a avaliação pedagógica: desconstrução do conceito e reconstrução dos processos (percursos formativos), 2021. Ainda resultaram duas comunicações: O conhecimento epistémico docente: reflexão autobiográfica, 2023; Práticas e crenças dos professores sobre avaliação: O quê? Como? Porquê?, 2021.

Católica Portuguesa (UCP), seja como consultora seja como formadora. E é assim que, à solicitação expressa por escolas parceiras relativamente a formação sobre avaliação pedagógica, foram concebidas duas ofertas em modalidades diferentes: ciclo de ações de curta duração (ACD) e oficina de formação; ambas tendo como propósito recordar e consolidar quadros teóricos preexistentes (da formação inicial e da formação pedagógica) e, no caso da oficina de formação, implicar as práticas em sala de aula. Por esta via, implicamos a nossa prática como docente – somos par com os professores que participam nas ações de formação, mas também a prática como formadora. É na interpelação da prática, diz-nos Loughran (2019) que os problemas e os desafios se concretizam, muitas vezes maiores do que inicialmente considerados, daí serem necessárias outras formas de conhecimento baseadas na experiência em si, combinadas com práticas de investigação, a fim de abordar situações complexas, incertas ou mal definidas encontradas no âmbito da prática (Loughran, 2019, p.514) o que pode desencadear processos de tomada de consciência, análise, reconstrução e desejavelmente transformação (Bandura, 2005).

Ao colocarmo-nos como observadores da nossa prática, consideramos que o desenho da oficina de formação “Dilemas (práticos) da avaliação pedagógica: reflexão/ação docente para a regulação das aprendizagens” deveria responder às nossas inquietações, dúvidas e incertezas, permitindo-nos regular esta necessidade de ser investigador da própria sala de aula, num esforço metódico e ético para compreender a prática quotidiana. Tomando como mote que ser investigador de si mesmo ajuda o professor a tornar-se melhor (Kitchen & Berry, 2021), a oficina de formação construiu-se numa lógica de investigação-ação; mas queríamos ir mais longe, promovendo e apoiando os professores participantes numa busca de carácter reflexivo, colaborativo e interpessoal que possibilitasse compreender a relação entre o conhecimento que verbalizam sobre avaliação pedagógica e como concebem e desenvolvem práticas avaliativas. Para que isso ocorresse, convocamos o uso do instrumento ‘portefólio reflexivo’, para fixação das narrativas, cuja característica chave é a reflexão (Sá-Chaves, 1998; 2000; 2005), induzindo o estudo autobiográfico e, desejavelmente por essa via, a auto-aprendizagem sobre o próprio pensamento e ações (Lima et al., 2014).

Assim, foi a necessidade que emergiu do contexto escolar que deu origem a este trabalho de investigação em torno das crenças que os professores têm sobre avaliação pedagógica e sobre

as suas práticas de avaliação pedagógica. Extraíram-se as seguintes questões do problema de partida:

- que práticas referem e desenvolvem os professores sobre a avaliação pedagógica?
- existem relações entre a forma como os professores ensinam, as técnicas e instrumentos de avaliação e as aprendizagens dos alunos? Como se caracterizam essas relações relativamente à garantia epistémica?
- a formação contínua pode contribuir para o reconhecimento do alinhamento sobre as crenças e as práticas avaliativas? É possível, através da formação contínua, criar condições que favoreçam a autonomia e autoria epistémica docente?

Estas questões estruturantes da investigação geraram como objetivos gerais:

- ativar a reflexão dos docentes sobre o conhecimento e ação por via da elaboração de portefólios reflexivos (narrativa autobiográfica) no contexto da oficina de formação realizada;
- identificar crenças, práticas e conhecimentos de um grupo de professores através das narrativas diretas registadas nos portefólios de formação e como esta estratégia os liga a redes mais amplas do conhecimento; neste processo, investigar as próprias crenças, práticas e conhecimento enquanto docente (com alunos | com professores), e narradas na produção de textos, artigos e desta tese;
- analisar, no contexto da oficina de formação realizada, se as práticas em aula podem evoluir de forma positiva a partir do reconhecimento do enfoque epistémico em que os professores fundam as suas práticas.

O trabalho que agora se apresenta é composto por três partes. Na primeira parte, Enquadramento conceptual e teórico, apresenta-se a revisão narrativa da literatura⁶ em torno da avaliação, crenças, práticas e conhecimentos. O nosso esforço vai no sentido de, além da conceptualização que traduz as nossas crenças verdadeiras justificadas, discutir tensões e dissonâncias que os próprios termos contêm quando analisados numa perspetiva praxica – essa é a dimensão epistémica do trabalho de investigação, identificar e compreender a natureza do conhecimento como crítica e, por isso, revisível. Na segunda parte, traçamos o desenho da pesquisa, fazendo o Enquadramento metodológico: conceito e paradigma de investigação, princípios, questões e procedimentos de recolha de dados. A descrição das opções

⁶ Todas as citações diretas dos textos que constituem o nosso referencial teórico foram, por nós, adaptadas para português.

paradigmáticas, éticas e metodológicas orientam os procedimentos e ações de recolha e interpretação dos dados, constituindo evidências sobre a construção do conhecimento que se pretende alcançar. Finalmente, na terceira parte faz-se a Apresentação, discussão e problematização dos resultados, na consciência de que a narrativa fixada tanto ilumina como oculta a realidade, ao analisar o conteúdo dos registos recolhidos e ao procurar sentidos e significados no que fica dito. Poderá o investigador conhecer o que não fica dito? Ou o que diz o investigador é, apenas, uma versão da realidade, tal como ele a conhece? Este trabalho encerra-se apresentando Conclusões e perspetivas de desenvolvimento, projetando o futuro que continuará a pautar-se pela inquietação e procura de compreensão quanto à própria prática educativa.

Parte I Enquadramento conceptual e teórico

1. Avaliação pedagógica: um mundo paradoxal (registo normativo e concetual)

A avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo (está nesse processo) e desempenha um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema).

Zabalza, 1987, p. 239

Ao dialogar com o aluno, (...) e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços.

Esteban, 1999, p.18

Entre as várias crenças a partir das quais o professor perceciona a sua profissão, estão as que dizem respeito à avaliação (Brown, 2004; Chapman, 2008; de Vries, et al., 2014; Gamlem, 2015; James, 2012; König, 2012; König et al., 2012; Paiva & Del Prette, 2009; Stiggins, 2004; Soares & Bejarano, 2008). As percepções e juízos de valor que os professores formam sobre o comportamento e desempenho dos alunos estão ligadas e são afetadas pelas crenças que os professores têm sobre todas as dimensões da docência: currículo, organização escolar, comunidade educativa... o que, conforme lembra James (2012, p.187; também Alves, 2020), incluem questões sobre as formas como a avaliação e aprendizagem são conceptualizados e como se articulam.

Tomamos como premissa que os processos avaliativos constituem o eixo que liga o ensino à aprendizagem pois permitem ao professor conhecer, planejar, decidir e agir no sentido de orientar, reconfigurar e certificar o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, constituindo um meio para promover uma educação de qualidade que eleve a possibilidade de cumprimento dos princípios da equidade e justiça social.

1.1. Conceptualização e identidades da avaliação pedagógica

A conceptualização da avaliação tem sido feita por diversos autores (Alves, 2016; Fernandes, 2005 e 2006; Machado, 2012; Marinho et al., 2014) em torno das quatro formas de a pensar e organizar, propostas por Guba e Lincoln em 1989, convencionalmente consideradas 'gerações': a) avaliação como medida; b) avaliação como descrição; c) avaliação associada à formulação de juízos; d) avaliação como negociação e construção. As gerações, mais do que momentos estanques, representam a complexidade intrínseca da avaliação pedagógica entendida como atividade permanente, transversal às diferentes dimensões do trabalho docente e do planeamento do processo de ensino e recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos, e decorre de modo contextualizado aos recursos, à organização e à gestão da organização escolar, centrando a atenção no aluno, protagonista central deste universo conceptual. O alargamento dos âmbitos da avaliação e a dificuldade conceptual levaram Guba e Lincoln, em 2009, a reafirmar que não há uma única definição que ponha definitivamente termo à discussão sobre os vários propósitos, metodologias e usos da avaliação, sendo um conceito com uma pluralidade de significados.

A complexidade do conceito cabe, atualmente, no termo 'avaliação pedagógica'. Michael Scriven é considerado o autor do conceito 'avaliação formativa' (1967), entendendo-a como um processo cujo propósito é permitir adaptações sucessivas de um programa de ensino durante as fases do seu desenvolvimento e da sua implementação. Depois, Benjamin Bloom, Thomas Hastings e George Madaus, em 1971, integraram na definição do conceito, a dimensão de aprendizagem do aluno, passando a avaliação formativa a referir "o processo de construção curricular, ensino e aprendizagem com o objetivo de melhorar qualquer um destes três processos" (1971, p.117). Paul Black, em 1986, e Mary James, em 1992, introduziram a 'avaliação para as aprendizagens'; e Caroline Gipps, em 1994, distingue avaliação *das* aprendizagens e *para* as aprendizagens. Paul Black e Dylan Wiliam, em 1998, consolidam definitivamente a utilização destes termos.

Baird et al. realçam que os termos 'avaliação formativa' e 'avaliação para as aprendizagens' são agora usados de forma intermutável (2017, p.336), discutindo a sua equivalência e chamando a atenção para o facto de a 'avaliação para as aprendizagens' centrar-se no aluno, na sua autonomia e auto-regulação, tal como definido por Black e Wiliam (1998a). Stobart e Hopfenbeck (2014) referem que as aceções atuais de 'avaliação formativa' estão hoje fundadas

numa variedade de vertentes teóricas que ultrapassam o enquadramento inicial no comportamentalismo.

Ao longo do nosso trabalho, a referência e utilização do termo 'avaliação pedagógica' está alinhada também com Alves (2008, 2012, 2016), designando as atividades docentes de recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos, a sua análise e interpretação, a tomada de decisões relativamente ao funcionamento do ensino e atividades de aprendizagem a dinamizar em aula e à formulação de juízos, formativos e sumativos.

Assim, a avaliação pedagogicamente eficaz requer que os professores forneçam um enquadramento racional e pertinente para a realização de uma atividade de aprendizagem num determinado momento, acompanhado por descrições claras do que é suposto o aluno aprender, que proporcionem em situação de aula os processos variados que possibilitem aos alunos demonstrar a sua aprendizagem e competência através de diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos para avaliar progressão, apresentando pontos de referência para ajuizar sobre o percurso e o resultado alcançado (Alves, 2016; 2022a; Earl, 2006; Earl & Katz, 2006; Esteban, 1999; Fernandes, 2005b; 2006a; Machado, 2012). Baird et al. (2017, p. 335) colocam a situação desta forma: Os professores são capazes de identificar com precisão onde os alunos estão na sua aprendizagem; têm conhecimentos do domínio da avaliação suficientes para compreender o progresso dos alunos? E os alunos, têm conhecimento suficiente dos critérios de sucesso para poderem avaliar o seu próprio trabalho e os outros?

James (2008; 2012) considera três enquadramentos que alinham concepções sobre aprendizagem e avaliação no século XX: comportamentalista - avaliação focada nos resultados, obtidos em ambientes controlados de testagem e em formato de perguntas de escolhas múltiplas; cognitivista - avaliação afere a forma como o aluno pensa e que processos usa para conhecer; e socio-construtivista - a aprendizagem é criada conjuntamente pelo aluno e pelo seu ambiente social, são os alunos que criam novos conhecimentos, pelo que as avaliações estão intimamente ligadas ao ambiente de aprendizagem. Black e Wiliam (1998a; 1998b), James (2012), Shepard (2005; 2011), Penuel e Shepard (2016) referem os problemas e possibilidades de desenvolver práticas de avaliação congruentes com a teoria socio-construtivista da aprendizagem, de natureza contínua e formativa ou avaliação para as aprendizagens, ligando diretamente a avaliação às práticas de ensino e ao processo de aprendizagem. Richardson e

Placier (2001), assim como Baird et al. (2017), Fives et al. (2015), Korthagen (2010a), Loghran (2012) e Windschitl (2002) alertam para a diferença entre a crença na aprendizagem apoiada no construtivismo ser diferente da crença que o ensino é uma prática de transmissão: como teoria da aprendizagem, o construtivismo pressupõe que os alunos sejam ativos na construção do conhecimento, destacando o papel das interações sociais nesse processo (socio-construtivismo). Leite e Fernandes (2002; também Watkins, 2003) apontam para várias formas de encarar a avaliação consoante o que (o professor) pensa sobre o que é ensinar: a avaliação numa perspetiva de ensino para a aquisição de conhecimentos, para a aquisição de aprendizagens, ou, ainda, uma avaliação orientada para o aprender a aprender.

A avaliação pedagógica, que se foca no aprender a aprender, baseia-se nas crenças de que: (1) todos os alunos são capazes de aprender o currículo pretendido, e que (2) os professores têm o conhecimento pedagogicamente informado (Shulman, 1987) necessário para encontrar formas de facilitar a aprendizagem dos alunos (Earl & Katz, 2006; Fives et al., 2012). Watkins (2003) traduziu as diferentes visões de aprendizagem em descrições simples: (1) A aprendizagem é do que é ensinado; (2) A aprendizagem é a construção individual de um sentido; e (3) A aprendizagem é a construção do conhecimento pelo indivíduo enquanto participante ou membro de um grupo. Cada uma destas perspetivas refere o que é a aprendizagem e como ela acontece, mas as implicações para a avaliação são pouco desenvolvidas (James, 2012); daí que a dissonância entre crenças e entre as crenças e as práticas possa colocar constrangimentos à capacidade de implementar um plano de aula personalizado altamente envolvente, mesmo que a melhoria dos resultados de aprendizagem seja expectável.

1.2. Tensões e encruzilhadas da ação avaliativa

A fundação do sistema educativo em valores de igualdade, justiça e equidade orientam, no plano ideal, a ação docente para assegurar que cada aluno encontre, na triangulação ensino-aprendizagem-avaliação, a garantia ética de justiça e respeito pela sua identidade enquanto pessoa e enquanto aprendiz.

Desejavelmente, e conforme finalidade expressa da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro), o papel do aluno é decisivo na regulação do seu processo de aprendizagem, no desenvolvimento de atitude reflexiva crítica, de responsabilidade, autonomia

e participação. A partir de 1986, a publicação dos normativos referentes à avaliação pedagógica define-a como forma de promoção das aprendizagens, deslocando a centralidade ocupada pelo professor para dar visibilidade aos alunos, com especial destaque para os processos que devem ocorrer continuamente, de forma transversal e transacional, no contexto de aula⁷. Ou seja, como referem Black e Wiliam (1998a; 1998b), Baird et al. (2014; 2017), James (2008; 2012), Perrenoud (1998; 1999) Stobart e Hopfenbeck (2014), a valorização do aluno evidencia o enfoque construtivista da aprendizagem – a aprendizagem é a construção individual de sentido (Watkins, 2003) desenvolvendo-se gradualmente para uma visão socio-construtivista – a aprendizagem ocorre nas interações entre o indivíduo e o grupo/ambiente social, conduzindo o pensamento através de ações que alteram a situação e a situação muda o pensamento; os dois interagem constantemente. A aprendizagem envolve, portanto, participação, e o que é aprendido não é propriedade de um indivíduo, mas distribuído dentro do grupo social, pelo que aprender é uma atividade social e colaborativa em que as pessoas desenvolvem o seu pensamento em conjunto (James, 2012, p.191). Esta fundação teórica coloca o aluno cada vez mais em primeiro plano, com ênfase na formação e consolidação da sua capacidade de autorregulação, através da compreensão do que está a ser aprendido, como está a ser aprendido e que passos são necessários para aprender.

Esta perspetiva teórica remete para o funcionamento informal mas intencional da avaliação em aula, por contraste com momentos de avaliação calendarizados, o que reforça a existência de laços estreitos entre a prática de avaliação formativa e as outras componentes da ação pedagógica do professor, bem como com a forma como concebe o papel de docente.

Ainda assim, Afonso (1999), Alves (2012a; 2012b), Azevedo (2016), Black et al. (2003), Hattie (2009; 2015b), Matiz e Lopes (2014) ou Roldão (2009; 2019b; 2021) referem a existência, no discurso e nas práticas dos professores, de várias dissonâncias e contradições que, por um lado, traçam uma imagem da escola como “prisão mental” (Morgan, 2006, p.216), parte integrante de um “sistema centralizado, centralizador e burocrático que produz um conjunto de normas e regras a que os professores têm de obedecer” (Matiz & Lopes, 2014, p. 3039), sendo essa uma “obediência que securiza e protege” (Alves & Cabral in Roldão, 2019a) já que nesse abrigo do ‘cumprir o programa’, ‘dar a matéria’, ‘preparar os alunos para o exame’, se “diminui a

⁷ O Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de junho reforça clara e especificamente esta orientação.

autonomia dos professores (...) numa aparência de liberdade e autonomia” (Matiz & Lopes, 2014, p. 3039). A reclamação de privacidade da sala de aula (Richardson, 1998; Westheimer, 2008), espaço onde o exercício docente é, alegadamente, autónomo está, de acordo com Elmore (2000), entregue ao voluntarismo, que pode conduzir a: (1) práticas que estão na dependência direta das crenças, valores pessoais e predisposições dos professores e que tendem a ser adotadas por alguns professores (mais) recetivos; e (2) práticas que estão desligadas de qualquer objetivo ou finalidade coletiva da escola ou do sistema escolar. Ainda Elmore (2000, p.7) refere que a literatura está repleta de recomendações quanto ao respeito pela autonomia dos professores, mas que persiste um mistério quanto ao fundamento das escolhas sobre o que ensinar e como ensinar.

Autores como Alves (2016), Borko et al. (1997), Earl e Katz (2006), Erkmen (2012), Esteban (1999), Lee e Schallert (2015), Richards et al. (2001), Roldão (2009) ou Santos (2016) referem que a avaliação deve ocorrer em coerência com as práticas docentes, com a intencionalidade pedagógica definida – o importante é que os professores primeiro esclareçam o que é esperado que o aluno aprenda para depois selecionar que estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação servem para mostrar esse objetivo. Ou seja, a opção por um modelo de avaliação exige o reconhecimento do significado e da(s) finalidade(s) da avaliação vinculada a exigências sociais e culturais, mas também económicas e políticas e que configuram diferentes formas de conceber o ser humano e a sociedade. O alinhamento da avaliação com o currículo e com a prática pedagógica (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 1997) é a base de validade das avaliações, mas, relembra James (2012) a relação não é simples: “há uma abundância de exemplos de práticas de avaliação que têm apenas relações ténues ou parciais com a teoria da aprendizagem adoptada, dentro de domínios particulares” (James, 2012, p. 188).

Black e Wiliam (1998a; 1998b), Black (2003) e Black et al. (2003) referem a existência de três problemas relativos ao alinhamento das práticas de ensino com as de avaliação: os métodos de avaliação que os professores utilizam não são eficazes na promoção de boas aprendizagens; as práticas de classificação tendem a enfatizar a competição e não a melhoria pessoal; e o *feedback* que é dado tem, frequentemente, um impacto negativo, particularmente nos alunos com baixas realizações que são levados a acreditar que não têm ‘capacidade’ e não são capazes de aprender. A ação do ensino é, por si só, relembra Roldão (2017b), uma ação estratégica completa, orientada e regulada pela finalidade da concretização da aprendizagem

intencionalizada no outro e que impõe que o professor conceba e execute uma linha de ação que inclua tarefas, recursos, passos e momentos de apresentação para garantir que um determinado conjunto de alunos aprendam, sendo o processo de avaliação a forma de diagnosticar, informar, regular e acompanhar os atores – professores e alunos (Barreira, 2019; Barreira et al., 2006; Black, 2003; Black & Wiliam, 1998a; 1998b; CNE, 2017; Earl & Katz, 2006; Hattie, 2009; Roldão, 2009). Conforme diz Esteban, “avaliar é interrogar e interrogar-se” (1999, p. 22).

1.3. Orientações (para)normativas

No contexto português, várias têm sido as recomendações e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre este tópico. Todo o processo de avaliação tem como propósito monitorizar e aferir a relação entre o que se ensina e o que se pressupõe que os alunos aprendam, lê-se em Parecer do CNE (2016, p.16). Siarova et al. (2017) sistematizam o processo avaliativo em quatro passos fundamentais: conceber oportunidades para recolher evidências/informações, fazer a recolha e interpretá-las; e atuar com base nessas decisões. Assim, a avaliação é, simultaneamente, um campo de desenvolvimento curricular e o processo que antecede/sustenta a expressão da avaliação na forma de certificação – pela atribuição de classificações aos produtos de avaliação ou ao progresso académico dos alunos (Alves, 2012a; 2012b; Barreira, 2019; Brookhart, 2001; Marinho, Leite e Fernandes, 2013; 2014; Pedrosa et al., 2019; Siarova et al., 2017).

Desde 1992, com o Despacho-Normativo n.º 98-A/92 que, na legislação portuguesa, se reconhece à avaliação uma função de regulação do processo de ensino-aprendizagem (Afonso, 1992; Barreira, 2002; Ferreira, 2015; Pedrosa et al., 2019) como se verifica na identificação do Objeto da avaliação: “2 – A avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico” (Despacho-Normativo n.º 98-A/92). Mesmo a revisão curricular do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no seu artigo 23º, ponto 1, referia que a avaliação constitui um processo regulador do ensino, embora a avaliação sumativa assumia, neste normativo, uma relevância que prevalece, parece-nos, até hoje, por efeito, sobretudo, do poder social dos exames e do seu efeito no acesso ao ensino superior.

Diz-nos Ferreira que a legislação pretende⁸ “criar iguais oportunidades nos alunos para o sucesso escolar, uma vez que é a partir das informações recolhidas e analisadas por esse tipo de avaliação que se regula o processo de ensino e de aprendizagem, ajustando-o às necessidades dos diferentes alunos” (2015, p. 155). Isto significa que a avaliação, supostamente, reflete o trabalho do professor com o aluno, a fim de aferir a progressão, através da identificação de dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias. Idealmente, diz Pacheco (1995; também Álvarez Méndez, 2002; Esteban, 1999; Huba & Freed, 2000; Perrenoud, 1993; 1998; 1999; Roldão & Ferro, 2015), as correções servem duplamente:

- a professores – para melhorar o seu ensino,
- e a alunos – para desenvolvimento de autoconfiança e autonomia, responsabilidade perante o seu percurso de aprendizagem. Avalia-se para conhecer e não apenas para o propósito de atribuição de notas para certificação.

A(s) prática(s) avaliativa(s) implementada pelos professores influencia a dinâmica de ensino/aprendizagem realizada (Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Esteban, 1999; Fernandes, 2005; Perrenoud, 1998; 1999; Siarova et al., 2017), sendo necessário atender à componente formativa da avaliação, dada a sua função reguladora, uma vez que, conforme referem Earl e Katz (2006; e também Bennett & Gitomer, 2009; Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Brookhart, 2001; Conley, 2014; Esteban, 1999; Fernandes, 2005; Hattie & Timperley, 2007; entre outros), enfatiza o progresso e a realização do aluno ao invés da falha e do erro (o que contribui para aumentar a confiança), reforça a ideia de que os alunos têm controlo e responsabilidade sobre a sua aprendizagem e providencia o apoio (*scaffolding*) que os alunos precisam para o sucesso genuíno, através da prática de *feedback* eficaz.

No núcleo das práticas de ensino está a avaliação, entendida como *assessment*, monitorização ou aferição (Fernandes, 2006; 2009; Popham, 2013), realizada por via de qualquer atividade projetada para descobrir ou promover o desenvolvimento de capacidades e/ou conhecimento nos alunos, desenvolvendo ações intencionalmente planeadas para a aprendizagem. As atividades de avaliação do progresso das aprendizagens dos alunos podem ser formalizadas através de testes escritos (ou outros instrumentos....), ou de modo informal: nos vários

⁸ A bondade do legislador parece-nos retórica, pois não se muda a realidade educativa e avaliativa por decreto. Veja-se Crozier (1982).

movimentos dialógicos⁹ (Alexander, 2020) através dos quais o professor tira partido do poder da conversa para promover o envolvimento dos alunos, desafiando o pensamento e a compreensão; em atividades de pesquisa ou inquérito, de análise e também através de atividades de permitem a observação do comportamento e desempenho. Estas atividades informais, associadas à avaliação formativa, constituem, na literatura (por exemplo, Alves, 2008; 2010; 2017; Black & William, 1998; Brookhart et al., 2016; Fernandes, 2004; 2005; 2011; Popham, 2013; William, 2018; Valadares & Graça, 1998) o que permite ao professor recolher a informação necessária sobre o percurso de aprendizagem (dos alunos) para a tomada de decisões para o planeamento do ensino.

1.4. Currículo, ensino, avaliação e aprendizagens

A construção de uma avaliação pedagógica, “capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos” (Esteban, 1999, p. 25), deverá permitir a recolha de informação sobre as aprendizagens, quer por professores quer pelos próprios alunos, a vários níveis e em vários momentos, nomeadamente os conhecimentos, capacidades e atitudes, tendo em vista apreciar as competências dos alunos – visíveis nas relações que se estabelecem entre o aluno e a realidade, pois a escola não pode ignorar o que se passa no mundo (Perrenoud, 2000). Assim entendida, a avaliação é um instrumento que permite explicitar, para professor e para os alunos, os critérios através dos quais os elementos serão analisados e que permitem ao professor compreender como o aluno está a organizar o pensamento e o conhecimento, tomando depois decisões para orientar os alunos no decorrer do processo de aprendizagem (Barreira, 2019; Barreira et al. 2006). Esta finalidade só será possível se a própria avaliação estiver integrada no processo de ensino/aprendizagem, com carácter formativo, contínuo e sistemático, ou seja, se for avaliação pedagógica.

Nesta mesma linha, Zabalza (1992, p. 226) refere que “Reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do decurso didáctico.” E acarreta a “desresponsabilização em relação à construção da aprendizagem [com] particular incidência no caso dos alunos com baixo sucesso

⁹ Questionamento; Aprofundamento; Debate; Argumentação.

escolar, assiduidade irregular e problemas de indisciplina” (CNE, 2015, p.12). A integração sistemática de práticas de avaliação formativa melhora as aprendizagens, pois informa os alunos sobre os esforços desenvolvidos e a desenvolver, conforme realçam Black e Wiliam (1998a; 1998b; também Alvaréz Mendéz, 2002; Boavida, 1996; Hattie, 2009), sobretudo quando se trata de alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem; além disso, referem os mesmos autores, os alunos que frequentam aulas onde predomina a avaliação formativa obtém melhores resultados em momentos de avaliação externa, como exames.

É no desenvolvimento curricular que os professores manifestam as suas crenças mais profundas, nessa transformação do currículo declarado em currículo em ação (Roldão, 2017b), que se revela na complexa relação entre as concepções e as opções didáticas dos professores e as dificuldades em alterar e melhorar as práticas, nomeadamente as de avaliação, conforme referem por exemplo, Barnes et al. (2014), Boavida (1996), Fives e Buehl (2010; 2012) ou Pajares (1992). Mas, as tensões e dissonâncias que existem entre conhecimento pedagogicamente informado (Shulman, 1987) e aquele que decorre da experiência, se por um lado podem ser possibilitadoras de mudança (Gimenez, 1999; Barnes et al. 2014), por outro lado, podem constituir um obstáculo à mudança e à melhoria das práticas (Alves, 2012b; Fernandes, 2006; Perrenoud, 1998; 1999).

Santiago et al. apontaram, em 2012, no sistema de ensino português, para a escassa compreensão dos objetivos da avaliação e monitorização e alguma relutância em exercer julgamento profissional ao longo de todo o sistema (e em todas as suas dimensões) que, a par da insuficiência de competências para avaliar e monitorizar, fazem com que ensinar, aprender e avaliar ainda ocorram em ambiente "tradicional" com o professor a ocupar a centralidade da aula, os alunos normalmente não envolvidos no planeamento e organização de aulas e a avaliação concentrando-se nas pontuações sumativas (Santiago et al., 2012, p. 25 e seguintes). Focada nos resultados e com propósito seletivo, favorecendo uma relação utilitarista com o saber em que o aluno trabalha para a ‘nota’ (Machado, 2012; Perrenoud, 1998; 1999), a avaliação é vista como independente do processo de aprendizagem – modelo avaliativo fundado no conceito de testagem “associado a uma concepção do currículo subsidiária da eficiência social” (Neves, Jordão & Santos, 2004, p.49). Autores como Bennett (2011), Bennett e Gitomer (2009), Baird et al. (2014) e Shepard e Penuel (2016) alertam para a eficácia da avaliação formativa poder estar limitada pela natureza e organização do sistema e, em particular, pelo sistema de prestação de contas associado às avaliações sumativas (internas e externas). Esta

preocupação com a avaliação sumativa externa tem “contaminado os procedimentos de avaliação interna, reduzindo a sua capacidade formativa e reproduzindo os modelos da avaliação sumativa externa”, realça também o CNE (2015, p.11).

A crença na objetividade dos instrumentos de testagem para a eficácia da aprendizagem está suportada em alguns elementos chave que autores como Alves (2008; 2010), Black e Wiliam (1998), Álvarez Mendéz (2002), Stiggins (2004), Hattie (2009) consideram perversos e errados, a saber:

1. testes padronizados ou exames são bons para todos os alunos porque os motivam a aprender. A principal intenção dessas avaliações é a prestação social de contas, pressionando as escolas e os seus professores a ensinar de forma supostamente mais eficaz; ao mesmo tempo, pressionada-se os alunos quanto aos resultados a obter, aos quais é atribuído um valor social de excelência. Mas, como nota Alves, os exames validam “a existência da necessária ficção meritocrática e a desejabilidade de a tornar o mais justa possível” (2010, p.69). Supostamente, ao aumentar a pressão para ter sucesso, os professores trabalham mais para que os alunos se esforcem mais e aprendam mais; este enfoque na informação quantitativa, mediante meios e instrumentos supostamente objetivos tem tendência para ignorar as especificidades e diferenças individuais, reduzindo o conceito de qualidade ao que é passível de ser somado e quantificado (Alves, 2010; Stiggins, 2004). Num sistema pensado desta forma, os alunos cujos resultados mostram fracasso interiorizam essa imagem de que a escola não é para eles e que será cada vez mais difícil ter sucesso, pelo que “exames” não é nem desafiante nem motivador, pelo que o risco de insucesso e abandono aumenta à medida que se progride nos anos de escolaridade. Que responsabilidade têm os professores sobre esses alunos e os seus percursos de aprendizagem?
2. São as decisões educativas dos adultos que mais contribuem para a aprendizagem dos alunos e para a eficácia da aprendizagem. Esta perspetiva parece ignorar o ponto de vista do utilizador, o aluno, e o seu direito a ser ouvido sobre o que lhe diz respeito (Fletcher, 2017; Morris, 2019) . Apesar disso, sabemos que a aprendizagem depende largamente da relação pedagógica (Black & Wiliam, 1998; Postic, 2008), das interações produtivas entre professores e alunos. As decisões tomadas pelos adultos, dado o impacto na aprendizagem dos alunos, podem ser tomadas em conjunto com os próprios – refere Álvarez Mendéz (2002) e Fernandes (2005). Como podemos integrar os alunos na tomada de decisão?

3. As decisões sobre o ensino que têm maior impacto na aprendizagem dos alunos são aquelas tomadas uma vez por ano – perante os resultados dos exames. Apesar de todo o esforço dedicado ao ensino, um número supostamente expressivo de professores continua a acreditar que essa é a única medida objetiva e fiável da qualidade da escola (certamente também influenciados pela visão dos pais e encarregados de educação e da visão de escola transmitida por alguns órgãos de comunicação social). As únicas avaliações em que tendencialmente investimos são os exames nacionais, que alimentam a crença inabalável (será que acreditamos mesmo?) de que as decisões para todo o ano podem ser tomadas uma só vez. Contudo, a prática diária traduz outra visão, outra crença diferente, que conflitua com a anterior quando se concebem e planificam momentos que ajudem a aprendizagem do aluno. Valadares e Graça (1998) e Alves (2008) aludem o conflito existente entre o paradigma sociométrico da avaliação e o paradigma construtivista do ensino – nos momentos de decisão quotidiana que podem ser partilhados por alunos e professores, não uma vez por ano, mas a cada poucos minutos na sala de aula, quando os alunos decidem se o sucesso está ao seu alcance e como alcançá-lo, qual prevalece? Os professores diagnosticam as necessidades dos alunos, gerem o tempo, projetam e desenvolvem atividades, aferem o processo, julgam o trabalho do aluno e dão retorno sobre o mesmo.
4. Os professores sabem tudo sobre avaliação, e não precisam de repensar os processos ou os princípios da avaliação. Esta crença causa resistência à compreensão dos resultados (anuais ou periódicos) dos alunos, pode bloquear a tomada de decisão e impedir o reconhecimento da necessidade de mudar, não apenas práticas mas a crença que as sustenta. Ou seja, a ligação entre ensino, avaliação e aprendizagem é mais íntima e exige dos professores a recuperação da intencionalidade pedagógica centrada nos alunos reais (Álvarez Mendéz, 2002; Hattie, 2009). Os professores possuem e aplicam conhecimentos de avaliação em sala de aula, através das suas práticas de ensino e quando avaliam e usam eficazmente os resultados para tomar decisões sobre o seu ensino, os alunos têm mais oportunidades de sucesso.

A ideia de que o objetivo final da avaliação e monitorização é melhorar a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores, ainda não está totalmente amadurecida no contexto educativo português, referem Santiago et al. (2012, p. 38). Acrescenta E. Machado (2012), que a “inscrição genética da avaliação como controlo (separação do currículo, medição objetivista e ação normativa), apesar das mudanças profundas que ocorreram, continua a ter um efeito

determinante, não só ao nível dos discursos, mas também das práticas” (2012, p.23) e esta percepção relativa à forma da prestação de contas, a avaliação no contexto de um currículo prescritivo, reforça a crença de que o professor precisa de controlar e estruturar a aprendizagem dos alunos para um uso efetivo e eficaz do tempo nas aulas, concebido como, refere Garcia (1999, p.35), “tempo de ensino de conteúdos pedagógicos”, em que o professor ensina para o aluno aprender, bem como a criação de oportunidades de trabalho de casa (Tadich et al., 2007), sendo tudo o resto “perda de tempo” (Garcia, 1999, p.35). A associação da avaliação a uma função classificativa e seletiva, referida como estando na origem de “sentimentos de angústia e insegurança”, continua a justificar a alegada “necessidade de objectivação da avaliação, procurando-se na representação numérica (classificação) a segurança de uma avaliação isenta de subjectividade” (Neves, Jordão & Santos, 2004, p. 59).

Alves (2010, p. 68) refere o excessivo “enfoque burocrático da atividade avaliativa, marcado pela centralização, uniformidade, redução ao escrito, impessoalidade, hierarquização de saberes” e ainda Alves (2022b), em estudo de relatos de alunos, identifica a dificuldade que o professor sente em avaliar, já que a “pressão para dar a matéria examinável torna professores e alunos reféns de um inferno, para muitos insuportável” (2022b, p. 18), situação que conduz à opção por modelos de avaliação como instrumento para punir e vigiar alunos, impondo-lhes esse que é o terror da avaliação (Alves, 2010, 2013; Baptista & Alves, 2017).

Para Marinho, Leite e Fernandes (2013) e também Álvarez Méndez (2002) e Perrenoud (1998; 1999), as práticas de avaliação, sustentadas numa racionalidade técnica, mantêm-se enquadradas pelo modelo disciplinar de organizar (e separar) o saber e, tendo como propósito a avaliação da memorização e repetição de conteúdos, os testes escritos são os instrumentos mais usados pelo professor, “por um lado, como forma de proporcionar maior socialização dos alunos com o exame nacional e maior preparação para ele e, por outro, como forma de aproximar classificações da avaliação externa com a avaliação interna” (2013, p. 324). Sem o teste “o que obrigaria os alunos e alunas a estudar?”, questiona (com ironia) Esteban (1999, p. 10). Ainda Marinho, Leite e Fernandes (2013) apontam que a concretização e desenvolvimento do processo de avaliação da aprendizagem baseado em práticas classificativas parece “internalizar-se em crenças que legitimam e fortalecem uma cultura hegemónica do teste” (2013, p. 324).

A ênfase nos resultados de aprendizagem tem sido o principal foco da atividade docente e da aprendizagem dos alunos (Pedrosa et al., 2019), o que tem consequências não só no trabalho dos professores que orientam os alunos no contexto de pedagogias instrutivas e transmissivas (Perrenoud, 1998; 1999; Torres, 2017; 2019) focadas no uso de estratégias de aprendizagem baseadas na memorização e na reprodução (Fernandes, 2007; Almeida, 2012; Ferreira, 2007; 2015), como também na gestão organizacional: disciplinarização do trabalho do aluno, turmas de nível, formalização dos tempos e espaços não-curriculares, “transformando-os em campos de treino de aceleração para os exames nacionais (...), indispensável à boa classificação da escola nos rankings e na avaliação externa” (Torres, 2019, p.28). Escamoteia-se a possibilidade de desenvolver “formas de fazer face à cada vez maior complexidade das situações educativas e à diversidade dos alunos e dos domínios a avaliar” (Barreira et al., 2006, p. 108), numa sociedade marcada pela incerteza das transformações sociais e económicas que exigem novas formas de pensar e aprender (Alves, 2020; 2021 e 2022; Esteban, 1999; Han, 2017; Palmeirão & Alves, 2019; Siarova et al., 2017; Tauritz, 2016).

Porque a mudança faz-se mais por evolução ou, como diria Morin (2010), por metamorfose, e menos por revolução, a modificação dos mandatos da escola ocorre paulatinamente desde 1986 (Formosinho, 2019; Leite & Fernandes, 2002; Nóvoa, 2009b; Palmeirão & Alves, 2019), para crescente equidade, inclusão e formação, rompendo com a mera transmissão de conhecimentos, alinhada com a necessidade de alterações na forma de organização, e nos procedimentos de avaliação que tenham como principal objetivo regular as aprendizagens dos alunos (Alves, 2010; 2013; 2016; 2022a; Black et al., 2003; Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Esteban, 1999; Fernandes, 2006; Marinho et. al, 2014), remetendo à responsabilidade dos professores, em contexto de aula, como e o que avaliar e quando avaliar (Earl & Katz, 2006), recorrendo a uma variedade de técnicas, instrumentos e estratégias, criando oportunidades para os alunos mostrarem as suas competências relativamente às aprendizagens.

Isto quer dizer que, sendo centrada no aluno, a avaliação formativa ou para as aprendizagens, aprofunda a responsabilidade fundamental do professor de interpretar o que separa o aluno da aprendizagem. É esse o momento de recolha de informação que está na base da tomada de decisão quanto ao melhor caminho para que o aluno aprenda (Alves, 2010; 2013; 2016; Baird et al, 2017; Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Earl, 2006; Earl & Katz, 2006; Esteban, 1999; Hattie & Timperley, 2007; Siarova et al. 2017). Black e Wiliam (2009, p.9) sublinham o carácter

contingente e inferencial da avaliação formativa, que emerge, não apenas da prática planejada e intencional, que permite recolher informação sobre as realizações dos alunos, interpretá-las e usá-las para tomar decisões sobre os próximos passos na aprendizagem, quais poderão ser mais eficazes porque também estão fundamentadas no conhecimento pedagógico, de natureza epistêmica, sobre o ensinar e fazer aprender.

A diversificação pedagógica é duplamente benéfica para alunos e para professores no que diz respeito a abordagens de avaliação que ofereçam mais oportunidades para vários tipos de alunos demonstrarem as suas aprendizagens, mostrarem o saber em uso (Esteban, 1999; Perrenoud, 1995), para que os resultados da avaliação sejam favoráveis para todos os alunos (Alves, 2012a; 2012b; 2021a; 2022a; Fernandes, 2005b; 2006a; 2009; Montenegro & Jankowski, 2017; Pedrosa et al. 2019; Santos, 2016; Shepard, 2005; 2011; Stiggins, 2004). É essa direção apontada pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) ao incluir “Implicações Práticas” para o trabalho docente em sala de aula, com orientações pedagógicas sobre a previsão de momentos de “experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados (...) na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes”, bem como o desenvolvimento de “atividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes” e ainda “atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” (PASEO, 2017, p. 31).

A procura de aprendizagens mais profundas exigirá uma ênfase muito maior na avaliação formativa, que indique aos alunos e professores o que devem fazer para o desenvolvimento de competências de aprendizagem metacognitivas (Conley, 2014; Earl, 2006; Earl & Katz, 2006; Hattie, 2009) e é uma opção transversal a vários países, como assinalam Siarova et al. (2017): “os currículos têm sido cada vez mais definidos não só em termos de conhecimentos em diferentes disciplinas académicas, mas também atitudes, competências, comportamentos e valores” (2017, p.26); ao mesmo tempo, reconhecem os autores, “avaliar competências-chave e competências transversais é uma tarefa desafiante, uma vez que se referem a complexas construções que não são facilmente mensuráveis” (2017, p. 29). Apesar das evidências sobre a utilização da avaliação formativa para melhorar a aprendizagem e resultados dos alunos (Alvaréz Méndez, 2002; Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Wiliam, 2007; Wiliam et al., 2004), a avaliação pedagógica tem sido implementada lentamente nas escolas, situação que é associada à

insuficiência de competências dos professores (CNE, 2015, 2017; OECD, 2009; 2013; Santiago et al. 2012; Smith, 2011; Siarova et al., 2017)

O processo de integração da avaliação no curso habitual da aula exige o conhecimento e domínio de um conjunto de instrumentos ou práticas que Bennet (2011) diz não estar bem definido e cuja variedade é grande; Marinho et al. (2014) e também Pedrosa et al. (2019) apontam que existem lacunas na formação teórica e literacia dos professores relativamente ao domínio desse conjunto de modo que a sua prática tenha impacto na aprendizagem. Já Fernandes (2005) reclama a necessidade de conhecer melhor o que acontece na sala de aula no que diz respeito à ação avaliativa do professor, questionando pelos tipos de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação que são privilegiados e como se concretiza a articulação entre docentes quanto às suas práticas de ensino/avaliação. Mas Shepard (2005, 2011) refere que, apesar do termo avaliação formativa não ser novo e estar amplamente discutido, parece frequentemente designar um conjunto de ações mecânicas ou a aplicação de instrumentos que poderão nada ter de formativo, por não haver análise da teoria subjacente à ação avaliativa, conforme também refere Perrenoud (1998): “Sem um modelo teórico explicativo através do qual se possa explicar como uma situação interativa influencia a cognição, e em particular o processo de aprendizagem, podemos observar milhares de situações sem sermos capazes de tirar conclusões” (1998, p.95).

Além disso, aponta Bennett (2011), a interpretação que o professor faz dos dados recolhidos e os fundamentos da ação consequente devem ser objeto de análise; o autor argumenta que a literatura sobre avaliação formativa presta pouca atenção à interpretação das observações, um processo inteiramente inferencial sujeito à incerteza e subjetividade, relacionadas com percepções associadas ao género, etnia, deficiência, sexualidade, etc., e por isso, dependendo do professor que as implemente, podem ser tendenciosas se não estiver clarificada a sustentação teórica ou as crenças que a justificam. Kirova e Hennig (2013), assim como Montenegro e Jankowski (2017), sublinham a necessidade de práticas de avaliação associadas a uma teoria sociocultural da aprendizagem, e o reconhecimento que existem diversas formas de conhecer e validar esta variedade; referem os autores que a avaliação, se tiver por base a equidade, privilegia e valida apenas certos tipos e evidências de aprendizagem, o que pode reforçar a alienação e falta de sentido de pertença dos estudantes (também referido por Alves, 2010; 2013;

2016; 2021b; 2022b; Amorim et al., 2020; Earl & Katz, 2006; Torres, 2017; Torres & Palhares, 2014).

Montenegro e Jankowski (2017) questionam se a avaliação pedagógica pode ser consequente se a sustentação teórica e as práticas não contemplarem a diversidade (cultural, social, étnica...) dos alunos. Terá de ser, como apontaram Guba e Lincoln (1989), uma avaliação como negociação e construção da relação entre equidade e avaliação, reconfiguradora dos processos de ensino e de aprendizagem que tenha como objetivo a melhoria das aprendizagens dos alunos e a melhoria das práticas dos professores.

1.5. Avaliação pedagógica, crenças e práticas

A convergência dos normativos curriculares realizada em Portugal desde 2017 inclui a informação sobre os resultados de aprendizagem esperados, no que diz respeito às dimensões dos conhecimentos, capacidades e atitudes - nem todas passíveis de serem aferidas através de métodos de avaliação tradicionais. A partir de uma racionalidade prática e crítica, Alvaréz Méndez (2002) propõe uma conceção de 'avaliação alternativa', em que professor e aluno aprendem a partir *da* e *com a* avaliação (2002, p. 18) - um exercício emancipatório capaz de transformar a informação recolhida em ações orientadas e intencionais para a aprendizagem (e não para os conteúdos). Marinho et al. (2014) consideram que a avaliação, assim integrada, será um processo dinâmico e contínuo que, sendo subjetivo, "assenta em princípios de equidade, de uma ação justa e de um exercício ético e contempla, numa lógica interdisciplinar, a globalidade da formação" do aluno (2014, p.154), livre de enviesamentos e passível de ser usada para a tomada de decisões perante os resultados da avaliação (OECD, 2013).

Se os alunos são pessoas com identidades diversas, moldados pelo contexto social e cultural que afeta então a aprendizagem, então têm diferentes formas de demonstrar os seus conhecimentos e aprendizagens. Se a avaliação é sobre demonstrar conhecimentos e aprendizagens, as métricas de avaliação devem incluir possibilidades apropriadas para que os alunos demonstrem o que aprenderam (CNE, 2021a; Looney & Michel, 2014; Montenegro & Jankowski, 2017; Siarova et al., 2017), que retratem adequadamente o que os alunos sabem e podem fazer. Ou, como refere Sedlacek (1994), a equidade não significa usar uma medida única

para todos mas é antes uma ferramenta proativa para iniciar a mudança, garantindo que ninguém fica de fora, em vez de ser uma forma passiva e defensiva de conceber a aprendizagem.

Fernandes (2021) refere que práticas de avaliação insuficientemente alinhadas com o currículo baseado em competências ou que não contemplem a possibilidade de desempenhos inesperados ou complexos podem pôr em causa o percurso de transformação educativa rumo a abordagens centradas nos alunos. Esta é uma dificuldade comum ao contexto dos países da União Europeia, como referem Siarova et al. (2017), para a qual o CNE (2021a) reforça que “se invista em práticas de aprendizagem ativa e colaborativa, em projetos transversais, em metodologias de resolução de problemas, como práticas privilegiadas de envolvimento e integração dos alunos e na abordagem de aprendizagens curriculares em falta” e “se privilegie a finalidade formativa da avaliação, com recurso a diversas formas e instrumentos” (2021a, p. 43-44).

CNE (2021b) e Fernandes et al. (2020) reiteram a mesma recomendação de investimento em formação de professores, considerada “fundamental como impulsionadora da transformação no processo educativo e pedagógico” (CNE, 2021b, p.5), que integre uma “componente de acompanhamento e monitorização em contexto” (CNE, 2021a, p. 44) e que conte “com a participação ativa e autónoma dos formandos (...) numa diversidade de processos em que o estudo, a discussão, a reflexão, a pesquisa, as práticas e as experiências de cada um podem e devem ser mobilizadas, integradas e utilizadas para resolver as questões e/ou os problemas suscitados” (Fernandes et al. 2020, p. 97; também Fernandes, 2021c; Nóvoa, 2007; 2017). O imperativo de aprender é também um desafio aos professores (Nóvoa, 2007; 2009a; Palmeirão & Alves, 2017; 2018), para que se envolvam continuamente em novas aprendizagens para ajudar os alunos a lidar com as oportunidades e as tensões de integrar um mundo imprevisível.

Relembra Earl e Katz (2006, p.71) que “cada professor receberá e responderá às mudanças nas práticas de avaliação em sala de aula a partir da sua própria história, passado e experiências” (também Barnes et al, 2014; Nóvoa, 1992; 1999, 2007; 2017). Estes sustentáculos precisam ser “identificados, esclarecidos e investigados como parte de qualquer nova aprendizagem”, processo que implica rever, monitorizar, adaptar e refletir sobre si mesmo e sobre a eficácia na sala de aula – usar processos de avaliação sobre si próprio. Barreira (2019), CNE (2017; 2021b), Earl e Katz (2006), Gimenez (1999), Pedrosa et al. (2019), Siarova et al. (2017), Thompson e Goe

(2009) apontam para a necessidade dos professores investirem na formação cujo decurso forneça apoio direcionado e assistência significativa, partindo do contexto (professores a formar professores) e integração de formas de aprendizagem que promovam o a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, isto é, como os professores desenvolvem a sua prática no decorrer da sua experiência como professores e as preferências para avaliação educativa, utilizando dados sobre os seus pontos fortes e fracos na avaliação para "reduzir as persistentes baixas taxas de alfabetização de avaliação que prevalecem entre os professores" (Siarova et al., 2017, p. 268).

Os professores devem ter oportunidade de receber *feedback* formativo sobre as suas práticas de avaliação, conforme alertam Siarova et al. (2017), "Se se espera que os professores forneçam *feedback* de qualidade numa fase precoce do trabalho dos alunos e durante as atividades em sala de aula, é crucial que eles encontrem essas oportunidades também na sua formação enquanto professores" (2017, p. 48). Nóvoa reforça esta ideia, afirmando que "Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores" (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 62), pelo que modelos formativos como Oficinas ou Comunidade de Aprendizagem ou Comunidades de Desenvolvimento Profissional podem potenciar a integração de práticas de avaliação complexas e inovadoras ao mesmo tempo que acrescentam valor a práticas já em uso (Barreira et al, 2006; Brookhart, 2001; Desimone, 2009; Gimenez, 1999; Stiggins, 2006; Yang et al., 2018).

Shulman e Shulman (2004) alertam para que um professor pode aceder a uma nova visão do ensino com base no contacto com exemplos através de vídeos ou relatos de casos, envolver-se em reflexões com os pares, estudar modelos teóricos e sentir-se desconfortável com a realidade contextual (*status quo*) mas que isso pode não ser suficiente para mudar, por sentir ausência de apoio, pelos pares ou pela organização, para correr o risco de alterar práticas existentes ou encetar os esforços necessários para mudar. Por isso, Abrahão (2003), Biggs e Tang (1997), Gimenez (1999) e Nóvoa (2014) apontam para a integração de métodos biográficos e narrativos para uma abordagem reflexiva sistemática assim como a criação de oportunidades de experimentação/prática regular de avaliação pedagógica, através da integração quotidiana de estratégias, técnicas e instrumentos (Gimenez, 1999) para desencadear a tomada de consciência quanto às potencialidades da mesma (Barreira, 2019) e por essa via, reforçar a autonomia do

professor e possibilitando a disposição para a mudança em contexto de formação (Barreira, 2019; Lopes et al., 2020).

1.6. Tempos e dinâmicas de formação

Se o propósito da escola é fazer o máximo para que os alunos aprendam, como estão os professores a desenvolver as práticas de ensino e os modos de avaliar? Estamos a questionar, retomando Bolívar (2012), se estamos alinhados em torno dos princípios e orientações definidos? Shulman e Shulman (2004) referem a exigência que se coloca ao professor para desenvolver a capacidade para agir de forma inteligente e adaptativa que tem início no “desenho e adaptação do currículo, na gestão de múltiplas ocorrências simultâneas nas salas de aula, a avaliação formal e informal da compreensão e outros processos complexos entre os diversos alunos, a integração de um profundo entendimento da disciplina e motivação sustentada em interações entre os alunos, os usos da tecnologia no dia-a-dia da sala de aula (...)” (2004, p. 263). Os mesmos autores salientam que estas competências se desenvolvem lentamente ao longo do tempo, e que esse processo de aprendizagem docente se apoia na reflexão crítica.

Ser justo, diz-nos Alves (2010, p.71) em termos avaliativos, é “servir o outro, libertar, contextualizar, adequar, diferenciar os métodos e os instrumentos, recorrer a uma diversidade de fontes para que todas as inteligências possam ser reconhecidas e estimuladas”, e o desafio poderá passar pela clarificação da crença sobre o sucesso escolar – entendido sobretudo como académico – e “pelo reconhecimento da pluralidade de formas de excelência aliada a diferentes saberes (...) reconhecendo a sua natureza compósita e socialmente condicionada” (Torres, 2019, p. 29). Gerar alterações nas salas de aula deve começar pela abordagem da perceção dos professores sobre o seu próprio papel em relação aos seus alunos, e as suas práticas (Black et al., 2003; Richardson, 1998, 2001; Shulman & Shulman, 2004).

Implementar a avaliação pedagógica significa que serão poucos os dados que não serão utilizados para informar a aprendizagem a vários níveis ou que não tenham sentido para os alunos melhorarem a sua própria aprendizagem. Os professores podem achar difícil adaptar-se às mudanças necessárias colocadas pela implementação de práticas de avaliação diversificadas e contemporâneas, devido à formação e experiência limitadas (Afonso, 1992; Gilleece, 2012;

OECD, 2009, 2013, Pedrosa et al., 2019). O CNE (2021, p.5) reforça que a “Comissão e o Conselho da União Europeia têm insistido sobre a necessidade de melhorar a formação de professores, de reforçar continuamente o desenvolvimento profissional (...)” para enfrentar este desafio, através do aumento da colaboração dentro e fora das escolas para fomentar pedagogias inovadoras, bem como oferecendo programas de formação e desenvolvimento de competências aos educadores de professores (Benett & Gitomer, 2008; Earl & Katz, 2006; Kortagen, 2010; Looney & Michel, 2014; Richardson, 1998; Shulman & Shulman, 2004; Siarova et al., 2017).

Aplicar a investigação na prática é, como identificaram Black e Wiliam (2003), muito mais do que um simples processo de traduzir as conclusões dos investigadores para a sala de aula – trata-se não apenas um processo de reconstrução do conhecimento pedagogicamente informado (Shulman, 1987), mas de reconstrução do contrato de ensino (Perrenoud, 1991).

Hofer e Pintrich (1997) e Patrick e Pintrich (2001) sublinham a importância de avaliar as crenças epistémicas dos professores sobre a natureza do conhecimento antes de identificar crenças que possam interferir com a aprendizagem. Esta precedência remete, de acordo com os autores, para a necessidade de proceder à mudança conceptual e para a complexidade de enraizar uma formação nas experiências e culturas profissionais como estratégia para encontrar uma saída para os dilemas dos professores, entre as crenças e as práticas. A criação de formação contínua baseada em ambientes reais e colaborativos podem ser instrumentos eficazes para apoiar os professores em todas as fases do reforço da sua literacia de avaliação (Siarova et al. 2017). A proximidade à realidade e a reflexão sobre as práticas exigem, conforme identificam Perner e Ferreira, (2005) e também Siarova et al. (2017), a abordagem em primeiro lugar ao contexto local e organizacional, à conceção da aula, assim como as estratégias e atividades e aos desafios que se colocam ao professor, a saber, falta de tempo, falta de materiais de leitura e de leitura, falta de preparação e planeamento, falta de experiência com apoio dos pares e trabalho em conjunto.

A formação deve contribuir para que o professor, nas palavras de Windschitl (2002, p. 131), encontre o “sentido pessoal do construtivismo como base para a instrução, reorientando as culturas das salas de aula para ser consoante com a filosofia construtivista, e lidar com o pervasivo conservadorismo educacional que persiste contra os esforços para ensinar para a

compreensão” ou para derrubar, como refere E. Machado (2012), “a crença metafísica segundo a qual a organização lógica do conhecimento é condição necessária e suficiente para garantir a eficácia pedagógica, independentemente dos meios e processos de comunicação ou transmissão do saber - se o professor ensinar de um modo lógico e uniforme, os alunos aprenderão todo o conhecimento” (2012, p. 30).

O tempo de formação é necessário “para criar condições para o reconhecimento da importância e relevância da colaboração, mas também para organizar o tempo e o espaço para apoiar intencionalmente esforços de colaboração” (Carvalho et al., 2021, p.171) pelo que deve ser entendido e dinamizado como ajuda e incentivo à reflexão, ao intercâmbio e ao apoio à melhoria da prática em aula. Dessa forma, pode contribuir para a criação uma cultura de colaboração especializada (Hattie, 2015a), de comunidades de aprendizagem de professores que sirvam de suporte à implementação da avaliação pedagógica, com impactos benéficos nos professores, alunos e escolas. Fives et al. (2014, p.261) realçam que os professores devem ser envolvidos na reflexão sobre as implicações éticas da investigação para lhes permitir levar à prática uma educação responsável para os seus alunos, explorando/identificando as crenças que têm sobre a aprendizagem e sobre o ensino, de modo a alinhá-las e/ou reconciliá-las, refletindo de modo a promover o seu próprio desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ou seja, uma formação a partir do contexto de trabalho, que implique acompanhamento, estudo, análise, diálogo, tempo e trabalho colaborativo (CNE, 2021) pois, se a formação e o apoio têm impacto nos professores, este deve traduzir-se na sua capacidade de integrar as aprendizagens nas suas práticas de ensino e de avaliação.

1.7. Ensaio breve de síntese sobre avaliação pedagógica

A revisão de literatura realizada aponta para os seguintes enunciados - o professor é o detentor do conhecimento pedagógico necessário para: (1) elaborar questões, tarefas e dar instruções diversificadas de forma que o aluno, na sua individualidade, as possa compreender, (2) dar *feedback* específico¹⁰ sobre o percurso individual de aprendizagem.

¹⁰ Como proposto por Brookhart (2008), numa perspetiva abrangente e dinâmica para incluir, além do feedback, enquanto formas de resposta dos professores aos trabalhos dos alunos, também *feed up*, que consiste no estabelecimento de um objetivo claro pois quando os alunos compreendem o objetivo final, é mais provável que se concentrem nas tarefas de aprendizagem em curso; e *feed forward* que permite ao professor a modificação da instrução/atividade na sua planificação futura para maior adequação aos alunos.

Atente-se que, apesar de dominante, a concepção de avaliação enquanto parte integrante e reguladora do processo de ensino-aprendizagem, repousa na inexistência de um quadro teórico claro, antes existindo “uma amálgama de perspectivas pessoais, representações e ideias indefinidas em termos conceptuais” consistente com o conhecimento resultante da prática pessoal dos professores, no qual coexistem inconsistências e incoerências já que os discursos dos professores indicam “adesão a concepções de índole construtivista, [mas] optam (...) por práticas classificativas” (Neves et al., 2004, p.58).

A necessidade de análise e reflexão sobre a planificação da avaliação torna-se ainda mais relevante se atendermos a Bourke e Mentis (2014), assim como a Siarova et al. (2017), ao referirem a crescente diversidade populacional nas escolas europeias, que exige o desenvolvimento de formas mais criativas e flexíveis de avaliação, para apoiar, promover e medir as múltiplas formas de aprendizagem dos estudantes.

A prática razoável da avaliação exige, conforme lembra Alvaréz Méndez (2002), o questionamento ético pelas razões e intenções que sustentam essa(s) prática(s) e que uso os professores dão à informação recolhida, sendo este um domínio propício à formação (também Barnes et al, 2014; Earl & Katz, 2006; Gimenez, 1999), pois, refere Esteban, avaliar deve ser “uma prática de investigação [que] pressupõe a interrogação constante (...) para professores e professoras comprometidos com a escola democrática” (1999, p.25). É possível reunir condições para favorecer a reflexão sobre as práticas e recuperar a intencionalidade pedagógica?

Consideramos que este é o significado da recomendação da OECD (2009) quanto à necessidade de analisar as crenças e a sua relação com as práticas e atitudes dos professores para compreender e melhorar os processos avaliativos.

2. Crenças (porque faço?), conhecimento (o que faço?) e práticas (como faço?) em torno da avaliação pedagógica

O fracasso da inteligência ocorre quando alguém teima em negar uma evidência, quando nada o demove, quando uma crença revela ser invulnerável à crítica ou aos factos que a contradizem, quando não se aprende da experiência, quando se transforma num modelo encapsulado.

Marina, 2004, p.34

As ideias que os professores têm sobre as finalidades da escola, sobre o desenvolvimento das crianças, o papel dos conteúdos, sobre a organização da sala de aula, e o exercício da autoridade determinam as suas práticas de ensino.

Cuban, 1984, p.244

O uso do termo ‘crença’ padece, segundo Nespor (1987, p.10), de arbitrariedade. Daí que Pajares (1992) imponha como primeiro passo que os investigadores estabeleçam que significado atribuir ao conceito de crença para que a pesquisa possa desenvolver-se a partir desse entendimento, uma vez que, tal como também Nespor refere (1987, p.10 e ss.), as crenças podem ser associadas a “atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social” (Pajares, 1992, p.309). Clandinin e Connelly (1987) também procuram separar crenças de conhecimento a partir do exame das origens, usos e significados dessas elaborações da epistemologia pessoal.

As crenças dos professores são representações individuais sobre conhecimento e conhecer, conteúdos, premissas ou proposições sobre conhecimento, processos e relações, variáveis e atores que são centrais para os contextos de ensino e de aprendizagem (Gholami & Husu, 2010; Nóvoa, 1992, 2022; Valcke et al., 2010), e constituem facetas individuais dos professores que afetam a forma como processam nova informação, reagem às possibilidades de mudança e como ensinam (Erkmen, 2012; Richardson, 1996; Valcke et al., 2010). As crenças são construções mentais tidas como verdadeiras que designam, definem e descrevem a estrutura e o conteúdo dos estados mentais que se pensa conduzirem as ações da pessoa (Nespor, 1987; Pajares, 1992;

Richardson, 1996; 1998); introduzem cor, diz Pajares (1992, p. 317), não apenas no que recordamos mas como recordamos, formando-se a partir das experiências e testemunhos individuais ou intuição pessoal, constituindo suporte e justificação dos significados e sentidos atribuídos ao mundo e origem das nossas ações (Amado, 2014; Guimarães, 2010; Schommer, 2004).

No caso dos professores, as crenças constituem a base epistemológica personalizada sobre: a natureza e abordagens ao ensino, papel do professor, organização escolar e interações, avaliação, diversidade e inclusão, papel do aluno e teorias da aprendizagem, assim como conhecimento da área científica, do aprender a ensinar, do desenvolvimento e aprendizagem profissional, e ainda sobre si próprio e sobre o (seu) desempenho (Chan, 2001; Erkmen, 2012; Fives, Lcatena & Gerard, 2015; Guimarães, 2010; Kagan, 1992; Nespor, 1987; OCDE, 2009; Pajares, 1992; Schommer-Aikins, 2004).

Ao abordarmos as crenças dos professores, preocupa-nos clarificar a natureza das crenças sobre as quais queremos investigar, se é possível identificá-las nos discursos dos professores e se estão alinhadas com as suas práticas.

O reconhecimento de que as decisões e ações dos professores em aula têm por base pressupostos orientados por crenças (Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986; Erkmen, 2012; Gholami & Husu, 2010; Kagan, 1992; Marland, 1995; Mason & Bromme, 2010; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996; 1998; Seifried, 2012), conduz-nos à distinção entre o que os professores sabem, o que os professores acreditam, o que os professores fazem (Aguirre & Speer, 2000; Connelly, Clandinin & He, 1997; Erkmen, 2012; Kagan, 1992; König, 2012; Pajares, 1992; Perrenoud, 1996; Richardson, 1996, 1998 e 2001). No contexto do TALIS (OECD, 2009 e 2013; DGEEC & DSEE, 2013), o questionamento relativo às crenças dos professores sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, a par das questões relativas aos conhecimentos de conteúdo e de pedagogia, e sobre as práticas desenvolvidas traduzem o reconhecimento da influência que as crenças exercem sobre a prática na sala de aula e outras atividades profissionais.

2.1. Crenças, convicções e conhecimento – clarificação conceptual

O termo “crença” tem sido profusamente investigado no campo da educação do ponto de vista psicológico e epistémico, sendo de referência as seguintes publicações: Jan Nespôr (1987) que sugere que a marca identitária das crenças (relativamente ao conhecimento) está no seu conteúdo afetivo e avaliativo, funcionando de forma independente da cognição; Frank Pajares (1992), refere que o conceito traduz uma “messy construction”, uma construção confusa, que carece de exame enquanto conceito a investigar e enquanto elaboração nuclear para o processo de ensino; Virgínia Richardson que, em 1996, propõe uma definição de crenças articulando antropologia, psicologia social e filosofia como “compreensões, premissas ou proposições psicológicas sobre o mundo que são sentidas como verdadeiras” (1996, p.103); de Barbara Hofer e Paul Pintrich, em 1997, ao identificarem como área de interesse crescente para os psicólogos e educadores, o estudo do desenvolvimento epistemológico pessoal, ou seja, como os indivíduos desenvolvem não apenas conhecimento mas também concepções, teorias e crenças sobre o que é o conhecimento, e a forma como tais elaborações epistemológicas exercem influência sobre os processos cognitivos do pensamento e do raciocínio. Já Philippe Perrenoud (1996) recorre ao conceito piagetiano de ‘esquema’ e ao ‘habitus’ de Bordieu para fazer referência ao ‘inconsciente prático’ presente nas ações, através dos processos de socialização que selecionam respostas adaptadas ao ambiente físico e social.

É incontornável a aproximação da referência psicológica à epistemologia filosófica. A epistemologia filosófica inclui, entre outros, o estudo de como podemos diferenciar, de forma precisa e segura, o conhecimento dos meros palpites, convicções, suposições ou outros tipos de representações mentais (Greene et al., 2016); ocupa-se também do que os indivíduos acreditam que é conhecimento, definido como proposições verdadeiras e devidamente comprovadas, como os indivíduos vêm a conhecer, e como o conhecimento é construído e avaliado (Hofer, 2001; 2008). Por isso, na revisão narrativa da literatura, o nosso esforço permanente foi manter presente esta fronteira difusa que associa o conceito “crença” tanto ao conhecimento, como aos valores, às orientações motivacionais, às certezas, às atitudes e aos comportamentos e que nos obriga a enfrentar esta oscilação entre os aspetos epistémicos e os aspetos valorativos/afetivos. No contexto do trabalho que agora apresentamos, interessa-nos particularmente a perspetiva de que a epistemologia pessoal inclui um sistema de crenças mais ou menos independente que interfere com outros processos, quer cognitivos quer valorativos,

influenciando não apenas a identidade e o auto(re)conhecimento do eu, mas também a compreensão e cognição do mundo em redor e o sentido e significado atribuído às experiências (Amado, 2014; Guimarães, 2010; Hofer, 2008; Hofer & Pintrich, 1997; Mason & Bromme, 2010; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Schommer, 2004).

Os indivíduos tendencialmente constroem explicações causais em torno dos aspetos dessas crenças – sejam exatas ou reconstruídas, levando por exemplo a profecias autorealizadas (associadas ao efeito de Pigmaleão) que influenciam percepções que condicionam comportamentos que são consistentes com, e que reforçam, as crenças originais, conforme refere Pajares (1992, p. 317).

Em termos epistémicos, as crenças constituem estados autoevidentes (Chisholm, 1977) que influenciam a compreensão e interação com a realidade, o processamento cognitivo e a projeção, e a aprendizagem conceptual (Aguirre & Speer, 2000; Hofer & Pintrich, 1997; Hofer, 2008; Mason & Bromme, 2010). O conhecimento e o saber (formal ou de outra natureza), é constituído por crenças epistémicas que interferem na totalidade da percepção humana, no modo como os indivíduos caracterizam os fenómenos (Nespor, 1987, Pajares, 1992). A definição de crenças a partir de uma abordagem epistemológica tem em conta que a crença, condição necessária mas não suficiente para a existência de conhecimento¹¹, sustenta a forma como o indivíduo procede à aquisição de conhecimentos e como conduz a sua ação, de acordo com a convicção ou certeza de que há razões suficientes para agir com base nesse pressuposto.

Uma diferenciação comumente feita é que as crenças se baseiam em juízos e avaliações (probabilidade subjetiva), enquanto o conhecimento se refere a factos verificáveis objetivos (Pajares, 1997; Valcke et al., 2010). Para este trabalho, é fundamental a distinção epistémica entre crença e conhecimento assente na definição tradicional que remonta a Platão – a posse de conhecimento agrega três condições necessárias: crença, verdade e justificação, ou seja, o conhecimento tem maior estatuto epistémico do que as crenças, já que o conhecimento, além de factual (verdadeiro), é sustentável/justificável por via de demonstração racional ou prova empírica (justificação).

¹¹ Continuamos a remeter para a definição de conhecimento, usada neste trabalho, como crença verdadeira justificada.

Ainda que frágil em termos epistêmicos, a crença é uma estrutura que pode ser muito resistente à mudança (Aguirre & Speer, 2000; Ertmer, 2005; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Valcke et al., 2010; Wigfield & Eccles, 2000). Pajares (1992) afirma a improbabilidade das crenças serem substituídas; isso ocorrerá se se mostrarem insatisfatórias, situação que só ocorre se forem desafiadas e novas situações não possam ser assimiladas às concepções existentes. Mesmo que ocorra algum tipo de anomalia ou dissonância, Pajares reforça que “a mudança de crença é a última alternativa” (1992, p.321). A alteração ocorre ao longo do tempo, em circunstâncias ligadas às experiências pessoais de vida, nomeadamente o envolvimento em práticas sociais relevantes, e se o indivíduo reunir razões epistêmicas suficientes para essa mudança (Ertmer, 2005; Kagan, 1992; Richardson, 1998; 2001; Skott, 2015).

Nespor (1987; também Bendixen, 2002; Feucht et al., 2017) argumenta que, ao contrário dos sistemas de conhecimento, os sistemas de crenças não requerem consenso alargado ou de grupo relativamente à sua validade ou adequação – os sistemas de crenças não requerem consistência interna, o que reforça a sua natureza indisputável, mais inflexível e menos dinâmica do que os sistemas de conhecimento, que são abertos à avaliação e ao exame crítico; as crenças, não. Nespor acrescentou que os sistemas de crenças têm uma relevância ilimitada para a percepção, compreensão e interpretação da realidade que desafia a lógica, enquanto os sistemas de conhecimento são mais definidos e receptivos à razão. Ainda Nespor conclui que as crenças são muito mais influentes do que o conhecimento na determinação de como os indivíduos organizam e definem tarefas e problemas e são preditores mais fortes de comportamento (também Kerwer & Rosman, 2020). Pajares (1992, p. 324) observa que “as crenças formam-se precocemente e tendem a perpetuar-se, perseverando mesmo contra contradições causadas pela razão, tempo, escolaridade ou experiência”. Essa resistência e durabilidade permite compreender como podem ser defendidas crenças incompatíveis ou inconsistentes, conforme referem Richardson (1996), Aguirre e Speer (2000) ou Schoenfeld (2003), sugerindo que as crenças pessoais são organizadas em grupos ou *clusters*, estando cada um deles protegido ou isolado de outros aglomerados, não existindo influência entre eles, o que significa que as crenças incompatíveis nunca são colocadas lado a lado, não sendo examinadas quanto à consistência, pelo que a incompatibilidade permanece.

As crenças constituem uma zona de conforto para a ação humana, uma construção na qual o sujeito encontra estrutura, ordem, sentido e partilha de valores (Pajares, 1992, p.318), reduzindo a dissonância cognitiva e a desordem perante a realidade – mesmo quando a

dissonância é reconhecidamente justificada pelas crenças inconsistentes que se possui. Essa é uma das razões, referem Pajares (1992), Perrenoud (1996) ou Richardson (1996) pelas quais as crenças resistem à mudança. As pessoas reconhecem o seu “eu” nessas crenças, de modo que os indivíduos passam a ser identificados e compreendidos pela própria natureza das crenças, dos hábitos que possuem.

2.2. Como é que as crenças afetam o dia-a-dia da sala de aula?

As crenças dos professores têm sido objeto de estudo desde há décadas (Fives & Buehl, 2010) e as pesquisas sugerem que há uma forte conexão entre as ações e crenças dos professores; às vezes entendidas como conhecimento, as crenças são a base da ação e um dos principais determinantes do comportamento (Amado, 2014; Guimarães, 2010; Hofer, 2008; Hofer & Pintrich, 1997; Kagan, 1992; Mason & Bromme, 2010; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Schommer, 2004; Richardson, 1996).

A perspectiva de que a docência implica fazer “o que for preciso”, exigindo o conhecimento sobre uma variedade de assuntos, temas e práticas e a capacidade de usar o conhecimento de múltiplas maneiras e configurações, indica que o ensino é uma tarefa muito complexa, conforme destacam Ertmer (2005), Fives & Buehl (2010), Lee e Schallert (2016), Loughran (2008; 2010; 2019), Nespor (1987), Nóvoa (2022), Pendlebury (1990), Roldão (2017b), entre outros. Assim, dizem-nos a Fives e Buehl (2010; e também Perrenoud, 1996) as crenças que sustentam essa perspectiva de ensino devem ser igualmente complexas. Assim, perguntamos, como Goodson (1997), como é que as crenças afetam o dia-a-dia da sala de aula?

Perrenoud afirma claramente que a ação pedagógica está constantemente sob o controlo do ‘habitus’ quer por via das rotinas que mobiliza, de modo inconsciente, saberes e regras, quer por via da gestão da incerteza e do imprevisto, “regulada por padrões de percepção, decisão e ação que mobilizam fracamente o pensamento racional e o conhecimento explícito do ator” (1996, sem página). Goodman (1988) afirma que os professores são influenciados pelas imagens retidas de eventos passados que servem de filtros intuitivos, através dos quais novas informações são recebidas. Nespor (1987, p. 16) salienta a probabilidade que uma “experiência crucial ou algum professor particularmente influente produza uma memória episódica

ricamente detalhada que mais tarde serve ao aluno como inspiração e modelo para suas próprias práticas de ensino”.

Os professores são vistos como especialistas que, pelo seu conhecimento, prática e ética profissional, possuem as competências cognitivas, pedagógicas, motivacionais e sociais necessárias para assegurar, nas suas aulas, a ativação dos processos de aprendizagem adequados para os seus alunos. Para uma profissão como o ensino, que se caracteriza pela sua complexidade e incerteza, é altamente plausível que o comportamento dos professores não seja apenas afetado pelos seus conhecimentos (Blömeke, 2012; Cabaroglu & Tillema, 2011; Ertmer, 2005; Seifried, 2012; Tillema & Kremer-Hayon, 2005) - as crenças revelam-se importantes em situações desafiantes em que o conhecimento científico e profissional do professor seja insuficiente ou em que o conhecimento necessário não esteja disponível para lidar com a situação. Investigar as crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem permite compreender quais as crenças que influenciam a ação dos professores em situações de ensino e aprendizagem, desde a planificação, passando pela tomada de decisões até ao comportamento e interação na sala de aula (Chan, 2001; Erkmen, 2012; Fives *et al.*, 2015; Richardson, 1996; Soleimani, 2020).

Autores como Handal e Lauvås (1987), ou Zeichner e Tabachnick (1981), referem que, apesar das crenças serem, em princípio, únicas e individualmente definidas, elas podem ser explicadas pelos milhares de horas que os futuros professores vivenciaram como alunos na sala de aula. Para Valcke *et al.* (2010) e Zeichner e Tabachnick (1981), essa experiência de escola com métodos tradicionais e comportamentais de docência baseados na transmissão, molda as crenças acerca da educação e do ensino dos futuros professores; ficam latentes durante o percurso de formação, criam tensão entre as crenças dos professores e os propósitos de inovação que surgem no sistema educativo, tornando-se determinantes no exercício em sala de aula onde, de uma forma espontânea, são ativadas pela rotina e pelo imprevisto (Ertmer, 2005; Kennedy, 1997; Pajares, 1992; Perrenoud, 1993; Prieto, 2008; Schaaf *et al.*, 2008; Zeichner & Tabachnick, 1981). Kennedy (1997) refere o papel destas no momento em que os professores avaliam ideias ou métodos de ensino ao longo do seu percurso: aquelas que se ajustam às suas crenças são reconhecidas e caracterizadas como “o que há de novo”; tudo o que desafia as crenças, é descartado como teórico, impraticável ou simplesmente errado. Kitchen descreve a sua própria experiência como professor principiante, período durante o qual se socorreu mais

dos “conhecimentos tácitos não examinados do que à formação inicial” uma vez que, narra, “Lembro-me de professores a darem palestras sobre a necessidade de pedagogia centrada no estudante sem recorrer às nossas experiências como alunos ou modelação da aprendizagem baseada em atividades para nós” (Kitchen, 2005).

As situações que o professor enfrenta são complexas, marcadas pela incerteza e imprevisibilidade (Schön, 1991; Perrenoud, 1993; 1996; Nóvoa, 2022); seja com os alunos ou na preparação da atividade letiva, as estratégias cognitivas e de processamento de informações não funcionam separadamente e a natureza episódica das crenças faz com que sejam usadas – dada a natureza relacional da profissão e a exigência (e o elevado número) das interações, o professor utiliza crenças e estruturas de crenças porque estas garantem estabilidade e possibilitam a sobrevivência (Brabandere, 2005, p.9), com todos os seus problemas e inconsistências – a ação por impulso e a intuição substituem a ação refletida, consciente, e dificulta o acesso ao desenho intencional e ponderado da prática. O professor é colocado face à urgência, diz-nos Perrenoud (1993) – para além das situações estereotipadas ou antecipadas, o quotidiano do professor é, na sua essência, transitório, fugaz. E ainda assim, para o professor, a mudança não ocorre de modo contínuo – dá-se por ruptura, de modo descontínuo. Nespor, Kagan ou Richardson referem que os sistemas conceptuais - implícitos e não sistematizados - que os professores usam para dar sentido, avaliar e justificar os eventos nas salas de aula moldam o pensamento sobre as circunstâncias das suas práticas e as próprias práticas no decurso do processo de autodesenvolvimento profissional. Concordamos com Bandura (2005, p.26) quando refere que, para exercerem influência sobre si mesmos, os indivíduos (neste caso, os professores) devem monitorizar o seu comportamento, analisá-lo por referência a um padrão considerado de valor, reagir, auto-avaliar-se – num processo de ‘conhece-te a ti mesmo’. Também L. Raths (1966), assim como Kagan (1992) e Nespor (1987), referem que as pessoas se mantêm fiéis a crenças quando estas não são completamente examinadas; depois de serem examinadas e comparadas com outras (consideradas alternativas), de a pessoa antecipar ou experimentar as implicações ou consequências na própria vida, é que uma crença pode tornar-se um valor – este é o processo de clarificação de valores apresentado por Rath et al.(1966).

As crenças manifestam-se, principalmente, de forma tácita (Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992), por isso entender as crenças dos professores requer fazer inferências baseadas no que os professores dizem, pretendem e fazem. Se os indivíduos são incapazes de, ou não estão

dispostos a, representar ou verbalizar as suas crenças, isso pode levar a deturpar o que realmente motiva o seu comportamento. Para Kagan (1992), a captura do sistema de crenças é geralmente difícil, pois a maioria dos professores não está plenamente ciente daquilo em que acredita.

As crenças podem ser recuperadas ou (re)construídas com esforço, através do contexto da ação do professor e da forma como conduz a definição de objetivos (de aprendizagem) e o comportamento (de ensino) - desvelar as crenças não é um processo isolado, descontextualizado; ocorre por via das suas manifestações, testemunhos ou evidências - ou seja, pelas provas da crença: discurso e práticas. Handal e Lauvås (1987) referem-se às crenças como “teoria prática”, um sistema privado e integrado de conhecimentos que processa e assimila conhecimentos, experiência e valores reconhecidos como relevantes para a prática; esse sistema tem tanto de individual como de contextual, uma vez que os professores trabalham num contexto e o ambiente afeta o sistema de crenças que está por trás da prática docente, influenciando o que os professores valorizam e esperam (Connelly et al., 1997; Handal & Lauvås, 1987; Valcke et al., 2010).

Soleimani (2020) refere que, no caso do Irão, reconheceu-se a necessidade de estudar as crenças como o primeiro passo para desencadear mudanças nos programas de formação de professores e desenvolver novas perspetivas sobre a profissão docente. As crenças profissionais são parte da competência profissional dos professores (Bahçivan, 2016; Gholami & Husu, 2010; Kerwer & Rosman, 2018; 2020; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Taibi, 2012) com uma forte influência sobre as decisões tomadas pelos professores que trabalham num campo caracterizado por uma diversidade de exigências. As crenças podem ser de natureza individual ou coletiva, explícitas ou implícitas (intuitivas), fragmentárias e mesmo contraditórias. As crenças estão relacionadas com o ensino e o ensinar - a função da escola, as funções dos professores, o currículo, a didática e pedagogia (Blömeke, 2012; Sosu & Gray, 2012), mas também relacionadas com a aprendizagem: o conteúdo científico, objetivos e metas de aprendizagem, gestão de sala de aula, preferências de métodos de ensino tradicionais ou construtivistas... (Ertmer, 2005) Para influenciar e mudar as crenças dos professores é necessário manter o equilíbrio entre crenças educacionais tradicionalistas e progressistas/construtivistas; a adoção ou sugestão de estratégias, técnicas inovadoras ou que pareçam romper com práticas instaladas, é insuficiente,

ainda que seja útil a apresentação de estratégias e instrumentos que possam suportar as suas necessidades mais imediatas (Ertmer, 2001).

O interesse em identificar as crenças epistémicas dos professores está em apoiar o reconhecimento da relação entre essas crenças e as suas ações e, em particular, o efeito que tem por exemplo, no desempenho dos alunos (Clark & Peterson, 1986; Erkmen, 2012; Ertmer, 2001; Gholami & Husu, 2010; Kagan, 1992; Mason & Bromme, 2010; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996, 1998; Seifried, 2012). Autores como Borg (2006), Fives, Lcatena e Gerard (2015), Prawat (1992), Richardson (1998; 2001), Skott (2015) e Marcos, Sánchez e Tillema (2008; 2009) afirmam repetidamente que as crenças dos professores desempenham um papel de ponte entre o conhecimento relacionado com o trabalho e a conduta dos professores em diferentes situações profissionais, o que pode eventualmente ter um impacto nos resultados escolares e pedagógicos.

2.3. Crenças relativas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação

As práticas dos professores são fortemente influenciadas pela sua experiência em sala de aula como aluno - mais ainda do que pela sua formação formal. Nespor (1992) afirma mesmo que os professores em início de carreira têm geralmente internalizadas as práticas dos seus próprios professores. Porque é que a experiência é importante para a forma como os professores ensinam? E como é que esta influência se manifesta, exatamente? Kennedy identificou pelo menos três níveis diferentes de pensamento quando os professores declararam as intenções práticas: 1) Os professores viam uma situação e tentavam “ler” ou “interpretar” essa situação para que pudessem agir sobre a situação ou formular uma intenção de agir sobre ela; 2) os pensamentos dos professores formavam um conjunto de “princípios de prática acumulados sobre como responder a determinadas situações”; e 3) “os professores muitas vezes justificavam o seu princípio de prática, referindo-se a um conjunto de crenças e valores permanentes” (Kennedy, 2004, p. 9).

A ação docente em sala de aula, refere Perrenoud (1996), está parcialmente sob o controlo de padrões de percepção, pensamento, decisão que escapam à antecipação e até mesmo à consciência clara, ou seja, à intenção declarada – em situação de aula, o professor gere incidentes críticos que são impossíveis de prever (como aqueles que resultam dos processos de

pensamento dos alunos), nem são controláveis e nem sempre inteligíveis. Alguns imprevistos são “paradoxalmente previsíveis” (Perrenoud, 1996) – já que ao longo do percurso como aluno e depois como professor, há situações que se repetem: a possibilidade de um aluno cometer um erro fora do comum, uma atividade que não resulta ou que corre de forma desagradável. No entanto, quando isso acontece, é sempre inesperado.

Assim, como argumentou Shulman (1987), o ensino é tanto um trabalho de eficácia (ou seja, o que os professores são capazes de fazer), como é normativo (ou seja, o que os professores devem fazer), e nessa oscilação que impele para a ação está presente o processo dos professores aprenderem a ‘ser professor’ e a negociar entre o idealizado e o que é possível nos seus ambientes escolares, contextualizados (Kennedy, 2004; Gholami & Husu, 2010). Por isso, os professores utilizam, dizem Gholami e Husu (2010), tanto o raciocínio “eficiente” como o “moral” para decidir que algo deve ou não ser feito, em vez de algo é “verdadeiro” ou “falso”; esses processos de decisão estão sustentados em dois tipos de crenças: *ethos* moral e a noção “o que funciona”. Kennedy realça que “não só as intenções dos professores são numerosas e diversas, mas muitas vezes contradizem-se, de modo que não seria logicamente possível para os professores realmente alcançar todas as coisas que pretendiam fazer” (Kennedy, 2004, p. 28).

A relação entre os diferentes tipos de crenças é muito forte (Blömeke, 2012; Fives & Buehl, 2010; Tillema & Kremer-Hayon, 2005; Tillema & Orland-Barack, 2006) e estudos como os de Chan e Elliott (2004), Kienhues et al. (2008), Cheng et al. (2009), Sosu e Gray (2012), Bahçivan (2016), Kerwer e Rosman (2018; 2020), Bergeron (2020), Soleimani (2020) e Mardiha e Alibakhshi (2020) mostram ligações entre a epistemologia pessoal dos professores relativamente ao ensino, as crenças sobre as práticas de ensino e as práticas efetivamente adotadas: crenças centradas no papel do professor como principal fonte de conhecimento estão na base de práticas mais transmissivas/expositivas enquanto que crenças mais centradas no processo de aprendizagem como a principal fonte de aquisição de conhecimento estão associadas a práticas de ensino construtivistas, com a conceção de atividades que motivam o pensamento crítico e o engajamento dos alunos.

Wilke e Losh (2008) estudaram as práticas planeadas para averiguar se as crenças são construtivistas e se associam a práticas como atividades experimentais e laboratoriais, estudo de casos, discussão em pequenos grupos e discussão orientada; ou se as crenças têm

características tradicionais, com abordagens transmissivas, expositivas, demonstrações e apresentações. Talvez este seja um falso dilema, e a mudança esteja numa abordagem mais equilibrada do ensino, que coloque mais ênfase na compreensão do assunto, o que significa, para Garet et al. (2001), que os professores devem aprender mais sobre as disciplinas que ensinam, e como os alunos aprendem.

Para Blömeke (2012), Garet et al. (2001), ou Seifried (2012), é necessário ter ou alcançar um determinado nível de domínio do conteúdo científico antes de ser possível ver a natureza dinâmica desse conhecimento, logo, quanto mais um professor é capaz de ver a natureza dinâmica do conhecimento, mais prefere métodos de ensino orientados para os alunos, que exploram o conhecimento por si mesmos em vez de apenas ouvir o professor. O ensino poderá, então, ser organizado para deixar os alunos trabalharem independentemente – o tempo de aula é menos centrado no professor. O estilo de ensino resulta da combinação entre o comportamento docente e as crenças pedagógicas, e, através dele, manifestam-se as suposições e crenças ocultas dos professores sobre o que fazer e o que não fazer em sala de aula, tarefas a serem abordadas, materiais a selecionar e interação professor-aluno (Buehl & Beck, 2015; Chan & Elliot, 2004; de Vries et al., 2013).

Dalmau e Guðjónsdóttir (2000) e Schoenfeld (2003) descrevem o exercício docente como um processo baseado na interação dinâmica entre a prática - o que os professores fazem; a teoria - como eles entendem/explicam o que fazem; e a crença - porque fazem o que fazem. Wilke e Losh (2008) e Jensen et al. (2012) sugerem que os professores se movem entre a transmissão direta e as crenças construtivistas, dependendo do contexto específico e dos objetivos da aula, o que alinha com a ideia de crenças agrupadas que referimos anteriormente (Aguirre & Speer, 2000; Richardson, 1996; Schoenfeld, 2003) que não se manifestam simultaneamente e, por isso, não entram em colisão ou contradição, coexistindo assim crenças incompatíveis, pois algumas delas emergem em situações específicas.

Tomando Wilke e Losh (2008), consideramos duas perspectivas sobre as práticas docentes: as abordagens orientadas para o ensino, tradicionalmente centradas no professor e na transmissão de conteúdos e as orientadas para a aprendizagem, de natureza construtivista, centradas no aluno e nas suas experiências e menos na transmissão de informação, alinhando com o quadro de análise das crenças e práticas e pedagógicas no TALIS (OECD, 2013): professores com fortes

crenças construtivistas focam-se nos alunos não como recetores passivos, mas como participantes ativos no processo de aquisição de conhecimento. Esta dicotomia, refere Seifried (2012) reflete-se nas crenças sobre: o papel do professor – transmissor/apresentador vs. agente de mudança; o conceito de ensino - transferência de informação vs. desenvolvimento da pessoa; o papel do aluno - recetor passivo vs. agente ativo do seu conhecimento; a natureza do conteúdo da aprendizagem – limitado pelo currículo prescrito vs. construído pelos alunos; e propriedade do conhecimento - conhecimento detido pelo professor vs. conhecimento construído socialmente.

Note-se, por exemplo, o levantamento no âmbito do relatório TALIS (DGEEC & DSEE, 2013) refere que os docentes portugueses do 3º ciclo referem que o seu papel no processo de ensino e aprendizagem é o de “levar os alunos a pensarem por eles próprios, para a resolução dos problemas que se lhes colocam, antes do docente lhes apresentar a solução (...) [dar mais] importância aos processos que motivam o pensamento e o raciocínio, do que a algumas matérias do currículo (...) [e promover] que os alunos aprendem melhor quando procuram e encontram, por si próprios, soluções para os problemas.» (p. 98). Estes dados relativos às crenças pessoais são congruentes com os dados relativos ao sentimento de auto-eficácia, que é mais elevado quando comparado com os professores dos países participantes, considerando práticas de sala de aula como “Proporcionar explicações alternativas quando os alunos apresentam dificuldades (...); Fazer os alunos valorizar as atividades escolares (...); Conseguir que os alunos acreditem nas suas capacidades de realização de tarefas” (p.98).

Mas, simultaneamente, os professores portugueses “são os que mais se queixam de uma menor disciplina dentro da sala de aula (...)” – assinalando que “perdem imenso tempo porque os alunos interrompem o normal decurso das atividades letivas” e que “quando a aula começa tenho de esperar muito tempo para os alunos se acalmarem” (DGEEC & DSEE, 2013, p.98). E no que diz respeito às práticas de sala de aula mais importantes, os dados confirmam esta dissonância: 84,8% dos docentes dá importância à apresentação dos conteúdos recentemente lecionados, 71,0% valoriza a verificação das tarefas realizadas pelos alunos ou dos trabalhos de casa e 65,6% dos docentes investem na colocação de “problemas ou situações de vida real” (p.98). A incoerência entre o que é dito e o que é feito torna-se mais evidente quando observamos os dados percentuais relativos à categoria de auto-eficácia na utilização de várias estratégias de avaliação, 98,3% (DGEEC & DSEE, 2013, p.102); e a comparação com os 89,5% de

professores que referem como principais métodos de avaliação utilizados “a observação dos alunos na execução de tarefas específicas, e a realização de testes elaborados pelos próprios docentes” (p.98). E se incluirmos a categoria “Disciplina em sala de aula” (p. 105), então os dados referem que 39,9% dos docentes tem de esperar muito tempo para os alunos se acalmarem quando a aula começa, 40,4% afirma perder imenso tempo porque os alunos interrompem a aula e 31,1% identificam a existência de muito barulho perturbador na sala de aula. Poderá ser esta a manifestação referida por Schommer-Aikins (2004) de que a crença parece sobrepor-se à construção do conhecimento? A autora destaca que os elementos relevantes da crença para o conhecimento pessoal são o efeito, a adesão limitada à lógica, a dificuldade em mudar, e uma poderosa influência sobre o pensamento e o discurso.

Ensinar é um termo ambíguo, diz-nos Shulman (1987), em parte devido à complexidade da função, onde ocorre a “miscigenação de elementos pessoais e profissionais” (Roldão, 2007) assim como sociais e históricos. Roldão refere a dificuldade que os professores têm em clarificar o que é ensinar, apresentando um conjunto de categorias a partir dos discursos dos professores: ensinar é “dar matéria”, é facilitar o trabalho de aprender, organizar a apresentação dos conteúdos; é colocar questões que levem os alunos a pensar (2009, p.14), enunciados que cruzam as matrizes transmissiva, construtivista e crítica. Entendidas como dicotómicas e até antagónicas, a autora propõe um cruzamento das mesmas, permitindo uma leitura mais completa do que é ensinar, definido como “desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária.” (p.18).

Num sistema equilibrado, o investimento nas avaliações em sala de aula é consciente e intencional (Stiggins, 2004) associado ao desenvolvimento profissional para garantir que os professores possuam as competências necessárias para criar avaliações diárias de alta qualidade - avaliação para a aprendizagem. Os professores envolvem os alunos nas atividades em contexto de aula, ao nível do registo e comunicação durante a aprendizagem, recolhendo informação que permite aferir/monitorizar a progressão (Fernandes, 2005; 2019), mantendo o professor o seu papel de condutor do processo de avaliação da aprendizagem, no que diz respeito ao momento de prestação de contas dos alunos. Esta lógica de equilíbrio é, talvez, desafiadora da ação de rotina que é guiada por fatores como a tradição, o hábito e a autoridade e por definições e expectativas institucionais (Perrenoud, 1993; Santos Guerra, 2001). A prática docente assenta

no uso de saber no qual o professor confia, está familiarizado (desde que era aluno), porque já o experimentou antes para resolver situações concretos do seu contexto de aula – assim sendo, porquê mudar?

Por isso, a (re)construção – deliberada - de crenças exige a existência de situação favorável ao esforço (reflexivo) e à definição de objetivos (de aprendizagem) ligada ao comportamento (de ensino). Refletir é envolver-se em constante autoavaliação, o que exige flexibilidade, análise minuciosa e atitudes como "mente aberta", "responsabilidade" e "compromisso" (Dewey, 1933). No contexto de aula, a experiência é importante, mas tem um valor limitado; a qualidade da ação docente passa pela identificação/reconhecimento e integração consciente de princípios e estratégias pedagógicas apropriadas (Kitchen, 2005). Não se trata de proceder a transposições mecânicas ou instrumentais, mas, através do envolvimento num processo de reflexão iniciado no contexto da formação, promover a auto-observação e o autoestudo que favoreça a compreensão profunda das razões e intenções da ação docente, facilitando o reconhecimento das crenças através das da observação das práticas de sala de aula e induzindo a possibilidade de reconstrução do conhecimento (Borko et al., 2007; Loughran & Russell, 1997; Loughran et al., 2004; Samaras (2006); Tillema, 2000; Valcke et al., 2010; Zeichner, 1993; 1999).

2.4. Tempos e dinâmicas de formação - Crenças, formação e desenvolvimento profissional

Uma pergunta recorrente na literatura sobre aprender a ensinar (Gore & Zeichner, 1991; Loughran & Russell, 1997; Shulman, 1996; Tillema, 2000; Van Manen, 1995) é como é que as estratégias da formação de professores podem promover a aprendizagem dos professores - através da prática ou da mudança de crença? É possível reunir condições para favorecer a mudança de crença e, dessa forma, intervir sobre as práticas? Podemos criar experiências que levem ao questionamento e à insatisfação com as crenças existentes (ainda que inconscientes)?

Nespor (1987), Pajares (1992), Richardson (1996) apontam para estratégias que podem promover mudanças nas crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem: criação de experiências pessoais, as experiências vicárias e as influências socioculturais, que podem ser proporcionadas, por exemplo, através de processos de desenvolvimento profissional como é a formação contínua. Dado que a construção do conhecimento do professor está estreitamente dependente do contexto da sua prática, pode constituir um aspeto estratégico da formação a

integração do conhecimento produzido pela investigação académica e o saber profissional, através de reflexão marcadamente epistémica enraizada nas práticas em contexto de aula.

Dalmau e Guðjónsdóttir (2000), referindo Donald Schön (1987), salientam que um dos aspectos mais importantes da formação docente pode envolver o estudo dos processos pelos quais os professores adquirem o conhecimento prático, o que os torna mais ou menos eficazes como profissionais. Tendo em conta o papel que as crenças desempenham na profissão docente, faz sentido analisar como, através da formação e do desenvolvimento profissional, se pode apoiar o processo de consciencialização e eventual alteração das crenças dos professores.

As crenças, conhecimentos ou comportamentos de um professor não podem ser compreendidos, avaliados ou melhorados, se analisados individual ou independentemente da forma como é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos, ou seja, as técnicas e instrumentos que o professor planifica e que servem de base para as atividades de aprendizagem dos alunos revela o seu pensamento relativamente aos alunos e à sua profissionalidade. O pretexto é a compreensão da relação que existe entre o modo como os professores verbalizam o conhecimento sobre avaliação pedagógica e como concebem e desenvolvem práticas avaliativas em contexto de aula, através de um percurso reflexivo que pode conduzir ao reconhecimento das crenças imanentes – idealmente, a tomada de consciência dessas crenças pode ser indutora de maior procura de eficácia para as aprendizagens.

No quadro dos estudos sobre a avaliação pedagógica destaca-se a atenção aos professores, à forma como praticam e pensam a avaliação. Considerando apenas a partir do ano de 2012 (data de realização do TALIS no qual Portugal participou e também do relatório OCDE, *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*), há mais investigação sobre “dimensão pedagógica da classificação, compreendendo as potencialidades que encerra no quadro do processo educativo e formativo dos alunos, abrindo caminho à sua valorização enquanto um instrumento mais ao serviço desse processo” (Pais, 1998, p. 207). Se o objetivo final da investigação sobre o ensino for moldar, dirigir ou melhorar as práticas dos professores, identificar e examinar as razões que os professores têm para agir, pode contribuir para que sejam mais ou menos recetivos a conselhos e formação. Autores como Nespor (1987), Kagan (1990), Pajares (1992) ou Richardson (1998; 2001) referem que através da criação de condições que ajudem os professores a clarificarem o pensamento sobre as circunstâncias e concretização

das suas práticas, se pode favorecer a moldagem das crenças, ajustá-las quanto ao sentido, compreensão e justificação do que se passa nas salas de aula.

A criação dessas condições pode sustentar a organização de formação contínua e o desenvolvimento profissional pois, para exercerem influência sobre si mesmos, os indivíduos devem monitorizar o seu comportamento, analisá-lo por referência a um padrão considerado de valor, reagir, auto-avaliando-se (Bandura, 2005, p.26). Dado que o conhecimento, desejavelmente, aumenta durante a formação, conforme apontam Evans (2002), Ponte (2008) ou Sá-Chaves (2005), para Soleimani (2020) o ganho de conhecimento deve ocorrer em circunstâncias que impliquem sentido e significado pessoal. Mas, diz-nos Richardson (1996), se a experiência como aluno é importante na definição de imagens sobre o ensino que conduzem à prática inicial em aula, é a experiência como professor a única forma de desenvolver os conhecimentos práticos que possibilitem criação de rotinas, pelo menos em alguns aspetos da prática e o reconhecimento de abordagens alternativas quando confrontados com situações inesperadas ou ambíguas.

De acordo com a OECD (2013), o impacto dos processos formativos e de desenvolvimento profissional nas práticas em aula parece variado, com evidências que sugerem que o desenvolvimento profissional pode não estar a apoiar os professores diretamente no desenvolvimento de competências instrucionais, ou seja, com impacto na aprendizagem dos alunos. Garet et al. (2001) referem as principais oportunidades para intervir na mudança das práticas docentes decorrem da colaboração contínua (medida em anos) dos professores ao nível da planificação; do objetivo explícito partilhado de melhorar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem dos alunos, com base na atenção ao pensamento, ao currículo e à pedagogia a implementar juntos dos alunos; e o acesso a ideias e métodos alternativos e oportunidades de observá-los em ação e refletir sobre as razões de sua eficácia. Também Richardson (1996), Tillema (2000) e Tillema e Orland-Barak (2006) referem que, em contexto de formação, uma estratégia tendencialmente bem sucedida é a facilitação/orientação de conversas que permitam aos professores identificar e compreender as suas próprias crenças e práticas, considerar alternativas, e desafiar para experimentar essas alternativas.

A profissão docente exige que os professores sejam muito mais do que transmissores ou implementadores de conhecimentos gerados por investigadores e disseminados por

professores-formadores de professores (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Erixon & Hansson, 2022; Kitchen, 2005). O desafio, então, na formação de professores é extrair as premissas teóricas e valorativas dos professores das suas experiências diárias. E, ao fazê-lo, introduzi-los nas competências e recursos que lhes permitirão refletir criticamente sobre a sua prática e analisar e reconhecer os seus recursos pessoais e profissionais (Kitchen, 2005; Lima *et al.*, 2014; Penuel & Shepard, 2016; Perner & Ferreira, 2005; Sparks-Langer & Colton, 1991; Zabala, 1998). Pajares (1992, p. 348; também Mena Marcos *et al.*, 2008; Mena Marcos *et al.*, 2009; Tillema & Orland-Barak, 2006) sugere que metodologias como a narrativa e a autobiografia podem ser usadas para entender como as experiências e o percurso individuais traçam/marcam as imagens de "ser professor" que os professores têm e essas elaborações podem ajudar a dar sentido e significado à forma como educam/ensinam os seus alunos.

A alteração das condições em que o professor desenvolve o seu ensino ocorre, diz-nos Perrenoud (1996), por todo os tipos de razões que, sem serem fortuitas, não respondem a nenhuma lógica de formação: mudança de programas e métodos, estruturas (por exemplo, criação de ciclos de aprendizagem), expectativas das famílias, nível de conhecimento e estratégias dos alunos. Contudo, a passagem do tempo parece não ocorrer na sala de aula - os professores mudam de escola, salas de aula, ambientes materiais, culturais e sociais e, simultaneamente, parecem permanecer no mesmo lugar. Esteve e Fracchia (1988) referem que o professor é um observador da transformação e permanente mudança quer do contexto social (e dos seus alunos), quer do conhecimento, mas não encontra na formação a resposta para "enfrentar as tarefas nas condições reais de exercício" docente (p. 46); a formação parece antes transmitir uma imagem idealizada sobre o que se deve fazer ou o que deveria ser, e o professor vê-se "confrontado com a manutenção de objetivos e de práticas rotinadas, que o desengajam e alienam face à realidade" (p.54).

As crenças epistémicas e as formas de conhecimento dos indivíduos são afetadas pelas comunidades em que participam (Muis & Gierus, 2013), sendo as práticas entendidas como produtos culturais, moldadas pelo indivíduo dentro de um dado contexto escolar. Como tal, as crenças epistémicas também são dependentes desse contexto e do reconhecimento dado à formação recebida. Ainda Muis e Gierus (2013) propõem que é possível abraçar diferentes crenças sobre o conhecimento e o saber dentro de um domínio (o conhecimento, o ensino e a aprendizagem; formas de concretização do ensino e a interação com os alunos...) dependendo

de como a informação é apresentada. Assim, os mesmos autores questionam se, através da formação contínua, será possível interferir com um domínio específico. Ou seja, na realização de formação, é possível interferir intencionalmente com as condições de prática?

A formação contínua, entendida como problematizadora (Alarcão, 1996), coloca o professor perante ensaios, experiências, observações mútuas ou trabalho de ensino em equipa: situações que promovam o confronto entre conhecimentos (tácitos, práticos e epistémicos – retomaremos esta triologia conceptual mais adiante, no ponto 3.3. Fontes epistémicas do conhecimento docente e ainda na Parte II e Parte III) e práticas, mas também a negociação, a interacção e a colaboração na reflexão sobre essas mesmas práticas, num processo de “consciencialização do que é ser professor e ser aluno” (Alarcão, 1996, p.187). É ainda Perrenoud que alerta para que o professor que se crê autónomo (também Richardson, 1998), é aquele sobre quem a formação tem uma influência limitada. Na formação inicial, trabalha como um profissional mas com um acompanhante, não assume o comando da sala de aula e trabalha em conjunto, pode-se imaginar mais flexibilidade; depois, na formação contínua, Richardson (2003), Tillema e Kremer-Hayon (2005) e Cabaroglu e Tillema (2011) destacam o papel da abordagem de dilemas ou situações problemáticas, acompanhados por um processo de reflexão suportado por portefólio (Smith & Tillema, 1998 e 2007; Tillema, 1998; Tillema, 2001) de modo a que, mesmo que trabalhe em isolamento, o professor se encontre consigo mesmo (e, eventualmente, com a sua organização).

Apesar de Schön referir que “Quando alguém reflecte na acção, torna-se num investigador no contexto da prática” (1991, p.68), Muis e Gierus (2013) questionam se se potenciará o desenvolvimento profissional/alteração das crenças/melhoria de práticas quando os professores são envolvidos em práticas de reflexão/metacognição e análise de contexto de aula ou, como relembram Cabral e Alves (2016) ou Fernandes (2005), da relevância de dar voz aos alunos. Bromme et al. (2016) referem que para interferir com as crenças epistémicas, há que intervir ao nível do entendimento sobre como o conhecimento epistémico é distribuído (quem sabe o quê) em sala de aula.

Pajares (p.327) alerta-nos que “Pouco será realizado se a pesquisa sobre crenças educacionais não fornecer *insights* sobre a relação entre crenças (...) e práticas de professores, conhecimento de professores e resultados dos alunos” daí que a criação de oportunidades de formação, além

de enfatizar a docência como uma profissão de aprendizagem (Darling-Hammond & Sykes, 1999) implique a forma como a escola se organiza, facilitando ou promovendo a construção e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, onde o professor tenha voz e que destaque o desenvolvimento intelectual contínuo dos professores como estudantes vitalícios das suas áreas disciplinares, do conhecimento pedagógico e das mudanças para a melhoria da aprendizagem do aluno, referem Grossman et al. (2001). Esta perspectiva desafia a conceção convencional da formação de modo a integrar o tempo suficiente, atividades e conteúdo necessário para criar dinâmicas de (des)aprendizagem, de (des)construção de crenças (Fullan & Hargreaves, 1992) relativamente ao conhecimento do professor e, eventualmente, promover mudanças significativas na sua prática de sala de aula (Garet *et al.*, 2001).

2.5. Ensaio breve de síntese sobre crenças

A crença epistémica difere das restantes crenças em vários aspetos. As crenças reúnem, por exemplo, as perceções e atitudes, opiniões, valores e juízos de valor, princípios e regras práticas, que os indivíduos possuem em relação ao mundo ao seu redor, constituindo um património inconsciente prático (Perrenoud, 1996). A crença é, por isto, condição primeira, necessária mas não suficiente para a existência de conhecimento, já que este exige a reunião das condições epistémicas de verdade e justificação (Chisholm, 1971); uma abordagem epistemológica exige a consideração das evidências, das provas, que sustentam a aquisição do conhecimento, fator decisivo para distinguir as crenças enquanto proposições subjetivas que o sujeito aceita como verdadeiras, do conhecimento verificável externamente ou epistémico (crenças verdadeiras justificadas) que se refere a como os indivíduos avaliam, justificam e fundamentam os seus conhecimentos (Nespor, 1987; Pajares, 1992).

A prática docente tem por base conhecimento científico e pedagógico adquirido em meios formais, mas também durante o exercício profissional, com os alunos e com os outros professores, ao longo do tempo. Aliado ao percurso como aluno, a revisão da literatura refere serem estes os elementos nucleares para explicar as decisões e ações dos professores em contexto de aula – as relações entre as crenças dos professores e a prática apresentam congruências e incongruências, que podem apoiar ou dificultar a implementação de formas de ensino que traduzam as crenças na prática (Buehl & Beck, 2015; Fives & Buehl, 2010; 2012).

A vontade dos professores de questionar e renovar a sua compreensão e conhecimento sobre a aprendizagem, o ensino e as práticas relacionadas são questões centrais para a melhoria das aprendizagens. No entanto, será que as questões práticas estão alinhadas com as epistémicas? Dada a complexidade, heterogeneidade e diversidade de modos de ver, pensar, sentir e agir é provável a existência de desalinhamentos e tensões diversas que se expressam nos discursos, nas práticas e nas narrativas sobre as práticas. E este objeto é, certa medida, o nosso foco de estudo.

3. A problemática da mudança positiva das práticas profissionais – discussão em torno do conhecimento dos professores

O que significa viver a vida de um professor? O que significa ser professor, tornar-se professor, permanecer na docência ou abandonar a profissão? Porque é que os professores estão a fazer o que estão a fazer da forma como estão a fazer?
Kelchtermans, 2017, p.7

O desafio para a investigação do conhecimento dos professores não é apenas mostrar-nos o que os professores pensam, acreditam ou têm opiniões, mas que conhecem. E, ainda mais importante, que saibam que sabem.
Fenstermacher, 1994, p.51

Os professores têm concepções diferentes sobre a natureza do conhecimento e da natureza do saber (Hofer & Pintrich, 1997). Relativamente ao conhecimento que possuem, a maioria dos professores não tem o que Hofer e Pintrich (1997) chamam uma “epistemologia pessoal” consolidada, mas apresentam, com base no senso comum e nos anos de experiência (como alunos e como professores), esquemas semelhantes a uma epistemologia que consideram como justificação suficiente para aceitar o que sabem como conhecimento e que constitui uma forma de avaliar as reivindicações de conhecimento, referem as autoras. Existe uma “estreitíssima ligação entre a natureza da função [docente] e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para a exercer” (Roldão et al., 2007). As bases da profissionalidade docente assentam em quatro eixos fundamentais, de acordo com Roldão (2009), “a natureza específica da actividade exercida, o saber requerido para a exercer, o poder de decisão sobre a acção e ainda o nível de reflexividade sobre a acção que permite modificá-la.” (2009, p.44, itálico no original). Procuraremos clarificar o conceito de conhecimento, especificamente o conhecimento dos professores, aquele que é necessário para o exercício da docência e que provém de diversas fontes epistémicas.

3.1. Sobre o conhecimento profissional docente – clarificação conceptual

Autores como Alarcão (2001), Canário (1998), Day (2001), Hammerness et al. (2005), Loughran (2010; 2019), Nóvoa (1992), Paquay (1994), Paquay et al. (2001), Shulman (1986; 1987; 2007;

2016) Roldão (2007, 2008, 2010; 2017a) abordam o conceito de conhecimento dos professores, referindo-o como aquele que inclui o conhecimento dos conteúdos disciplinares, dos métodos de ensinar e como fazer aprender alguma coisa a alguém. Este conjunto de saberes emerge da “dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve” (Roldão, 2004, p.103), ou seja, constitui um corpo de conhecimentos organizado, coerente e legitimado e cujo fim é organizar e orientar uma prática intencional e têm em comum a sua natureza epistémica e o carácter fundador para a profissionalidade “numa perspectiva afirmativa e legitimadora do seu saber específico e do seu valor para a sociedade” (Alarcão, 2001, p.8).

Contudo, Roldão (2009; também Loughran, 2010) refere que os professores têm dificuldade em clarificar o que é ensinar; a autora apresenta um conjunto de definições a partir dos discursos dos professores: ensinar é “dar matéria”, é facilitar o trabalho de aprender, organizar a apresentação dos conteúdos; é colocar questões que levem os alunos a pensar (2009, p.14). Também Paquay (1994, p. 11 e ss.) mostra esta complexidade com uma tipologia de concepções do que é ensinar, combinando a identificação do objetivo dominante do ensino com as estratégias privilegiadas. A diversidade dos enunciados referidos pelos autores cruzam as matrizes transmissiva, construtivista e crítica – entendidas, na voz dos professores, como dicotómicas e até antagónicas; para superar essa miscelânea, Roldão propõe um cruzamento das mesmas, permitindo uma leitura mais completa do que é ensinar como o desenvolvimento de “uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária.” (Roldão, 2009, p.18).

À complexidade da clarificação conceptual, Roldão (2008) acrescenta um alerta para a necessidade de atender a fatores como a massificação escolar, a heterogeneidade dos alunos, o anacronismo dos currículos e a “funcionarização” dos docentes, como potenciadores de um “esbatimento” da profissionalidade docente, resultante das tensões entre a “proletarização e funcionarização” dos professores. Na base destas tensões, está a “discursividade humanista abrangente” e “uma orientação para a especificação operativa” que se evidenciam em formas de saber não fundamentado, superficial e na prática docente tecnicista. Roldão (2005) afirma que a consciência da multidimensionalidade do conhecimento profissional e a procura constante da sua legitimidade epistémica é determinante para o desenvolvimento e afirmação da profissionalidade docente, enquanto identifica a “fragilidade do conhecimento profissional

específico dos docentes, e da sua produção, no interior das próprias comunidades docentes” como contraditória com “o elevado nível de qualificação académica de que o grupo é portador” (2008, p. 40).

Conhecimento profissional complexo e compósito, assim designa Roldão, pois não se trata de combinar conhecimentos de várias naturezas, mas transformá-los para que passem a constituir-se como parte integrante uns dos outros (Roldão, 2007, 2008, 2009). A capacidade analítica tem um papel importante na construção do conhecimento do professor na medida em que permite conceptualizar o ensino a partir de experiências com base técnica ou de improvisação criativa, estabelecendo sentidos e identificando potencialidades de uma determinada situação; desse processo resulta informação para o desempenho sustentado da ação de ensinar, para a continuidade do pensamento e teorização da ação de modo a escolher e aplicar instrumentos para a efetiva melhoria do ensino (Roldão, 2005, 2008, 2009, 2010, 2014). Isto significa que o conhecimento profissional docente é dinâmico, desconstruindo-se e reconstruindo-se na própria comunidade, como ‘saberes da alteridade’ (Cifali, 2001), com base na proximidade/distância entre atores e as lógicas relacionais, na interação que questiona a prática não apenas para a recompor (Roldão, 2008; Shulman, 2007) mas para a informar, para a legitimar, para enunciar e explicar as razões e os motivos da sua ação, e argumentar o fundamento racional da sua ação (Tardif & Gauthier, 2001), numa dependência processual entre o que é feito, o que é dito e o que é pensado.

3.2. Condições epistémicas do conhecimento

O conhecimento epistémico docente difere das crenças docentes. Como vimos anteriormente, as crenças reúnem, por exemplo, as perceções e atitudes, opiniões e convicções, valores e juízos de valor, princípios e regras práticas, que os indivíduos possuem em relação ao mundo que os rodeia, constituindo um património inconsciente prático (Perrenoud, 1996). A crença é, por isto, condição necessária mas não suficiente para a existência de conhecimento, já que este exige a reunião das condições epistémicas de verdade e justificação (Chisholm, 1971); uma abordagem epistemológica exige a consideração e apresentação de evidências que sustentam a aquisição do conhecimento, fator decisivo para distinguir as crenças verdadeiras enquanto convicções subjetivas, do conhecimento epistémico (crenças verdadeiras justificadas), que se refere a como os indivíduos avaliam, fundamentam e legitimam os seus conhecimentos. Além disso, o

conhecimento epistémico contempla, por natureza, a possibilidade de mudança, por estar sujeito a discussão e reconstrução por contacto com novas evidências/provas ou argumentos cogentes; por oposição, a mudança das crenças é difícil, dado o seu carácter inquestionado. Kienhues et al. (2008, p.546) consideram que as crenças têm um carácter estável, pelo que podem ser consideradas um conhecimento ingénuo, enquanto o conhecimento epistémico é sofisticado, pois resulta de esforços construtivos e da procura de elementos de garantia¹² (Toulmin, 2006) ou legitimação. Estes elementos – factos, evidências e argumentos cogentes - constituem critérios objetivos e racionais para refletir e avaliar a qualidade dos nossos conhecimentos e favorecer o desenvolvimento do mesmo; as crenças, por estarem ligadas a fatores subjetivos, como emoções, experiências pessoais, ideologias ou preferências, estão menos expostas a reflexão, discussão, avaliação e mudança. Kuhn et al. (2000; também Kienhues et al., 2008; Kuhn & Weinstock, 2002) referem que o desenvolvimento da compreensão epistémica resulta da coordenação entre essas dimensões objetiva e subjetiva do conhecimento, ou seja, os indivíduos, simultaneamente, detêm crenças e conhecimento epistémico sobre os mesmos temas. A possibilidade e capacidade de os distinguir alcança-se através da prática reflexiva, uma vez que esta, conforme refere Roldão (2008, p. 44), exige “o recurso a conhecimento teórico e prático prévios, a teorização problematizadora da situação prática em apreço e a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros, e mobilizado noutras situações.”

3.3. Fontes epistémicas do conhecimento docente

Fenstermacher (1994), ao rever a investigação produzida sobre conhecimento epistémico docente, refere a dispersão de designações que emergem da literatura e considera-as como variações que não interferem na natureza epistémica do mesmo. Para clarificar essa posição, coloca quatro questões epistemologicamente fundamentais: o que se sabe sobre o ensino eficaz?; o que sabem os professores?; que conhecimentos são essenciais para o ensino? quem produz conhecimento sobre o ensino? (1994, p.5). Conclui Fenstermacher que os investigadores, na produção teórica (no quadro temporal anterior a 1994), descrevem tipos distintos de conhecimento que os professores possuem:

¹² Tradução de *warrant*, usado por Toulmin (2006). A garantia ou justificação resulta da inferência ou conexão lógica entre os dados e o que se afirma ou defende; justifica o modo como os dados apresentados sustentam a tese ou afirmação de conhecimento, legitimando-o enquanto tal.

- conhecimento formal, como resposta à primeira questão, que resulta da pesquisa acadêmica levada a cabo por especialistas, investigadores ou por professores responsáveis pela formação inicial de docentes;
- como resposta à segunda questão, o conhecimento prático, o que os professores sabem como resultado da experiência de ensino, referindo os trabalhos de Donald Schön relativamente à prática reflexiva e também de Connelly e Clandinin,
- quanto ao conhecimento que é essencial para o ensino, Fenstermacher direciona-nos para a investigação de Lee Shulman, referindo que o conceito de conhecimento profissional docente proposto por esse autor não introduz tipos de conhecimento diferentes daqueles nas respostas às duas primeiras perguntas, mas procura mostrar quais as formas e tipos de conhecimento que são necessários para ensinar competências, e
- finalmente, com a questão sobre quem produz conhecimento sobre o ensino, Fenstermacher aborda a diferença entre o conhecimento gerado pela investigação acadêmica e aquele que é produzido pelos professores em exercício, destacando os trabalhos de Cochran-Smith e Lytle como exemplos.

Para pensarmos sobre a complexidade do conhecimento profissional docente, tivemos ainda em conta, com Clark e Peterson (1986), que aquilo que os professores fazem é dirigido por aquilo que os professores pensam; nos processos de pensamento, os mesmos autores contemplam o planeamento (pré e pós atividade), decisões e interações, e as teorias e as crenças. Autores como Altet (2001), Kuhn e Weinstock (2002), Loughran (2019), Roldão (2007, 2010) ou Roth e Weinstock (2013) referem que, no quotidiano, os docentes evidenciam conhecimento-em-ação. Desta constelação concetual, podemos questionar com Shulman (1986), de onde vem o conhecimento do professor? Integra o conhecimento dos conteúdos disciplinares, do conhecimento sobre métodos de ensinar e sobre como fazer aprender alguma coisa a alguém e ainda das interações em torno conhecimento e do saber dos professores com os alunos e dos professores com outros professores – enfoques que servem de fundamento às epistemologias pessoais do professor e que se manifestam, de forma mais ou menos implícita, nos seus discursos e nas suas práticas de ensino.

É possível que a justificação epistémica do conhecimento dos professores, a partir da prevalência de um ou outro enfoque, interfira nas práticas docentes? Considerando Darling-Hammond (2008, 2016), Darling-Hammond et al. (2005), Hammerness (2005), Meirieu (1998),

Richardson (2003) ou Shulman (1987), sim, e o conhecimento das fontes epistémicas do conhecimento dos professores pode ajudar a melhorar a qualidade das práticas de ensino; Roldão afirma mesmo que “se a produção de conhecimento sustentado estiver ausente, as tentativas de melhoria serão tendencialmente casuais, incertas e provavelmente improdutivas e geradoras de frustração” (Roldão, 2008, p. 45).

Interessa-nos também realçar a distinção entre o “saber” e o “conhecido”, feita por Fenstermacher (1994, p. 28), entre o conhecimento de ensino que é gerado por aqueles que se especializam em pesquisa sobre ensino, em contraste com o conhecimento que os professores geram como resultado de sua experiência como professores, fazendo corresponder ao “saber” a posse de conhecimentos cuja garantia ou legitimação ultrapassa contextos, situações ou circunstância temporal. O que é “conhecido” está ligado à empírea, ao contacto substancial e circunstancial com uma dada realidade situada num tempo, lugar ou situação, ou seja, a legitimação ou enfoque do conhecimento é tácito, vinculado sobretudo à experiência em sala de aula.

Da revisão da literatura realizada, fizemos emergir três enfoques de garantia ou legitimação epistémica para o conhecimento profissional docente: enfoque tácito, prático e epistémico, que passamos a apresentar.

3.3.1. Enfoque tácito do conhecimento docente - a prática como fonte epistémica

O professor é o autor material do ensinar: planeia o ensino, projeta-o e realiza-o, desenvolve as atividades previstas, toma decisões em contexto, informado/legitimado pelas suas experiências pedagógicas anteriores, pelas crenças e conhecimento prévio que possui relativamente ao contexto e aos alunos (Altet, 2001; Greene et. al, 2016; Winch, Oancea & Orchard, 2015; Yang et al. 2018), numa combinação tácita que serve de critério para aferir e avaliar o retorno que, em aula, as suas ações têm – as práticas de ensino devem traduzir-se em, retomando as palavras de Roldão, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2007, p. 46; também Roldão, 2005, 2014, 2017).

Suportamo-nos em Greene et al. (2016, p.3 e ss.; também Canário, 2005; Winch, Oancea & Orchard, 2015) quando identificam o conhecimento no contexto como sendo constituído pelas proposições ou procedimentos particulares referentes às interações entre indivíduos e

contextos particulares; esta definição pode conduzir à defesa de que todo o conhecimento sobre educação é situado e que os resultados obtidos não podem ser transpostos de forma automática noutros contextos, isto é, a sua replicação é considerada probabilística e, portanto, incerta. Mas o valor das experiências dos professores é determinante para a sua aprendizagem docente e desenvolvimento profissional (Darling-Hammond, 2000, 2008; Desimone, 2009; Guskey, 2002) pois, ao longo da vida, experimentam uma vasta gama de atividades e interações que podem aumentar os seus conhecimentos e competências e melhorar a sua prática docente, bem como contribuir para a sua aprendizagem pessoal, social e emocional como professores. Estas experiências incluem as atividades de aula diárias, contexto privilegiado para o professor desenvolver características vitais para a aprendizagem dos alunos, conforme referidas pela OECD (2005), como a capacidade de transmitir ideias de forma clara e convincente; criar ambientes de aprendizagem eficazes para diferentes tipos de alunos; fomentar relações produtivas professor-aluno; ser entusiasta e criativo; e trabalhar eficazmente com outros professores e com os pais. Em contexto de aula, pode traduzir-se em proporcionar e incentivar a escolha, a iniciativa e a participação na tomada de decisões pelos alunos, apresentar justificações e relevância significativas e adequadas, abster-se de usar linguagem ou outros comportamentos que possam ser entendidos como pressão para comportamentos específicos. A estes, juntam-se as conversas informais com outros professores sobre situações de ensino e deste conjunto manifesta-se a preocupação tácita com a aprendizagem dos alunos que pode ser verbalizada junto dos próprios alunos e junto dos pares - revelando consciência dos desafios do ensino e indagação mecânica para a melhoria, baseada em experiências anteriores desenvolvidas e tidas como eficazes, conforme elencado por Tinoca e Valente (2015).

Estes são elementos práticos, relacionais, nos quais os professores acreditam, e a partir dos quais imaginam, intuem, sentem e refletem e que devem ser submetidos a avaliação relativamente ao seu mérito epistémico (Fenstermacher, 1994, p.47; também Kuhn & Weinstock, 2002; Loughran, 2019; Roth & Weinstock, 2013; Winch, Oancea & Orchard, 2015), para poderem ser considerados conhecimento.

3.3.2. Enfoque prático do conhecimento docente – análise e investigação da prática¹³

¹³ A partir da distinção feita por Roldão (2008, p. 44) entre “prático reflexivo” e o “profissional de ensino analítico e investigativo da prática”.

A par dos elementos relacionais, é expectável que os professores processem e avaliem novos conhecimentos relevantes para a sua prática profissional (Loughran, 2019), pelo contacto com novas experiências que requerem uma “reorganização qualitativa do pensamento” (Kienhues et al., 2008, p. 547), para melhorar a prática e responder aos desafios sempre emergentes que ensinar coloca (Lee & Schallert, 2016; OECD, 2013b; 2016). O desenvolvimento do conhecimento profissional docente exige momentos de reflexão e de trabalho colaborativo e também aprendizagem e formação contínua (Fenstermacher, 1994; Hofer, 2002; Hofer & Pintrich, 1997; Kelchtermans, 2017; Loughran, 2008; 2019; Richardson 1998; 2001a; 2001b; Roldão, 2009, 2010, 2017; Shulman, 1987, 2004).

Ainda que, no dia a dia, os professores concentrem a sua atenção na prática - o que fazem e como o fazem, segundo Loughran (2019), essas reflexões só se transformam em conhecimento com a análise do porquê, com apresentação de garantias ou legitimação epistémica. Desimone, em estudo de 2009, reporta que a utilização de um quadro conceptual comum aumentaria a qualidade dos processos de desenvolvimento profissional e, subseqüentemente, a compreensão geral da melhor forma de moldar e implementar as oportunidades de aprendizagem dos professores para o máximo benefício tanto dos professores como dos alunos. A partilha do quadro conceptual permite que a preocupação com a aprendizagem dos alunos assuma um carácter informacional e consequente (Tinoca & Valente, 2015; Winch, Oancea & Orchard, 2015), ou seja, a procura pela enquadramento, sustentação e avaliação das práticas para, idealmente de forma colaborativa com os pares, analisar o impacto das mesmas nas aprendizagens dos alunos. Sem “aceder ao raciocínio pedagógico do professor” (Loughran, 2019, p.530), sem exame crítico do pensamento docente, não é possível saber se o professor está a usar uma atividade divertida como forma de quebrar a rotina normal da sala de aula, ou se há uma decisão intencional pedagógica para apoiar o desenvolvimento conceptual dos alunos.

A reflexão informada sobre a prática, o escrutínio das próprias decisões e a análise dos resultados de aprendizagem, ou seja, o “processo de racionalização dos conhecimentos utilizados” (Altet, 2001), podem gerar “novas questões produtoras de conhecimento se, e na medida em que, a sua resolução se sustente em, e mobilize conhecimento formalizado e experiencial, e processos de natureza científica” (Roldão, 2008, p. 45).

3.3.3. Enfoque epistémico do conhecimento docente – o desafio da investigação como prática docente

O conhecimento profissional docente torna-se mais rico e significativo quer através da análise e reflexão sobre a experiência, quer através do estudo contínuo e atualização científica. Diz-nos Paquay (1994, p. 19) que “um profissional é autónomo não apenas por ser capaz de se autoregular mas por ser capaz de conduzir a sua ação de modo a aprender, através da análise crítica das suas práticas e dos resultados das mesmas”. Assim, o que no início do exercício profissional é de natureza genérica, é potenciado e expandido pela aplicação em situações e contextos pedagógicos específicos e o docente, por esta via, pode tornar-se autor epistémico relativamente à forma como conduz a sua prática docente – esta perspetiva relativamente à autoria ou independência epistémica do raciocínio pedagógico está suportada em Hardwig (1985; também Desimone, 2009): aqueles que não são investigadores, ou que não dominam as práticas e competências necessárias à obtenção de evidências sobre uma dada situação/proposição (Guskey, 2002), estão na posição de leigos que confiam e dependem da autoridade dos especialistas. Será que os professores, apesar da formação académica exigida, estão no terreno, como referem Erixon e Hansson (2022), como “atores acrílicos de teorias e metodologias epistémicas concebidas noutros locais”?

O pensamento que sustenta a prática profissional, por ser um raciocínio em ação que ocorre num contexto e com um propósito (a aprendizagem de alguma coisa por alguém), emerge a partir de diversas fontes quando se solicita a ligação, refletida, daquilo que é conhecido (contexto e a própria prática) ao conhecimento (racionalização e articulação da intencionalidade pedagógica), podendo o professor demonstrar ter boas razões (garantia ou legitimação epistémica) para acreditar que as suas decisões e ações são as mais adequadas ao contexto, desde que resultem em aprendizagens para os alunos e para outros professores.

Identificar quais as opções que estão na base do planeamento de aula ou que intenção pedagógica se esconde numa dada atividade de aprendizagem e como estão ligadas aos resultados obtidos junto dos alunos, devem integrar o discurso quotidiano docente, mas, para Shepard et al. (2018), os professores são melhores a fazer inferências sobre os níveis de compreensão dos alunos a partir das informações da avaliação do que a explicar as suas escolhas pedagógicas. Loughran defende que há uma necessidade premente de a educação dos

professores responder mais plenamente às implicações inerentes à melhor compreensão da interação entre o ensino e a aprendizagem (2008, p. 1178). Para Alarcão (1996), o contexto colaborativo é o que melhor serve à apropriação do saber docente, pois permite aprofundar uma reflexão sobre as experiências pessoais e profissionais de cada um, promovendo a autorregulação formativa, o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, criando condições de legitimação epistémica para o conhecimento construído. Nesta linha, também Windschitl (2002, p. 163) reforça que os professores devem criar oportunidades para conversas entre si que tenham como finalidade partilhar as suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem – contudo, os professores raramente discutem entre si abordagens produtivas para problemas de sala de aula ou partilham a forma como ensinam¹⁴; conseqüentemente, as crenças individuais e coletivas permanecem não declaradas e não examinadas. As crenças fundamentais sobre o ensino deveriam incentivar os professores a envolverem-se na mudança contínua na sua identidade profissional como aprendizes ao longo da vida (Lee & Schallert, 2016, p.73).

Quando os professores possuem maior independência epistémica, acedem a uma compreensão aprofundada dos conceitos científicos e das estratégias e técnicas de ensino, e serão capazes de planejar e implementar aulas mais eficazes e engajadoras para os alunos (Black, 2003; 2016; Black et al., 2003; Black & Wiliam, 2005; 2009; Blömeke, 2012; Darling- Hammond, 2000; Lee & Wiliam, 2005; Penuel & Shepard, 2016; Perner & Ferreira, 2005; Roldão, 2008, 2017, 2021a). Professores que sabem mais ensinam melhor, premissa que Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 249) referem que tem sistematicamente sustentado várias formas de intervenção para a melhoria da educação e, por isso, as autoras consideram ser necessário indagar, não apenas em que consiste o saber dos professores, mas o que é ensinar melhor. Para isso, a participação em atividades de desenvolvimento profissional – trabalho colaborativo, comunidades de aprendizagem ou formação contínua - pode potenciar a vontade epistémica (Bendixen & Feucht, 2010; Bendixen & Rule, 2012; Erkmen, 2012; Ertmer, 2001; Hofer & Pintrich, 1997; Hoffmann & Seidel, 2015; Kern et al., 2021; Kerwer & Rosman, 2020; Ponte, 2008; Roldão & Leite, 2012; Roldão, 2017a; Winch et al., 2015) de identificar e abordar desafios específicos da prática de ensino, idealmente promovendo a sua melhoria e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos (Alves, 2012a;

¹⁴ Não apenas na troca mecânica de materiais ou informações genéricas, mas na discussão e desenho de atividades que respondam às necessidades dos alunos e análise dos resultados das mesmas ou pela observação de aulas em parceria, por exemplo.

2016; 2022b; Bergeron, 2020; Black & Wiliam, 2005; Earl & Katz, 2006; Loughran, 2004; 2008; James, 2008; 2017b; Perrenoud, 1998; 1999; Shulman, 1987; UNESCO, 2004).

Sendo a docência uma ação tão complexa, o conhecimento profissional que sustenta o ensinar requer o desenvolvimento de diversos tipos de conhecimentos especializados, com novos dados e práticas construídos a partir e cumulativamente aos existentes. Por isso, saber se e como os professores conhecem e aprendem, enquanto processo individual e conjunto, interior ou partilhado, num contexto ou sistema sociocultural, pode ser determinante para promover processos de desenvolvimento profissional (Black & Wiliam, 1998a; 2005; 2009; Darling-Hammond, 2000; de Vries, Jansen & van de Grift, 2013; Lee & Wiliam, 2005; Roldão, 2017a; Richard et al., 2001; Russ et al., 2018; Richardson, 1998; 2001a; 2003; Roldão 2004; 2017a; Roldão & Leite, 2012; Shulman & Shulman, 2004; Thompson & Goe, 2009; Timperley, 2015; Yang et al., 2018).

É no reconhecimento e aceitação que ensinar é problemático, e trabalhando com essa situação de dúvidas e incertezas, que é possível a adaptação, ajuste e reconstrução da prática (Loughran, 2010), para que o conhecimento que se produz e se transforma, além de significativo e útil contextualmente, possa ser sustentado, racionalizado, objeto da consciência metacognitiva (conforme Hofer, 2004; também Bendixen & Rule, 2012). Essa é a condição para que a experiência pedagógica dos professores possa ser reconhecida como algo mais do que “apenas ensinar” e, conseqüentemente, ser mais valorizada como “prática informada baseada em conhecimento” (Cochran-Smith & Lytle, 1999). A dúvida epistémica possibilita correr riscos não de uma forma impensada ou aleatória, como alerta Loughran (2010, p. 40), mas experimentar a prática de formas que possam informar e desenvolver competências pedagógicas.

O conhecimento profissional dos professores tem, então, esta natureza compósita: tácita, prática e epistémica, numa relação integradora e transformadora (Roldão, 2007, 2010, 2017c; Roldão et al., 2009) na qual as práticas moldam-se e refinam-se ao longo do tempo, se e quando sustentadas. Conforme lembra Roldão (2017c), o professor “investe, mobiliza e cria conhecimento profissional mediante diversos dispositivos que vai ajustando à sua acção - introdução do questionamento, tentativa-erro, verificação, alimentação com conhecimento prévio, discussão com os pares, e ainda a transposição de situações para situações” (2017c, p. 1141).

3.4. A dúvida epistémica - condição de aprendizagem e desenvolvimento docente

Ser professor está no caminho que se percorre, com os alunos que nos ensinam e com as interpelações que a prática nos coloca à reflexão – esses momentos transformadores de dúvida que será epistémica, se levar à procura e investigação nos termos anteriormente referidos. O professor aprende (se), reconstruindo o seu conhecimento em processos de análise epistémica, para si próprio e com os pares, e que adota para os seus alunos, de modo a responder eficazmente às incertezas e ao inesperado, ajustando e mudando as práticas educativas de forma sustentada (Alves, 2020; 2021 e 2022; Carlile & Jordan, 2007; Lyons & Freidus, 2004; Perrenoud, 1993; 1996; Russ et al., 2018; Siarova et al., 2017; Schön, 1991).

A dúvida epistémica é um processo que envolve pesar evidências e discernir a veracidade das crenças que nos movem e contribui decisivamente para mudanças no conhecimento profissional docente; mas, por si só, refere Bendixen (2002), não desencadeia a mudança (e nem a procura da mudança a garante). Como anteriormente referimos, a reversão das crenças existentes mantém-se sempre apenas como uma possibilidade. O reconhecimento de dissonâncias ou divergências entre o que se acredita e defende e o que se faz em contexto de aula torna-se central para que os indivíduos assumam a responsabilidade pela sustentação epistémica do seu conhecimento profissional (Baxter Magolda, 2004) e decidam interferir e interfiram no contexto, ou seja, depende da vontade e da ação epistémica do indivíduo em desencadear a mudança. Esta, não só envolve dúvidas epistémicas, mas também requer ação – que vai além da prática profissional dos professores, exigindo, conforme Roldão (2010), a participação no processo de construção do próprio conhecimento profissional, baseada na reflexão sistemática sobre o que fazem, como fazem e por que fazem. É nessa reflexão sustentada sobre as práticas, sobre as incertezas, os erros e as conquistas, que o professor pode aprender (se), perspetivando enquadramentos teóricos e outras práticas que possibilitem o desenvolvimento das próprias competências profissionais.

Para Loughran (2019, p.527 e ss.) é a agitação do trabalho docente que leva a um foco inevitável no ato de ensinar em vez de discutir e analisar as razões que sustentam as intenções e ações pedagógicas, pelo que, em muitos aspetos, os procedimentos de ensino são a cortina opaca que oculta os conhecimentos profissionais. A urgência do ensino aliada à responsabilidade entregue

- individualmente, critica Hattie (2015a) - aos professores para dirigirem a própria aprendizagem profissional sustenta, para Loughran (2010, p.15), o desejo de uma solução simples que assegure a posição de controlo em vez do desconforto da incerteza. A dúvida epistémica pode surgir no processamento do conhecimento que os professores precisam para ensinar bem, conforme Cochran-Smith e Lytle (1999; também Sá-Chaves, 2002; 2004) definem, o que é gerado quando os professores tratam as próprias

aulas e escolas como locais de investigação intencional, quando procuram e tratam o conhecimento e a teoria produzidos por outros (professores e especialistas) como material gerador para interrogação e interpretação. Nesse sentido, os professores aprendem quando geram conhecimento local da prática, trabalhando dentro dos contextos das comunidades de investigação para teorizar e construir seu trabalho e conectá-lo a uma visão social, cultural e política mais ampla. (p.250)

Assim, o docente que procura o enfoque epistémico, numa perspetiva de colaboração especializada, sugere Hattie (2015a), desenvolve a capacidade identificar as crenças e distingui-las dos conhecimentos, sendo capaz de avaliar, justificar e fundamentar as suas opções pedagógicas por relação com resultados obtidos; quando os professores têm um pensamento epistémico consolidado, são capazes de aplicar esse mesmo processo de avaliação crítica e de fundamentação às práticas de ensino, evidenciando a intencionalidade pedagógica das mesmas, separando as expectativas quanto aos acontecimentos da previsão de resultados. Ou seja, podem apresentar boas razões (pedagógicas) que justificam determinadas escolhas de ensino com base em evidências empíricas e teóricas, em vez de confiar em crenças pessoais ou experiências localizadas (Cabaroglu & Tillema, 2011; Calderhead, 1996; Ertmer, 2005; Fives, Lcatena & Gerard, 2015; Prieto, 2008; Richardson, 1996; Schaaf, Stokking & Verloop, 2008; Seifried, 2012; Tillema & Kremer-Hayon, 2005; Zeichner & Tabachnick, 1981).

Nóvoa (2019) remete para a necessidade dos professores reconhecerem a sua autoridade própria enquanto autores e pesquisadores em educação, pois nos casos em que isso não acontece, aponta Hofer (2001; 2008; também Hofer & Pintrich, 1997), sem o reconhecimento de que existe uma situação dissonante, divergente entre o que se pretende fazer acontecer e o que acontece, não há lugar à procura de alternativas a esse cenário. A dúvida epistémica tem um papel crucial para o desenvolvimento do conhecimento epistémico e mudanças nas crenças

(Bendixen, 2002; Kienhues et al., 2008). King e Kitchener (1994) referem que a reflexão epistémica “está intrinsecamente ligada à capacidade de compreender a natureza dos problemas mal estruturados” e essa é base para o processo reflexivo, referem ainda as mesmas autoras partindo do que Dewey considerou, “o pensamento reflexivo é necessário quando as pessoas reconhecem que alguns problemas não podem ser resolvidos de modo absolutamente certo” (1994, p. 38). Isto significa que o enfoque epistémico do conhecimento profissional docente assenta na premissa que o professor deve se investigador da própria prática pois o conhecimento é revisível (muda, é melhorado), e para King e Kitchener (1994) este é o primeiro passo para o desenvolvimento epistémico.

Chinn e Brewer (1993) sugerem que há múltiplas possibilidades nas respostas individuais às dissonâncias, divergências, anomalias e novidades, que incluem desde ignorar, rejeitar e até reinterpretar os dados, em vez de questionar ou alterar a prática desenvolvida e o conhecimento que se possui. Perante a realidade que emerge das investigações sobre educação, e mesmo considerando que os investigadores são credíveis, o professor pode sentir-se um leigo e recusar provas cogentes: porque a crença é tendencialmente mais forte, como referimos anteriormente; ou porque considera que os estudos não se ajustam ou são distantes do seu contexto ou experiência ou conhecimento; ou porque o permanente desafio colocado por reformas e sistemas de governação se contradizem sobre o mesmo assunto, conforme também realçam Erixon e Hansson (2022; também Kern et al., 2022; Kerwer & Rosman, 2018; 2020; Kienhues et al., 2008).

Ainda na linha de Hardwig (1985), a perceção da dualidade especialista-leigo é essencial para desencadear a procura científica e académica do conhecimento, pois “a superioridade epistémica do especialista relativamente ao leigo implica a sua autoridade racional sobre o leigo, comprometendo a autonomia intelectual do indivíduo e obrigando a um reexame da nossa noção de racionalidade”. Ou seja, ao questionar a investigação do especialista, o professor tem como opções: (1) informar-se relativamente à fiabilidade dos investigadores; ou (2) adquirir formação e competência necessárias para poder avaliar e compreender os processos usados pelos investigadores académicos; ou, ainda, (3) conduzir e desenvolver a sua própria pesquisa – em qualquer das opções, é possível reduzir a sua dependência epistémica e aumentar a autonomia epistémica docente. Porém, lembra-nos Hardwig (1985) de um modo muito realista e razoável, “nunca consigo [conseguimos] evitar alguma dependência epistémica

relativamente aos especialistas, devido ao facto de acreditar em mais do que aquilo acerca do qual me posso informar completamente”.

Nesta sequência e no que diz respeito à prática docente, a independência epistémica é possível? Não nos parece, pois ensinar é a profissão do conhecimento e os professores podem ser definidos como profissionais "especialistas em aprendizagem" (Guerrero, 2017); a natureza da profissão reside, num primeiro momento (conforme Darling- Hammond, 2008; Kuhn & Weinstock, 2002; Shulman, 1987; Richardson, 2001 2003; Roldão, 2007, 2009, 2010), na posse de conhecimentos epistémicos, tanto científicos como pedagógicos, em cuja construção/elaboração não participamos – e por isso estamos epistemicamente dependentes dos especialistas que o produziram.

Ao mesmo tempo, como vimos referindo, o próprio processo de ensinar favorece as crenças dos professores (Bendixen & Feuch, 2010; Fives & Buehl, 2008; Hofer, 2004; Richardson, 1996; 1998; 2001a). Conforme os estudos de Bahçivan (2016), Soleimani (2020), Mardiha e Alibakhshi (2020), Kerwer e Rosman (2020), Dandan Wu et al. (2021), Erixon e Hansson (2022) referem, os dados baseados na experiência adquirida são, de algum modo, reconhecidos e adicionados ao conhecimento existente, criando a ilusão de um certo controlo cognitivo na utilização e mecanização da base de conhecimento profissional, o que pode servir para amortecer a percepção das tensões e adormecer a dúvida epistémica, sem a qual não se desencadeia a vontade epistémica (Baxter-Magolda, 2004; Bendixen & Rule, 2012; Kuhn & Weinstock, 2002). As crenças prévias contribuem para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente ancorado num enfoque tácito, do qual os professores não estarão cientes e, portanto, raramente são avaliadas (Bendixen & Feuch, 2010; Loughran, 2019), dando lugar à naturalização das práticas: a ocupação com o ensinar é grande, o tempo disponível para falar e refletir sobre por que fazemos as coisas da maneira que fazemos, é escasso. Este processo contribui para a dificuldade que os professores apresentam em definir, explicar ou apresentar boas razões para a sua ação a partir de conhecimento epistémico, afirma Loughran (2008 e 2010; também Bendixen & Feuch, 2010; Roldão 2004, 2017a). Quando confrontados com representações dispareas ou conflituais do mesmo evento ou situação, isso pode ser entendido e processado como resultante da percepção e atribuição subjetiva de significado, apontam Kuhn e Weinstock (2002; também Murphy & Mason, 2006). Pode ocorrer, então, que fique impossibilitada a reflexão e análise que permitiria aceder e consolidar a natureza epistémica do evento; ficando

sem análise permanece ao nível da crença verdadeira (sem justificação, sem garantia), ocultando-se e cristalizando com o tempo, o que obstaculiza a mudança.

3.5. É possível criar condições que favoreçam a autonomia e autoria epistémica docente?

O desenvolvimento profissional deveria constituir, refere Guskey (2002), um processo sistemático, focado e ponderado, baseado na investigação e tendo presentes razões claras e uma intenção explícita – dessa forma poder-se-ia elaborar, referem Greene et al. (2002), conhecimento proposicional, ‘conhecer que’, proposições ou declarações cujo conteúdo é de natureza factual ou conceptual, e por isso transmissível e replicável. Esta designação de conhecimento é conhecimento epistémico, aplica-se ao conteúdo científico ou disciplinar específico da docência assim como ao conhecimento de pedagogia, de uma natureza tal que constitui crença verdadeira justificada.

Para Nóvoa (2019), a capacidade de compreender a essência do ensino, e ser capaz de a explicar, a capacidade de julgar e de decidir no dia-a-dia profissional constituem o ser do professor; mas um dos dilemas perenes da educação dos professores, refere Darling-Hammond (2008, p.1321), é como integrar os conhecimentos teoricamente fundados, ensinados em salas de aula universitárias, com o conhecimento resultante da prática dos professores nas realidades das salas de aula e das escolas. Korthagen (2001) questiona qual o papel da formação para a compreensão de como a experiência prática dos professores é epistemicamente suportada e Roldão et al. (2009) salienta que o conhecimento epistemologicamente fundado e o conhecimento eminentemente prático não podem opor-se, mas antes justapor-se para uma ação transformativa.

Winch et al. (2015) pedem que se considerem “questões de diálogo, deliberação, participação, ética e crescimento pessoal” e realçam a “noção de complementaridade entre três domínios do conhecimento: teórico (*episteme*); técnico (*techne*); e prático (*phronesis*). (...) O conhecimento teórico derivado da investigação empírica e percetiva está apto para ser utilizado na educação através do desenvolvimento de pedagogias, currículos e formas de avaliação. Estes, no entanto, são incompletos se não forem integrados com a experiência e a consciência situacional.” (Winch et al., 2015, p. 212). A formação como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento pode fomentar o conhecimento epistémico dos professores sobre a prática para, refere Loughran

(2010), reconhecer e articular, para si mesmos e para organização, o acesso a investigação atualizada, estratégias práticas e ferramentas úteis que contribuem para adquirir ou aperfeiçoar competências, conhecimentos e técnicas - não como truques ou sugestões mas como conhecimentos especializados, passíveis de transferência e transformação em conhecimento epistémico que apoia na gestão dos dilemas e tensões e torna os professores em autores (Alves & Cabral, 2022; Alves & Palmeirão, 2019; Beck et al., 2005; Borko et al, 2008; Christenson et al., 2002; Cochran-Smith & Demers, 2008; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Darling- Hammond, 2008; Garet et al., 2001; Kitchen & Berry, 2021; Machado & Alves, 2016; 2018; Nóvoa, 2017; Richardson, 1994; Zeichner, 1998).

Cochran-Smith e Lytle argumentam que "a questão aqui não é se precisamos de conhecimento de base para o ensino, mas sim que tipo de conhecimento de base é necessário, quem o constrói, e que papel os professores desempenham na sua formulação" (1999, p. 88). A investigação docente melhora não apenas a prática individual dos professores, mas também as práticas coletivas e a cultura de toda a comunidade profissional, refere Westheimer (2008, p.756; também Alves, 2020; 2021b; 2022a), pois um clima de indagação intelectual aliado à capacidade e vontade dos professores liderarem os processos de ensino para a aprendizagem dos alunos, possibilita a redução da alienação (de professores e alunos, acrescentamos) e promove a justiça social e democracia.

3.6. Ensaio breve de síntese sobre a mudança do conhecimento e das práticas docentes

Shulman aponta para urgência de perguntar sobre o conteúdo das aulas ministradas, as questões formuladas aos e pelos alunos e as explicações oferecidas. Do ponto de vista da formação de professores, adotamos a mesma série de questões: de onde vêm as explicações dos professores? como os professores decidem o que ensinar, como representá-lo, como questionar os alunos sobre isso e como lidar com problemas de incompreensão? Shulman continua: o professor detém conhecimento, não só do *como*, mas do *quê* e *porquê* (1986, p. 8). É este o pensamento epistemológico que supõe desenvolvimento (Hofer, 2001) e o desenvolvimento é o objetivo da educação, portanto, parte do objetivo da educação é promover o desenvolvimento epistemológico (Baxter-Magolda, 2004). Uma das condições para a mudança apontadas por Bendixen e Rule (2012) é, como já ficou relatado, a dissonância e a outra é a relevância pessoal: como pode a formação partir desses eixos para gerar experiências

contraditórias que possam levar a "reconsiderar, reinterpretar ou rejeitar" suposições ou crenças anteriores? Baxter-Magolda (2004) discute a experiência de dissonância a partir da própria jornada como investigadora: a dissonância é o sentimento mais geral de desequilíbrio, e a dúvida epistémica é questionar especificamente as crenças epistemológicas ou ponderar opções epistemológicas. Mas se a dissonância é uma condição para a possibilidade de mudança, a relevância pessoal implica diretamente com a mudança de crença epistemológica, refere ainda Baxter-Magolda (2004): ter uma participação no resultado a alcançar, um interesse no assunto em análise, ou envolvimento emocional. É este o desafio para o desenho da formação.

Parte II - Enquadramento metodológico: conceito e paradigma de investigação, princípios, questões e procedimentos de recolha de dados

Investigar em educação é um processo de iluminação de problemas, procura de sentido(s) para as sombras que perturbam a compreensão dos fenómenos e implica, de acordo com Newby (2014), em primeiro lugar, entendimento que se processa a partir da recolha, seleção de dados, organização e reprodução de argumentos, perspetivas e evidências relativas a um dado tema ou questão fornecendo luzes que permitam clarificar as realidades em estudo; em segundo lugar, capacidade crítica, para apreciar e avaliar o material recolhido, questionar teorias ou focalizações teóricas, construir novos argumentos e, em última análise, criar conhecimento.

1. Filosofia de investigação | Paradigma

Investigar tem sido para nós um verdadeiro processo epistemológico: o que tomamos como conhecimento e como se justifica esse conhecimento (Creswell, 2013, p.20), posiciona-nos enquanto investigadores, no modo como entendemos o campo de investigação e a própria investigação e como se traduz na nossa prática docente. Assumimos o pós-modernismo como filosofia de base considerando que a realidade não é unívoca e o mundo pode ser olhado e interpretado de diferentes perspetivas e a diferentes níveis de profundidade e que, uma vez que todas as explicações envolvem pressupostos, é possível que possam entrar em conflito – em parte devido ao contexto em que possam ocorrer (Newby, 2014, p. 44).

Conforme referem Zeeman et al. (2002) mais do que uma teoria organizada, o pós-modernismo é uma forma de pensar que desconstrói as formais habituais de pensamento e interpretação da realidade, reconhecendo a existência de histórias alternativas sobre um evento, a existência de mais de uma interpretação do mundo, e o pensamento de que o eu tem mais do que um ponto de vista; este processo é extensível à educação e à investigação educativa (2002, p. 96). Denzin e Lincoln referem como o pensamento pós-moderno utiliza a produção discursiva dos sujeitos e o seu desempenho do mesmo modo que utiliza a observação (ou quaisquer outros métodos de trabalho de campo), o que significa que os discursos são “veículos para partilhar as nossas

observações com aqueles que não estavam no terreno conosco” (2018, p. 18). No cerne do pós-modernismo está a recusa em aceitar que qualquer método ou teoria, qualquer discurso ou qualquer tradição “possa ter uma reivindicação universal e geral como a forma “certa” ou privilegiada de conhecimento ou autoridade” (Richardson & St. Pierre, 2018, p. 1413).

A inquietação a partir de um tema, de um problema ou situação é o que nos move na investigação em educação para procurar melhorar a prática. Apesar da ação docente se realizar a partir de um contexto social e político, organizacional e profissional, concretiza-se, na maioria dos casos, de forma individual, pelo que a procura pessoal de respostas está relacionada com o conhecimento e o questionamento dos contextos e com a convicção de que, apesar de não ser possível prever os comportamentos individuais, ainda assim os indivíduos envolvidos devem participar na construção do conhecimento e beneficiar dele. Este enquadramento conduz-nos para opções metodológicas associadas ao construtivismo (Creswell, 2016; Newby, 2014; Kincheloe, 2003), uma vez que consideramos que não existe “uma realidade objetiva externa ou independente de um indivíduo a partir do qual os conhecimentos podem ser recolhidos ou adquiridos” (Given, 2008, p. 116); a ação está ligada à praxis possibilitando a visibilidade da multiplicidade de experiências e de vozes (Denzin & Lincoln, 2018, p.196). O indivíduo constrói o conhecimento e a sua experiência da realidade através da interação social, pelo que o enfoque de investigação é a compreensão que valoriza o contexto, “pride of place” diz Given (2008, p.53). Não havendo uma realidade única, o conhecimento é o que resulta da procura pela “redução do fosso entre observações concretas e significados abstratos usando técnicas interpretativas” (Given, 2008, p.69); estamos no campo da “produção de entendimentos reconstruídos do mundo social” (Denzin & Lincoln, 2018, p.197).

Assim, adotou-se o paradigma qualitativo de investigação, ligado à fundamentação do *porquê* e do *como* dos processos do ser e do agir, à atribuição de sentido a comportamentos no pressuposto de que a realidade, sendo multidimensional, exige a construção sob múltiplos pontos de vista (Aires, 2011; Amado, 2014; Newby, 2014, Creswell, 2016). No seguimento de Amado, a nossa investigação, de carácter fenomenológico-interpretativo, propôs-se a “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções” (2014, p. 40), explorando as epistemologias pessoais que os professores possuem e desenvolvem, alinhada com a conceção de conhecimento como socialmente construído, histórico e transconvencional (Denzin & Lincoln, 2018, p. 30). Esta opção permitiu

acomodar preocupações relativas ao modo como os indivíduos interpretam, se adaptam e de como interagem com o mundo (Creswell, 2016, p. 39; Lincoln et al., 2018, p. 215; Newby, 2014, p. 107) abordando questões de conhecimento baseado na experiência, bem como a produção e natureza da produção desse conhecimento; e para dar curso a essa pesquisa, permitiu alargar o leque de materiais a recolher (Creswell & Creswell, 2018, p. 262; Newby, 2014, p. 48), entre os quais se incluem as experiências pessoais, as histórias de vida, as entrevistas e as produções visuais ou narradas que descrevem as rotinas e os momentos críticos e significativos das vidas individuais (Creswell, 2016, p.239; Denzin & Lincoln, 2018, p. 43; Newby, 2014, p.103). Procurou-se *o que*, na realidade, faz sentido *e como* faz sentido para os sujeitos investigados (Amado, 2014, p.40).

A opção por uma investigação de carácter qualitativo não nos posiciona somente como coletores de significados, mas também como criadores, pela procura ou esforço para intervir ao nível das condições de resposta, fazendo perguntas, ou criando situações em que os comportamentos podem ser observados, ou solicitando a voz dos participantes, pedindo às pessoas para se expressarem através de um determinado meio (Creswell, 2016, p. 39; Newby, 2016, p. 128). Diz-nos ainda Creswell que, assim, também se abre a possibilidade de investigar sobre como os processos se desenrolam com um pequeno grupo de pessoas; o paradigma qualitativo enquadra a investigação exploratória de um tópico ou fenómeno com alguns indivíduos que pensamos que produzirão informações úteis, sem o esforço de tentar explicar relações causais mas desenvolvendo um entendimento complexo do problema ou situação, no qual o investigador se implica, pelo esforço de reconhecer as próprias crenças e perspetivas (2016, p. 39; também Creswell & Creswell, 2018, p. 258).

2. Princípios da investigação

Na realização deste percurso foram considerados os princípios expressos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020) e os valores associados à integridade científica constantes no Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (2015). Nos processos de recolha de dados todos os participantes deram o seu consentimento livre e esclarecido, tendo sido informados dos seus direitos ao anonimato, confidencialidade e integridade das informações (Anexo 1).

Enquanto professora, acresce o desafio, o dilema, de nos posicionarmos por um lado como investigadora, por outro lado como membro de uma comunidade profissional cujo conhecimento e práticas são as nossas, o que tomamos como responsabilidade acrescida para com a própria prática em contexto de aula com os alunos, a par do compromisso para com a investigação e com os professores participantes, a quem será devolvido este estudo e as conclusões a que chegamos.

3. O problema e as perguntas de investigação

Tendo como interesse o alinhamento das crenças e das práticas docentes relativas à avaliação pedagógica, formulou-se a seguinte pergunta: Que crenças é que os professores têm sobre avaliação pedagógica e sobre as suas práticas de avaliação pedagógica? O objetivo é compreender a relação que existe entre o modo como os professores verbalizam o conhecimento sobre avaliação pedagógica e como concebem e desenvolvem práticas avaliativas, procurando encontrar nessas narrativas as crenças imanentes; a tomada de consciência dessas crenças pode criar a dissonância indutora que leva à dúvida epistémica e consequente volição epistémica para procura de estratégias que conduzam ao desenvolvimento das práticas avaliativas intencionais e diversificadas, centradas na aprendizagem dos alunos (Alves, DATAS Baxter-Magolda, 2004; Barnes et al., 2015; Bendizen & Rule, 2012; Buehl & Beck, 2015; Fives & Buehl, 2012; Sá-Chaves, 2002; 2004; Souza, & Goulart, 2022).

Extraíram-se as seguintes questões do problema de partida:

- que práticas referem e desenvolvem sobre a avaliação pedagógica?
- existem relações entre a forma como ensinam, as técnicas e instrumentos de avaliação e as aprendizagens dos alunos? Como se caracterizam essas relações relativamente à garantia epistémica?
- a formação contínua pode contribuir para o reconhecimento do alinhamento sobre as crenças e as práticas avaliativas? É possível, através da formação contínua, criar condições que favoreçam a autonomia e autoria epistémica docente?

Estas questões estruturantes da investigação geraram objetivos gerais:

- ativar a reflexão dos docentes sobre o conhecimento e ação por via da elaboração de portefólios (narrativa autobiográfica) no contexto da oficina de formação realizada;

- identificar crenças, práticas e conhecimentos de um grupo de professores através das narrativas diretas registadas nos portefólios de formação e como esta estratégia os liga a redes mais amplas do conhecimento; neste processo, investigar as próprias crenças, práticas e conhecimento enquanto docente (com alunos |com professores), e narradas na produção de textos, artigos e desta tese;
- analisar, no contexto da formação realizada com os docentes, se as práticas dos professores podem evoluir de forma positiva a partir do reconhecimento do enfoque epistémico em que os professores fundam as suas práticas.

4. Metodologia: instrumentos e técnicas

A metodologia de investigação utilizada inclui os instrumentos e as técnicas de recolha (Newby, p. 53): portefólio reflexivo, micronarrativa e entrevista coletiva como recolha de dados; e análise de conteúdo dos registos recolhidos (Amado, 2014; Given, 2008). A escolha dos instrumentos documentais foi concebida a partir do método autobiográfico (Abrahão, 2003; Nóvoa, 2014; Oliveira, 2017; Taylor & Settelmaier, 2003), para envolver os participantes num tipo específico de texto que resulta da reconstrução interpretativa de episódios de vida na primeira pessoa com o objetivo não apenas de recontar "o que aconteceu quando" mas também de compreensão, do ponto de vista do tempo presente, do significado do passado (Given, 2008, pp.45-46) com aproximações ao método de autoestudo (Bullough & Pinnegar, 2001; Connelly & Clandinin, 1990, 2015; Kitchen & Berry, 2021), sobretudo pelo enfoque em aspetos como propósito, fundamentos, natureza e orientações para a prática, uma vez que é o autoquestionamento, o estudo de si mesmo, as ideias e as ações pessoais, implicando um olhar atento sobre textos lidos simultaneamente ao eu como um texto, as experiências que o professor teve, pessoas que conheceu, e ideias com que contactou e considerou (Samaras & Freese, 2006). A reconstrução da experiência, com base reflexiva, permite clarificar e/ou resolver contradições, tensões e incertezas vividas e interiorizadas quer no percurso como aluno, quer em conceções generalistas e de senso comum sobre a escola, e poderá levar à aprendizagem e desenvolvimento profissional, à tomada de decisões epistemicamente sustentadas no futuro, dada a ligação entre as questões colocadas a partir da oficina de formação e o esclarecimento pela experiência em aula.

A todos os instrumentos de recolha – portefólios, micronarrativas e entrevistas coletivas -, produzidos pelos participantes foi aplicada a técnica de análise de conteúdo dos dados textuais qualitativos (Given, 2008, p.120), a partir das três dimensões deste percurso de investigação – as crenças, as práticas e o conhecimento dos professores sobre avaliação pedagógica. Para Amado (2014, p.301) “Trata-se (...) de uma técnica central, básica mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas.” A matriz (Matriz 1) criada a partir das três dimensões em estudo contem nove categorias de análise que foram validadas através do recurso a juízes externos, para aferição das categorias de análise e a reprodutibilidade das codificações (Lima, 2013).

4.1. Instrumentos

O portefólio reflexivo é um dispositivo de reconhecido potencial autobiográfico por implicar a reconstrução discursiva da realidade que nele se regista (Sá-Chaves, 2000; 2005), constituindo um “texto de aprendizagem profissional, [uma] narrativa profissional em sentido amplo” (Vieira & Moreira, 2011, p. 54). Pode por isso contribuir para despoletar a autoinvestigação orientada em cada docente, convertendo-o em autor, narrador e protagonista principal, pela construção/explanação do sentido, da importância e do propósito das práticas; os registos nele efetuados constituem, de acordo com Clandinin & Connelly (2015), não apenas meios para a compreensão da experiência, mas mecanismos para a (auto)aprendizagem, pela reconfiguração de si.

Na mesma linha, a narrativa, ou outros textos em formato de história, serve de mediação entre o mundo cultural e o mundo idiossincrático que inclui crenças, desejos e esperanças (Bruner, 1991), podendo ajudar a compreender eventos, de natureza excecional ou regular, contribuindo para a organização da realidade e da forma como nos relacionamos com ela (Given, 2008, p.539). O registo de uma micronarrativa (limite de 120 palavras) foi pedido aos professores no momento do preenchimento da aceitação de participação na entrevista coletiva (e antes da sua realização) e os textos obtidos podem ser considerados como textos de campo (Clandinin & Connelly, 2002); a micronarrativa é produzida para preservar a memória individual - mesmo que por via da modificação do passado, e dá ordem e sentido à experiência (Abrahão, 2003),

colocando-a num quadro organizacional, tornando possível criar implicações, abrir necessidade de futuro, de possibilidades.

A entrevista é uma prática conversacional onde o conhecimento é produzido através da interação entre um entrevistador e um entrevistado ou um grupo de entrevistados (Given, 2008, p.470). A entrevista de grupo ou coletiva pode ser usada para triangulação de informação e, neste caso, foi feita com grupos de três pessoas, de modo estruturado, tendo por base as dimensões anteriormente referidas (crenças, práticas e conhecimento). Todos os entrevistados respondem às mesmas perguntas, escutando as perguntas e seguindo a mesma ordem e formato (Aires, 2011, p. 30).

4.2. Análise de conteúdo: Matrizes

A Matriz 1 para análise de conteúdo foi construída a partir das três dimensões que correspondem aos conceitos centrais deste percurso de investigação – as crenças, as práticas e o conhecimento.

Na dimensão “Sobre as crenças” procuramos proposições para responder à questão orientadora do nosso trabalho: Que crenças é que os professores têm sobre avaliação pedagógica e sobre as suas práticas de avaliação pedagógica? Quanto à dimensão “Sobre as práticas”, procuramos elementos relativos à forma como o professor se vê no ato de ensinar e de fazer aprender, no “processo de conversão e/ou tradução dos objetivos de aprendizagem em experiências de aprendizagem” (Gustafson & Branch, 2002). Na dimensão “Sobre o conhecimento”, dirige-se o olhar sobre o praticante reflexivo (Roldão, 2008) que se revisita, de uma forma continuada ou especificamente ao longo da elaboração do portefólio e das sessões de formação, num processo de construção de conhecimento simultaneamente “sistemático e comunicável” (Paquay, 1994, p.10). A cada dimensão foram associadas as categorias de registo, conforme se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1

Matriz 1 Análise de conteúdo	
Dimensões	Categorias de registo
Sobre as crenças	• Ser professor no contexto organizacional
	• Papel essencial do professor
	• Papel do aluno
	• Finalidade principal da avaliação
Sobre as práticas	• Estratégias de avaliação (observação; <i>feedback</i> e questionamento)
	• Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica
	• Saber técnico instrucional
Sobre o conhecimento	• Finalidade do conhecimento (formação)
	• Efeito da elaboração do portefólio (na mudança de práticas)

Fonte: elaboração da autora

As categorias de análise foram entregues a juízes externos (Lima, 2013), com dois portefólios para análise de conteúdo. Os juízes foram escolhidos dentro da mesma faixa etária dos professores que participaram na oficina de formação e contando com mais de 15 anos de experiência profissional nas respetivas profissões: o juiz um, professor; o juiz dois, não professor e sem ligação a atividade docente.

A segunda matriz para análise do conteúdo (Matriz 2) é relativa aos enfoques do conhecimento e resultou da necessidade de dar sentido à recolha feita através dos portefólios, dado o contexto em que foram elaborados. A sua construção foi um processo mais célere dado ter ocorrido após a revisão narrativa da literatura e após várias leituras dos 26 portefólios. Os enfoques referem-se a estruturas de significado, argumentos, nos quais a justificação discursiva constitui uma reivindicação de conhecimento específico.

Apresenta-se a Matriz 2 no Quadro 2.

Quadro 2

Matriz 2 Enfoques do conhecimento	
Enfoque tácito	Discurso intuitivo, emerge do exercício ao longo do tempo, baseado na discussão e partilha quotidiana de preocupações de resolução de problemas concretos, naturalizando decisões e práticas que se vão cristalizando, num processo de “reforço do entendimento da função docente como uma função prática, centrada no agir” (Roldão et al, 2007), valorização da prática como fonte 1ª do conhecimento (Bendixen & Feuch, 2010; Perrenoud, 1993; 2002; Roldão, 2007; Roldão et al, 2009; Sá-Chaves, 2002).
Enfoque prático	Discurso que manifesta reflexão, nomeia razões e/ou justificação (teóricas ou práticas) para determinadas escolhas, combinando a identificação da intencionalidade pedagógica na procura de compreensão do impacto de determinadas estratégias sobre dimensões de desenvolvimento/ aprendizagem dos alunos (Roldão et al, 2007; também Sá-Chaves, 2002). Combinação de uma atitude científica (aquisição do conhecimento, rigor da planificação e da avaliação) com uma postura de artista, refere Nóvoa, em que a “ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros” (Nóvoa, 2003).
Enfoque epistémico	Registos que procuram a integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber, transposição deliberativa em que as ações servem para suportar as decisões (Roldão, 2009). Conhecimento epistémico (Kelchtermans, 2017; Fenstermacher, 1994), teorizador da ação de ensinar, analítico, mobilizador e interrogativo, com recurso a dispositivos de análise e reorientação do agir (Roldão 2009; Roldão et al. 2007).

Fonte: elaboração da autora

5. Participantes

A construção do universo de participantes foi feita a partir do conjunto de professores (N=96) que frequentaram cinco das seis turmas da oficina de formação “Dilemas (práticos) da avaliação pedagógica: reflexão/ação docente para a regulação das aprendizagens” entre Março de 2020 e Dezembro 2021. A oficina de formação era aberta a todos os grupos de docência e níveis de escolaridade. Neste número inicial considera-se apenas os professores que, além do número de horas presenciais, cumpriram o requisito de avaliação da formação: elaboração e entrega do portefólio reflexivo.

O universo final de participantes efetivos no nosso objeto de estudo compõe-se de 26 docentes que contribuíram para o instrumento “portefólio”, 6 docentes que registaram “micronarrativas” e integraram um dos grupos no momento “entrevista coletiva”.

6. Procedimentos de recolha de dados

6.1. Conceção, acreditação e implementação, e avaliação de uma oficina de formação (ação prévia à recolha)

i. Conceção

No contexto do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME) da Universidade Católica Portuguesa e do trabalho de consultoria prestado à rede de escolas parceiras, foram concebidas duas propostas formativas sobre avaliação pedagógica, uma sob a forma de oficina de formação e outra como ciclo de ações de curta duração (ACD), com o propósito de recordar e consolidar quadros teóricos preexistentes (da formação inicial e da formação pedagógica) e, no caso d oficina de formação, convocar as práticas em sala de aula, num processo de tomada de consciência, análise, reconstrução e desejavelmente transformação (Bandura, 2005).

A conceção da formação faz-se a partir das premissas propostas por Dewey: 1) a verdadeira educação envolve uma reestruturação do pensamento de um indivíduo de formas que aumentam a complexidade e integração de conhecimento prévio e experiência e 2) para atingir este objetivo, os professores devem ter, além do conhecimento científico específico da sua área disciplinar, uma compreensão completa de quem os alunos são e como aprendem (Freidus, 1998; Loughran 2010; Shulman, 1987). Este é o professor reflexivo, o que se sente em aprendizagem constante como resultado da reflexão desenvolvida a partir das experiências quotidianas, desenvolvendo um processo teórico de compreensão do trabalho docente. Refletir implica, então: “(a) um estado de perplexidade, hesitação, dúvida; e (b) um ato de pesquisa ou investigação que traga à luz outros factos que servem para corroborar ou anular a crença sugerida.” (Dewey, 1933, p.8) Em linha com a revisão da literatura e com o que vimos afirmando, consideramos que a formação contínua pode desencadear no professor a procura de resposta a um interesse, criando condições para revelar o estado de perplexidade e, dessa primeira condição, resultar o cumprimento da segunda, com vista à autonomia e autoria epistémica, pois

a frequência de uma dada oferta de formação deve implicar a pesquisa e a investigação, ou seja, o professor pode tornar-se um investigador da sua prática docente.

ii. Acreditação

A modalidade formativa de oficina, por definição, remete para o papel fundamental do saber prático processual, do ‘conhecer como’, da experimentação na aprendizagem docente dos professores, já que a acumulação daquela é um passo para o crescimento profissional (Roldão, 2004; 2017), quando aliada à autorreflexão crítica através de um exame das suposições, práticas e contexto num processo formativo baseado no professor, pessoal, introspectivo e centrado no aluno (Christenson et al., 2002, p. 269). A oficina de formação tem como fim a “concepção, a construção e a operacionalização quer de metodologias e técnicas quer de instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didáticos com vista a resolver problemas concretos e devidamente identificados ao nível da escola e/ou da sala de aula” (Conselho Científico Pedagógico para a Formação Contínua [CCPFC], 2021), tendo como eixos estruturantes a “aplicabilidade e a funcionalidade concretas e práticas” de metodologias e materiais (CCPFC, 2021), a par do “desenvolvimento de uma reflexão cuidada sobre o conjunto dos procedimentos conexos e envolvidos” (CCPFC, 2021), facilitando o desenrolar de um processo formativo que ligue de modo muito próximo as sessões de formação com a prática docente de cada um dos professores participantes. No desempenho do papel de formadora, consideramos que as nossas práticas também estão permanentemente em análise e transformação.

iii. Implementação da oficina de formação

Os conhecimentos e competências sistemáticos adquiridos através da experiência e a ativação da reflexão através da formação contínua, desenhada para favorecer a mudança epistémica, poderiam configurar o caminho ideal para o ajuste ou mudança das crenças. O nosso otimismo convicto encontrou eco em Bullough e Pinnegar (2001), autores cuja leitura nos sugeriu uma questão que tomamos como orientação pessoal: será que ser investigador de si mesmo ajuda o professor a tornar-se melhor? Contudo, a literatura refere que não há um modelo de intervenção sistémica único para esse fim (Kennedy, 1997; Raths, J., 2001; Richardson, 1996). Ou seja, a mudança do conhecimento – entendido como epistemologia pessoal – de que somos

detentores é absolutamente individual e multideterminada (Nespor, 1987; Richardson, 1996; Wineburg, 1991; Zeichner & Tabachnick, 1981).

Foi este o primeiro pressuposto da oficina de formação: propor a clarificação de opções epistemológicas, pedagógicas e de valores a partir do percurso e prática pessoais. Salienta L. Raths (1966; também Kagan, 1990; Nespor, 1987) que as pessoas se mantêm fiéis a crenças quando estas não são completamente examinadas; só depois de examinadas e comparadas com outras (consideradas alternativas), e a pessoa antecipar ou experimentar as implicações ou consequências no quotidiano, é que uma crença pode consolidar-se. Mas nunca há garantia de transferência ou transformação (Bendizen & Rule, 2012); no caso da formação, o contexto internacional é favorável (King e Kitchener, 2004; Kitchener, 2002), mas ainda assim a experimentação pode ocorrer a título individual, e não encontrar suporte no grupo disciplinar, no conselho de turma ou, em última análise, no pensamento curricular e organizacional da escola e por isso tornar-se (1) pontual (i.e. para efeitos do processo formativo), ou (2) inconsequente (obriga o professor a sair do 'habitus' apenas temporariamente) ou (3) artificial já que, diz-nos L. Raths (1966), os indivíduos podem verbalizar o acordo em relação a um princípio moral universal mas o comportamento prático revelar diferenças tremendas. Mesmo em circunstâncias favoráveis, relembram Bendizen e Rule (2012), Christenson et al. (2002) ou Schommer-Aikins (2004), há que considerar que todo o processo de desenvolvimento e mudança é tendencialmente lento e nem sempre bem-sucedido; além disso, o docente é autónomo nas opções didáticas que faz na aula (Elmore, 2000).

Daí que Zeichner (1993) destaque a necessidade de integrar momentos estruturados da prática pedagógica em contexto de formação (*practicums*), em linha com Dewey: o professor, questionando-se, põe-se numa situação de dúvida epistémica, acaba por se problematizar enquanto docente. Ainda Zeichner diz-nos que a prática do ensino reflexivo implica criação de compromisso com a reflexão como prática profissional: sobre a área disciplinar e o saber (reflexão de tradição académica), sobre a aplicação de estratégias de ensino (reflexão sobre a eficiência social), sobre o aluno (reflexão desenvolvimentista). Este foi o segundo pressuposto da conceção da oficina de formação: os contextos de formação devem servir para apoiar os professores na procura, na vontade epistémica de desenvolvimento de atitudes e capacidades ou, como referido por exemplo por Alves (2012b; 2020; 2021b; 2022d) ou Bendizen e Rule (2012), estratégias de resolução, essenciais ao trabalho numa sala de aula diversa – ou seja,

apoiar os professores a implementar o princípio da inclusão como caminho para a educação democrática e justiça social.

. Os conteúdos-tipo e a articulação planeada entre as sessões e o portefólio reflexivo Tendo como tema a avaliação pedagógica e como propósito desencadear nos professores a investigação sobre as suas práticas, consideramos que as sessões deviam criar um movimento hermenêutico em torno da avaliação entendida enquanto elemento do ensino-aprendizagem, ou seja, da tríade: ensinar-avaliar-aprender. Os conteúdos foram alinhados para apoiarem os professores no processo de reacquirição da intencionalidade pedagógica; não porque não esteja presente mas antes porque: (1) devido aos anos de experiência, esta se pode tornar difusa (Flores, 2006; Ethell & McMeniman, 2000), (2) o intervalo etário com os alunos se vai aprofundando, o que acarreta novos desafios (Day & Gu, 2009) e (3) porque o confinamento e a intermitência do Ensino Remoto de Emergência teve impacto no nosso ensino e na nossa aprendizagem profissional docente (Alves, 2020; Boesken et al., 2020; Gomes, 2020; OECD, 2020; Reis, 2020).

A planificação das sessões foi feita em torno de dilemas colocados à prática docente, a partir da perspectiva da ‘avaliação’, na tríade referida. O dilema, referem Ogawa, Crowson e Goldring, remete para “uma situação com alternativas igualmente valorizadas” (apud Hoyle, 2008; veja-se também Cabaroglu & Tillema, 2011; Richardson, 2003; Sparks-Langer & Colton, 1991; e Tillema & Kremer-Hayon, 2005), por isso, não tem resolução ou resposta, sendo, antes, revelador de dicotomias essenciais, profundas e fundamentais. Na docência, o dilema pode apresentar-se como rutura entre o pensamento (crenças e conhecimento) e as práticas pedagógicas (Cabaroglu & Tillema, 2011; Flores, 2006; Pareja Roblin & Margalef, 2013; Tillema & Kremer-Hayon, 2005) ou como conflito entre a ação individual e organizacional: note-se, p.ex., que o professor pode ser investigador solitário no espaço da aula mas a sua autonomia depende, em última análise, da organização (Pareja Roblin, & Margalef, 2013; Richardson, 1998). Ao mesmo tempo, a perceção de um dilema é reveladora da existência de um potencial para a ação (Tillema & Kremer-Hayon, 2005), de uma propensão para a gestão e superação da inconsistência entre crenças, conhecimento e práticas (Freidus, 1998). São os dilemas que nos situam no campo da ambiguidade e contingência (Hoyle, 2008) e da permanente obrigatoriedade de fundamentar as decisões – daí a importância de analisarmos as próprias crenças, conhecimentos e práticas, os modos de recolha de informação em aula e o interesse dos alunos, muitas vezes

reagindo ao inesperado em contexto (Kennedy, 1997; Lyons & Freidus, 2004; Nespor, 1987; Perrenoud, 1993; Richardson, 1996; 2003).

A dinamização das sessões organizou-se para incluir a leitura e debate a partir de excertos quer da legislação, quer de textos de referência (teoria da educação), atividades de trabalho orientado em grupo seguidos de partilha e análise em plenário e a experimentação, ao longo das sessões, de técnicas de avaliação formativa. Cada sessão compreendia: 1) um dilema como mote; 2) experimentação de estratégias e atividades e 3) envolvimento do grupo na (re)criação das atividades desenvolvidas nas sessões de formação, gerando assim um processo aberto para promover a aprendizagem docente. Os dilemas organizadores das sessões: Ensinar|Aprender|Avaliar; Planificar|Agir; Alunos passivos|Alunos ativos; Padronização|Flexibilidade; Linearidade|Complexidade foram pensados para remeter à prática docente (Cabaroglu & Tillema, 2011; Tillema & Kremer-Hayon, 2005), derivando das etapas propostas por Roldão (2009) e Roldão e Leite (2012) para a atividade docente: conceção, realização, avaliação, reorientação. No intervalo de tempo entre as sessões conjuntas, o trabalho autónomo tomou como foco a intervenção em aula a partir do dilema proposto, para estimular a análise e reflexão quanto à prática pedagógica: o que deve ser e como é efetivamente num determinado contexto ou situação, um exame às interações entre “o que penso” e “o que faço” (Kern et al, 2021; Mena Marcos et al., 2009), numa perspetiva de desafiar o professor não apenas para novas atividades mas para observar quais as atividades que envolvem os alunos (sem perda de controlo do professor), para que as confronte com as próprias crenças e conhecimentos sobre ensinar e aprender (Richardson, 2003).

. Configurações do portefólio

O portefólio assumiu a forma de “documento pessoal [porque] centrado no ponto de vista de alguns informantes privilegiados [os professores]” (Afonso, 2014, p. 97; também Galvão, 2005) e, por isso, adequado a investigar crenças, conhecimento e práticas, através das narrativas diretas, autobiográficas, nele registadas. A definição da configuração orientadora da reflexão dos professores teve como preocupação o facto do portefólio facilmente assumir contornos de conjunto aleatório de informação desagregada, falhando a ilustração da conceção de ensino subjacente e não clarificando propósitos, objetivos ou contextos de ensino, fracassando a explicação sobre as opções de ensino e os resultados obtidos – ou seja, portefólios que não

contêm reflexões autênticas dos criadores sobre as suas experiências de ensino (Alvarenga & Araújo, 2006; Liu, 2020; Paulson et al., 1991; Wolf, 1996).

Através da reflexão crítica sobre o próprio ensino encorajada pelo portefólio e pelos movimentos dialógicos nas sessões de formação, os professores têm não só a oportunidade de clarificar as crenças incorporadas nas suas práticas, mas também de descobrir ou intencionalizar epistemicamente as estratégias em coerência com teorias defendidas e desencadear a transformação da ação docente (Alger, 2009; Alvarenga & Araújo, 2006; Beck et al., 2005; Hanratty & O'Farrell, 2007; Liu, 2020; Nian, 2020; O'Farrell, 2007). Para elaboração dos enunciados das atividades a incluir no portefólio reflexivo, consideramos que a estrutura deveria centrar-se nas práticas existentes, em análise paralela com as que foram propostas nas sessões de formação, induzindo a recuperação da intencionalidade pedagógica e a autoobservação e/ou experimentação de práticas reconhecidas como eficazes para a aprendizagem, seja pela autoanálise das atividades e técnicas de avaliação formativa que realizam, seja pela experimentação de construção e reconstrução de instrumentos em conjunto, nas sessões de formação.

No intervalo de tempo em análise – Março de 2020 a Dezembro de 2021, e para cada grupo de formação, a estrutura do portefólio foi reconstruída e reelaborada, a par do planeamento das sessões – processo que se transformou em objeto de reflexão para nós, sobre a nossa prática docente e como formadora (Carneiro, 2021; também Carneiro & Alves, 2022). Ou seja, o processo de ajuste da estrutura do portefólio, e as opções que tomamos são as marcas autobiográficas da nossa autoobservação e autoquestionamento.

Como já referido, as práticas narrativas implícitas na elaboração do portefólio podem aproximar-se do autoestudo por duas vias, de acordo com Freidus (1998) e Lyons e Freidus (2004): pelo contar histórias e pelo escrever histórias, através das quais os professores descobrem que significados e interpretações fazem das próprias práticas, identificam pontos fortes e áreas de melhorias, adquirem perspetiva crítica sobre o que se conseguiu ou o que falhou e porquê, ou analisam algum aspeto da aprendizagem dos alunos, e como precisam, como professores, mudar ou experimentar novas práticas.

Da revisão narrativa de literatura realizada resulta o Quadro 3, com seleção de autores que nos serviram de apoio e orientação ao desenho da estrutura do portefólio: Bastidas, 1996; Wolf, 1996 e Wolf; Lichtenstein e Stevenson, 1997; Taylor, 1997; Zayani, 2001; Goe; Bell e Little, 2008; Wray, 2008.

Quadro 3

Autores de referência para o desenho da estrutura do portefólio de formação		
Bastidas, 1996	Wolf, 1996; Wolf et al, 1997	Taylor, 1997
<ul style="list-style-type: none"> – Identificação das crenças dos professores (Princípios, filosofia ou teoria da educação); – Desenho curricular; – Procedimentos/Metodologia; Desenvolvimento Profissional; – Resultados; – Reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificação pessoal, filosofia educativa e objetivos pedagógicos; – Artefactos de Ensino e Reflexões; – Informação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> – Assunto ou área (identificação e descrição); – Finalidades e objetivos, plano de unidade, critérios de avaliação e classificação, tarefas a atribuir (identificação e descrição); – Exemplo; – Autoavaliação
Zayani, 2001	Goe, Bell e Little, 2008	Wray, 2008
<ul style="list-style-type: none"> – Identificação pessoal, (biografia ou percurso profissional), filosofia do ensino; – Currículo a lecionar; conteúdos; exemplos de atividades e tarefas (incluindo as opções didáticas que as sustentam); exemplos de trabalhos dos alunos; – Avaliações e respetiva análise; – Outros materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Exemplos de trabalhos e reflexões do professor sobre o ensino (problemas, modificações, tomada de decisões); – Planos de aulas, horários, avaliações, trabalhos dos alunos, vídeos em sala de aula (autoscópias, do ensino e da interação); – Projetos, prémios especiais ou reconhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Documentos pessoais (diários de campo, registos e notas de observação, avaliações, transcrições...); – Planos de aulas e materiais da sala de aula (atividades e instruções); – Amostras do trabalho dos alunos; – Atividades e instrumentos de avaliação; – Fotografias ou outros registos e narrativas do pensamento do professor.

Fonte: elaboração da autora

Os dilemas que deram mote às sessões de formação converteram-se em marcadores para o portefólio. O conceito de marcador (Charmaz, 2006) tem uma dupla função: 1) agiliza a análise dos dados, organiza-os antecipadamente e, 2) introduz uma sequência temporal no processo que se deseja indutor de mudança, ligando os dilemas enquanto parte de um todo (ação docente). A expectativa de realização de vários grupos de formação levou-nos a desenhar diferentes combinações dos marcadores para configurar o portefólio, seguindo o mesmo

alinhamento para as sessões, pois a articulação dá visibilidade à ligação (de forma mediada) à aula de cada um: a dinâmica formativa entrando na aula (professor como investigador da própria prática) e a aula nas sessões de formação, para partilha e reflexão sobre ganhos, dificuldades e das eventuais alterações, criando condições de apoio à aprendizagem numa comunidade de colaboração especializada (Hattie, 2015a) ou comunidade profissional de aprendizagem (Boeskens et al., 2020; Brodie & Chimande, 2020; Dana & Yendol-Hoppey, 2008; Kern et al., 2021) e vias para uma avaliação autêntica do ensino (Darling-Hammond & Snyder, 2000), apoio aos professores para os desafios quotidianos, pela análise das crenças, conhecimentos e práticas, permitindo a aplicação de princípios teóricos a problemas em contextos específicos (Liu, 2020; Wolf, 1996).

A experimentação relativamente à ordem dos dilemas nas sessões e nos portefólios resulta, como referimos, do nosso processo de autoobservação e autoquestionamento, na possibilidade de melhoria dos enunciados elaborados e maior adequação dos textos de referência disponibilizados, para conseguir um formato mais adequado para fazer emergir as crenças, conhecimento e práticas dos professores sobre avaliação pedagógica. Os enunciados continham informação solicitando e questionando para: a reflexão - conjunta e individual, apoiada em leituras sugeridas (referencial teórico) de modo a orientar o olhar introspetivo docente; a experimentação em aula, através da seleção, pelo professor participante na oficina de formação, de atividades letivas; e a recolha da voz dos alunos relativamente às atividades selecionadas, na expectativa de, através desta, evidenciar o impacto do ensino (e, novamente, reflexão). Esta tripla proposta em cada dilema-marcador constituiu uma sugestão exploratória (Gonçalves & Fernandez, 2013) para os professores observarem o seu ensino e, por essa via, lançarem luz à intencionalidade que colocam nas práticas, valorizando o tempo de conceção e planeamento das atividades docentes.

Na sequência grupos de formação/estruturas de portefólio mantivemos o dilema-marcador de abertura, em linha com Bastidas (1996), Wolf (1996) e Zayani (2001), marcando o tom de interpelação introspetiva para o professor, num exercício de resposta a questões que lançam luz sobre crenças e convicções docentes. Quanto ao suporte material dos registos realizados pelos professores, a única condição que colocamos foi a produção em suporte digital tendo sido sugeridas várias ferramentas (e.g. *word*, *powerpoint*, *padlet*); o registo das reflexões podia ser feito em formato de texto ou outro como, por exemplo, infografia, esquema, vídeo/voz ou

animações. A possibilidade de escolha permitiu o uso de aplicações de acordo com a proficiência digital de cada um, ou com os seus métodos e estratégias de ensino ou, simplesmente, com a sua conveniência. Cada dilema-marcador inclui orientações/questões indutoras para que as narrativas não se afastem da realidade (efeitos *sunshining*¹⁵ e *buzzwording*¹⁶ referidos por Thomas & Liu, 2012). Subjacente a todos os dilemas-marcadores esteve a solicitação pela voz dos alunos, com o objetivo de desafiar (e desinstalar...) a visão do ensino centrada no e da responsabilidade do professor. No dilema-marcador explicitamente dirigido aos alunos foi proposto que, em vez de propostas acabadas (de objetivos, de critérios, de atividades de aprendizagem...), os professores dessem aos alunos a oportunidade de se pronunciarem e moldar o curso dos acontecimentos.

Uma das configurações do portefólio foi alterada por influência do funcionamento dos grupos de formação, perdendo um dos dilemas que os grupos consideraram como transversal. A redução não constituiu uma perda pois, conforme Wolf et al. (1997), o portefólio deve conter aspetos-chave e não ser uma revisão extensiva do trabalho docente, agilizando o processo de revisão do percurso feito. O interesse de um Agrupamento em repetir a ação com outro grupo de professores, proporcionou o desenho de nova (e final) configuração – 4 dilemas-marcadores, sugestões exploratórias reformuladas com distinção entre questões de carácter reflexivo (relacionadas com as crenças docentes) e de carácter prático (conhecimento e práticas em sala de aula).

O trabalho de alguns meses com o primeiro grupo de formação, cujo portefólio tinha uma estrutura ainda muito aberta, conforme se apresenta a seguir, apoiada, sobretudo, pela leitura e comentário dos textos recomendados, foi determinante para os momentos de preparação das sessões dos grupos de formação seguintes. Foi quando decidimos, a partir de Christenson et al. (2002), que a estruturação mais diretiva seria mais útil para fins de pesquisa, pois “como pesquisadores, a escrita de textos mais focada e comparável teria nos ajudado na análise da evolução do seu entendimento sobre a investigação-ação” (2002, p.271).

¹⁵ Enviesamento da seleção de informação e do discurso apresentado para referir apenas o nosso melhor.

¹⁶ Jargão, termo ou palavra da moda, considerada apropriada para passar uma determinada imagem relacionada com um determinado assunto, usada para impressionar os que estão fora do campo de especialização. Adaptado de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/buzzword>

Passamos a apresentar a sequência organizacional dos portefólios para os cinco grupos de formação em análise.

Quadro 4

Versão 1 do portefólio de formação (grupo 1)	
Ensinar/ Aprender/ Avaliar	<p>Questões: A que chamamos avaliação? Qual é o seu sentido e a sua finalidade? Trata-se fundamentalmente de saber quem está apto ou inapto para exercer uma tarefa ou para desenvolver processos de competitividade com o argumento de que isto serve de estímulo à formação? O mais importante é classificar, seja qual for o procedimento e à custa do que quer que seja?</p> <p>(adaptadas de M. Santos Guerra e discutidas durante a sessão)</p> <p>Leitura do texto “A avaliação pedagógica e os impactos nas memórias” de J. Matias Alves; registo do posicionamento pessoal.</p>
Planificar/Agir	<p>Individual</p> <p>Leitura do texto “Apropriação de critérios de avaliação (...)”, L. Santos e A. Gomes. Estabeleça uma comparação entre o seu PLANIFICAR/AGIR com o do artigo.</p> <p>Em grupo (colegas da formação ou em grupo disciplinar ou em conselho de turma...)</p> <p>Seleção de um objeto de avaliação e definição de dois critérios de avaliação e, para cada um, três descrições de níveis de desempenho. Esta tarefa em grupo deve ser incluída nos portefólios individuais com identificação clara dos colegas de trabalho.</p> <p>Desafio: aplicar na (uma) turma/grupo, discutindo tarefas e os próprios critérios com os vossos alunos!</p>
Padronização/ Flexibilidade	<p>Individual</p> <p>Leitura do texto “Avaliação formativa: algumas notas”, DGE. Identifique práticas de avaliação formativa no seu quotidiano docente.</p> <p>Em grupo (colegas da formação ou em grupo disciplinar ou em conselho de turma...)</p> <p>Pensar nos objetos de avaliação. Vamos usar uma rubrica?</p> <p>(Construída de raiz/Adaptar uma rubrica preexistente. Pensar uma atividade para fazer com os alunos no E@D, analisando com eles o objetivo de aprendizagem e a rubrica de avaliação. Trazer para a próxima sessão o resultado dessa partilha com eles.</p>
Linearidade / Complexidade de	<p>Leitura de “Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistémica da mudança”, P. Perrenoud. E se perguntassem aos alunos (anonimamente ou não...) sobre como é o <i>feedback</i> que lhes dão?</p> <p>Registar a reflexão. (texto/imagem/esquema/vídeo/gráfico!)</p>
Alunos passivos/ Alunos ativos	<p>Leitura de “Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação”, A. Bolívar.</p> <p>Tendo presente a questão “O que funciona melhor?”, reveja todo o portefólio.</p> <p>Converse com os alunos. Escute os alunos. Volte ao portefólio. Partilhe com este grupo.</p>

Fonte: elaboração da autora

No encerramento do primeiro grupo de formação percebemos que algumas tarefas representavam sobrecarga ao trabalho docente, ou seja, os docentes procuravam fazer algo diferente ao invés de analisarem as suas práticas habituais quando o desafio de partida da

formação era tornarmo-nos investigadores da nossa sala de aula e observar as práticas já desenvolvidas, levando para a formação para o trabalho habitualmente desenvolvido – e não acrescentar novo.

Para o segundo grupo de formação, as alterações introduzidas no portefólio deveram-se não só à nossa reflexão a partir da experiência com o primeiro grupo, mas também porque o grupo pediu a abordagem/exploração de aspetos específicos da avaliação pedagógica. A substituição dos textos de apoio deveu-se à necessidade manter a interpelação para a reflexão a partir de um ponto de vista que pudesse ser apropriado para qualquer área disciplinar – tendo sido eliminado um dos textos que fazia a análise de um percurso na disciplina de Matemática.

Quadro 5

Versão 2 do portefólio de formação (grupo 2)	
Ensinar/ Aprender/ Avaliar	O que me move enquanto professor? (ideias sobre a escola, alunos, professores e a vida em geral...) Leitura de apoio “Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos”, J. Matias Alves e I. Cabral. Registrar reflexão relativamente ao que é e ao que deve ser a avaliação (“Como são as minhas práticas?”)
Planificar/Agir	Leitura de apoio “Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem”. J. Barbosa e V. Alaiç, ME/DGE. Como é a gestão dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação com os meus alunos? Como é que concebo as tarefas de modo a responder à diversidade dos alunos?
Alunos passivos/Alunos ativos	Leitura de apoio “Avaliação formativa: algumas notas” DGE. E se em vez de seguir a habitual preparação de aula, experimentasse uma nova? - Preparar uma situação ou sequência de situações de aprendizagem diversificada e centrada nos alunos. - Explicar aos alunos o que se vai passar, o que é esperado que atinjam no final (objetivos aprendizagem) e como vão ser avaliados (critérios). - Pode propor que decidam como querem chegar ao objetivo e de que forma demonstrarão aos colegas e ao professor que aprenderam. Inclua no portefólio o plano de aula/tema ou sequência de aprendizagem e reflexão sobre reação dos alunos / impacto para a minha prática.

Padronização/Flexibilidade	<p>CONTINUAÇÃO DO EXERCÍCIO ANTERIOR</p> <p>Leitura de apoio “Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência”, A. Nóvoa Situação ou sequência de situações de aprendizagem diversificada e centrada nos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar aos alunos o que se vai passar, o que é esperado que atinjam no final (objetivos de aprendizagem) e como vão ser avaliados (critérios). - Mostrar-lhes exemplos de bons desempenhos em diferentes produtos, chamando atenção para os aspetos que estão avaliados nos critérios; explorar/reconstruir os diferentes suportes para os ajudar no percurso que vão fazer (listas, escalas e rubricas); deixá-los ler e discutir esses suportes (clareza dos enunciados, utilidade das descrições de desempenho...)
Linearidade/Complexidade	<p>CONTINUAÇÃO DO EXERCÍCIO ANTERIOR</p> <p>Leitura de apoio “Como gastar menos tempo avaliando” E. Diaz</p> <p>Inclua no portefólio a reflexão sobre reação dos alunos / impacto para a minha prática.</p>

Fonte: elaboração da autora

A abordagem dos dilemas em etapas, sempre referidas como interligadas, teve como intenção dar ênfase ao processo de envolvimento dos alunos; em vez de o professor apresentar aos alunos propostas acabadas (de objetivos, de critérios, de atividades de aprendizagem...), os alunos têm acesso a intervir e a moldar o curso dos acontecimentos e, dessa forma, as experiências em sala de aula podem tornar-se mais ricas para ambos. Ao invés de permanecer numa visão do ensino exclusivamente centrada no e da responsabilidade do professor, como um processo que consiste em conhecer o assunto e possuir um conjunto de mecanismos pedagógicos, em que uma boa planificação, o cuidado com os alunos e o discurso claro fará com que tudo corra bem, autores como Alves, Perrenoud, Richardson, Roldão referem a urgência de entender a docência como uma atividade não linear, problemática, em que as nossas palavras e ações têm efeitos imprevistos sobre aqueles que procuramos ensinar. Apoiar a aprendizagem dos estudantes significa, conforme recomendam Black e William (1998), Black et al. (2003), Hattie (2009) e Wiliam (2014): aproveitar (se possível, antecipar) as concepções erradas ou de senso comum dos alunos como uma contribuição positiva para o processo de aprendizagem, fomentar momentos de discussão e de investigação nas aulas, dar tempo para que os alunos pensem nas suas respostas quando usamos técnicas de questionamento na sala de aula e fazer perguntas mais abertas que se centram nas causas e explicações e que ajudam a desenvolver a compreensão dos alunos em vez de perguntas que procuram descrições e nomes técnicos. Desejava-se que o processo de elaboração do portefólio iluminasse o processo de aprendizagem do próprio professor, que sai da aula pensando na aula que lecionou e, quando em momento de repouso, enfrenta a memória, a exigir que reveja as decisões e os processos – por isso, o

sucesso do portefólio não termina na sua conclusão, mas na forma como o processo que lhe subjaz se prolonga no tempo.

O cronograma das sessões do segundo grupo e do terceiro grupo tiveram um momento de coincidência temporal. Verificamos que a dinâmica dos grupos era diferente, o que nos proporcionou análise comparativa quanto à forma como os professores entendiam a organização do portefólio e sobre os dilemas propostos – o que se refletiu em ajustes feitos nas propostas feitas para o terceiro grupo.

Quadro 6

Versão 3 do portefólio de formação (grupo 3)	
Ensinar/ Aprender/A valiar	Leitura de apoio “Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos”, J. Matias Alves e I. Cabral. Como professor, o que significa para mim, avaliar? Qual é o uso/utilidade da avaliação na organização/planificação da minha aula?
Avaliar/Classifi car	Leitura de apoio “O diabo e a escola”, Adolph Ferrière A minha aula é sobre ensinar ou sobre aprender? E qual o papel da avaliação nesse processo? Utilize as estratégias propostas nesta sessão com uma ou mais turmas... OU a partir de estratégias que habitualmente use com os seus alunos, coloque no portefólio que informação sobre o seu ensino recolheu nessa experiência.
Linearidade/Complexidade	Leitura de apoio “Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem”, João Barbosa e Vitor Alaiz, DGE Como defino os objetivos de aprendizagem para os meus alunos? Como os envolvo na construção, clarificação e apropriação dos critérios de avaliação? Que tarefas/instrumentos/processos estão disponíveis para que os alunos possam aprender a aprender? Retome as experiências realizadas nesta sessão... analise com os alunos para que as utilizem numa dada tarefa de aprendizagem. Coloque no portefólio que informação sobre o seu ensino recolheu nessa experiência.
Padronização/ Flexibilidade	CONTINUAÇÃO DO EXERCÍCIO ANTERIOR Leitura de apoio “Avaliação formativa: algumas notas”. DGE Continue com as experiências realizadas nesta sessão... analise com os alunos para que as utilizem numa dada tarefa de aprendizagem. Coloque no portefólio a informação sobre o seu ensino recolheu nessa experiência.

Alunos passivos/Alunos ativos	<p>Leitura de apoio “Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas” P. Perrenoud. Como está o meu pensamento sobre avaliação?</p> <p>Continuemos como investigadores da nossa prática docente...</p> <p>Qual é a frequência, tipologia e eficácia do <i>feedback</i> que dou aos alunos? Sou capaz de os tornar responsáveis por dar <i>feedback</i> aos pares ou de usarem rubricas para procurarem <i>feedback</i>?</p> <p>O que estou a observar nos alunos? E como estou a usar essa informação recolhida? Que tipologia de questões formulo aos alunos? Quanto tempo lhes dou para responder? Que estratégias uso para aprofundar as questões dos próprios alunos?</p> <p>Em cerca de 150 palavras (ou áudio, vídeo esquema...) referir como foi “olhar” para a prática docente com estas “lentes”. Escolher um tema dos conteúdos temáticos da disciplina e preparar um repertório de 6 perguntas seguindo a taxonomia revista de Bloom (não é fazer uma ficha de trabalho - é uma coleção de perguntas para uso próprio, oralmente, na aula)</p>
-------------------------------	--

Fonte: elaboração da autora

Para o quarto grupo de formação o portefólio sofreu uma redução, passando a incluir apenas quatro dilemas. Isto deveu-se ao facto de, na conclusão do segundo grupo e, posteriormente, também com o terceiro grupo, a reflexão dos participantes sobre a dinâmica e estrutura da ação referir que um dos dilemas era transversal (Linearidade/Complexidade) e, ao chegarem à apresentação do percurso individual ao grupo, o que sentiam estar em causa era o “fazer como sempre” ou explorar as próprias práticas para decidir que mudanças estão ao alcance. Esta perceção, referida por Black et al. (2003) e Richardson (1998), levou-nos a designar a sessão final como “Conservação/Mudança”, sendo esse o dilema estruturante do processo reflexivo que ocorre ao longo do portefólio.

Quadro 7

Versão 4 do portefólio de formação (grupo 4)	
Ensinar/ Aprender/	<p>Sugestão de leitura “Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos”, J. Matias Alves e I. Cabral.</p> <p>Como professor, o que significa para mim, avaliar? Qual é o uso/utilidade da avaliação na organização/planificação da minha aula? Como caracterizo as minhas práticas?</p>
Planificar/Agir	<p>Sugestão de leitura: “Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem”, João Barbosa e Vitor Alaiz, DGE.</p> <p>Como defino e apresento os objetivos de aprendizagem? Como são definidos os critérios que informam sobre o sucesso? Qual o papel dos alunos nesse processo?</p> <p>Escolha uma aula para apresentar claramente o objetivo de aprendizagem e o critério de avaliação. Como vai planear essa aula? Que atividades vai desenvolver nesse alinhamento? Os alunos notarão diferença? Pergunte-lhes - usando o bilhete de saída! - e depois... conte-nos!</p>

Padronização/ Flexibilidade	<p>Sugestão de leitura: “Avaliação formativa: algumas notas”, DGE</p> <p>Qual deve ser o principal papel do professor? Qual deve ser o principal papel do aluno na aula?</p> <p>Qual é o papel do currículo, das situações/tarefas e da avaliação na minha aula? Planifico as tarefas e situações de aprendizagem de acordo com o que penso ser o papel do aluno na aula?</p> <p>E que lugar tem a avaliação nesse cenário?</p> <p>Inclua no portefólio uma lista de verificação ou escala de classificação que os alunos usem de forma autónoma. OU construa uma com eles. OU seja ousado e experimente construir uma rubrica com os alunos; e depois... conte-nos!</p>
Alunos passivos/Alunos ativos	<p>Sugestão de leitura “Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas” P. Perrenoud. Como está o meu pensamento sobre avaliação?</p> <p>Continuemos como investigadores da nossa prática docente...</p> <p>Qual é a frequência, tipologia e eficácia do <i>feedback</i> que dou aos alunos? Sou capaz de os tornar responsáveis por dar <i>feedback</i> aos pares ou de usarem rubricas para procurarem <i>feedback</i>?</p> <p>O que estou a observar nos alunos? E como estou a usar essa informação recolhida?</p> <p>Que tipologia de questões formulo aos alunos? Quanto tempo lhes dou para responder? Que estratégias uso para aprofundar as questões dos próprios alunos?</p> <p>Em cerca de 150 palavras (ou áudio, vídeo esquema...) referir como foi “olhar” para a prática docente com estas “lentes”.</p> <p>Escolher um tema dos conteúdos temáticos da disciplina e preparar um repertório de 6 perguntas seguindo a taxonomia revista de Bloom (é uma coleção de perguntas para uso próprio, oralmente, na aula)</p>

Fonte: elaboração da autora

Ao iniciarmos o quinto grupo de formação, a aprendizagem que fizemos ao longo do tempo com os grupos anteriores, levou-nos ajustar a dinâmica das sessões e a estabilizar a estrutura do portefólio bem como o elenco de textos sugeridos. A abordagem dos dilemas apoiada em perguntas fixou-se, assim como a indicação das questões de carácter reflexivo relacionadas com as crenças e convicções docentes e as de carácter prático, envolvendo diretamente a intervenção em aula.

Quadro 8

Versão 5 do portefólio de formação (grupo 5)	
Ensinar/ Aprender/Avaliar	<p>Sugestão de leitura “Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos”, J. Matias Alves e I. Cabral.</p> <p>a) Que princípios e valores sustentam a minha prática? (ser professor... o que é ensinar... o papel do aluno...trabalho com outros professores...)</p> <p>b) O que penso sobre avaliação? Como é que faço a avaliação estar presente em todas as aulas?</p> <p>c) Que técnicas de avaliação formativa uso nas minhas aulas? Escolha uma e registe os resultados (reação dos alunos) no portefólio.</p>

Planificar/Agir	<p>Sugestão de leitura: Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem, DGE.</p> <p>a) Que desafios enfrentamos na criação e/ou implementação de critérios? Que estratégias usar para superá-los?</p> <p>b) Como é que preparo diferentes atividades/situações para os mesmos objetivos de aprendizagem?</p> <p>c) Realizei avaliação formativa: como é que isso resultou?</p>
Padronização/Flexibilidade	<p>Sugestão de leitura “Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistémica da mudança”, P. Perrenoud</p> <p>a) É possível a mudança na avaliação pedagógica? Como fazê-la acontecer?</p> <p>Vamos construir uma rubrica? Possibilidades:</p> <p>b.1 - Construïrem de raiz. Pensar uma atividade para fazer com os alunos, analisando com eles o objetivo de aprendizagem e a rubrica de avaliação (rubrica patchwork).</p> <p>b.2 - Adaptarem uma rubrica preexistente. Pensar uma atividade para fazer com os alunos, analisando com eles o objetivo de aprendizagem e a rubrica de avaliação.</p> <p>Trazer para a próxima sessão o resultado dessa partilha com eles (o que eles dizem sobre como avaliar!)</p>
Alunos <small>passivos/Alunos</small>	<p>Sugestão de leitura “Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência”, António Nóvoa.</p> <p>a) Como está o meu pensamento sobre avaliação? Como se alinha com os princípios que regulam a minha ação docente (rever 1ª tarefa)?</p> <p>b) Sugestões de foco: O que estou a observar nos alunos? E como estou a usar essa informação recolhida? Que tipologia de questões formulo aos alunos? Quanto tempo lhes dou para responder? Que estratégias uso para aprofundar as questões dos próprios alunos? (podem referir exemplos de técnicas, atividades...)</p>

Fonte: elaboração da autora

Para que a narração se aproxime do autoestudo, através do portefólio em contexto formativo, implica o diálogo com um interlocutor e este assume um papel chave (amigo crítico, referem ainda Lyons & Freidus; para monitorização e validação, nas palavras de Smith & Tillema, 1998), pois, apesar da prática docente ser eminentemente individual, é no encontro que se descobre e analisa o conjunto de crenças e conhecimentos que dão corpo à prática quotidiana, que se desencadeia, aprofunda e valida a reflexão, partilha e torna útil o anseio de melhorar a si mesmo e que práticas podem levar a melhores aprendizagens (Austin & Senese, 2004; Smith & Tillema, 1998). Os contributos de autores como Borko et al. (2007), Bullough e Pinnegar (2001), Loughran et al. (2004), Nóvoa (2014), Samaras (2006) ou Zeichner (1999) para a consolidação do autoestudo como um género de investigação em formação de professores, permite a valorização da pesquisa conduzida pelo professor sobre as próprias práticas: o professor investiga-se a si próprio, procura as ligações entre crenças e práticas com o desejo de fazer mudanças significativas positivas no seu ensino e no ambiente de aprendizagem. O autoestudo como método, diz-nos Samaras (2011), constrói-se a partir da necessidade que emerge da

relação entre a cognição (e ação) individual e coletiva no desenvolvimento profissional dos professores e faz-se pelo poder do diálogo na construção de uma comunidade de aprendizagem, permitindo adquirir conhecimento (epistémico) sobre o próprio ensino à medida que se investiga, avaliando-o e melhorando-o, compreendendo o impacto sobre a aprendizagem dos alunos; ao mesmo tempo, é essa a contribuição para o conhecimento coletivo sobre como ensinar.

Clandinin e Connelly (2004) referem como fundamental a distinção entre o conhecimento dos professores e o conhecimento para os professores, sendo o primeiro uma visão do conhecimento como algo que os professores possuem e o segundo, uma visão do conhecimento como proveniente da experiência e como aprendido e expresso na prática. Enquanto instrumento de pesquisa narrativa, o portefólio partilha profundamente os fins e processos de autoestudo (Clandinin & Connelly, 2004; Hanratty & O'Farrell, 2007; Lyons & Freidus, 2004; Loughran, 2004), no qual se fixa a narrativa que constitui uma forma de conhecer e procurar explicações que sejam relativas aos contextos e aos indivíduos. A reflexão é ativada pela narrativa (Galvão, 2005) pois esta opera em dois planos, um de ação e outro de consciência, podendo assim capturar a intencionalidade dos sujeitos e as ações consequentes, permitindo aceder às características da incerteza do trabalho dos professores e da prática em aula, muitas vezes, confusa e imprevisível (Carlile & Jordan, 2007; Lyons & Freidus, 2004; Schön, 1991; 1997), podendo ser através da elaboração do portefólio que decorre o processo de questionamento do ensinar e do aprender do professor - e daí ser suporte para o autoestudo. A validade do conhecimento que o portefólio faz emergir da prática (individual) é discutida pelo coletivo (p.ex. em contexto de formação ou da organização escolar) e é estabelecida de forma heterónoma (Lyons & Freidus, 2004; Smith & Tillema, 1998). Assim, apesar da reflexão ser um processo individual, pode ocorrer as condições para a sua realização, desenvolvimento e reconhecimento dependerem do contexto, de circunstâncias exteriores ao professor. Ainda assim, o autoestudo exorta os professores a encontrarem as próprias vozes, a analisarem as práticas, a alargarem as relações pessoais e de conhecimento, podendo haver benefícios a nível prático, pela divulgação/contacto com boas práticas; pessoal, pelo (re)conhecimento de quem somos como professores; e profissional/organizacional, pela criação de uma comunidade de aprendizagem e desenvolvimento (Austin & Senese, 2004).

iv. Avaliação dos docentes participantes na oficina de formação

A concepção do modo de avaliação dos docentes participantes na oficina de formação desafiou-nos a encontrar uma forma de fixar o processo de autoobservação dos professores, tendo sido esse o início do aprofundamento do instrumento 'portefólio reflexivo' dada a natureza e as características que estão associadas à sua produção, assente, conforme referem Carlile e Jordan, na reflexão intencional e "geralmente direcionada para uma maior compreensão e melhoria contínua na aprendizagem e na prática docente" (2007, p.24); as autoras reforçam que essa reflexão é idealmente guiada por teorias da aprendizagem e do ensino (explícitas ou implícitas), bem como pelas experiências e *feedbacks* de colegas e alunos. Também Brookfield (1995), Matiz e Lopes (2014), Perner e Ferreira (2005), Roldão (2004; 2005; 2007; 2008, 2021a), Sparks-Langer e Colton (1991) fazem referência ao papel da reflexão como fonte do conhecimento profissional do professor, servindo para apropriar, consolidar ou transformar o conhecimento adquirido em fontes exteriores (formação inicial e contínua, p. ex.), sendo essencial para a valorização do processo de aprendizagem que potencialmente está contido nas suas experiências quotidianas. A prática reflexiva e a escrita podem facilitar a criação de "mobiliário mental", expressão com a qual Carlile (2005) designa o conjunto de conceitos que pode ser reorganizado constituindo uma resposta adaptativa à mudança (contextual). Ou seja, o conteúdo do portefólio é, sobretudo, a narração sobre o que se faz como professor, de modo que frequentar a oficina de formação fosse verdadeiramente motivador e útil para cada um, na medida em que sendo a formação dirigida a todos os grupos de docência e a todos os níveis de escolaridade, a diversidade era expectável.

Num contexto interativo, dinâmico, como é o de uma oficina de formação, o referencial teórico assume um novo significado enquanto recurso para dar sentido a um interesse, a uma necessidade que ocupa os professores – ou, como refere Freidus (1998), um dilema que nos atormenta e, quando o ouvimos relatado por outros, envolvemo-nos com o dilema, atormentamos pessoalmente. No início do funcionamento do primeiro grupo de formação percebemos que o processo formativo iria implicar-nos mais do que habitualmente porque tratava-se de ativar a mudança e toda a planificação foi desenhada a partir de dilemas em torno dos quais também se estruturou o portefólio. Este instrumento foi adotado como estratégia para apoiar os professores na reflexão e melhoria das suas práticas, por remeter para a observação das práticas existentes (nas aulas de cada um), enquadrada pelas atividades das sessões de formação.

Considerou-se que desta forma se pode desencadear a recuperação da intencionalidade pedagógica nas práticas já existentes ou pela experimentação de estratégias, técnicas e/ou instrumentos reconhecidos como eficazes para a aprendizagem - todos os professores podem tornar-se investigadores da própria prática (Christenson et al., 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999b; Richardson, 1998; Samaras, 2011), avaliadores do impacto do seu ensino (Hattie, 2015b), seja pela autoanálise das atividades e técnicas de avaliação formativa que realizam, seja pela experimentação de reconstrução de instrumentos em conjunto (nas sessões de formação).

No entanto, práticas narrativas significativas não acontecem apenas por geração espontânea, pois narrar pode não ser suficiente. Quando as histórias não são examinadas, ou emergem descontextualizadas, histórias cujas narrativas não são mediadas pela reflexão, podem não ser histórias potenciadoras de possibilidades (Freidus, 1994; Galvão, 2005; Nóvoa, 2014) de compreensão e/ou transformação.

A partir desta experiência de uso de portefólio na formação de professores, a principal aprendizagem que retiramos é que o portefólio exige tempo – para analisar as práticas, as atividades, os materiais, para os selecionar e discuti-los. A menos que se faça um portefólio como “amontoado”, os professores têm de dedicar tempo à sua elaboração, sendo a seleção o processo que demora mais tempo porque já é em si mesma, um ato reflexivo, de questionamento sobre a ação docente, sobre a eficácia para as aprendizagens dos alunos e progressão pessoal na prática docente. O valor atribuído ao portefólio varia conforme o tempo que o professor lhe dedica – isso nota-se na formação. Há quem comece os portefólios quando a formação se inicia e outros referem chegar ao final da formação e ainda “não ter feito nada” para o portefólio – ou seja, a ação docente não é refletida e aí é onde se pode perder a intencionalidade. Para nós, esta situação é ilustrativa da importância de dar aos professores não apenas o tempo adequado para desenvolver a reflexão necessária, como refere Windschitl (2002), mas criar condições para que a reflexão seja entendida como um processo essencial, intrínseco ao exercício docente. Sem o benefício do tempo, é impossível que os professores se empenhem numa reflexão ponderada sobre a própria aprendizagem e desenvolvimento (Wray, 2008).

Uma forma de abordar esta questão na formação foi referir o portefólio não apenas na primeira sessão, mas em todas as sessões, várias vezes por sessão, estruturando as tarefas, com questões

e diretivas para a prática docente. O enunciado de cada secção do portefólio modificou-se para: 1) fornecer apoio adicional para a seleção de informação a recolher pelo professor e 2) assegurar que as evidências ilustrassem mais claramente o percurso dos professores durante o tempo de formação. A transformação que foi sendo feita teve sempre em vista que cada docente fosse (re)tomando consciência da intencionalidade da ação e refletindo sobre o testemunho dos alunos. As indicações relativas à elaboração dos portefólios continuaram a ser transmitidas aos professores na primeira sessão da oficina de formação, mas a indagação sobre a elaboração do portefólio passou a ser presente em todas as sessões.

7. Instrumentos de recolha de dados: usos e mais valias para a investigação

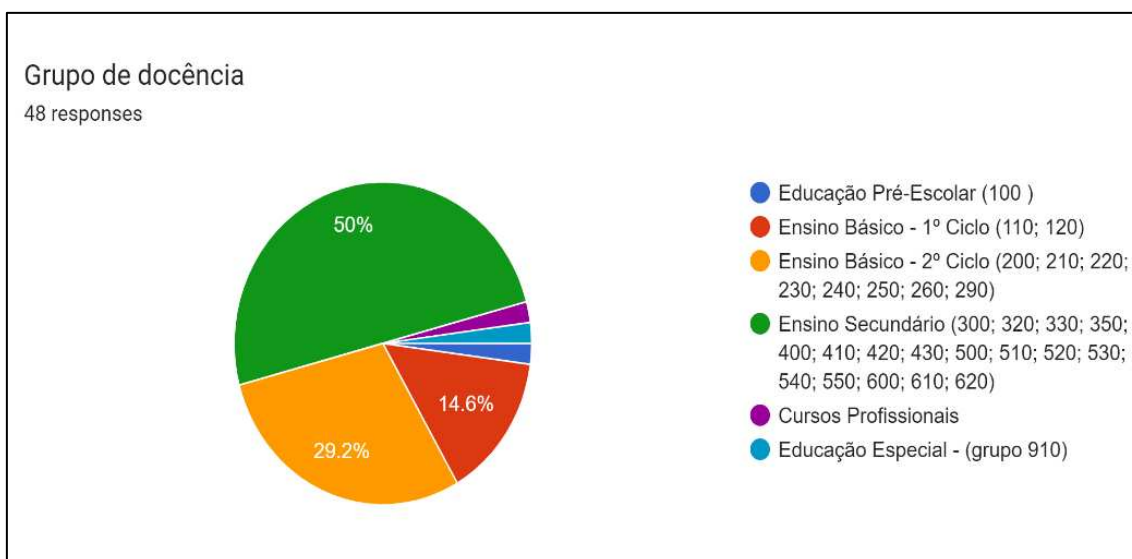
Reiteramos que a escolha dos instrumentos está ligada à nossa crença profunda de que todo o questionamento deverá ser, primeiro, autoquestionamento. Assim a seleção dos instrumentos de pesquisa assume, como premissa, o ensejo de conduzir os professores participantes à autoobservação e ao autoestudo, num processo interativo connosco, configurado pela história pessoal profissional de cada um; daí a opção por instrumentos ligados à narrativa autobiográfica.

a. Portefólio reflexivo

A primeira e determinante etapa para a construção do objeto de estudo passou pelo contacto, via correio eletrónico, com os professores que frequentaram e concluíram a oficina de formação (N= 96), no contexto dos cinco grupos referidos, sendo o primeiro e o quinto grupos constituídos por professores do mesmo Agrupamento de Escolas. Os diretores dos quatro agrupamentos envolvidos foram informados sobre a natureza e conteúdo deste contacto.

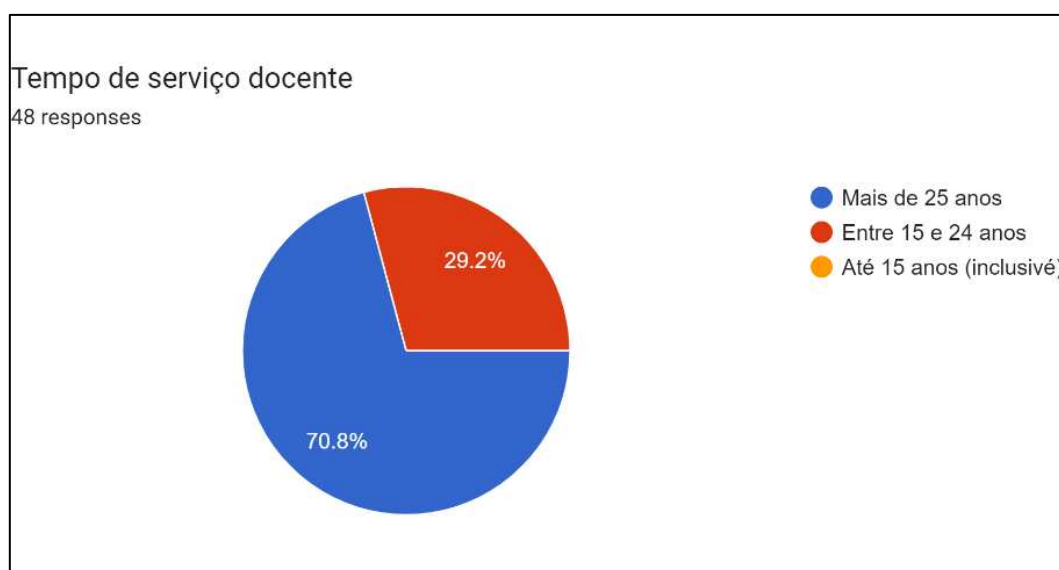
Tendo em conta a mobilidade a que anualmente alguns docentes podem concorrer ou estão sujeitos por via contratual (necessidades residuais e temporárias), alguns contactos não chegaram ao destinatário; obtivemos 48 respostas positivas de docentes quanto à integração do portefólio no corpo de análise deste trabalho. Não foi considerada nenhuma restrição quando ao grupo disciplinar ou nível de escolaridade (desde educação de infância até ao 12º ano e ensino de adultos), nem tipo de ensino. Todos os docentes respondentes (N=48) referem ter mais de 15 anos de serviço docente, podendo ser considerados como experientes (Day & Gu, 2009; Marcelo, 2009).

Gráfico 1 – Dispersão dos professores respondentes por nível de escolaridade e tipo de ensino lecionado



Fonte: elaboração da autora

Gráfico 2 – Distribuição dos professores respondentes por tempo de serviço docente



Fonte: elaboração da autora

Tendo optado pelo uso da ferramenta NVivo11 para apoio à análise de conteúdo, confrontamos com a incompatibilidade de alguns formatos digitais com o programa pelo que o *corpus* de análise final ficou composto por 26 portefólios, tendo sido posteriormente codificados de modo a garantir o anonimato de pessoas e organizações. Foi considerada a possibilidade de codificar os portefólios atendendo aos grupos de formação, dado que a estrutura solicitada foi sofrendo alterações, conforme se apresentou nos Procedimentos. Contudo, a variação da estrutura

esteve mais relacionada com ordem e forma (clarificação da instrução ou questão) do que com o conteúdo da reflexão pedida aos professores e a matriz de análise aplicada foi a mesma; dado a nossa investigação não contemplar especificamente aspetos contextuais associados aos Agrupamentos de Escolas ou aos grupos de formação, optou-se por fazer a codificação dos portefólios individualmente – de P_1 a P_26; cada portefólio recebeu um número aleatório.

b. Micronarrativa

Da análise dos portefólios resultou escassez de dados relativamente ao papel do portefólio (no contexto da oficina de formação) no processo de reflexão sobre as crenças, conhecimentos e as práticas avaliativas; por isso, decidiu-se solicitar novo registo escrito aos professores. De modo a manter a natureza narrativa o mais próximo possível do pensamento pessoal, esse registo foi feito antes da entrevista coletiva – para evitar que esse momento de troca e interação interferisse com a voz mais autêntica do professor.

Assim, ao preencher o formulário na plataforma *Google Forms* e apenas em caso de aceitação para participar na entrevista coletiva, o professor acedia a uma nova secção com a seguinte solicitação em caixa de texto:

“Considere agora a experiência de realização do portefólio. Tendo em conta que este é uma estratégia de formação e avaliação, gostaria que escrevesse um pequeno depoimento (microtexto até 120 palavras) sobre essa experiência no contexto do seu desenvolvimento profissional. "Para mim, a elaboração do portefólio..."

Clandinin e Connelly (2015) destacam a natureza narrativa do conhecimento no desenvolvimento e compreensão da prática dos professores; o pensamento narrativo é uma forma de aceder à experiência pessoal, como ela é percebida – como já referimos, como textos de campo (Clandinin & Connelly, 2002). A formulação teve como intenção evidenciar o ponto de vista particular e incentivar uma determinada interpretação ou compreensão da experiência formativa (Given, 2008, p. 508), sobretudo dado o intervalo temporal que se colocou entre a conclusão da formação e o contacto para participação na entrevista: 14 meses no caso do grupo um; 7 meses, no caso do grupo cinco.

A codificação dos registos foi feita considerando o nome dado ao instrumento ‘micronarrativa’ – MN, seguido aleatoriamente por um numeral, MN_1 a MN_6.

c. Entrevista coletiva

Para efeitos de aprofundamento e triangulação dos dados, considerou-se a realização de grupos de discussão focalizada com professores do primeiro e do quinto grupo de formação do intervalo de tempo em análise, dado pertencerem ao mesmo Agrupamento de Escolas; estas duas turmas representam, em termos de percurso de investigação, o ciclo evolutivo da estrutura do portefólio. Dos dois grupos de formação, foi endereçado o convite apenas aos professores cujo portefólio havia sido integrado no corpo de análise final (N=12).

Contudo, após reflexão relativamente ao nosso propósito, optamos por entrevista coletiva pois o grupo de discussão focalizada, conforme refere Newby (2014, p. 366) assenta na discussão, oferecendo uma visão sobre uma multiplicidade de pontos de vista e opiniões das pessoas, permitindo explorar o significado mais profundo das respostas dadas pelos participantes - não sendo esse o nosso objetivo. Antes, e no seguimento de Newby (2014, p.365; também Aires, 2011, p. 28), queríamos ter a oportunidade de entrevistar pessoas em simultâneo, analisar a prevalência das representações face aos conceitos em estudo e interagir diretamente com a informação a recolher, o que nos fez optar por realizar dois grupos de entrevistas coletivas, na convicção de que o discurso narrativo é um meio de representação e formulação de conhecimento; quando obtido no contexto de um grupo, o conhecimento que dele resulta é uma construção socialmente enraizada (Nespor & Barylske, 1991).

O facto de serem docentes do mesmo Agrupamento favoreceu a opção por entrevista coletiva, pois para Mucchielli (apud Amado, 2014, p.224), a entrevista de grupo “só se pode praticar sobre um grupo existente como grupo social, ou como emanção de um grupo social mais vasto” ainda que daí possa surgir o risco de ‘identidade coletiva’, ou seja, os elementos do grupo reagirem como uma entidade e produzir uma informação unívoca (Oliveira et al., 2019). Dado o conhecimento prévio dos elementos a quem dirigimos o convite, adquirido durante a oficina de formação, desvalorizamos esse risco pois a dinâmica relacional entre os indivíduos não evidenciou tendência para a conformidade ou cedência ao pensamento de grupo. Os professores que aceitaram participar, conforme refere Aires (2011), não correspondem a critérios estatísticos, mas a critérios compreensivos, combinando “mínimos de heterogeneidade e de homogeneidade; mínimos de homogeneidade para manter a simetria da relação entre os

falantes e mínimos de heterogeneidade para assegurar a diferença necessária em todo o processo de comunicação” (2011, p.40).

O guião da entrevista auxilia a orientação do entrevistador durante a recolha de dados e, com o propósito de garantir a recolha de discurso que pudesse ser analisada comparativamente com o recolhido noutros instrumentos, optou-se por um guião mais estruturado (Newby,2014, p. 356; Aires, 2011, p. 28) que foi elaborado a partir dos conceitos estruturantes para este trabalho – crenças, práticas e o conhecimento, que estiveram na base da elaboração da Matriz 1 de análise de conteúdo; as questões propostas aos professores eram abertas.

As entrevistas coletivas foram realizadas na plataforma *GoogleMeet*, nos dias 14 e 18 de julho de 2022, com duração de cerca de 90 minutos e gravadas com o acordo prévio e expresso dos participantes, quer no formulário, quer no momento da entrevista. Dado que a transcrição de entrevistas é já um processo interpretativo entre o discurso oral e os textos escritos (Given, 2008, p.471; Nesper & Barylske, 1991, p. 809), o registo áudio e escrito foi depois enviado para cada um dos entrevistados para validação, tendo-se efetuado os ajustes solicitados, relativos à forma: orações e frases, sinais ortográficos, p. ex., para obter ênfase mais de acordo com o pretendido pelo professor participante. Todos os docentes validaram o respetivo conteúdo. Os professores entrevistados foram codificados aleatoriamente de E_1 a E_6.

Atentamos na possível interferência nos dados obtidos da condição de adesão (voluntária ou sugestão da Direção) dos docentes à oficina de formação pois a natureza voluntária remete, de um modo geral, para a disposição dos professores para experimentar ou reconhecer a oportunidade de mudança (Barreira, 2019; Baxter Magolda, 2004; Dewey, 1933; Erkmen, 2012; Nesper, 1987; Richardson, 1996). Este enviesamento poderia ter sido verificado com outras fontes de informação, como observações em sala de aula, planos de aula, ou maior solicitação da voz dos alunos. Também foi considerado o fator “entrevistador” – ou seja, o percurso formativo por nós orientado permitiu criar uma relação de confiança e partilha que pode ter condicionado, de algum modo, as respostas dadas nas entrevistas. Há ainda a considerar, especificamente no grupo de professores entrevistados, que o conhecimento mútuo e o espírito de comunidade da escola na qual trabalham pode ter dado origem a processos de reflexão não replicáveis noutros contextos menos colaborativos.

Apresenta-se, no Quadro 9, as etapas do processo de elaboração do objeto de estudo.

Quadro 9

Etapas de elaboração do objeto de estudo		
Intervalo temporal	Etapas da investigação	Número de Professores
Março 2020 / Dezembro 2021	Oficinas de formação (cinco grupos)	96
Fevereiro 2022 / Março 2022	Disponibilização dos portefólios	48
Abril 2022 / Junho 2022	Portefólios utilizados	26
Julho 2022	Micronarrativas	6
	Entrevistas	6

Fonte: elaboração da autora

Parte III - Apresentação, discussão e problematização dos resultados

Na crença pessoal de que é possível reunir condições para favorecer a mudança de crença e, dessa forma, intervir sobre as práticas, criando através da formação, experiências que levem ao questionamento e à insatisfação com as crenças existentes, passamos à apresentação dos dados provenientes dos diferentes instrumentos de recolha de dados: análise de conteúdo dos portefólios realizados pelos professores em contexto de formação; micronarrativas (elaboradas por seis professores previamente à entrevista) e entrevistas coletivas.

1. Apresentação dos dados

Com o propósito de compreender o papel das crenças e da intencionalidade pedagógica dos professores em relação às suas práticas docentes, o processo de investigação desenvolveu-se no contexto de cinco turmas de formação de professores, cada uma com duração média de três meses. Durante o período de duração da formação, a elaboração de um portefólio focado numa das dimensões do processo de ensino – a avaliação -, desafiou os docentes à autoobservação e a aceder ao próprio pensamento, através do registo descritivo de práticas, procurando potenciar a aprendizagem pela prática, exigindo a seleção e narração de informação e reflexão sobre as suas opções pedagógicas. Depois, a revisão narrativa da literatura permitiu encontrar pontos de entrada para análise dos portefólios. A tríade conceptual: crenças, práticas e conhecimentos, constituiu a fundação da Matriz 1 cujas três dimensões se dividiram em nove categorias para construção do objeto de estudo.

O procedimento de análise de conteúdo (Bardin, 2008) faz emergir o que os professores dizem sobre as escolhas que fazem na prática: as crenças dos professores desempenham um papel significativo na formação do pensamento pedagógico e informação das escolhas e práticas de ensino nas aulas.

A multidimensionalidade da realidade exige que os dados possam ser confrontados; daí que a análise discursiva dos portefólios seja seguida - num tempo diferido, já distante daquele de realização da formação e do portefólio – pelo registo de micronarrativas e realização das entrevistas coletivas. Às micronarrativas, na linha de pensamento de que o registo escrito exige ao sujeito a revisitação para análise e compreensão da ação, foi aplicada apenas a categoria

‘Efeito da elaboração do portefólio (na mudança de práticas)’, da dimensão “Sobre o conhecimento” para recolha de evidências. Nas entrevistas coletivas, o propósito foi encontrar prevalências discursivas das ligações entre as práticas e crenças (relativamente aos registos no portefólio), procurando perceber a existência (e eventual superação) de dúvidas epistémicas nos professores, através da narrativa e reconstrução de situações em aula que favoreçam a procura da legitimação epistémica das práticas (após o desafio da auto-observação e autoestudo proposto na oficina de formação). Os registos resultantes das entrevistas foram validados pelos participantes e depois foi aplicada a Matriz 1 de análise de conteúdo, previamente usada para os portefólios.

Os juízes externos realizaram o processo de validação das categorias da Matriz 1 em dois portefólios, não havendo divergência nos registos identificados, apenas variação no volume de referências assinaladas. Após a construção do objeto de estudo, aplicou-se a Matriz 2 (Quadro 2, p. 79) aos portefólios para procurar os enfoques do conhecimento manifestado pelos professores, através da análise das estruturas de significado, argumentos, uma vez que, neste instrumento, a justificação discursiva constitui a reivindicação de conhecimento específico docente.

1.1. Análise de conteúdo - Matriz 1

A Matriz 1 foi transposta para o *software* de análise qualitativa de dados NVivo 11 para maximizar a transparência, rigor e sistematicidade da recolha (Lund, 2015) feita nos portefólios e nas transcrições das entrevistas coletivas. Todas as transcrições são apresentadas como estão registadas nos documentos.

Quadro 10

Matriz 1 Análise de conteúdo	
Dimensões	Categorias de registo
Sobre as crenças	• Ser professor no contexto organizacional
	• Papel essencial do professor
	• Papel do aluno
	• Finalidade principal da avaliação
Sobre as práticas	• Estratégias de avaliação (observação; <i>feedback</i> e questionamento)
	• Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica
	• Saber técnico instrucional
Sobre o conhecimento	• Finalidade do conhecimento – formação
	• Efeito da elaboração do portefólio (na mudança de práticas)

Fonte: elaboração da autora

a) Portefólios

Os portefólios são o ponto de partida do nosso estudo (Anexo 2). A aplicação da Matriz 1 aos 26 portefólios (P_1 a P_26) revela que o maior volume de dados é “Sobre as práticas”, especificamente na categoria ‘Estratégias de avaliação (observação; *feedback* e questionamento)’ (N=208). As restantes categorias apresentam volume de dados bastante menor, o que difere bastante do que ocorre na dimensão “Sobre as crenças”, na qual o volume de dados é bastante equilibrado e o discurso escrito dos professores é rico relativamente à ‘Finalidade principal da avaliação’ (N= 164) seguido, com um volume muito próximo, pelo ‘Papel do aluno’, e ‘Papel essencial do professor’. Os registos sobre a ação do professor na organização afastam-se dos valores presentes nas restantes categorias desta dimensão. A dimensão “Sobre o conhecimento” regista menor número de ocorrências, não chegando à meia centena em cada categoria.

Apresenta-se de seguida o Quadro 11, resultante da aplicação da Matriz 1 aos portefólios, com as dimensões e categorias elencadas de acordo com o volume de dados.

Quadro 11

Resultados da aplicação da Matriz 1 aos portefólios		
Dimensões	Categorias de registo	Ocorrências absolutas
Sobre as práticas	• Estratégias de avaliação (observação; <i>feedback</i> e questionamento)	208
	• Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica	134
	• Saber técnico instrucional	131
Sobre as crenças	• Finalidade principal da avaliação	164
	• Papel do aluno	161
	• Papel essencial do professor	151
	• Ser professor no contexto organizacional	112
Sobre o conhecimento	• Finalidade do conhecimento – formação	44
	• Efeito da elaboração do portefólio (na mudança de práticas)	43

Fonte: elaboração da autora

Ao reorganizarmos a Matriz 1 de acordo com o volume de dados recolhidos questionamo-nos sobre que fatores podem estar na origem desta ordenação:

- (a) terem sido elaborados no contexto da oficina de formação sobre avaliação pedagógica,
- (b) a modalidade formativa ‘oficina’ tem por base a aplicabilidade na prática docente,
- (c) a planificação e dinâmica desenvolvida nas sessões de formação e
- (d) a referência e utilização, em cada sessão, de elementos didáticos, a ligação que se estabeleceu à prática quotidiana assim como à elaboração do portefólio baseado na premissa do professor como investigador da sua prática e orientado pelas atividades a realizar autonomamente.

Consideramos que estes quatro fatores são determinantes para o processo de indagação, registo e intervenção, reportando para o diálogo de cada professor com a realidade (na escola) e solicitando a participação de todos os atores (em particular, os alunos); e quando ligados ao cronograma das sessões de formação, podem explicar a concentração do volume de dados.

O contexto de elaboração do portefólio é o fator que nos parece ser preponderante para os resultados obtidos com a valorização da dimensão “Sobre as práticas” e a categoria ‘Estratégias

de avaliação' em que N=208 ocorrências. A oficina de formação, como apresentamos, centrava-se no conceito 'avaliação pedagógica' pelo que, durante o tempo de duração da mesma (cerca de três meses), os professores se concentraram na autoobservação em aula relativamente às práticas avaliativas - o segundo fator por nós considerado. A combinação de: esforço reflexivo solicitado para o contexto de aula, atividades conjuntas nas sessões de formação e registos narrativos, está na base de referências como: "Avaliação é tudo o que nós fazemos em sala de aula, e a mesma é o elo entre Ensino e Aprendizagem, há que motivar os alunos para todo este processo (P_13), assim, "tudo deve ser avaliado, se calhar não da forma tradicional, mas sim utilizando outras estratégias." (P_12) já que "a avaliação é confirmar que no final de uma determinada matéria os alunos entenderam a matéria e serão capazes de reproduzir essa aprendizagem a outros." (P_17); algumas afirmações traduzem o reconhecimento de que "o mais importante é formar, pelo que avaliação das aprendizagens deve basear-se na observação de todo o percurso do aluno em diferentes momentos, contextos e situações." (P_6), e essa "informação recolhida com esta finalidade fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional" (P_9).

A assunção das dificuldades relativamente às 'Estratégias de avaliação' liga-se à perceção de que "O mais importante é perceber quais as decisões a tomar para que o conhecimento seja sempre significativo para o formando e quais os melhores suportes para o melhor desenvolvimento dos saberes e das competências a desenvolver. Classificar é um ato transitório num percurso em constante definição e num processo em constante adaptação." (P_19) pelo que "a avaliação não pode ter apenas a intenção de classificar, até porque, muitas vezes, a aprendizagem fica condicionada, quando o aluno sabe que é meramente classificativa" (P_1); a consolidação torna necessária "Observar o que os alunos fazem, dizem e como interagem e aprendem" (P_18) assim como procurar a "apropriação dos critérios de avaliação, por parte dos alunos, não basta que estes sejam apresentados, colados ou escritos num caderno. Têm que ser, reiteradamente, mobilizados e permitir o fornecimento de feedback de qualidade, focado no processo ou na tarefa. Tais reflexões requerem e fomentam, igualmente, um ambiente de sala de aula mais propício e favorável aos processos de ensino e aprendizagem." (P_4) e também que "Os instrumentos de avaliação devem ser construídos em função de um objeto concreto, tarefa, ação, produto escrito, experiência laboratorial" (P_2).

Estes registos remetem para a conceção da avaliação como reguladora do processo de ensino e de aprendizagem (Afonso, 1992; Ferreira, 2015; Pedrosa et al., 2019) e realizada com o propósito de recolher informações sobre as atividades de aprendizagem tal como se apresentam durante a aula para suportar a tomada de decisões sobre as estratégias e as atividades de ensino do professor (Alves, 2010; 2013; 2016; Baird et al, 2017; Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Earl, 2006; Earl & Katz, 2006; Esteban, 1999; Hattie & Timperley, 2007; Siarova et al. 2017).

Nas sessões de formação, as atividades e discussões propostas faziam aparecer as perceções duais e ambíguas dos professores relativamente aos processos avaliativos – por um lado, a avaliação como regulação de processo de ensino e, por outro lado, a angústia (e pressão) quanto aos resultados: “O mais difícil para mim é classificar. Avalio o nível de aprendizagens dos alunos, mas traduzir isso num número é uma tarefa muito complicada para mim. Aproveito os momentos de heteroavaliação para pedir aos alunos que, de forma anónima para não sentirem qualquer constrangimento, façam uma crítica às minhas práticas.” (P_20). Na qualidade de formadora e investigadora, fizemos aparecer a seguinte questão várias vezes - o que justifica que professores com mais de 15 anos de exercício profissional sintam dificuldade em atribuir classificação? Eis possíveis respostas: “nem sempre essa avaliação reflete capacidade de retenção da matéria. Eu tenho a noção que quando avalio com testes, os alunos decoram ou copiam sem entenderem o que estão a fazer.” (P_17) e porque no “Ensino Secundário, mais concretamente, anos de exame nacional, penso que não é possível não classificar, devido à avaliação externa e a entrada no Ensino Superior.” (P_1) e ainda: “subsiste a falta de intencionalidade (...); a falta de práticas de auto e heteroavaliação sistemáticas, o desconhecimento de outras técnicas de avaliação pedagógica.” (P_8).

Relativamente às ‘Estratégias de avaliação’, parece ficar claro para os professores que “são variadas as situações de avaliação e diferentes os processos cognitivos desenvolvidos pelos diferentes alunos e por cada aluno em diferentes situações. As competências em análise são também elas bastantes e complexas. A subjetividade é inerente a todo o processo de avaliação reclamando a integração dos pareceres de todos os protagonistas do ato educativo.” (P_7). E por isso, diversificar ‘Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica’, é consequente com os registos realizados na categoria anterior.

O facto de, na dinamização das sessões de formação, estar presente de forma constante a referência e uso de técnicas e instrumentos de avaliação nas quais os professores, frequentemente, se reviam e outras das quais se apropriaram para ensinar ou avaliar parece contribuir para o esforço observacional; alguns registos incluem a apreciação dos resultados – para os alunos e para a ação do professor: “Em todas as aulas era proposto aos alunos problemas para resolver e o questionamento era permanente. As minhas aulas eram essencialmente práticas, propostas tarefas que realizavam em conjunto. Observo se os alunos conseguem resolver as tarefas propostas. Uso essa informação para avançar na matéria ou para recuar e voltar a recordar conteúdos.” (P_20). O trabalho do professor é “definir e criar tarefas, situações, projetos e desafios de aprendizagem que todos os alunos compreendam e consigam alcançar” (P_12), e por isso “planeei tarefas que incidissem na autonomia, na construção crítica do conhecimento” (P_24), permitindo o “aperfeiçoamento dos processos de autoavaliação dos alunos, contribui para aumentar a sua capacidade crítica sobre os trabalhos escolares que vão desenvolvendo.” (P_4).

Os professores identificam algumas técnicas e instrumentos que usam, associados a estratégias ou metodologias: “feed back dos alunos baseado em 4 critérios: objetividade, estrutura, rigor e reflexão, relacionando-os com alguns descritores de desempenho, de forma a recolher informação” (P_9); “possibilitando o meu feedback, a autoavaliação e a avaliação pelos pares” (P_25); e fazendo uma abordagem ao erro: “abordagem positiva do erro, onde o feedback formativo orienta os alunos para realizar a autoavaliação ajudando-os a ultrapassar os próprios erros.” (P_14) ou “nos desenhos, nos textos e na vida, os erros acontecem (...) como se podem transformar em algo melhor do que aquilo que tínhamos (...) planeado.” (P_5). Do exercício de cruzamento entre a autoobservação, reflexão e sessões de formação, verbalizam-se novas tensões: “Fico sempre com a sensação que se tivesse alterado algumas das minhas práticas o aluno podia ter mais sucesso (no entanto faço tudo para o sucesso dos alunos, ajudo-os a superar as suas dificuldades e estou sempre disponível para tirar dúvidas).” (P_16); “(...) as práticas não se alteram de repente. A própria incongruência do sistema (...) muitas vezes inibe ou desmotiva a alteração das práticas” (P_8); “Ainda não fui capaz de os tornar responsáveis por dar feedback aos pares. Neste âmbito temos um longo caminho a percorrer, uma cruzada diria mesmo.” (P_19).

O domínio de técnicas e instrumentos deve estar articulado com o “Saber técnico instrucional”, ou seja, elaborar questões, tarefas e instruções diversificadas que cada aluno individualmente possa compreender e novamente as sessões de formação implicaram esta diversidade e discussão de formulação de questões e instruções – aprendizagens ricas e insubstituíveis para a nossa própria identidade e prática docente. À interpelação para autoobservação das experiências de aprendizagem utilizadas pelos professores: os materiais, as atividades, os recursos e mecanismos de avaliação foi acrescentada a solicitação pela voz dos alunos, sempre que possível. Às atividades experimentadas nas sessões de formação “caça ao intruso” ou o “bilhete de entrada/saída” juntam-se outras da experiência profissional de cada um: “O “bilhete à saída” permitiu-me receber um importante feedback por parte dos alunos” (P_3); “Dar a todos os alunos um período mais longo de tempo o tempo para responder a uma questão. Pedir aos alunos para discutirem as suas ideias em pares ou em pequenos grupos, para em seguida informarem a turma através de um porta-voz. Pedir a todos os alunos para escreverem uma resposta, recolher as mesmas, selecionar algumas e, em seguida, lê-las.” (P_12); “introduzir formas diversificadas de aprendizagem, recorrendo a pequenos vídeos (uso frequentemente os materiais educativos da Escola Virtual) ou imagens.” (P_9); “Seguindo a taxonomia de Bloom, preparei um repertório de 6 perguntas” (P_13); “recebem uma lista de verificação dos conteúdos que devem estudar ou dos itens que o trabalho deve contemplar e dou-lhes guiões para explorar diversas fontes, proponho a realização de biografias ou a construção do atlas da aula, glossário quer dos verbos operatórios quer do vocabulário da disciplina, cronologias; faço questionamento orientado” (P_14); “trabalhos de pesquisa, com inerente seleção, organização e tratamento de informação são uma metodologia importante para aquisição de conhecimentos nos Cursos Profissionais”(P_21), “Durante anos apliquei apenas os testes como forma de avaliação; depois comecei a fazer testes e trabalhos que tivessem como tema as matérias dadas; atualmente só recorro a testes se notar de parte dos alunos uma desmotivação e falta de empenho em outras tarefas.” (P_17). As práticas planeadas parecem traduzir esforço construtivista por parte dos professores ainda que possam aparecer abordagens transmissivas e expositivas em simultâneo – entendemos que este esforço está diretamente relacionado com uma abordagem mais equilibrada do ensino, com mais ênfase na compreensão do assunto pelo aluno, em linha com Garet et. al (2001); simultaneamente, consideramos que esta é uma manifestação de divergência entre crenças e práticas.

Os modos de instrução surgem da combinação entre a ação docente e as crenças pedagógicas, e por meio deles, revelam-se os pressupostos e ideias implícitas dos professores sobre o que fazer e o que não fazer em aula, das atividades a serem realizadas pelos alunos, dos recursos a escolher e da interação entre professor e aluno (Buehl & Beck, 2015; Chan & Elliot, 2004; de Vries, Jansen & van de Grift, 2013), o que nos conduz aos dados “Sobre as crenças”, dimensão na qual a categoria que se destaca é ‘Finalidade principal da avaliação’. Consideramos que o volume de referências (N=164) está, mais uma vez relacionado diretamente com a participação e envolvimento nas atividades em contexto da frequência da oficina de formação, seja nas sessões, seja nas atividades autônomas ou na elaboração do portfólio e dão corpo à percepção clara da inevitabilidade da avaliação, veja-se que “Desde sempre houve necessidade de avaliar. É verdade que as finalidades foram um pouco diferentes ao longo dos tempos, mas sempre foi necessário fazer avaliação” (P_1). Há quem considere que a “avaliação a um processo contínuo de verificação das condições de apresentação / preservação de pessoas ou objetos, considerando determinados referenciais. (...) a avaliação pode permitir a tomada de decisões e a adoção das medidas consideradas necessárias para que se registre uma evolução favorável das condições em que se apresenta uma pessoa ou objeto.” (P_4), ou seja, “o sentido e a finalidade da avaliação? Ajudar a promover ou a melhorar a formação dos alunos.” (P_6).

Uma que vez “A avaliação não é algo separado do processo de ensino-aprendizagem, esta nesse processo desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que entregam o ensino como um todo.” (P_23), ocorre, de forma explícita ou implícita, a analogia “Tal como a bússola, a avaliação é um instrumento de orientação para o formador e para o formando.” (P_19), ou “a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as suas aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos” (P_9) e também “avaliar tem a finalidade de analisar o que foi aprendido pelos alunos e ajudar a superar as dificuldades. O seu propósito é identificar o nível atingido pelos alunos, dar feedback sobre as suas aprendizagens e promover a melhoria das mesmas.” (P_20).

A discussão que os professores mantêm sobre avaliação, sobre os vários propósitos, metodologias e usos da avaliação contextualiza o que Guba e Lincoln (2009) afirmam: avaliação é um conceito com significados plurais.

A avaliação pedagógica, tal vimos considerando na definição de Alves (2008, 2012, 2016), focada no aprender a aprender, pressupõe que todos os alunos são capazes de aprender o currículo pretendido: “os nossos alunos poderão beneficiar de uma avaliação formativa, que esteja ao serviço das aprendizagens e seja capaz de contribuir para a transformação das nossas propostas de ensino. Mesmo que aceitemos a sua conceptualização, a implementação prática da interação social complexa que lhe está associada, poderá ser mais difícil e demorada; no entanto, deverá ser perseguida, tornando as práticas consonantes com as suas ideologias.” (P_4). Como é que é feita a ligação entre as crenças registadas sobre avaliação e o papel do aluno na aula? Nesta categoria, o N=161 corresponde ao segundo maior volume de dados pois “o aluno tem, assim, um papel relevante na procura de construção de significados, e no ajuste de representações que partam das suas ideias, pelo diálogo sobre a sua aprendizagem.” (P_6) e “Deve-se envolver todos os elementos no processo de avaliação, ou seja, devemos dialogar com os nossos alunos sobre os critérios e instrumentos de avaliação.” (P_12). A crença parece consolidar-se no registo de que “os alunos diferem no modo como se envolvem e motivam, pelo que faz todo o sentido implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos na aprendizagem que facilitem a autorregulação e apoiem o esforço e a persistência.” (P_18) e “Conhecer claramente os objetivos de aprendizagem é indispensável ao envolvimento do aluno em todo o processo pois só assim sabe o que é suposto que ele aprenda e porquê” (P_14) – registos que valorizam claramente o aluno, conforme enunciado por Black e Wiliam (1998a; 1998b), Baird et al. (2014; 2017), James (2008, 2012), Perrenoud (1998; 1999) ou Stobart e Hopfenbeck (2014).

Mas assistimos ao reconhecimento de que “com o melhor dos propósitos, nós professores, concebemos e determinamos tudo o que diz respeito ao processo ensino / aprendizagem, deixando de fora aquele que deve ser o maior interessado e constituir o alvo da nossa atenção e do nosso maior interesse: o aluno.” (P_19) de onde se conclui que “os nossos alunos ainda não estão vocacionados para uma participação activa” (P_23). Como se pode alterar este cenário? Talvez repensando o ‘Papel essencial do professor’, cujo volume de dados é apenas o terceiro na dimensão “Crenças”: “há uma necessidade permanente de nos questionarmos” (P_11), pois o professor é quem coloca “desafios aos alunos, permitindo-lhes fazerem a sua reflexão, análise e comentário associado às vivências do nosso quotidiano” (P_9). As dificuldades do exercício docente são apontadas: “...há duas maneiras de “Ser professor”: a fácil e a difícil. A fácil: o professor transmite a matéria. A difícil: os alunos aprendem a matéria.” (P_3) ao que acresce que os alunos “Não estão motivados e mostram falta de empenho em todas as disciplinas. Já

não é fácil com eles na escola mas em tempos de confinamento mais difícil se torna. Na minha aula há motivação, quando há prática ou quando falamos da vida e dos problemas deles. Falei com os alunos e para o ano, há continuidade da disciplina e teremos de continuar com alguma teoria e tentaremos, em conjunto, tornar as aulas mais atrativas. Fiz questão que me “cobrassem” esta promessa para o ano.” (P_17), mostrando o olhar dos professores: “Vejo a escola como um local de partilha onde alunos e professores aprendem uns com os outros.” (P_20).

A consideração da escola como um espaço comum, uma organização que de todos depende e a todos envolve é registada em último lugar da dimensão Crenças, categoria “Ser professor no contexto organizacional” (N=112). As referências à instituição escolar incluem os modos de organização da mesma, pois “A educação não pode (...) incluir fatores de “sorte ou “azar”” (P_8), as suas lógicas e contradições ligadas à avaliação, uma vez que “A avaliação como fenómeno educativo que vai condicionar todo o processo de ensino e de aprendizagem. Daí a importância de questionar a natureza do mesmo, a sua finalidade e as suas dimensões políticas, éticas e sociais que o imbuem. Nesse sentido, é indispensável saber a quem beneficia e a quem prejudica quando se leva a cabo, que valores serve e que valores destrói.” (P_2). É viva a referência à Escola que a todos acolhe e responde, “O termo educação inclusiva supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Isto pode ser conseguido por meio de um ambiente de aprendizagem escolar que tenha altas expectativas a respeito de seus alunos, que seja seguro e acolhedor e que entenda a diferença como um fator positivo. É com este propósito que trabalho diariamente promovendo a autonomia, o desenvolvimento pessoal, cívico e as necessidades educativas.” (P_7), pois “Cabe à escola proporcionar igualdade de oportunidades, possibilitando aos alunos o acesso a um ambiente educativo onde consigam desenvolver as suas capacidades e alcançar as suas aspirações.” (P_20) ou dito de outro modo, “A escola deve garantir oportunidades que sejam adequadas a crianças com habilidades e interesses diferentes, proporcionando diversificadas práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação.” (P_18).

Daí decorre o reconhecimento de que a organização escolar exerce uma influência determinante na vida dos alunos: “acredito que a escola além da formação académica, contribui para a formação e o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo e membro da sociedade, pois proporciona experiências que vão muito além do âmbito intelectual” (P_14); “missão da escola

passa por dois eixos: cuidado e rigor. Um conhecimento vazio de humanidade pode não perseguir o bem. A escola tem de perseguir valores de rigor e de cuidado pelas pessoas que a habitam.” (P_11); “Ter a capacidade de alterar a vida dos nossos alunos indisciplinados ou que apresentem poucos hábitos e rotinas de estudo. Fazê-los ver e sentir que a escola é um apoio fundamental na vida deles e que por vezes, é a única família que os alunos mais carenciados possuem.” (P_12).

Na sequência, “todos nós, professores, com a contribuição das nossas memórias do passado enquanto alunos, tentamos ser mais humanistas na nossa tarefa de avaliar” (P_12), pois “O professor tem um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, autônomos e agentes de transformação, desta forma julgo que a educação transforma vidas e conseqüentemente sociedades e eu agrada-me poder fazer parte de todo este processo e de poder contribuir para a formação de uma sociedade “melhor”, mais humanizada” (P_14). Para que tal ocorra, “a colaboração bem sucedida necessita que professores e educadores estejam dispostos a reconceitualizar os seus papéis, o seu trabalho e a maneira como trabalham juntos, o diálogo deve ser usado como um meio para alcançar paridade e equidade mas ao mesmo tempo, deve permitir a todos os participantes a oportunidade de reflexão mútua, desenvolvimento, crescimento e mudança.” (P_25), pois “Os contributos dos colegas, com quem desenvolvemos o trabalho colaborativo e dos nossos alunos, ajudam-nos a efetuar as correções necessárias e a prosseguir”, contribuindo para visão da “escola como um espaço onde as crianças e jovens “crescem” e se tornaram “cidadãos” do amanhã, onde todos os dias evoluem com as aprendizagens de e fora da sala de aula, moldando e consolidando a sua personalidade, o seu caráter!” (P_9). Por isto, “O caminho a seguir é todo um trabalho colaborativo que aposte na planificação conjunta de atividades, debate e discussão de ideias, definição de estratégias que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos” (P_18). A existência de colaboração não depende apenas dos professores: “As lideranças podem ter uma importante influência na cimentação do estado da arte ou, pelo contrário, na procura das melhores soluções para os problemas em permanente renovação. Por exemplo, através da promoção do trabalho colaborativo ou investindo em ações de formação que contribuam para a divulgação e disseminação das boas práticas, da partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos adequados às necessidades organizacionais, científicas e pedagógicas das escolas e dos seus profissionais de ensino.” (P_4), estando nas mãos de cada professor reconhecer-se ator: “não é um ator secundário, nem um ator principal, é um ator que se “senta” ao lado do

formando e com ele estabelece pontes entre os objetivos de aprendizagem, as diferentes formas de os alcançar e os diferentes dispositivos de validação das aprendizagens. Neste seu papel, o formador é sempre um agente em processo e a aprendizagem um trabalho sempre em processo.” (P_19), é um “ator proativo neste processo em que somos peças e ferramentas importantes na engrenagem desta máquina poderosa que temos ao nosso alcance e que de vez em quando tem que ser oleada” (P_9), e, como tal, para a “constante atualização do professor face à evolução dos tempos, também o trabalho colaborativo entre professores é fundamental” (P_22).

As categorias que reuniram o menor volume de dados são as duas que pertencem à dimensão “Sobre o conhecimento”: ‘Finalidade do conhecimento – formação’ em que N=44 e ‘Efeito da elaboração do portefólio (na mudança de práticas)’ com N=43.

As ocorrências ‘Finalidade do conhecimento – formação’ relacionam-se com preocupações relativas à qualidade do ensino/aprendizagem, e a procura na formação contínua por algum aporte em termos de aprendizagem profissional, pois “não poderá aceitar-se um processo educativo que visa a promoção do indivíduo, possa ficar cativo de uma formação deficitária e, menos ainda, da má formação pessoal do educador.” (P_7). Referem o que procuram na formação contínua: “Aprofundar as minhas reflexões em torno da avaliação.” (P_4), “levou-me a revisitar a minha prática letiva, a investigar a minha própria ação. (P_15), “apropriar-me e interiorizar que o principal propósito da avaliação pedagógica é contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, ajudar os alunos a aprender, pois este paradigma contrasta com a ideia de que a avaliação é um processo destinado a classificar os alunos.” (P_10), por isso “É importante uma reflexão contínua sobre as estratégias que implementamos em sala de aula para ajudar os alunos a aprender.” (P_6), “[a formação] reiterou a importância do feedback durante a aprendizagem, quando ainda há tempo para agir, reformular, tomar decisões, envolvendo a participação ativa dos alunos” (P_26), “e ver que a avaliação tem como principal objetivo a melhora das aprendizagens de todos os alunos, devendo ser orientada para melhorar as suas aprendizagens.” (P_21), já que “Não podemos ser meros transmissores de conhecimentos mas devemos ser facilitadores de aprendizagens” (P_16).

Idealmente, a formação potencia a mudança: “Ações de capacitação (como esta) que nos levam a assumir o papel de investigadores da nossa própria prática docente, são as que podem ter maior impacto e culminar na transformação dos processos de avaliação implementados.” (P_4),

pois “tenho ainda muito para fazer para que amanhã possa ser uma professora melhor que hoje.” (P_3); “Durante este tempo de “pousio” aceitei o desafio de ser investigadora da minha prática docente e ao observá-la com as “lentes” que me foram sugeridas cheguei à seguinte conclusão...” (P_14), “Abri novos horizontes, aprendi a utilizar novas técnicas, mas também percebi que durante esta caminhada de docência, o gosto de ensinar e a preocupação com as minhas práticas me têm conduzido no rumo certo.” (P_20).

Na categoria “Efeito da elaboração de portefólio (na mudança de práticas) (N=43), as referências expressam juízos de valor sobre as práticas desenvolvidas durante a formação e cujo registo foi solicitado para o portefólio: “Continuarei a desafiar os meus alunos, permitindo-lhes errar e acolher o erro no processo de avaliação... Continuarei questionar, tendo presente as diferentes técnicas e os diferentes tipos de alunos... Continuarei a dialogar.... Continuarei a dar feedback... Continuarei a ouvir... Continuarei a usar uma lógica de avaliação equitativa, justa e digna para o aluno...” (P_3); “Foi francamente enriquecedor perspetivar a avaliação relevando, por exemplo, o feedback e o envolvimento mais ativo dos alunos. Foi igualmente importante conhecer novas ferramentas de avaliação, como as rubricas, tão versáteis que permitem avaliar vários tipos de tarefas e aprendizagens. Certamente que integrarei, na minha prática pedagógica, outros instrumentos destacados nesta formação” (P_6); “esta formação deu-me uma perspetiva diferente de como ensinar e como avaliar, ou seja, uma nova maneira de olhar para a sala de aula. Quando vou lecionar uma aula, em vez de pensar “O que é que hoje eu vou ensinar” devo pensar “O que é que os alunos hoje vão aprender”.” (P_10), “Ação de Formação veio despertar a pertinência de todas estas técnicas de Avaliação Formativa (por vezes adormecidas no baú) e o quão relevante é o seu papel ao longo de todo o processo Ensino/Aprendizagem.” (P_13), “Sou do tipo que acha que a memória não me traiçoa, e já em casa e depois de deitar os miúdos, é que me sento e registo a avaliação dos alunos. Admito que é um erro crasso. (...) A aprendizagem que fizemos ao longo da oficina levou-me a refletir que devo alterar radicalmente a minha forma de agir neste campo.” (P_16); “Olhar para a prática com estas “lentes” mostrou a necessidade urgente de “correção da visão” com lentes mais e melhor adaptadas, que conduzam a uma prática diferente, diversificada” (P_19); “reflexão crítica que proporcionou, com enfoque no debate e na partilha, considero que (...) me proporcionou o alargamento de perspetivas que levará à abertura de novos caminhos no âmbito da avaliação pedagógica” (P_26). Regista-se uma única referência objetiva ao processo de elaboração de portefólio: “Desde sempre que desejei construir um portefólio reflexivo. Até hoje nunca tinha tido essa oportunidade. É algo

muito mais gratificante e libertador do que alguma vez pude imaginar. A sua construção possibilitou-me muitas viagens reflexivas: viagens ao passado, ao futuro e sobre o presente também. Não posso mudar o passado, mas estou a tempo de mudar o presente e posso construir um futuro diferente. "(P_19).

Síntese e discussão da análise do conteúdo dos portefólios

A aplicação da Matriz 1 ao conteúdo dos portefólios revelou-nos, quanto à distribuição das ocorrências absolutas, uma organização das dimensões e das categorias diferente da inicial. Consideramos que esse resultado é explicado por quatro fatores já referidos supra (objeto e contexto, modalidade formativa, dinâmicas e produto a realizar).

Ao terminar a apresentação dos dados dos portefólios apoiada em exemplos de unidades de registo, consideramos que é possível observar a ligação entre as crenças dos professores sobre a função do professor relativamente ao processo de ensinar/ avaliar /aprender, juntamente com diversas práticas da avaliação e o conhecimento que as justifica. Essa ligação manifesta-se em três ideias chave: ensino para a aquisição de conhecimentos sendo a avaliação a verificação da aquisição do conteúdo aprendido; ensinar para a aquisição de aprendizagens em que a avaliação tanto assume papel regulador como certificador, ou, ainda, uma avaliação orientada para o aprender a aprender, em que a avaliação é parte integrante do pensamento curricular do professor desde o momento da planificação. Estas ideias alinham com o que é sugerido por Leite e Fernandes (2002) ou Watkins (2003) (também Alves, 2016; Black & Wiliam, 1998a; Fernandes, 2005 e 2006; Machado, 2012; Marinho, Leite & Fernandes, 2014; Pais, 1998; Stobart e Hopfenbeck, 2014; Zabalza, 1987).

A reflexão organizada pela abordagem de dilemas e registo em portefólio resultou no encontro de cada professor consigo mesmo, conforme propõem Smith e Tillema (1998, 2007) e Tillema (1998, 2001). Devemos reconhecer que, apesar das instruções fornecidas em suporte escrito e analisadas coletivamente nas sessões de formação, algumas narrativas assumem um carácter naturalista, numa linguagem familiar do dia a dia, em que o discurso do professor parece livre, coloquial e de grande proximidade com o leitor – neste caso, a formadora. Não nos parece ter sido um constrangimento, pois, conforme referem Vieira e Moreira (2011, p.33) “não devamos esquecer que eles são sempre condicionados pelas suas concepções e expectativas”. Daí, também, em todas as dimensões surgirem registos de tensão ou dissonância.

A priorização da dimensão “Sobre as práticas” aparece-nos como consequente com a revisão da literatura, como no caso de Fernandes (2005) que salienta a importância de compreender mais profundamente as dinâmicas de aula relacionadas com a avaliação realizada pelo professor. Isso envolve questionar sobre as escolhas de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação relativamente ao que é esperado que o aluno aprenda e como se articulam, entre docentes, as práticas de ensino/avaliação. O processo avaliativo em aula impõe que o professor planifique uma ação que inclua tarefas, recursos, passos e momentos de apresentação para garantir que os alunos aprendam, e os meios de avaliação são a forma de diagnosticar, informar, regular e acompanhar os atores – professores, no seu ensino, e alunos, na aprendizagem (Barreira, 2019; Barreira et al., 2006; Black, 2003; Black & Wiliam, 1998a; 1998b; CNE, 2017; Earl & Katz, 2006; Hattie, 2009; Roldão, 2009).

Não encontramos nenhum registo que conteste a necessidade do papel do professor ou a relevância do aluno como participante ativo, central no processo de ensino e aprendizagem; contudo, como refere James (2012), as crenças sobre a aprendizagem, que são, essencialmente, três: aprendizagem de um conteúdo que é ensinado, aprendizagem de um sentido que é construído individualmente e a aprendizagem é a construção do conhecimento no contexto de participação num grupo social ou cultural, não incluem aprofundamento sobre implicações para a avaliação. Por isso, as dissonâncias entre crenças e entre crenças e práticas podem constituir obstáculos à planificação e implementação de aulas mais envolventes do ponto de vista do aluno, mesmo que a melhoria dos resultados de aprendizagem seja expectável.

O facto de a segunda categoria mais significativa na dimensão “Sobre as práticas”, ‘Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica’, ter o N=134 (tendo a categoria mais referida o valor de N=208) interpela-nos para uma tensão relevante entre crenças e práticas. A compreensão genérica da autoobservação realizada pelos professores traduz-se em narrativas ‘adequadas’ ao que era esperado em contexto formativo mas a diferença no volume de ocorrências pode traduzir uma aparente dificuldade em nomear que técnicas e que instrumentos estão em uso na prática de aula, na sequência do que é referido, por exemplo, por Shepard (2005, 2011) quando refere que o uso corrente e já muito discutido do termo *avaliação formativa*, muitas vezes oculta um conjunto de ações mecânicas ou a aplicação de instrumentos que poderão nada ter de formativo. Ou retomando a questão de Shulman (1987), será que os professores têm o

conhecimento pedagogicamente informado necessário para encontrar formas de facilitar a aprendizagem dos alunos (também Baird et al., 2017; Earl & Katz, 2006; Fives et al., 2012)? Esta interrogação não é percebida por nós como negativa, já que é na dissonância que pode surgir a vontade epistémica para a mudança (Baxter Magolda, 2004; Bendixen & Rule, 2012; Kuhn & Weinstock, 2002) e, assim sendo, o contexto da formação contínua é, como temos vindo a referir, ideal para a criação de condições que permitam aos professores desafiar não apenas o pensamento sobre as práticas mas simultaneamente as próprias práticas (Alarcão, 1996; Nespor, 1987; Kagan, 1990; Pajares, 1992; Richardson, 1998; 2001). Com base nesta interrogação, avançamos para a organização das entrevistas coletivas.

Os valores das últimas categorias apresentadas – ‘Ser professor no contexto organizacional’, ‘Finalidade do conhecimento – formação’ e ‘Efeito da elaboração do portefólio (na mudança de práticas)’ remeteram a nossa reflexão para a reapreciação dos fatores que elencamos para explicar os valores obtidos na aplicação da Matriz 1 aos conteúdos dos portefólios. E consideramos que são exatamente os mesmos fatores, mas numa perspetiva de ausência, em analogia com o conceito de *espaço negativo* (ou *espaço branco*), essa noção visual que refere a área vazia à volta e entre os elementos principais de uma composição artística ou de *design*. Ou seja, tal como o espaço negativo desempenha um papel fundamental na definição da forma, equilíbrio e relação entre os elementos presentes, também o contexto organizacional esteve presente em todas as sessões de formação e em todos os portefólios – como? Porque cada grupo de formação provinha do mesmo Agrupamento, partilhavam os mesmos públicos, as mesmas dificuldades e oportunidades – ainda que nem sempre estivessem de acordo – o elemento exterior era apenas a formadora; o contexto organizacional estava pressuposto. Naturalmente, esta é uma perspetiva *a posteriori*, uma vez que descartamos a análise de aspetos organizacionais.

Relativamente às categorias da dimensão “Sobre o conhecimento”, a natureza difusa dos conteúdos da referência sobre o portefólio interpelou-nos para a recolha focada das micronarrativas. Quanto ao conteúdo e ao modo como os professores registaram as suas experiências, socorremo-nos de Dewey (1933) e as duas condições que o autor considera prévias à reflexão docente: “(a) um estado de perplexidade, hesitação, dúvida; e (b) um ato de pesquisa ou investigação que traga à luz outros factos que servem para corroborar ou anular a crença

sugerida.” (p.8). Os professores com quem tivemos o privilégio de trabalhar nestes cinco grupos da oficina de formação reuniam as duas condições.

b) Micronarrativas

Relativamente à categoria ‘Efeito da elaboração do portefólio (na mudança de práticas)’ da dimensão “Sobre o conhecimento” quisemos, após análise do conteúdo dos portefólios, clarificar os conteúdos das referências que encontramos. Note-se que a escrita da micronarrativa é anterior à realização da entrevista coletiva; foi pedida no momento de preenchimento do formulário para participação nesse momento de investigação.

Endereçamos o convite para participar na entrevista coletiva a doze professores e seis responderam positivamente ao convite. Ao preencherem o formulário e nele assinalarem a aceitação para participar nas entrevistas coletivas, os professores eram encaminhados para outra secção, onde encontravam a seguinte instrução:

- Considere agora a experiência de realização do portefólio. Tendo em conta que este é uma estratégia de formação e avaliação, gostaria que escrevesse um pequeno depoimento (microtexto até 120 palavras) sobre essa experiência no contexto do seu desenvolvimento profissional. "Para mim, a elaboração do portefólio..."

Assim, obtivemos seis micronarrativas (Anexo 3), às quais foi atribuído um número: MN_1 a MN_6.

Ao escreverem a micronarrativa, os professores não sabiam o que iria acontecer ou que solicitações seriam feitas no contexto da entrevista coletiva. Curiosamente, em ambas as entrevistas coletivas, foi notada a ausência de questões sobre a elaboração dos portefólios, pelo que o conteúdo da micronarrativa não foi contaminado pelo conhecimento das questões nem pelas interações resultantes da participação na mesma.

Este indicador "Para mim, a elaboração do portefólio..." teve como intenção recuperar a escrita autobiográfica enquanto processo de autocompreensão e como método de pesquisa sobre o investigador que regista a autodescoberta e consciência de si mesmo – o professor que frequentou a oficina de formação é convidado a regressar no tempo, ao momento em que autoobservou as suas aulas e registou as reflexões, ou seja, a recordar a postura do professor

como investigador da sua prática: “a par da reflexão sobre a minha prática docente e do estudo de “novos” processos pedagógicos/educativos, é possível aplicar, e testar, esses processos” (MN_3), “permitiu, ainda, a reflexão constante sobre o seu conteúdo, promovendo a autoavaliação” (MN_5). Não é um processo objetivo e neutro (Abrahão, 2003; Finger & Nóvoa, 2014; Taylor & Settelmaier, 2003); é moldado pela epistemologia pessoal, pelas crenças que o professor tem – cristalizadas ou alteradas – e que moldam a qualidade das relações comunicativas com os interlocutores – sejam os alunos, outros professores ou, neste caso concreto, a investigadora: “não conhecia o potencial desta estratégia. No contexto profissional, o portefólio também foi usado como uma estratégia de avaliação” (MN_1), “inclui um conjunto variado de realizações dos alunos e permite evidenciar que competências foram efetivamente desenvolvidas” (MN_2).

A micronarrativa afigura-se como um recorte da experiência de elaboração do portefólio, mas, na verdade, constitui uma forma de elaborar a memória que se quer transmitir (Abrahão, 2003; Nóvoa, 2014) por ser parte de um processo extenso ao longo do tempo: “permitiu-me refletir de forma mais estruturada sobre as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas ao longo da formação” (MN_4), “ainda hoje me recordo da sua elaboração e dos seus temas, com gosto” (MN_6) e que parte de uma inquietude ou tensão – de um dilema, que levou os professores a frequentar a oficina de formação.

Apesar do constrangimento do número de palavras, as micronarrativas afloram a riqueza das experiências e organização do trabalho pedagógico: “permite-me acompanhar o desenvolvimento do trabalho [dos alunos], sugerir alterações, correções ou até acrescentar temas” (MN_1), “inclui um conjunto variado de realizações dos alunos” (MN_2), “potencia a percepção imediata de limitações, o estudo/construção de correções e a autoavaliação” (MN_3), “Descrevi o que fiz, pensei e analisei de forma crítica e argumentada” (MN_4), “a seleção, a aglutinação e a organização da informação em diversos tipos de formatos digitais: vídeo, áudio, gráficos, imagens” (MN_5) e “a elaboração do portefólio foi livre: texto, apresentação, infográfico, poster, pude optar pela que me possibilitou explorar melhor as aprendizagens que tinha realizado, bem como desenvolver a minha criatividade” (MN_6).

Síntese e discussão da análise de conteúdo das micronarrativas

A análise de conteúdo às micronarrativas reforça a conclusão que o registo escrito ativa a reflexão dos docentes, o que por um lado consolida a nossa perceção relativamente à sustentabilidade da disposição do professor como investigador da sua prática e, por outro lado, remete-nos para a ideia de que os professores podem ser considerados como aprendentes que investem na produção de conhecimento construído em contexto, baseado na exigência analítica e com potencial transformador das práticas (Roldão et al., 2009).

As micronarrativas mostram que a docência é, como afirmam Darling-Hammond & Sykes, (1999), uma profissão de aprendizagem. A aprendizagem profissional docente é o desenvolvimento intelectual contínuo dos professores como estudantes permanentes, não apenas das suas áreas disciplinares, mas do conhecimento pedagógico e da forma como geram mudanças para a melhoria da aprendizagem do aluno (Boeskens, Nusche & Yurita, 2020; Earl & Timperley, 2009; Winch & Orchard, 2015).

As estratégias narrativas usadas – portefólio e as micronarrativas – ligam os professores a redes mais amplas do conhecimento, como procuraremos mostrar no momento de aplicação da Matriz 2.

c) Entrevistas coletivas

As entrevistas coletivas foram realizadas para obter informação mais fina sobre as crenças, práticas e conhecimento dos professores após a análise do volume de ocorrências recolhidas nos portefólios. Consideramos que algumas categorias careciam de maior aprofundamento, nomeadamente quanto às tensões que emergiam dos registos. Para que a conversa se centrasse sobre a ação docente, ao converter a Matriz 1 em guião para a entrevista (Anexo 4), retiramos a categoria ‘Efeito da elaboração do portefólio (na mudança de práticas)’ da dimensão “Sobre o conhecimento” que convertimos numa solicitação narrativa autónoma (micronarrativa), conforme apresentamos. A transcrição das entrevistas foi validada pelos participantes e encontra-se no Anexo 4.

A aplicação da Matriz 1 às seis entrevistas (E_1 a E_6) revela que o maior volume de dados é “Sobre as práticas”, especificamente na categoria ‘Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica’ (N=30); é notável o maior equilíbrio entre os valores registados nas três categorias

da dimensão “Sobre as práticas”. Na dimensão “Sobre o conhecimento”, a categoria ‘Finalidade do conhecimento (formação)’ em que N=27, alinha com os valores na dimensão “Sobre as práticas”. Ao observarmos a dimensão “Sobre as crenças”, apenas a categoria ‘Papel essencial do professor’ apresenta valores alinhados com os já referidos, pois N=25; as restantes categorias desta dimensão estão abaixo da vintena de registos.

Apresenta-se de seguida o Quadro 12 resultante da aplicação da Matriz 1 às entrevistas coletivas, com as dimensões e categorias elencadas de acordo com o volume de dados.

Quadro 12

Resultados da aplicação da Matriz 1 às entrevistas coletivas		
Dimensões	Categorias de registo	Ocorrências absolutas
Sobre as práticas	Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica	30
	Estratégias de avaliação (observação; <i>feedback</i> e questionamento)	27
	Saber técnico instrucional	22
Sobre o conhecimento	Finalidade do conhecimento – formação	27
Sobre as crenças	Papel essencial do professor	25
	Finalidade principal da avaliação	15
	Ser professor no contexto organizacional	14
	Papel do aluno	13

Fonte: elaboração da autora

A reorganização da Matriz 1 de acordo com o volume de dados recolhidos reforçou a nossa perceção relativamente aos fatores que estão na origem desta ordenação e cuja formulação ajustamos, quer pela natureza do instrumento quer pelo distanciamento temporal que separou a realização da oficina de formação/elaboração do portefólio do momento das entrevistas coletivas:

- (a) ligação ao contexto da oficina de formação sobre avaliação pedagógica,
- (b) a modalidade formativa ‘oficina’ implicar diretamente a prática docente,
- (c) a dinâmica relacional das sessões de formação e
- (d) a solicitação de elementos didáticos para explicar as decisões na prática quotidiana, sustentabilidade da postura do professor como investigador da sua prática.

Os participantes, conforme referido, eram docentes no mesmo Agrupamento, tendo frequentado a oficina de formação no primeiro e no quinto grupos, não tendo sido feita distinção entre os grupos de formação para inclusão nos grupos para entrevista. Note-se que o intervalo temporal entre o momento de conclusão da formação e as entrevistas coletivas foi de 14 meses no caso do grupo 1 e de 7 meses no caso do grupo 5; este dado é, para nós – formadora e investigadora – interessante, pois ambas as entrevistas coletivas, apesar do hiato temporal aludido, constituíram momentos de conversa entre professores, numa aproximação à *professional conversation*¹⁷ (Okeke & van der Westhuizen, 2020; Timperley, 2015); sendo orientados por questões abertas propostas pela entrevistadora, decorreram, conforme notado pelos participantes:

- (a) num ambiente bastante informal: “nós precisamos mesmo disto, isto é uma tertúlia, é uma tertúlia, é conversarmos sobre as realidades. (...) é estar de um modo descontraído, sem estar a apresentar nada nem a ninguém” (E_1), “eu acho sempre muito interessante esta conversa entre colegas e nós temos sempre esta predisposição para nos ouvir, para depois perceber...” (E_5),
- (b) como troca de experiências profissionais: “estou aqui com vontade de aprender, com vontade de conviver...” (E_1), “Partilhamos a experiência e realmente identificamo-nos.” (E_2), “Foi um prazer partilhar!” (E_3),
- (c) considerada como partilha profícua: “acho que foi realmente bastante profícua esta... este momento que estivemos aqui a refletir sobre as nossas práticas” (E_6), e
- (d) importante: “a questão que (...) colocou é tão pertinente, é tudo tão... acho tão importante este tipo de encontros, este tipo de conversas” (E_5).

Estas verbalizações sobre o momento da entrevista correspondem à identificação feita por Windschitl (2002, p. 163) sobre a necessidade de criação de oportunidades para os professores conversarem entre si - além daquelas que estão legalmente enquadradas em reuniões ou as que ocorrem em contexto de formação contínua. Ainda Windschitl (2002) refere que estes momentos devem servir para que os professores partilhem as suas crenças sobre o ensino e a

¹⁷ Também designada *professional learning conversation* (Earl & Timperley, 2009). Abordagem planeada e sistemática para o diálogo profissional que ajuda os professores a refletir sobre a sua prática. Como resultado, o professor adquire novos conhecimentos e utiliza-o para melhorar o seu ensino (Timperley, 2015).

aprendizagem; contudo, Heckman (1987) alerta que esta não é uma tarefa fácil porque as escolas mantêm um conjunto desanimador de regularidades que promovem o isolamento.

A ligação ao período temporal da oficina de formação sobre avaliação pedagógica e a implicação direta que, naquele contexto, foi pedido à prática docente pode explicar a valorização da dimensão “Sobre as práticas” e a categoria ‘Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica’ com N=30. Enquanto no registo escrito a narrativa dos professores apresentava sobreposição, sobretudo à terminologia das estratégias, técnicas e instrumentos usados e referidos nas sessões, em conversa, os professores mostraram como, em aula, foi e é a sua aplicação, as decisões que tomaram e os resultados que observaram: “construir rubricas com eles não fazia sentido naquela época [da oficina de formação], mas construí-las com *smiles*, (...) para eles se autoavaliarem fez mais sentido primeiro. Neste momento, as rubricas foram construídas com eles” (E_1); “autoavaliação do processo que, se eles forem já habituados, eles sabem muito bem o que é que fizeram bem, menos bem, podiam ter melhorado...” (E_2); “fiz a experiência quando foi das rubricas, para os envolver...eu falei delas. A qualidade dos trabalhos – era um trabalho de apresentação – foi totalmente diferente.” (E_3); “trabalho de pesquisa com os alunos, as atividades práticas, as apresentações orais... (...) os pesos desses trabalhos já são maiores (...) leva a que alunos diferentes que, se calhar, não tinham desempenho tão bom nas avaliações formais, nos testes de avaliação, agora sejam recompensados.” (E_4); “utilizamos portefólios digitais. O portefólio é muito importante, (...), para conseguir ver... e nós utilizamos e trabalhamos muito em termos inter e multidisciplinar, em visitas de estudo quando tiramos os alunos para fora da sala de aula.” (E_5); “eu também tenho grelhas e também muitas vezes quando eles estão a fazer alguma coisa, eu aponto ‘este fez, este fez’” (E_6). A descrição da realidade contendo elementos didáticos relativamente às tomadas de decisão, em alguns casos implicando trabalho colaborativo para planear, avaliar e modificar a aprendizagem e o ensino, leva-nos a crer numa maior disponibilidade para a experimentação em aula, ou seja, manteve-se a disposição do professor como investigador da sua prática, usando pesquisa e conhecimento do local de trabalho que permite selecionar, a partir de um repertório flexível e eficaz de estratégias de ensino que envolvam todos os alunos.

O desenho curricular implica que as técnicas e instrumentos sejam suportadas e estejam alinhadas com “Estratégias de avaliação (observação; feedback e questionamento)” com N=27; tal como referimos antes, as decisões dependem da informação que o professor recolhe e de

como a usa: “começamos a conhecer os alunos, percebemos logo se eles estão realmente a perceber, se estão com dúvidas mas não falam, não expressam, se estão a trabalhar, se estão realmente a fazer aquilo que se espera ou estão com dificuldades e, portanto, nós vamos, ao observar, vamos conhecendo” (E_6); “os próprios colegas darem feedback, de lhes dizer como é que correu, podiam melhorar ali, podiam melhorar ali, (...) sempre de cariz positivo (...) é delicioso vê-los a dar opinião sobre, e têm uma desenvoltura tão grande (...) e os meus alunos já se sentem tão à vontade para dar feedback uns aos outros...” (E_5); “Apesar de estarmos muitas vezes a fazer esse trabalho em grupo e dos alunos irem participando e nós irmos questionando, é muito importante depois ou a par disso, chegarmos a cada um, e eu defendo chegarmos a cada um não é a partir da zona onde o professor, a partir da mesa do professor... é chegar mesmo, é ir acompanhar, ver o que o aluno fez e se for preciso, dizer alguma coisa.” (E_4); “se não estão a conseguir, tenho de fazer aqui outras coisas... eu vejo a avaliação como o processo, o que nos leva a chegar a algum lado.” (E_3); “[feedback] tem de fazer parte da nossa aula (...) serve (...) para eles irem melhorando. Algumas técnicas que (...) eu usava, por exemplo, ponho um aluno a fazer perguntas a outro aluno e depois outro vai validar ou refutar... é assim a estratégia que vou usando, porque eu vou perguntando... (...) alguns perdem o medo de responder” (E_2); “eles precisam dela para se sentir seguros, para sentir segurança. Porque muitas vezes esta parte do feedback é uma segurança para eles” (E_1). A metáfora do "terreno pantanoso" (Schön, 1991) parece não aplicar-se, pois estes docentes explicam como tiram partido das experiências na sala de aula para desenvolver as práticas de ensino, indo além das justificações ligadas à "tentativa e erro, intuição e confusão" (Schön, 1991).

Porque a comunicação – verbal e não verbal – é determinante no apoio à compreensão do aluno, à sua participação e envolvimento, na dimensão “Sobre as práticas”, a última categoria é a do ‘Saber técnico instrucional’ em que N=22. As referências dos professores incluem várias ações comunicacionais que apontam para a natureza relacional da dinâmica de aula: “a aula está completamente desmontada, aquela aula que eu tinha previsto. (...) temos de ter aquela capacidade de dizer assim ‘ok este é o interesse destes alunos, agora vou partir daqui’ e tentar adaptar a tudo aquilo que queremos que aprendam” (E_1) e “Temos de dar exemplos também.” (E_1); “ir pondo o aluno a fazer perguntas e a validar respostas, é uma estratégia que funciona muito bem e eles sentem-se responsáveis (...) eu apresento um áudio ou um vídeo e como eles sabem que alguém vai ter de colocar uma pergunta, faz com que estejam todos atentos e sempre a procurar perguntas mais difíceis (...) isto acaba por ser motivador para eles e ninguém

se inibe de responder, até os mais tímidos querem responder.” (E_2) a par da criação de oportunidades de maior responsabilidade dos alunos “uma experiência que eu fiz na formação e fiquei mesmo com ela, é eles definirem, são eles quem define o que é necessário para aquele trabalho ou aquele instrumento (...) envolvê-los, realmente eles são mais responsáveis e os que não, sabem perfeitamente em que é que falharam.” (E_2); “gosto imenso do ‘bilhete à saída’ e ‘bilhete à entrada’ “(E_3) tendo em conta que “A pergunta permite sempre colocar os alunos ativos. (...) fazer perguntas, é uma experiência ótima, eles têm de estar mais presentes na aula” (E_3); quanto à planificação de aula, “a estrutura base pode ser semelhante porque estamos a falar daqueles conteúdos, mas o ponto de partida para tratar do tema (...), é muitas vezes diferente porque os alunos são diferentes” (E_4) dado que “eu dou conta, em certas alturas. Muitas vezes em aula, eles não perguntam alguma palavra que não entendem, não perguntam.” (E_4); “eu já vou munida, em espaço de sala de aula, para dizer assim, se ele não perceber este, eu tenho de ter este sinónimo, este sinónimo, este sinónimo, este sinónimo (...) O facto do aluno se sentir à vontade com o professor muitas das vezes dá asas aos alunos, (...) eles sentem-se perfeitamente à vontade para (...) fazer qualquer questão” (E_5) e também “utilizamos diversas plataformas digitais, em que eles tinham de construir post-its (...) as tais aulas dinâmicas. E para eles faz sentido trabalhar no digital, obviamente não se esgota não se deve esgotar no digital, mas nós sabemos que o digital (...) para eles motiva bastante e eles dão saltos, dão pulos na cadeira.” (E_5); “a utilização de alguns jogos e de algumas aplicações que fazem jogos e, inclusivamente, até muitas vezes também lhes permito serem eles fazerem alguns instrumentos desse tipo que depois aplicam (...) fazem em grupo umas palavras cruzadas, uma sopa de letras e depois aplicam entre grupos” (E_6) pois “os alunos cansam-se muito se as aulas forem sempre aquela rotina, sempre a mesma coisa.” (E_6).

Mas decidir sobre o curso da aula a favor das aprendizagens dos alunos implica também reconhecer a existência de tensões: “eu tenho é que estabelecer determinados momentos formais, eu tenho diferentes domínios e eles [alunos] também são envolvidos na avaliação” (E_2) e “relativamente a kahoots e afins é que muitos alunos, por causa da pressão do tempo, são prejudicados... aquela ansiedade que eles sentem que não têm tempo para pensar e eu fujo, sinceramente, eu fujo um bocadinho disso, dessas atividades.” (E_4), “os alunos têm um défice de linguagem e de perceção da complexidade... mas nós temos que utilizar. Agora, temos é de lhes explicar o que é, temos que usar diversos significados, temos que dar outros sinónimos. Mas eu sinto cada vez mais que me tenho que preparar porque (...) os meus alunos não

percebem expressões tão simples...” (E_5) o que, novamente, parece revelar como a tomada de decisões sobre ensino e aprendizagem se suporta em evidências, incluindo observação e feedback dos alunos.

Será que podemos associar o volume de registos na dimensão “Sobre o conhecimento”, na categoria ‘Finalidade do conhecimento – formação’, em que N=27, com o discurso dos professores e a manutenção da disposição do professor como investigador da sua prática após o intervalo de tempo considerado? Vejamos os registos: “foi muito bom descobrir, foi sentir (...) aquele alerta ‘fiz isso na formação’ e foi esse sempre o caminho” (E_1); “perguntem aos alunos, isso ficou-me eu realmente já ia perguntando, passou a ser o prato do dia (...) eles sabem o que querem e sabem o que é que lhes faz falta” (E_2); “as formações vieram melhorar os resultados académicos, resultados disciplinares em termos de disciplina de sala de aula” (E_3); “a formação acaba por nos dar habilidades para nós conseguirmos... ensinar melhor e para que os nossos alunos consigam aprender melhor. Porque às vezes nós até achamos que estamos a ensinar melhor e se não avaliarmos bem, se não acompanharmos bem, não resulta.” (E_4); “acrescentamos valor e ao acrescentar-nos valor, efetivamente, vai nos empoderar e vai nos transformar em melhores professores e, evidentemente, com impacto nas aprendizagens dos nossos alunos, sem dúvida.” (E_5); “tem de ser alguma coisa que me interessa e que eu depois também possa replicar (...). Que eu possa traduzir, não só para mim, para o meu conhecimento, para as minhas capacidades, para as minhas competências, mas depois também na sala de aula, para os alunos” (E_6).

O reconhecimento do valor da formação e da aprendizagem profissional para o conhecimento docente e conseqüente melhoria das práticas levou a que os professores fossem além da reflexão sobre a oficina sobre avaliação pedagógica e considerassem outras formações pois, tal como ocorreu com os portefólios, o contexto (organizacional) emergiu como um pressuposto, dada a dinâmica existente no Agrupamento de Escolas ao nível do investimento na formação do corpo docente¹⁸: “não há a sensação de ‘eu tenho de fazer isto’ (...) eu vou experimentar esta técnica quando me surgir oportunidade.” (E_1); “A formação deu-me muitas ferramentas, eu

¹⁸ Não se pretende extrapolar para juízos de valor organizacionais ou contextuais, apenas enquadrar a dinâmica de oferta de formação contínua aos docentes, muito para além daquela prevista no Centro de Formação de Escolas do território, dada a parceria com o SAME da UCP/FEP e a relação com a Perita Externa que acompanha o Agrupamento, com ações de formação desenhadas para responder a necessidades identificadas tanto pelos professores como pelas lideranças.

passei efetivamente a usar” (E_2); “a formação que tivemos foi fantástica para isso, embora nós tivéssemos isso em prática e ser que a (...) também faz esse tipo de avaliação, mas novas ideias para conseguirmos ser mais concisas.” (E_3); “quando ia fazer formação, dizia ‘Vou fazer uma reciclagem!’ (...) E a formação é mesmo isso! É um bocado reciclar, porque nós já aprendemos muita coisa, nós temos muitas estratégias... (E_4); “as últimas formações que temos feito, (...) têm nos ajudado, enquanto professores, a crescer muito porque foca muitos assuntos importantes na nossa vida profissional...” (E_5); “Quando estamos só focados na nossa disciplina, se calhar, estamos ali mais fechados naquele mundo e é sempre mais igual. Quando (...) vemos exemplos de outros colegas, de outras... do tipo de apresentação, de outro tipo de caminhos (...) que se podem levar, é sempre enriquecedor e depois podemos replicar (...) com os alunos e eu acho que os alunos percebem e que aceitam e (...) gostam dessa diversidade” (E_6).

Envolvidos em dinâmicas relacionais associadas a processos de aprendizagem/desenvolvimento profissional de conhecimentos e práticas, orientados para necessidades do Agrupamento e/ou pessoais, faz com os alguns registos sejam mais críticos, revelando que os docentes são exigentes e seletivos na formação que frequentam:

- preferindo formação que responda a uma necessidade sentida como pessoal: “sou eu quem vai para a escola com essa sede de saber, sou eu” (E_1); “a formação é muito importante sim, mas é muito importante quando nós, professores, estamos predispostos a fazê-la” (E_5);
- que contribua para o propósito de fazer os alunos aprender: “muitas vezes eu tenho que garantir que eles aprendem os tais conteúdos porque depois há uma avaliação externa em que lhes vão ser exigidos esses conhecimentos.” (E_2); “se calhar, sou um bocadinho como os alunos, desmotivado se realmente a formação começar a ser muito... muito maçadora, muito enfadonha...” (E_6);
- práticas: “ferramentas diferentes que eu não tinha nunca usado e a que agora recorro com frequência” (E_3); “temos de dedicar atenção a tudo aquilo que vai contribuir para a formação dos nossos alunos que pode ser influenciado pelo que se passa lá fora” (E_4).

A dimensão “Sobre as crenças” apresenta como categoria com maior volume de dados ‘Papel essencial do professor’ em que N=25, valor que alinha com o volume das categorias mais priorizadas nas outras dimensões. As referências apontam para “o desafio de termos alunos diferentes à nossa frente e conseguirmos captar a atenção deles e os olhos deles ali atentos a

nós” (E_1); “é o desafio para o novo grupo, para novos objetivos...é verdade nós começamos um ano letivo e ao longo do ano letivo as coisas vão mudando (...) e eu tenho de prepará-los o melhor possível; estar atenta não só à parte dos conteúdos” (E_2); “O objetivo é fazer com que eles gostem de aprender “ (E_3), “o meu foco inicial desta atividade ‘ser professora’ é sempre a minha área disciplinar” (E_4). Em aula, a aprendizagem é um processo contínuo de dupla direção, através qual professores e alunos adquirem ou constroem novos conhecimentos: “estamos sempre a trabalhar para o aluno” (E_6) e “eles [os alunos] transformam-nos a nós também!” (E_1), “nós [professores] vamos melhorando, vamos aprendendo, vamos aprimorando.” (E_2), “eles [os alunos] obrigam-nos a saber mais, sem dúvida...” (E_3), “os anos, a experiência já nos permitem trabalhar isto com facilidade”.

Conforme nos recorda Roldão et al. (2009), a intencionalidade é central para os professores, mesmo que o futuro seja incerto: “cada turma que chega eu penso, vamos abrir para ver o que vai sair, eu não sei o que vai sair no final...(...) tenho mesmo curiosidade quando tenho uma turma no 10º ano de ver como sai no 12º porque saem sempre diferentes, o que é ótimo, saem sempre melhores, isso não há dúvida.” (E_3); “pretendemos que aluno atinja uma competência x... e realmente há diversos caminhos para atingir essa competência” (E_5) pois ser professor é trabalhar para a mudança: “o professor ajuda nessa evolução [do aluno]” (E_6). Shulman (1987) refere que o ensino é tanto sobre o que os professores são capazes de fazer como sobre o que os professores devem fazer e no movimento entre esses dois polos, está a ação do professor que tem de negociar entre o que é desejado e o que é possível (também Kennedy, 2004; Gholami & Husu, 2010) – mediado pela avaliação.

O que nos conduz à categoria seguinte, ‘Finalidade principal da avaliação’ em que no N=15 assistimos ao emergir de dissonâncias no que diz respeito ao que é desejado e ao que é realizado. Vejamos como os registos enunciam diferentes crenças sobre a avaliação alinhando com James (2012) e as perspetivas comportamentalista, cognitivista e socio-construtivista referidas pela autora:

- a avaliação é focada nos resultados, numa perspetiva comportamentalista, obtidos em momentos formais: “havendo uma avaliação externa os nossos alunos têm de estar preparados para a realizar, porque depois a vida deles depende disso.” (E_2), “para muitos dos nossos alunos [a avaliação] é uma espécie de prémio de reconhecimento do trabalho que ele fez” (E_4),

“no caminho que o aluno percorre, o aluno vai ter que ser...vai ter que ter uma classificação” (E_5), “tem que haver uma classificação” (E_6);

- a avaliação, numa perspetiva cognitivista, procura como o aluno pensa e conhece: “pô-los a querer aprender. (...) Todos os alunos são um desafio, quer aqueles que conseguem realmente aprender, quer os outros que não conseguem. (...) se não estão a conseguir, tenho de fazer aqui outra coisas” (E_3), “deve servir para ajudar o aluno a crescer” (E_4), “ajudar o aluno a perceber onde é que ele se pode...onde é que ele pode desenvolver mais, que capacidades é que ele pode desenvolver mais e por onde é que tem que ir...” (E_6);

- a aprendizagem e as avaliações são uma criação conjunta do aluno e do contexto social, numa perspetiva socio-constructivista: “a avaliação são pequenos detalhes do dia a dia, todos os dias há pequenos detalhes em que estamos a avaliar sempre, (... eles a explicarem alguma coisa oralmente ou eles a dizer assim ‘ok consegui’” (E_1); “a avaliação, (...) é algo onde eles podem colaborar e que os pode fazer aprender mais” (E_3), “é um bocadinho um processo de... *co-design* (...) nós estamos a desenhar, aluno e professor, desenhamos um bocadinho o percurso, nós enquanto professores, a dar-lhe o *feedback*. Dizer-lhe o que é que ele poderá fazer e ele, aluno, perceber que muito do que ele pode atingir, está nele (...) tem que realmente mover-se, mexer-se, não pode parar.” (E_5). Estes registos alinham com Kennedy (2004, p. 28), “não só as intenções dos professores são numerosas e diversas, mas muitas vezes contradizem-se, de modo que não seria logicamente possível para os professores realmente alcançar todas as coisas que pretendiam fazer”.

Como é ‘Ser professor no contexto organizacional’? Esta categoria da dimensão “Sobre as crenças” reuniu N=14 registos que mostram como os professores sentem a pressão da profissão: “a profissão de professor é um desafio sempre” (E_1); “havendo uma avaliação externa os nossos alunos têm de estar preparados” (E_2); “temos que conseguir responder a muitas tarefas e muitas solicitações ao mesmo...[tempo]” (E_3); “temos de dedicar atenção a tudo aquilo que vai contribuir para a formação dos nossos alunos” (E_4); “a escola oferece caminhos (...) continuo a achar que os caminhos que a escola oferece ainda são caminhos... são tão poucos que ainda os considero para massas!” (E_4); “Com estruturas exteriores à escola, (...) é uma função que exige muitas tarefas, uma diversidade muito grande, com uma constante necessidade de atualização” (E_4); “ser professor atualmente neste novo paradigma é ser um agente *multitasking*” (E_5). Alguns registos são mais descritivos: “ser o professor propriamente dito, ou seja, conhecedor e passar conhecimento também... temos de conseguir ver também,

na turma, a heterogeneidade... temos de conseguir ser sociólogos porque temos que entender a cabecinha de cada criança... e temos que ser, sei lá, ser humanos.” (E_5); “quase pais, professores, psicólogos (...) continuamos a ter tudo isso” (E_6); “eu acho que ainda nos chamam mais para outro tipo de papel (...) a formação contínua, temos que ver o digital, temos que ver (...) a heterogeneidade dos alunos, temos que ver a inclusão” (E_6). Esta perceção da realidade não está limitada ao contexto específico: “Parece-me que será geral de quase todas as escolas do país e não sei se será também fora do país (...) agora com mais contactos com escolas de outros países dentro da Europa (...) os projetos europeus que existem apelam exatamente a essa diversidade e a vários papéis do professor enquanto professor” (E_6).

Mais uma vez, salientamos aqui o contexto como *espaço negativo* – não há referências específicas ao funcionamento do Agrupamento, antes uma apreciação genérica sobre como funciona o sistema e o que é pedido aos professores.

A categoria que reuniu menor número de referências é a que diz respeito ao ‘Papel do aluno’ com N=13. Este valor parece apontar para uma menor presença do aluno nas crenças dos professores mas a natureza dos registos, de uma forma transversal, permite-nos outra perceção: “eles mais facilmente se adaptam a nós, professores, do que nós a eles porque nós temos um leque muito grande de alunos” (E_1); “quando uso uma estratégia nova, no final eu gosto de saber se foi útil, se realmente ajuda a aprender, o que é que nós podemos melhorar” (E_2); “Uma das coisas que eu modifiquei, aprofundei, melhorei foi o envolvimento deles no processo” (E_3); “é a figura principal da escola (...) é para os alunos que nós estamos ali.” (E_4); “[apoiar] o aluno a estar em constante procura, claro está, tendo sempre o professor na sua retaguarda, a ajudá-lo” (E_5); “planificamos a pensar exatamente naquilo que os alunos vão fazer, o que são capazes de fazer e aquilo que podem alcançar ainda mais (...) tentar encontrar exatamente atividades que cheguem a todos” (E_6).

Síntese e discussão da análise de conteúdo das entrevistas coletivas

Da análise de conteúdo às entrevistas coletivas através da Matriz 1 resultou uma reorganização das dimensões e respetivas categorias, hierarquizada pelo volume de dados obtidos. Ainda que a nossa expectativa fosse um alinhamento com os dados obtidos na análise dos portefólios, tal não se verificou. Ainda assim, esse facto não alterou a nossa perceção relativamente aos fatores que estão na origem desta ordenação e cuja formulação ajustamos, dada a natureza do

instrumento implicar o envolvimento em conversas de partilha profissional de conhecimento, conforme definição anteriormente referida, que, neste caso particular:

- (a) frequentaram a oficina de formação sobre avaliação pedagógica,
- (b) ao longo da oficina descreveram, com naturalidade, as práticas docentes,
- (c) criaram uma relação de confiança com a formadora, na linha da existente entre os professores do Agrupamento e
- (d) identificaram-se com a atitude do professor como investigador da sua prática através da referência de elementos didáticos para explicar as decisões quotidianas.

O fator que nos parece mais relevante para compreender a hierarquização dos dados é a relação de confiança com a entrevistadora que:

- enquanto formadora, ao longo das sessões de formação manteve a aprendizagem mútua para ambas as partes como objetivo, e foi parte ativa na partilha, questionamento e reflexão, assumindo-se como par que enfrenta as mesmas inquietações docentes (Alarcão, 1996);
- nas entrevistas coletivas, adotou o papel de investigadora, com um guião estruturado e questões a colocar, não podendo manifestar-se ou fazer comentários. Esta diferença foi notada pelos participantes que, baseados nessa relação prévia, verbalizaram não só o conforto e vontade de participar neste processo de investigação: “estamos aqui num grupo interessante porque (nome de participante na entrevista) trabalhou com o primeiro ciclo, eu trabalho com secundário e (nome de participante na entrevista) está com profissional, portanto vamos ver se as nossas perspetivas são idênticas” (E_2) “nós depois envolvemos vários colegas para irem para a formação seguinte e o nosso à-vontade, a nossa naturalidade... (...). Dizíamos assim, está certo ou está errado, é aquilo que eu faço, é aquilo que eu faço e é o que eu vou dizer!” (E_1); “[quando recebi o email para participar] falei logo com (nome de participante na entrevista)” (E_3); mas também identificaram a diferença de postura da entrevistadora: “a própria Alexandra que também... não pode, não pode realmente entrar aqui na nossa conversa mas que lhe dá muita vontade (risos) e que fica realmente em pulgas para comentar!” (E_5).

Parece-nos que estas verbalizações, que extrapolam o carácter da nossa investigação, servem, contudo, para mostrar como, na perspetiva dos participantes nas entrevistas coletivas, o que ocorreu foram conversas de aprendizagem profissional, o que nos permite explicar – apesar do hiato temporal que separa as entrevistas coletivas da oficina de formação - a proximidade e autenticidade como as partilhas foram feitas, já que enquanto estratégia, a conversa de

aprendizagem profissional está enraizada em relacionamentos bem-sucedidos simultaneamente de confiança e de interpelação (Earl & Timperley, 2009, p.3; também Richardson, 1996; Tillema, 2000; Tillema & Orland-Barak, 2006), em que ambas as partes estabelecem os limites de partilha das informações de modo a criar segurança e conforto.

Ainda assim, colocamos a questão sobre a razão do menor número de registos sobre o papel do aluno: será que pode ser imputado a um certo efeito “entrevistadora”, dada a sua condição de par-professora, os participantes presumem que é capaz de se rever nas situações relatadas porque são análogas às suas? Talvez seja esta a circunstância que explica que os discursos nas entrevistas coletivas se tenham centrado nas ‘Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica’ (N=30), com relatos sobre o esforço para identificar e responder às necessidades de aprendizagem e diversidade dos alunos. Outra razão que pode explicar este volume de dados pode estar na problematização dinamizada nas sessões da oficina de formação e na elaboração do portefólio, e que pode ter consolidado a postura do professor como investigador da sua prática através dos ensaios, experiências, autoobservações ou trabalho de ensino em equipa - situações de tensão entre crenças e práticas que levam ao confronto mas também à negociação e transformação, num processo de “consciencialização do que é ser professor e ser aluno” (Alarcão, 1996, p.187), ao qual não será alheio também o contexto do Agrupamento, no apoio à formação dos seus docentes e na resposta às suas necessidades e interesses formativos.

A análise dos dados das entrevistas coletivas apoiada em exemplos de unidades de registo, levamos a considerar se podemos estabelecer uma ligação entre a categoria com maior volume de dados, ‘Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica’ (N=30), e o ‘Papel do aluno’ (N=13), com menor volume de dados. Tomando como base o conhecimento prévio dos participantes durante a formação e a partilha nas entrevistas, colocamo-nos a seguinte questão: será que a preocupação dos professores em desenvolver e aplicar uma gama de estratégias de avaliação é para ir ao encontro da heterogeneidade dos alunos: “os alunos são muito diferentes, a heterogeneidade é tão grande...” (E_4); e pode estar a ocultar a centralidade e valor do aluno na ação de ensinar? Conforme Roldão (2017b), por si só, uma ação estratégica completa, orientada e regulada pela finalidade da concretização da aprendizagem intencionalizada, pelo que a consideração do aluno como um todo é essencial, incluindo a dimensão emocional: “fazer um momento de pausa para verificar como é que eles se sentem, confortáveis com determinados momentos ou determinada questão ou, dentro da atividade, se eles estão a sentir

mais dificuldade” (E_5).

Entre as duas categorias nos extremos, ficam os dilemas práticos da avaliação pedagógica, expressos pela presença nos registos dos significados plurais do termo, ao mesmo tempo que emerge a preocupação com o ato decisório de classificar e o reconhecimento deste como perverso, conforme referem Alves (2008; 2010), Black e Wiliam (1998), Álvarez Mendéz (2002) ou Hattie (2009), por ser aquele que, ocorrendo escassas vezes ao longo do ano, tem maior impacto na aprendizagem dos alunos: “eu posso estar enganada... a obrigatoriedade de representar o conhecimento numa escala e essa escala vai fazer toda a diferença na vida dos meus meninos e das minhas meninas.” (E_2); “a avaliação, realmente, não é demónio nenhum e eu não quero que os alunos sintam que é o demónio, quero que sintam que é algo onde eles podem colaborar e que os pode fazer aprender mais” (E_3). Os registos alinham com Guba e Lincoln (1989), realçando para o interesse em que a prática da avaliação se configure como negociação entre os intervenientes e como reconfiguração dos processos de ensino e de aprendizagem para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas dos professores – e esse “tem de ser um processo de co-construção e falar com os alunos” (E_4), sem perder de vista a importância do ‘Papel essencial do professor’ (N=25).

A relevância dada à “Finalidade do conhecimento – formação” (N=27) alinha com Alvaréz Méndez (2002; também Barnes et al, 2014; CNE, 2021a; 2021b; Esteban, 1999), pois é verbalizada a necessidade de aprendizagem continuada, sustentando a postura do professor como investigador da sua prática, que questiona e procura as razões e intenções que sustentam as práticas pedagógicas, em particular as avaliativas, que permitem aferir do ensino e da aprendizagem. O imperativo de aprender (Palmeirão & Alves, 2017; 2018) é um desafio aceite por estes professores que o completam com o imperativo de melhorar os resultados para os alunos, através de, conforme refere Fletcher (2017), oportunidades de agência e voz para o desenvolvimento contínuo de conhecimentos e habilidades, auto e co-regulação do percurso de aprendizagem. Contudo, Caspari-Gnann e Sevia (2022) consideram que a adoção de novas práticas avaliativas pelos professores pode acentuar tensões epistemológicas entre diferentes visões que os professores têm sobre o que é importante nas suas práticas de ensino e o 'porquê' da avaliação. Ainda assim, os mesmos autores consideram que a tensão é uma fonte de mudança (2022, p. 3) sobretudo quando os professores adotam uma postura investigativa sobre as atividades de ensino.

Retomamos Baxter Magolda (2004) ou Roldão (2010): a percepção da dissonância é central para a determinação da vontade e da ação epistémica do professor para desencadear a mudança: “O que é que eu, mais uma vez, melhorei, procurei? Foi envolvê-los na própria avaliação. Numa aula nem sempre consigo fazer isso.” (E_3), “é mais fácil quando estamos a falar de dar conteúdos, (...) para não estarmos a perder tempo (...) ver o que o aluno fez e se for preciso, dizer alguma coisa.” (E_4). Os dilemas podem ser transformados em desafio, em potencial de aprendizagem, ou seja, o conhecimento e a prática do professor podem ter de ser desafiados nas suas crenças quando às formas familiares e ineficazes de fazer as coisas, daí ser possível inferir, como refere Soleimani (2020), que as crenças dos professores podem mudar como resultado do ganho de conhecimento pela formação.

Não podemos concluir esta síntese dos resultados da análise de conteúdo às entrevistas coletivas sem referir o alinhamento de valores máximos entre as dimensões:

- Sobre as práticas, ‘Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica’, N=30
- Sobre o conhecimento, ‘Finalidade do conhecimento – formação’, N=27
- Sobre as crenças, ‘Papel essencial do professor’, N=25.

Este triângulo concorda com a revisão da literatura: o professor tem um papel essencial, pois é o detentor do conhecimento pedagógico necessário para escolher as técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica mais adequadas para os alunos: questões, tarefas e instruções diversificadas que permitam a cada aluno compreender; bem como dar *feedback* específico sobre o percurso individual de aprendizagem (Alves, 2012a; 2012b; 2021a; 2022a; Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Esteban, 1999; Perrenoud, 1995; Fernandes, 2005b; 2006a; 2009; Hattie & Timperley, 2007; Pedrosa et al. 2019; Santos, 2016; Shepard, 2005; 2011; Siarova et al. 2017; Stiggins, 2004).

d) Triangulação: portefólios, micronarrativas e entrevistas coletivas

Sendo o nosso propósito de investigação alcançar compreensão sobre a relação que existe entre o modo como os professores verbalizam o conhecimento sobre avaliação pedagógica e como concebem e desenvolvem práticas avaliativas em sala de aula e, assim, contribuir para desvelar as crenças sobre ser professor, o cruzamento de resultados obtidos com a aplicação da Matriz 1 ao conteúdo recolhido permite-nos uma interpretação mais abrangente dos dados.

A observação da priorização de dimensões/categorias obtida através da Matriz 1 da análise de conteúdo aos portefólios, micronarrativas e às entrevistas permite-nos concluir que o contexto da oficina de formação foi determinante para o processo de autoobservação e reflexão sobre as práticas dos professores que nela participaram. Isto porque, no dia a dia, com todas as outras atividades profissionais, torna-se difícil o autoquestionamento e perde-se o potencial de aprendizagem que as práticas docentes quotidianas podem conter. Nas entrevistas coletivas isso é referido pelos participantes que verbalizam a multiplicidade de papéis desempenhados e que por vezes retiram tempo ao trabalho conjunto sobre o ensino. Apesar de Hattie referir que a burocracia dos sistemas é, muitas vezes, usada como um distrator no discurso dos professores (Hattie, 2015b), também refere que colocar o ônus na ação individual docente ignora as muitas outras influências e condições de sucesso fora do controlo do professor individual, pelo que a colaboração especializada é a forma de melhorar o conhecimento profissional docente a favor das aprendizagens dos alunos (Hattie, 2015a, p.5).

A modalidade formativa 'oficina' e a implicação direta da prática em aula, orientada por propostas de atividades concretas e conseqüente registo reflexivo em portefólio, envolveu professores na condução da própria pesquisa, em aulas e em ambientes escolares concretos e não apenas cenários hipotéticos (Ritchie, 2006) e as questões colocadas desafiaram para respostas locais e, desse modo, significativas para os interesses de cada um. Elby e Hammer (2010) descreveram como realização de registos reflexivos de natureza epistemológica num contexto específico ao longo do tempo - como é o caso de uma oficina de formação - pode formar uma rede conceptual estável com qualidades semelhantes à crença (ou seja, um quadro epistemológico) que, sendo ativada no contexto formativo, pode ser transferida para o exercício da prática docente. No caso da oficina de formação, essa transferência era intencional pela implicação da autoobservação sistemática da sala de aula e escuta dos alunos: "construir rubricas com eles não fazia sentido naquela época, mas construí-las com *smiles*, (...) para eles se autoavaliarem fez mais sentido primeiro" (E_1); "contudo nunca os convidei para participar na elaboração de uma [rubrica]... até hoje!" (P_1).

A elaboração do portefólio, baseado num registo autobiográfico de (re)construção discursiva da realidade, solicitou a integração sistemática da reflexão, com a intenção de favorecer a metacognição da ação docente, pela ilustração da conceção de ensino subjacente através da análise, seleção e recolha de exemplos sobre como as suas práticas se concretizam, as intenções

e os propósitos de como ensinam e como a sala de aula serve para incessantemente aprender a ser (melhores) professores (Sá-Chaves, 2000; 2002; Taylor & Settelmaier, 2003; Vieira & Moreira, 2011); simultaneamente, a progressão temporal da oficina de formação e a dinâmica do(s) grupo(s) de trabalho, permitem a autoanálise da prática, que se espelha nas narrativas trazidas pelos professores em formação.

Ao realizarmos as entrevistas coletivas, percebemos que o processo autobiográfico de análise das práticas quotidianas pelos professores não detém, por si só, o potencial pedagógico de aprendizagem, uma vez que nem todos os professores, individualmente, são capazes de tirar partido das oportunidades que lhes são oferecidas no seu ensino quotidiano. Da análise dos portefólios e das entrevistas, percebe-se que os momentos de discussão (conjunta, nas sessões de formação) são tão determinantes como os de escrita (individual) e que a continuidade dos grupos/comunidades (Hammerness et al., 2005; Lund, 2015) favorece o reconhecimento das crenças, fortalece a consciência da intencionalidade pedagógica e a vontade epistémica de legitimação das práticas, identificando as oportunidades que se oferecem em aula, no quotidiano.

No contexto da oficina de formação, combinaram-se aspetos objetivos (formação, reflexão estruturada no portefólio e as leituras sugeridas) com os subjetivos (a autoobservação sistemática da própria sala de aula e escuta dos alunos) – na expectativa de criação de dissonância nos professores, ou seja, momentos que os professores percebem o seu pensamento sobre o conhecimento e o saber como dissonante com informações e evidências teóricas e práticas. As novas informações que criam tensão, favorecem o mecanismo de mudança, sendo descritas como eventos ou resultados que surpreendem positivamente o professor, que não esperava esse desfecho: “maioria dos alunos respondeu de acordo com o resultado obtido após a correção da ficha.” (P_13); “permite evidenciar que competências foram efetivamente desenvolvidas e os respectivos níveis de desempenho por ele alcançados” (MN_2). E depois nas entrevistas: “muitas vezes somos surpreendidos (...) e temos que mudar.” (E_4). Desejamos que seja esse o momento do reconhecimento da dúvida epistémica (Bendixen & Rule, 2004; Kerwer & Romen, 2020; Rule & Bendixen, 2010; Smith & Tillema, 2007).

Baxter Magolda (2004) ou Bendixen e Rules (2012) referem a existência de uma reação ao processamento de estratégias epistémicas de dúvida, vontade e resolução quando a

epistemologia pessoal é confrontada. A planificação e planificação e dinâmica desenvolvida nas sessões de formação em torno de dilemas e a sua aplicação prática criou a oportunidade para os professores discutirem entre si abordagens produtivas para problemas de sala de aula e partilharem a forma como ensinam; conseqüentemente, as crenças individuais e coletivas foram emergindo e sujeitas a discussão, introduzindo elementos de tensão e mudança.

Consideramos, com Kennedy (2004), que a maturidade e a experiência profissional, a par da relação de confiança com a formadora, contribuíram para a adesão às propostas formativas e aprofundamento da compreensão epistémica, mas também, com Kuhn e Weinstock (2002, p.138) é de considerar o contexto organizacional como elemento impulsionador para a aprendizagem e desenvolvimento docente (CNE, 2021a; 2021b; Garet et al., 2001; OECD, 2013; Siarova et al. 2017) através por exemplo da oferta de formação contínua de acordo com as necessidades de interesses não apenas do(s) Agrupamento(s) mas também dos docentes.

Atente-se que autores como Kagan (1992), Nespor (1987), Pajares (1992), Perrenoud (1996), Richardson (1998; 2001; também Aguirre & Speer, 2000; Erkmen, 2012; Ertmer, 2005; Skott, 2015; Valcke et al., 2010; Wigfield & Eccles, 2000) a mudança não implica necessariamente fazer algo diferente, pode significar uma mudança de consciência relativamente à clarificação da intenção pedagógica ou do ponto de partida dos alunos; podem ser diretamente observáveis pelo professor ou podem ser abertas e ocorrer em contínuo ou ao longo do tempo. Os professores relatam compreensão sobre crenças e sobre práticas ao referirem preocupação em centrar mais o ensino no aluno, na clarificação dos objetivos de aprendizagem e na procura de diversidade nas atividades de avaliação pedagógica a desenvolver – ainda que muitos continuem a apontar restrições de tempo e exigências feitas a professores.

A aceitação e valorização pelos docentes da premissa do professor como investigador da sua prática, com a qual se identificaram, aponta, como referem Cochran-Smith e Lytle (1999b), para o desenvolvimento do conhecimento docente a partir do foco na experiência pessoal, envolvendo uma investigação sistemática, intencional e autocrítica sobre o próprio trabalho, destacando elementos didáticos para explicar as decisões quotidianas. O ciclo que se gerou com os momentos de partilha orientada nas sessões de formação, seguido de autoobservação e experimentação, tempo de registo e reflexão e regresso à partilha, mostraram ser condição essencial (Nespor, 1987; Kagan, 1990; Pajares, 1992; Richardson, 1998; 2001) para ajudar os professores a analisarem, avaliarem e justificarem as suas práticas em aula. A colaboração,

através da formação, potenciou o reconhecimento de uma epistemologia pessoal (Hofer & Pintrich, 1997) sujeita a avaliação – pessoal e em grupo – possibilitando que informações divergentes ou evidências conflitantes fossem analisadas e, eventualmente, desencadeiem a mudança epistémica (Bendixen & Rule, 2004; Kerwer & Romen, 2020; Rule & Bendixen, 2010; Smith & Tillema, 2007).

O exercício docente está, comumente, associado a uma percepção de autonomia dado o espaço onde ocorre – sala de aula (Richardson, 1998; Westheimer, 2008); Elmore refere, em 2000, que “decisões detalhadas sobre o que deve ser ensinado em determinado momento, como deve ser ensinado, o que se deve esperar que os alunos aprendam em determinado momento, como devem ser agrupados dentro das salas de aula para serem ensinados, o que devem ser obrigados a fazer para demonstrar os seus conhecimentos e, talvez o mais importante, como a sua aprendizagem deve ser avaliada – reside em salas de aula individuais, não nas organizações que os rodeiam” (2000, p.5). Contudo, não podemos deixar de constatar que os Agrupamentos de Escola onde os professores que conosco colaboraram, exercem a docência, partilham características identificadas por Hargreaves (1999, p.125) como potenciadoras de criação de conhecimento: são organizações que promovem o debate interno e a criação de redes de colaboração especializada, garantem oportunidades regulares de reflexão e diálogo, e uma cultura de experimentação e desafio "sem culpa" – procurando fomentar nos professores a investigação contextualizada na escola.

Ainda assim, temos de concordar que as práticas em contexto de aula continuam largamente na dependência direta das crenças, valores pessoais e predisposições dos professores, sejam estes recetivos ao questionamento e reflexão ou não. A forma como podemos iniciar e mediar formas alternativas de colaboração para fins produtivos (Windschitl, 2002) como, por exemplo, as conversas de aprendizagem (Earl & Timperley, 2009; Timperley, 2015), é mais um desafio para que cada professor reconheça que a ação pedagógica resulta da fundamentação teórica e da prática, num exercício permanente de reorientação e melhoria (Oliver et al., 2018) do processo ensino e aprendizagem.

1.2. Análise de conteúdo e discussão dos dados - Matriz 2

A Matriz 2, Quadro 13, foi elaborada para análise do conteúdo relativa aos enfoques do conhecimento manifestado pelos professores e resultou da necessidade de dar sentido à recolha feita através dos portefólios. Sendo este uma narrativa eminentemente autobiográfica, como é que os professores sustentam/justificam o que vão descrevendo da sua ação? Os enfoques de conhecimento por nós organizados referem-se à justificação discursiva.

Quadro 13

Matriz 2 Enfoques do conhecimento	
Enfoque tácito	Discurso intuitivo, emerge do exercício ao longo do tempo, baseado na discussão e partilha quotidiana de preocupações de resolução de problemas concretos, naturalizando decisões e práticas que se vão cristalizando, num processo de “reforço do entendimento da função docente como uma função prática, centrada no agir” (Roldão et al, 2007), valorização da prática como fonte 1ª do conhecimento (Bendixen & Feuch, 2010; Perrenoud, 1993; 2002; Roldão, 2007; Roldão et al, 2009; Sá-Chaves, 2002).
Enfoque prático	Discurso que manifesta reflexão, nomeia razões e/ou justificação (teóricas ou práticas) para determinadas escolhas, combinando a identificação da intencionalidade pedagógica na procura de compreensão do impacto de determinadas estratégias sobre dimensões de desenvolvimento/ aprendizagem dos alunos (Roldão et al, 2007; também Sá-Chaves, 2002). Combinação de uma atitude científica (aquisição do conhecimento, rigor da planificação e da avaliação) com uma postura de artista, refere Nóvoa, em que a “ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros” (Nóvoa, 2003).
Enfoque epistémico	Registos que procuram a integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber, transposição deliberativa em que as ações servem para suportar as decisões (Roldão, 2009). Conhecimento epistémico (Kelchtermans, 2017; Fenstermacher, 1994), teorizador da ação de ensinar, analítico, mobilizador e interrogativo, com recurso a dispositivos de análise e reorientação do agir (Roldão 2009; Roldão et al. 2007).

Fonte: elaboração da autora

Da aplicação da Matriz 2 aos 26 portefólios resulta que nenhum portefólio apresenta um enfoque único, mas antes combinação entre dois enfoques. Em dois portefólios (P_7 e P_9), consideramos a presença dos três enfoques de conhecimento.

Apresentamos de seguida, no Quadro 14, a distribuição total dos portefólios pelos enfoques.

Quadro 14

Resultados da aplicação da Matriz 2 aos portefólios		
Enfoque tácito	P_5; P_7; P_8; P_9; P_11; P_12; P_15; P_16; P_17; P_20; P_21; P_23; P_24; P_26	14
Enfoque prático	P_1; P_2; P_3; P_4; P_5; P_6; P_7; P_8; P_9; P_10; P_11; P_12; P_13; P_14; P_15; P_16; P_17; P_18; P_19; P_20; P_21; P_22; P_23; P_24; P_25; P_26	26
Enfoque epistémico	P_1; P_2; P_3; P_4; P_6; P_7; P_9; P_10; P_13; P_14; P_18; P_19; P_22; P_25	14

Fonte: elaboração da autora

Retomamos os fatores: objeto e contexto; modalidade formativa; dinâmica e produto a realizar, que podem explicar a distribuição dos portefólios pelos diferentes enfoques.

O fator ‘elaboração do portefólio em contexto da oficina de formação’ parece-nos novamente determinante para a situação dos 26 portefólios apresentarem justificação discursiva conhecimento com um enfoque prático. Os professores, durante a oficina de formação, foram desafiados a experimentar a dúvida epistémica, uma dissonância criada a partir de um dilema prático. A partilha das experiências de aula (atuais e passadas), muitas vezes conflituantes, e o envolvimento, durante as sessões de formação, em atividades de deliberação e decisão deu origem, não raras vezes, a “um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros” (Nóvoa, 2003).

Esse exercício combinatório de apresentação de razões e/ou justificação (teóricas ou práticas) para determinadas escolhas, aliando a identificação da intencionalidade pedagógica de uma atividade e análise do resultado de determinadas estratégias junto dos alunos, foi traduzida para os portefólios: “inclui necessariamente envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, feedback frequente e individualizado sobre o desempenho, abordagens variadas em sala de aula” (P_8); “O reconhecimento da singularidade obriga-nos a olhar as competências e as dificuldades de cada aluno.” (P_11), “concebo tarefas diferenciadas que lhes permitam (...) experienciar o sucesso e estimular o progresso (...) informando os alunos dos objetivos de aprendizagem (...) feedback frequente, autoavaliação, estratégias de conferência” (P_10); “Utilizo algumas técnicas de avaliação formativa (...) Utilizo (...) questionamento quer oral, quer escrito (com questões que é pedida a sua opinião) (...) noto resultados bastante positivos.

Observo que os alunos estão mais envolvidos no processo (...), estão mais participativos (...)" (P_22).

Na procura da justificação das práticas mais articulada com o conhecimento epistémico, a dissonância é relatada:

- na integração gradual do aluno nas decisões, a retirada da centralidade ao professor é difícil, mas reconhecida como essencial, "Solicitei aos alunos do (referência da turma) que me ajudassem a definir os critérios de avaliação para o trabalho (tema) (...) expliquei o que pretendia (...) fiz uma tabela (...) nem todos compreenderam o que estava a pedir-lhes. (...) Foi cansativo. O (nome de aluno) percebeu e explicou aos colegas, fazendo uma analogia com o futebol." (P_15);

- na manifestação da dúvida sobre as práticas, "Como é que os alunos podem ser ajudados a refletirem sobre as suas aprendizagens?" (P_5);

- na reflexão sobre o sistema de avaliação, "O sistema de avaliação (...) tem causado um impacto negativo nos alunos (...) A forma como o resultado final (o que chamamos comumente de "nota") é comunicado aos alunos (...) não gera nenhuma outra ação por parte do aluno, a não ser compará-la com o resultado de seus colegas (...). Alguns alunos (...) podem encarar a pontuação obtida como um indicador de quem eles são como pessoas ou de que seu esforço não foi recompensado, não fazendo sentido repeti-lo em outra oportunidade." (P_2).

Globalmente, os discursos registados nos portefólios sobre a avaliação refletiram uma ênfase no domínio da aprendizagem, com conceções mais amplas de estratégias, e maior atenção a formas de melhorar o ensino, o que está em linha com o referido por Fives et al. (2015, p. 259).

Em linha com Rule e Bendixen (2010) consideramos que a transparência colocada na organização das sessões, na orientação das discussões e nas tarefas autónomas propostas aos professores - professor como investigador da sua prática, contribuiu para a disponibilidade para análise epistémica. Pode ocorrer que seja um enviesamento contextual, dada a produção do portefólio ser uma condição de conclusão da oficina de formação; mas queremos contrariar esta percepção, recuperando Dalmau e Guðjónsdóttir (2000) que salientam que um dos aspectos relevantes da formação docente passa pela implicação dos processos pelos quais os professores formam o conhecimento, o que torna o seu ensino mais ou menos eficaz. Autores como Gore e Zeichner (1991), Loughran e Russell (1997), Shulman (1996), Tillema (2000) ou Van Manen

(1995) referem que a formação pode promover e apoiar o processo de consciencialização e alteração das crenças e práticas dos professores.

Consideramos que a frequente referência à ligação direta com a prática docente pode estar na origem da existência da justificação discursiva do conhecimento com enfoque tácito em 14 portefólios, que emerge do exercício profissional centrado no agir e na partilha quotidiana de preocupações com problemas concretos e, muitas vezes, nas crenças que têm sobre determinados alunos: “Ter a capacidade de alterar a vida dos nossos alunos indisciplinados ou que apresentem poucos hábitos e rotinas de estudo. Fazê-los ver e sentir que a escola é um apoio fundamental na vida deles e que por vezes, é a única família que os alunos mais carenciados possuem.” (P_12); “verificar que não conseguia chegar a todos os alunos (...) Por fim, cheguei à conclusão que não havia culpados. Os alunos são diferentes de ano para ano, de escola para escola, de ano escolar para ano escolar e até de turno para turno e que para poder ensinar e, os alunos poderem aprender, apenas tinha de tentar chegar até eles.” (P_16); “faço o que gosto, que é ensinar e transmitir conhecimentos. Nem sempre é fácil, os alunos cada vez mais querem um ensino facilitado, que em nada os prepara para a vida ativa.” (P_17); “A dificuldade percecionada é a falta de meios nas práticas da disciplina.” (P_23); “esta atividade [Check-In] proporcionou interações significativas entre os alunos, para além de ter funcionado como estratégia que permitiu iniciar as tarefas a realizar em sala de aula.” (P_26).

O enfoque na prática como fonte primeira do conhecimento (Bendixen & Feuch, 2010; Perrenoud, 1993; 2002; Roldão, 2007; Roldão et al, 2009) pode explicar a valorização das contingências pedagógicas e restrições situacionais na tomada de decisões e nas ações em aula e na construção de significados relativamente a eventos de aula, vistos como singulares apesar da sua frequência ou repetição. A ação pedagógica, por via das rotinas, é “regulada por padrões de percepção, decisão e ação” (Perrenoud,1996) que mobilizam saberes e regras que resultam mais da capacidade de improviso adquirida pela experiência do que pelo conhecimento explícito do professor. Dada a complexidade e incerteza que caracteriza a docência, autores como Blömeke (2012), Cabaroglu & Tillema (2011), Seifried (2012) e Tillema e Kremer-Hayon (2005) consideram que ser plausível que o comportamento dos professores não seja apenas justificado por via dos seus conhecimentos epistémicos.

Ao analisarmos a existência da justificação discursiva do conhecimento com enfoque epistémico em 14 portefólios, pensamos ser possível estabelecer a ligação entre a premissa do professor como investigador da sua prática, as propostas de leituras (referencial teórico) e a frequente solicitação aos professores para transferir e aplicar à sua prática de ensino.

A solicitação narrativa possibilita que o professor, produtor de narrativa, se reconfigure num *continuum epistemológico*, refere Sá-Chaves (2000), ou investigação-formação (Nóvoa, 1992), analisando a eventual mudança das práticas para lá da superficialidade e enfrentando o que separa o que acredita estar a fazer e o que faz efetivamente, analisando as práticas tendo em conta a intencionalidade de aprendizagem e os resultados da mesma. Os registos apresentados apontam para capacidade de análise, mobilização e interrogação: “O feedback de orientação visa ajudar os alunos a aprimorarem suas técnicas, aumentarem seu conhecimento, mas também pode servir para abordar seus sentimentos com relação ao que está sendo estudado e a como mudá-los. (P_2); “o facto de ter mostrado aos alunos diferentes suportes com exemplos de bons desempenhos (...) para os orientar no desempenho das tarefas e os ter deixado discutir esses recursos (...) a clareza dos enunciados (...) e a pertinência dos critérios permitiu que estes se tornassem mais autónomos, mais motivados e se envolvessem ativamente em todo o processo de aprendizagem”(P_10); “Seguindo a taxonomia de Bloom, preparei um repertório de 6 perguntas sobre o conteúdo gramatical mais complexo” (P_13); “alunos partiram da construção de sólidos geométricos, cujas semelhanças podem ser encontradas numa cidade real. (...) a taxonomia de Bloom serviu para elaborar o Bilhete de Saída” (P_18); “Após a visita de estudo, passamos à co-construção de uma rubrica para avaliar o trabalho desenvolvido pelos alunos (...) e o efeito que esta co-construção poderia ter no seu processo (...) de aprendizagem” (P_25).

Os registos apontam para entendimentos epistemológicos relativistas sofisticados (Roth & Weinstock, 2017), contemplando múltiplas perspetivas sobre o saber o que favorece o uso de práticas de apoio à autonomia.

A alternância entre momentos de partilha e discussão conjunta, autoobservação e questionamento, e registo reflexivo permitiram, de acordo com Baxter Magolda (2004) e Bendixen e Rules (2012), avançar na transformação das crenças epistémicas através da metacognição, na linha de Bendixen (2002), rompendo a estabilidade da gramática escolar que, Tyack e Tobin (1994, p.478) sugerem, se deve sobretudo a uma dada construção cultural sobre

o que constitui uma “escola real”. Diz-nos Schönfeld (2023) que as decisões dos professores no imediato, em contexto de aula, assentam em três fatores: os recursos à disposição (conhecimentos, recursos materiais), as convicções (crenças, previsões, valores, etc.) e os objetivos (que existem em vários níveis e mudam dinamicamente de acordo com o contexto estrito e amplo). Assim, a realização de investigação às próprias práticas pelos professores num contexto de identificação e partilha do que funciona e porquê, pode ser atribuído ao processo formativo em combinação com aspetos relacionados com os respetivos Agrupamentos.

Síntese da aplicação da Matriz 2 aos portefólios

Na realização de pesquisa qualitativa, estudamos alguns indivíduos e procuramos a compreensão aprofundada de suas ideias (Creswell, 2018); a intenção não é generalizar os resultados da amostra para uma população, mas aprender com algumas pessoas e estudar de perto o seu pensamento num dado contexto.

A leitura dos portefólios dos professores a partir da perspectiva do enfoque do conhecimento reforça a percepção de que o contexto interacional é favorável à identificação, análise, discussão e mudança epistémica. Mesmo considerando que a autoobservação e a experimentação ocorram a título pontual, inconsequente ou artificial e que o processo de mudança seja tendencialmente lento e nem sempre bem-sucedido (Bendizen & Rule, 2012; Christenson et al., 2002; Schommer-Aikins, 2004) ou que as narrativas resultem de *bricolage*¹⁹ e *tinkering*²⁰, como refere Windschitl (2002), mantendo intactas crenças sobre ensino e aprendizagem; ainda assim, as vozes que se erguem dos portefólios não podem deixar de ser autênticas.

Apesar de discursivamente reconhecerem o valor das recomendações das investigações, a adoção na prática é desafiadora, pois exige antes de mais a transformação do conhecimento que se possui (Schönfeld, 2002). O enfoque eminentemente prático traduz este constrangimento: ao mesmo tempo, responder ao imediato, mas com um esforço articulado em

¹⁹ Bricolagem intelectual explica as práticas dentro de um quadro limitado, fixo e inquestionável, baseado em percepções, senso comum ou crenças nunca questionadas (Hatton, 1988; Windschitl, 2002).

²⁰ O termo pode ser traduzido como “remendo”. Hargreaves (1999) argumenta que divulgar “boas práticas” é inútil, não constitui conhecimento epistémico pois esse exige avaliação pessoal pelo professor, apreciação profissional colaborativa, análise de resultados e outras evidências. Ainda Hargreaves critica os professores que estão sempre dispostos a usar “remendos” – tentativas aleatórias – na sala de aula; quando o remendo se torna mais sistemático, mais coletivo e explicitamente gerido, transforma-se em criação de conhecimento; mas a transferência é difícil (Hargreaves, 1999, p.130), porque foi o processo de remendar que gerou a aprendizagem e não uma questão ou intenção epistémica.

direção à clareza de intencionalidade nas práticas devido apresentação justificativa epistêmica da mesma. A partição dos portfólios pelos enfoques tácito e epistêmico parece-nos ser congruente com os dilemas e as tensões que experimentamos profissionalmente e que conduzem à procura de respostas em redes de apoio ou de colaboração para potenciar o conhecimento e a adoção de novas práticas de ensino e aprendizagem (Hargreaves, 1999). Diz-nos Schönfeld (2002) que a forma como o professor responde depende do conhecimento que sabe possuir – o que o professor conhece molda a amplitude das respostas que o professor pode conceber.

Daí a relevância que demos à referência do professor como investigador da sua prática - manter um olhar investigativo sobre o trabalho na escola, sistematizar reflexões e dialogar com pares, tornar-se autor, recordam Palmeirão e Alves (2016; 2017; 2018), além do suporte através da formação contínua para desenvolvimento profissional, exige também ambientes de aprendizagem colaborativos.

Conclusões e perspectivas de desenvolvimento

A missão primeira do educador e do professor é a de educar, transmitindo, leia-se criando condições para a aprendizagem, toda a herança cultural, científica e artística, e gerando oportunidades para que cada ser humano desenvolva todos os seus talentos.

Alves, 2020, p.6

(...) acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial (...). Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. (...) agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros

Roldão, 2007

é fundamental investir na formação dos professores na área da avaliação, tanto ao nível da formação inicial como contínua, acentuando a avaliação formativa como processo pedagógico essencial para apoiar os alunos nas aprendizagens.

Barreira, 2018

A redacção da nossa investigação chega agora ao fim, mas o questionamento não cessará, pois, “O processo de resolução dos dilemas do ensino é, evidentemente, interminável.” (Zeichner, 1995, p. 20). Os dilemas de ensino são as situações que desafiam a rotina, desafiam as expectativas que criamos e perturbam o equilíbrio existente – são o terramoto que exige atenção pois, diz Loughran (2019), o caminho a seguir é temporariamente incerto, criando sentimentos de inquietação. O que resulta desses momentos? São efémeros e transitórios ou podem instalar-se e gerar dúvida perante e conseqüente procura? Como nos questiona Alves (2020), “O que pode levar os professores a optar por uma prática avaliativa ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal dos alunos? Que fatores e que condições podem ativar as vontades (individuais e colegiais) e as práticas avaliativas?”.

Motivou-nos a procura epistemológica sobre: Que crenças é que os professores têm sobre avaliação pedagógica e sobre as suas práticas de avaliação pedagógica? Como se caracteriza a relação entre as crenças e as práticas de avaliação pedagógica relativamente à garantia

epistémica? É possível criar condições que favoreçam a autonomia e autoria epistémica docente?

O conceito de crença refere-se às proposições que enunciamos sobre realidades e para as quais não temos garantia (prova ou evidência), ou não a analisamos. O termo que nos ocupou emerge do campo epistemológico e que nos desafia a distinguir crença de conhecimento, sendo este último o resultado da reunião das três condições epistémicas: crença (proposição à qual aderimos), verdadeira (a proposição é tida como confiável), justificada (posse de evidências que explica e suportam a proposição). Ao combinarmos este enraizamento na Filosofia com o nosso exercício docente, consideramos que as crenças dos professores resultam, por um lado, do conhecimento científico e pedagógico adquirido em contextos formais de aprendizagem e, por outro lado, dos contextos e contactos informais com outros professores e, em particular, da experiência pessoal como aluno, o que resulta num conjunto de convicções, valores e pressupostos sobre o processo de ensino e aprendizagem, como deve ocorrer e quem são os elementos envolvidos.

Porque as crenças se manifestam nas práticas quotidianas, orientando as decisões e ações tanto no momento da planificação como em aula, na abordagem ao ensino, nas interações com os alunos e nas formas de avaliação, foram elaboradas as seguintes questões a partir da interrogação inicial:

- que práticas referem e desenvolvem os professores sobre a avaliação pedagógica?
- existem relações entre a forma como os professores ensinam, as técnicas e instrumentos de avaliação e as aprendizagens dos alunos? Como se caracterizam essas relações relativamente à garantia epistémica?
- a formação contínua pode contribuir para o reconhecimento do alinhamento sobre as crenças e as práticas avaliativas? É possível, através da formação contínua, criar condições que favoreçam a autonomia e autoria epistémica docente?

Primeira questão | Primeiro objetivo

Para responder à primeira questão, que práticas referem e desenvolvem os professores sobre a avaliação pedagógica?, tivemos em conta, além da nossa prática docente com alunos, a nossa experiência como formadora de professores e o objetivo que sempre tivemos presente para envolver os pares para a melhoria. Assim, no contexto do Serviço de Apoio à Melhoria da

Educação e para responder à solicitação expressa por escolas parceiras relativamente a formação sobre avaliação pedagógica, ao concebermos a oficina de formação “Dilemas (práticos) da avaliação pedagógica: reflexão/ação docente para a regulação das aprendizagens” propusemo-nos ativar a reflexão dos docentes sobre o conhecimento e ação avaliativa como parte integrante e essencial do ensinar, por via da elaboração de portefólios reflexivos (narrativa autobiográfica). Este enquadramento é fundamental para nós, uma vez que a investigação nasce da prática – o exercício docente sendo autónomo (Richardson, 1998) não é, não pode ser, individual nem resultar do uso avulso de atividades ou instrumentos como “remendos” (Hargreaves, 1999). A prática docente deve constituir uma prática social, ou seja, partilhada entre pares enquanto comunidade, como ‘saberes da alteridade’ (Cifali, 2001) – para poder ser profícua; e, nesta linha de pensamento, também não pode depender apenas da (boa) vontade dos professores, mas deve ser desejada e fomentada pelas organizações (Nóvoa, 2014), pelas lideranças dos agrupamentos de escolas.

À data em que este texto se escreve – 2023 - , a oficina foi já desenvolvida com 10 grupos de professores (sete agrupamentos de escolas) e o património que fica registado nos portefólios é muito rico, permitindo-nos perspetivar a continuidade da reflexão pessoal. Simultaneamente, percebemos que a dificuldade mais verbalizada pelos professores é relativa à gestão/utilização do tempo para a reflexão autónoma e partilhada, para elaborar registos e tornar esses registos mais úteis e, assim, mais eficazes.

Para nós, nos cinco grupos de professores que estiveram na origem do nosso objeto de investigação, encontramos a motivação, disponibilidade e necessidade de refletir de forma sustentada – a diversidade e extensão de alguns portefólios poderia testemunhar esta perceção. A utilização da ferramenta NVivo11, por limitação de leitura de alguns formatos (por exemplos, vídeos ou murais na plataforma *Padlet*) e por inépcia de utilização, determinou que alguns portefólios ficassem excluídos ou reduzidos. Nos portefólios que estiveram em análise, os professores registam as práticas sobre a avaliação pedagógica que desenvolvem a par das que tentam desenvolver, enunciando intenções pedagógicas – se, em alguns casos, não são claras por estarem ligadas sobretudo à experiência prática ou porque a garantia epistémica é incompleta, aproximando-se à "tentativa e erro, intuição e confusão", referida por Schön (1991), noutros casos, as intenções estão presentes, sustentam as decisões tomadas considerando hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação (Roldão, 2008), e enquadram objetivos,

critérios e instrumentos de aprendizagem, havendo mesmo o esforço de envolver os alunos em todo o processo.

Da aplicação da Matriz 1 o volume de referências obtido na dimensão “Sobre o conhecimento” em ambas as categorias: Finalidade do conhecimento – formação, N=44 e Efeito da elaboração do portefólio (na mudança de práticas), N=43, é substancialmente menor daquele obtido noutras (veja-se Quadro 11, p.108). Será que estes professores – todos com mais de 15 anos de serviço como docentes (Gráfico 2, p. 100), sentem os dilemas como efémeros e transitórios ou reconhecem a inquietação e dúvida e estão à procura? Podemos concluir que estão à procura e o seu envolvimento na oficina de formação enquanto oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional constitui um processo de consciencialização e eventual alteração das crenças (conforme, por exemplo, Dalmau & Guðjónsdóttir, 2000; Roldão, 2021a; Smith & Tillema, 1998). Na realização das entrevistas coletivas e respetiva aplicação da Matriz 1 recolheu-se um volume de referências na dimensão “Sobre o conhecimento”, categoria Finalidade do conhecimento, N=27, alinhado com os volumes mais altos nas restantes dimensões (Quadro 12, p.125).

Os resultados referidos são compatíveis com os que resultam da aplicação da Matriz 2 aos portefólios dada a prevalência do enfoque prático na totalidade dos 26 documentos analisados (Quadro 14, p.144), dos quais 14 também com enfoque epistémico, ou seja, os registos apontam que o questionamento da prática não é neutro pois procura informar, enunciar e explicar as razões e os motivos da ação (Roldão, 2008; Shulman, 2007; Tardif & Gauthier, 2001), identificando resultados esperados, numa dependência processual entre o que é feito, o que é dito e o que é pensado.

Segunda questão | Segundo objetivo

A complexidade e incerteza (Schön, 1991; Nóvoa, 2022; Roldão, 2013) que caracterizam a docência remetem-nos para a questão se existem relações entre a forma como os professores ensinam, as técnicas e instrumentos de avaliação e as aprendizagens dos alunos? Autores como Cuban (1984), Fives *et al.* (2015), Kagan, (1992) ou também Nespor (1987), Tillema e Kremer-Hayon (2005) e Pajares (1992) mostraram que as crenças revelam-se importantes no momento da ação, como seja a criação de condições em aula para que os alunos possam ser aprendentes ativos, autoregulando-se (Bandura, 2005); Hattie (2009, p.36) refere que, no que diz respeito ao

fator “professor”, o aspecto mais relevante é a atenção que o professor coloca na clarificação da intencionalidade pedagógica e dos critérios de sucesso (avaliação) seguido pela configuração de tarefas desafiantes. Note-se que Kitchen (2005) relembra que a experiência dos professores como alunos passivos, expostos a métodos expositivos/transmissivos apresenta-se como fator bloqueador da adoção de práticas mais ativas em aula e, para Kennedy (1997), a tarefa central na formação dos professores é mudar as concepções de ensino, dado que os candidatos a professores chegam à formação inicial com uma larga experiência de ensino... enquanto alunos.

Esta tensão entre o que é preciso ensinar/métodos transmissivos e como podem os alunos aprender/métodos ativos parece emergir da leitura do Quadro 11 (p. 108) quando observados os valores das categorias Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica com N=134 e Saber técnico instrucional em que N=131, da dimensão “Sobre as práticas”, e confrontados com os valores das categorias Papel do aluno, N=164 e Papel essencial do professor com N=151, estas da dimensão “Sobre as crenças”. Será mais fácil para os professores identificarem e registarem o que acreditam do que narrarem o que fazem?

Note-se ainda que os valores das categorias Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica (N=134) e Saber técnico instrucional (N=131) apresentam volume de referências consideravelmente menor quanto colocados em relação à categoria Estratégias de avaliação (observação; feedback e questionamento), N=208, as três da dimensão “Sobre as práticas”.

Colocamos a questão seguinte: Como se caracterizam essas relações relativamente à garantia epistémica? Evans (2002), Ponte (2008) ou Sá-Chaves (2005), referem que o tempo de formação deve representar conhecimento para os professores, desde que ocorra em circunstâncias que impliquem sentido e significado pessoal. Poderemos dizer que os resultados apontam para uma interferência (situacional, contextual) ao nível das crenças e, por isso, ocorrem mais registos? A utilização dos portefólios para identificação de crenças, práticas e conhecimentos de um grupo de professores através das narrativas que ficaram registadas resultou na ligação a redes mais amplas do conhecimento, uma vez que em contexto de formação a presença de um elemento exterior (formadora) emerge, pelo distanciamento da realidade comum ao grupo de professores, como potenciador do aprofundamento da reflexão, desafiando para a apropriação dos referenciais teóricos e para o uso intencional de estratégias de avaliação.

As sessões organizadas em torno de dilemas e a estrutura sugerida para os registos, em forma de perguntas associadas ao processo de autoobservação da prática em aula e às propostas teóricas, fizeram emergir questões que regressavam às sessões de formação conjuntas – num exercício de reconstrução e reformulação da realidade, possibilitando a reflexão e discussão partilhada. A sequência das sessões (ou seja, a existência de tempo para estarmos juntos) permitiu o exercício crítico de forma sistemática, interpelando para abordagens pedagógicas intencionalizadas, associando teoria e prática para construção de novas reflexões e renovadas práticas. Renovadas porque a compreensão da simultaneidade entre o ensinar e o avaliar é facilitadora do trabalho docente em aula cuja intenção é a aprendizagem dos alunos (Álvarez Méndez, 2001; Alves, 2010; Barreira, 2019; Black & Wiliam, 2005).

O (re)conhecimento das práticas e a reflexão sobre as mesmas pode apoiar o professor a recuperar o seu quadro teórico, compreendendo as bases do seu pensamento, tornando-se investigador da própria ação – modificando-a quanto às intenções, finalidades ou curso. Mas, na aula, o professor encontra-se sozinho, nessa ilusão de autonomia (Richardson, 1998), com as suas crenças a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, com os seus conhecimentos e incertezas, e todas as decisões que toma dependem desses pressupostos. Porque “não basta agir, não basta conhecer” (Sá-chaves, 2007), sem a “criação de uma cultura de liberdade, responsabilidade, desenvolvimento” (Alves, 2020; sobre a colaboração docente também Hattie, 2015a) não é possível, individualmente, lutar “Contra as ordens da clausura, da discriminação, da seleção” (Alves, 2020). Do percurso feito com os professores no contexto desta oficina de formação, reforçamos a perceção de que é determinante “o papel das lideranças das escolas, apoiadas pela administração educativa, na criação de dispositivos de suporte à ação pedagógica por parte dos professores mais experientes” (Alves, 2023b).

Mas se no Quadro 11 (p. 108) podemos ler dissonância também podemos observar alinhamento. Quando se atenta no volume de registos na categoria Estratégias de avaliação (observação; feedback e questionamento), N=208, reconhecemos que se deve ao facto da oficina de formação se realizar em torno da avaliação pedagógica, portanto a reflexão dos professores está, à partida, condicionada – mas não estava condicionada a expressão de crenças e o N=164 na categoria Finalidade principal da avaliação, permite-nos estabelecer a ligação crença-práticas.

Então como explicar a relação entre valores alinhados e dissonantes? É nosso entender que a explicação pode ser encontrada nos dados da Matriz 2 (Quadro 14, p. 144): o enfoque tácito do discurso (N=14), com explicações de natureza intuitiva que emergem sobretudo do exercício ao longo do tempo, naturalizando decisões e práticas cujo suporte científico vai ficando diluído ou difuso (Bendixen & Feuch, 2010; Perrenoud, 1993; 2002; Roldão, 2007; Roldão *et al.*, 2009; Sá-Chaves, 2002). Há o risco de considerar algumas práticas como óbvias, não as intencionalizando nas suas finalidades de regulação da aprendizagem/avaliação pedagógica, o que oblitera e mesmo desvaloriza o conhecimento altamente especializado que os professores detêm e constroem (Roldão, 2005; 2007; 2010), fazendo com que a profissão parece ser algo acessível à boa-vontade de qualquer pessoa.

Aqui se colocam duas limitações da nossa investigação: a primeira, relativamente à sustentabilidade e transferibilidade do processo reflexivo que ocorre em contexto da formação; a segunda, a desejada garantia epistémica não é objetivamente verificável²¹. A investigação-formação (Nóvoa, 1992; 2014; 2019) constitui uma oportunidade para experimentar ou reconhecer a possibilidade de mudança para lá da superficialidade (Barreira, 2019; Baxter Magolda, 2004; Nespor, 1987); mas se o professor enfrenta o que acredita estar a fazer e o que faz efetivamente, transformando a incerteza e transitoriedade da prática docente em processo investigativo e mudança de consciência relativamente à clarificação da intenção pedagógica ou posicionamento quanto ao ponto de partida dos alunos (Aguirre & Speer, 2000; Erkmén, 2012; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1998; 2001; Roldão, 2017c; Skott, 2015; Valcke *et al.*, 2010)... pode ocorrer ou não.

O que nos conduz à segunda limitação. Dos 26 portefólios analisados, destacamos que 14 portefólios apresentam enfoque epistémico do conhecimento, ligando a postura do professor como investigador da prática, à apresentação ou uso do referencial teórico e ao relato de transferências de práticas para responder a situações contextuais de aula. Remetemos este

²¹ Mas talvez seja falsificável por via das entrevistas coletivas. O conceito de falsificabilidade foi introduzido por Karl Popper relativamente à elaboração do conhecimento científico. Uma proposição universal é falsificada por uma única contra-prova genuína. Metodologicamente, significa que a função da experiência científica não é procurar a confirmação da proposição, mas uma prova que a invalide. Um exemplo clássico é a proposição “Todos os cisnes são brancos”, cuja prova confirmatória implica verificar todos os cisnes existentes, que existiram ou que virão a existir como tendo a característica “branco”. A falsificação desta proposição exige a procura de um único cisne negro. (adaptado de <https://plato.stanford.edu/entries/popper/#BasiStatFalsConv>)

resultado também para a existência de aspetos contextuais, ligados às dinâmicas colaborativas dos Agrupamentos.

Terceira questão | Terceiro objetivo

Sabendo que a mudança não implica necessariamente uma ação diferente, pode a formação contínua contribuir para o reconhecimento do alinhamento sobre as crenças e as práticas avaliativas? É possível, através da formação contínua, criar condições que favoreçam a autonomia e autoria epistémica docente?

Autores como Kennedy (1997), Nespor (1987), J. Raths (2001), Nóvoa (2014), Richardson (1996a) ou Wineburg (1991), e Zeichner e Tabachnick (1981) referem que não há um modelo de intervenção definitivo que resulte em mudança do conhecimento; a epistemologia pessoal de que cada um é detentor é absolutamente individual e multideterminada. Mas o tempo e as dinâmicas formativas podem favorecer a compreensão da relação entre crenças e conhecimento e o alinhamento dessas com as práticas (Richardson, 2003), Tillema e Kremer-Hayon (2005) e Cabaroglu e Tillema (2011) destacam o papel da abordagem de dilemas ou situações problemáticas, acompanhados por um processo de reflexão suportado por portefólio (Smith & Tillema, 1998 e 2007; Tillema, 1998; Tillema, 2001)

A partilha da reflexão – na linha de que a docência deve constituir uma prática social – com um elemento exterior (formadora) introduz um fator de distanciamento e de abertura/disponibilidade face ao contexto que pode levar à procura do equilíbrio pedagógico que permite gerir os dilemas, tensões e dissonâncias que se oferecem ao docente. A aceitação da premissa do professor como investigador da sua aula, porque enquadrada formalmente pela formação contínua, pode desencadear, conforme Loughran (2019, p.528), a procura por conhecimento epistémico.

A solicitação por micronarrativas e a realização das entrevistas coletivas permitiu-nos aplicar o princípio da falsificabilidade do conhecimento: em vez de procurar a confirmação quanto ao alinhamento entre crenças e práticas e a existência de autonomia e autoria epistémica docente, que podia ocorrer por simpatia ou enviesamento dos dados, procuramos uma divergência que, neste caso, seria a manifestação de distanciamento ou indiferença perante o que foi proposto

na formação, a incapacidade de recordar eventos do contexto da formação ou relatar as práticas docentes sem esforço de explicação da intencionalidade das mesmas.

Relembremos que as micronarrativas (análise das micronarrativas, p. 112; também Anexo 3) tinham como único propósito recordar a elaboração do portefólio, num exercício de “compreensão retrospectiva” (Nóvoa, 2014), para nos permitir recolher dados sobre a escrita autobiográfica como método de pesquisa sobre o investigador que regista a consciência de si mesmo. Os professores que registaram as micronarrativas (N=6) mostraram esse regresso no tempo, ao momento em que se autoobservaram e registaram as reflexões enquanto investigadores da própria prática. A memória reconstruída, confrontada com o presente, confirma que a implicação pessoal do professor, como numa lógica de autoformação (Nóvoa, 2014) pode assegurar resultados a longo prazo.

Quanto às entrevistas coletivas, revelaram-nos o potencial formativo das conversas de aprendizagem (Timperley, 2015); considerando que conversar é inato ao nosso desenvolvimento, e a linguagem é o suporte das nossas interações com a realidade, as conversas como mecanismo de aprendizagem devem ser específicas para fins específicos em locais específicos. Além disso, refere Loughran (2019), a pressa e azáfama diária associada à docência deixa pouco tempo (na perspetiva da utilização) para outras atividades pelo que as conversas, pela partilha da linguagem podem criar um território comum através de histórias de professores e a mensagem comunicada pode facilmente ser interpretada como uma atividade que funciona. A análise de conteúdo nas entrevistas não revelou distanciamento nem indiferença perante o que foi proposto na formação, nem incapacidade de recordar eventos do contexto da formação e as práticas docentes foram relatadas com esforço de explicação da intencionalidade das mesmas; como ficou referido, o processo de entrevista decorreu com grande naturalidade e à-vontade, emergindo do contexto organizacional comum aos participantes que fomenta o encontro e a aprendizagem profissional.

Na análise ao Quadro 12 (p. 125) observa-se o alinhamento de valores máximos entre as dimensões:

- Sobre as práticas, ‘Técnicas e instrumentos de avaliação pedagógica’, N=30
- Sobre o conhecimento, ‘Finalidade do conhecimento – formação’, N=27
- Sobre as crenças, ‘Papel essencial do professor’, N=25.

O que nos faz considerar que estes professores entendem o seu papel como guias dos alunos, organizando atividades estimulantes, avaliando a progressão da aprendizagem e tendo em vista a próxima atividade, numa integração entre avaliação e ensino e entre avaliação e aprendizagem. Mais particularmente, as entrevistas coletivas lembraram-nos esta passagem de Schön (1995):

As pessoas tendem a sentir o dilema do rigor ou da relevância com particular intensidade quando atingem os 45 anos. Neste ponto, perguntam-se: "Vou continuar a fazer aquilo para que fui treinado, no qual baseio as minhas pretensões de rigor técnico e respeitabilidade académica? Ou vou trabalhar nos problemas - mal enunciados, vagos e confusos - que descobri serem reais por aqui? E dependendo de como as pessoas fazem essa escolha, as suas vidas desenrolam-se de forma diferente. (p.28)

Não sabemos se os professores que conosco colaboraram já atingiram os 45 anos – sabemos que estão no ensino há mais de 15 anos. E a resposta que dão à pergunta de Schön é revelada pela forma como acolheram a formadora (e depois, a investigadora), como aderiram e contribuíram para a consolidação da oficina e como mostraram disponibilidade para o aprofundamento da compreensão epistémica, mostrando simultaneamente a dinâmica do contexto organizacional.

Estes resultados permitem-nos considerar que é possível, através da formação e especificamente a modalidade oficina de formação, criar condições para ocorrer maior alinhamento entre crenças e práticas e, por essa via, gerar maior autonomia e autoria epistémica docente o que contribui para a evolução positiva das práticas dos professores a partir do reconhecimento do enfoque epistémico e clarificação da integração de referenciais teóricos nos quais os professores fundam as suas práticas.

Que fatores e que condições podem ativar as vontades (individuais e colegiais) e as práticas avaliativas? - Considerações finais

Ao longo deste percurso de investigação, mantivemos presente, como orientação pessoal, a questão de Bullough e Pinnegar (2001): será que ser investigador de si mesmo ajuda o professor

a tornar-se melhor? Fizemos da nossa aula, laboratório; dos nossos alunos, colaboradores. E enfrentamos os dilemas relativos às nossas crenças, conhecimentos e práticas: como preparar as aulas equilibrando a centralidade do professor com a centralidade nos alunos? como e quando agir como facilitador ou guia, e quando assumir a transmissão de conhecimento? como atribuir aos alunos maior responsabilidade e autonomia na construção do conhecimento, fazendo da aula um espaço de experimentação em segurança? que estratégias, técnicas e instrumentos resultam melhor para cada um dos alunos, respeitando-os na sua diversidade e contribuindo para a sua inclusão? como valorizar os conteúdos a favor do desenvolvimento das competências? E, claro, como avaliar progresso dos alunos, mas também as suas dificuldades, como gerir o processo de desenvolvimento integral com a exigência de seleção e da hierarquização?

Também nós experimentamos, diariamente, as tensões e dissonâncias que provêm do desalinhamento de crenças e de práticas, e de como as experiências pessoais, formação académica, filosofias educacionais e contextos culturais interferem constantemente com as decisões que tomamos. Vivemos no terramoto, por escolha.

Diariamente também vivemos a escola como local de atividade intensa, onde nos cruzamos com professores extraordinários e alunos surpreendentes. E aprendemos. E cremos na mudança, sobretudo a pessoal. Mas sabemos que só na “Promoção de ambientes colaborativos” e através da “criação de espaços, tempo e estruturas para a colaboração entre professores, permitindo a partilha de ideias, recursos e difusão e análise das melhores práticas” se conseguirá “revitalizar a comunidade escolar e criar um sentimento de pertença reforço da identidade e alegria de ensinar.” (Alves, 2023b). A dinamização, nos mesmos agrupamentos, de vários grupos na oficina de formação dá prova da existência de organizações onde esses ambientes colaborativos são fomentados.

Regressamos, no último título, à interpelação de Alves (2020) para assinalar o fim como um recomeço – todas as questões continuarão por responder após estas páginas estarem redigidas e entregues para serem avaliadas. Talvez sejamos, agora, capazes de procurar respostas melhores e de envolver mais pessoas – professores e alunos - na procura. E, no contexto das escolas onde trabalhamos, (fazer) aprender mais.

Referências bibliográficas

- Abrahão, M.H. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, 14, 79-95. ASPHE/FaE/UFPEl. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Aguirre, J., & Speer, N. M. (2000). Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice. *Journal of Mathematical Behaviour*, 18, 327-335. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732312399000346>
- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Alarcão, I. (1996). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto Editora.
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
- Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743–751. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004>
- Allal, L. & Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. *CERI*. 241-264. https://www.researchgate.net/publication/285321459_Formative_assessment_of_learning_A_review_of_publications_in_French/references
- Altet, M. (2001). As competências do professor-profissional: entre saberes, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. (2001). *Formação de professores profissionais: que estratégias? que competências?* (pp. 27-40). Artmed. <https://shre.ink/l9ey>
- Alvarenga, G. & Araújo, Z. (2006). Portfólio: aproximando o saber e a experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17 (34), 187–206. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2122>
- Álvarez Méndez, J.M (2001). *Avaliar para conhecer, Examinar para excluir*. Edições Asa.
- Alves, J. M. (2008). Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação (não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74. https://ridh.fmleao.pt/paginacao/Reinventar_a_escola.pdf
- Alves, J. M. (2011). Dez princípios para uma renovação da educação escolar. *Correio da Educação*. <http://correiodaeducacao.asa.pt/161054.html>
- Alves, J.M. (2012a). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que no ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (2012b). Tecendo os caminhos da melhoria dos resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 7-27. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3343>
- Alves, J.M. (2013). A avaliação pedagógica e os impactos nas memórias. In *Memórias de Professores – Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação, Vol.1* (pp. 147-181). Faculdade de Educação e Psicologia. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11550>
- Alves, J.M. (2016). Avaliação Pedagógica – alargar os horizontes da avaliação ao serviço das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 81-113. FEP – UCP.
- Alves, J.M. (2020). A Avaliação Pedagógica e as Metamorfoses. In P. Jesus & J.M. Alves. (Orgs.). *As metamorfoses da avaliação - a avaliação de e para a mudança*. FEP – UCP.

- <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30949/1/Pref%3%a1cio%20A%20avalia%3%a7%3%a3o%20pedag%3%b3gica%20e%20as%20metamorfoses.PDF>
- Alves, J.M. (2021a). Os efeitos da pandemia e a escola com futuro: proposições para a construção de outra escola. In E. Brederode Santos (Dir.). *Estado da Educação 2020*. (pp.288-298) Conselho Nacional de Educação. <https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/66920935/66320438.pdf>
- Alves, J. M. (2021b). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. *Mudança em movimento – Escolas em tempos de Incerteza*. (pp.25-48) UCP Editora. https://www.researchgate.net/publication/354403069_Uma_gramatica_generativa_e_transfor_macional_para gerar outra escola Mudanca em movimento - Escolas em tempos de Incerteza Porto Catolica Editora
- Alves, J. M. (2022a). Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano. In *DESAFIOS– Cadernos de Transformação*, 36, 4-15. FEP – UCP. https://www.researchgate.net/publication/357536331_Uma_avaliacao_ao_servico_do_desenvolvimento_humano
- Alves, J.M. (2022b). As faces luminosas e obscuras da escola. In J. Matias Alves (Orgs). *Da escola do inferno e da escola do paraíso - Vozes de alunos*. FEP - UCP. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/36861/1/Ebook_Fev22_VF_.pdf pp. 8 – 33.
- Alves, J. M. (2022c). Nos labirintos do ser professor. *Os professores que nunca morrem - Narrativas sobre o meu melhor professor*. (pp. 3-13). FEP – UCP. https://www.researchgate.net/publication/359826554_Nos_labirintos_do_ser_professor
- Alves, J. M. (2022d). Uma política para emancipar a educação. in J. A. Baptista. *Sentir a escola*.(pp. 8-19). FEP – UCP. https://www.researchgate.net/publication/361421034_Uma_politica_para_emancipar_a_educacao
- Alves, J.M. (2022e). A escola e a dominação insustentável do sistema burocrático. https://www.researchgate.net/publication/364751401_A_escola_e_a_dominacao_insustentavel_do_sistema_burocratico
- Alves, J.M. (2022f). Do Pensar e do Sentir dos Professores: ensaio de compreensão. https://www.researchgate.net/publication/366558406_Do_Pensar_e_do_Sentir_dos_Professores_ensao_de_compreensao
- Alves, J.M. (2023a). Aprender a curar as feridas da injustiça. In *Público*, 23 de Janeiro. https://www.researchgate.net/publication/367520857_Aprender_a_curar_as_feridas_da_injustica
- Alves, J.M. (2023b). Recuperação das aprendizagens: ensaio para ativar as inteligências em ação. In *Público*, 31 de Agosto. <https://www.publico.pt/2023/08/31/opiniao/opiniao/recuperacao-aprendizagens-ensaio-ativar-inteligencias-acao-2061744>
- Alves, J. M., Cabral, Ilídia (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 630-662. Fundação Carlos Chagas. <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3690>
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2017) (org.). Uma Outra Escola é Possível-Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico. FEP – UCP. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-22/FEP_UCP_2017_Uma%20Outra_Escola_e_Possivel.pdf
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2020). COVID 19 Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?. FEP – UCP. <https://ciencia.ucp.pt/en/publications/covid-19-ensinar-e-aprender-no-tempo-do-p%3%B3s-confinamento-o-que-ap>
- Alves, J. M. & Cabral, I. (eds.). (2021). *No regresso à escola – reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional*. Universidade Católica Portuguesa Editora.

- Alves, J. M. & Cabral, I. (2022). Desenvolvimento profissional e organizacional: práticas de inovação educativa. *Ensaios e práticas de inovação educativa*. (pp. 4-21). FEP - UCP.
https://www.researchgate.net/publication/363662727_Desenvolvimento_profissional_e_organizacao_praticas_de_inovacao_educativa
- Alves, J.M. & Palmeirão, C. (2019). Saindo das lógicas labirínticas. O livro do desassossego e da esperança. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Orgs.). *Da igualdade de oportunidades à equidade educativa - Caminhos de uma inclusão sucedida*. Universidade Católica Editora. Porto p. 4 -11.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2015). Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. *Revista Educação Pública*, 24 (55), pp. 81-10.
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2089>
- Amado, J. (coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://bit.ly/2XvadMa>
- Amorim, S., Cabral, I., Alves, J.M., & Cunha, R.S (2020). Culturas escolares, lideranças, processo de ensino aprendizagem e resultados: apresentação de dados de um estudo duplo comparativo. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Especial), p.144-171
- Anido, M. P., Rodrigues, S. V., Tomé, S., Nicolás Martínez, P., Hurst, N., Ellison, M., Lorenzo, M. B., Silva, F., Almeida, J., & Carvalho, Â. (2017). Construção de um referencial de avaliação de desempenho do estudante de línguas em estágio pedagógico: problemas e desafios. *Sensos-e*, 4 (1), pp 3-11. https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=261344
- Austin, T., & Senese, J.C. (2004). Self-Study in School Teaching: Teachers' Perspectives. In: Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., & Russell, T. (eds) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer International Handbooks of Education, 12. Springer. 1231-1258. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_32
- Azevedo, J. (coord.), Veiga, J. J. & Ribeiro, D. (2016). *As motivações e preocupações dos professores - Apresentação dos resultados de um inquérito*. Fundação Manuel Leão. Gaia.
- Bahçivan, E. (2016). Investigating the relationships among PSTs' teaching beliefs: Are epistemological beliefs central? *Educational Studies*, 42(2). Pp. 221–238.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160823>
- Baird, J. A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P. N., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *Assessment and learning. State of the field review*. Oxford University Centre for Educational Assessment Report OUCEA/14/2. Knowledge Centre for Education. Oxford University.
https://www.researchgate.net/publication/263654863_Assessment_and_Learning_State_of_the_Field_Review
- Baird, J., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N. & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), p. 317-350. DOI: 10.1080/0969594X.2017.1319337
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality*. 2nd ed. Guilford Publications. pp. 154-196.
- Bandura, A. (2005). "A evolução da teoria social cognitiva". In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Artmed. pp. 15-41
- Baptista, C. & Alves, J.M. (2015). Um olhar dos alunos sobre a escola. In I Seminário Internacional "Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano". Machado, Joaquim (coord.) - Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia, Vol. II – Comunicações Livres. p. 305-311. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/19551>

- Baptista, C. & Alves, J.M. (2017). O mal-estar discente numa escola do outro século: olhares de alunos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (17), 98-123. Universidade Católica Portuguesa. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3435>
- Baptista, I. (Coord.). (2020). Carta Ética. Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C.M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. Helenrose Fives & Michele Gregoire Gill (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
- Barreira, C. (2018). Aprender e ensinar: Dos modos de fazer aos modos de avaliar. *Conhecimento e ação: transformar contextos e processos educativos*. Pp. 38-51. https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Barreira/publication/332224264_Aprender_e_ensinar_Dos_modos_de_fazer_aos_modos_de_avaliar/links/5e27218b92851c3aadcccd39b/Aprender-e-ensinar-Dos-modos-de-fazer-aos-modos-de-avaliar.pdf
- Barreira, C. (2019). Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, L. S. (Orgs.), A. C. Lopes & E. M. (Coord.) (Eds.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba Brasil: Editora CRV. https://www.researchgate.net/publication/338126746_Concecoes_e_praticas_de_avaliacao_formativa_e_sua_relacao_com_os_processos_de_ensino_e_aprendizagem
- Barreira, C.; Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3). 10.14195/1647-8614_40-3_4
- Bastidas, J. (1996). The Teaching Portfolio: A Tool to Become a Reflective Teacher. *English Teaching Forum*, 34. <https://url.gratis/KOrSN4>
- Baxter-Magolda, M. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39 (1). P. 31-42. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_4
- Beck, R. J., Livne, N. L., & Bear, S. L. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), pp. 221–244. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760500268733>
- Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. pp.191–208. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bendixen, L. D., & Feucht, F. C. (2010). Personal epistemology in the classroom: What does research and theory tell us and where do we need to go next? In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.). *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*. Cambridge University Press. pp. 555–586. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.017>
- Bendixen, L. D. & Rule, D. C. (2004). An Integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model. *Educational Psychologist*, 39 (1). Pp. 69-80. DOI: 10.1207/s15326985ep3901_7
- Bennett, R. & Gitomer, D. (2009). *Transforming K–12 Assessment: Integrating Accountability Testing, Formative Assessment and Professional Support*. 10.1007/978-1-4020-9964-9_3.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), p.5-25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Bergeron, L. (2020). An investigation into the relationships among middle school teachers' beliefs about collaboration, their perceptions of formative assessment, and selected teacher characteristics.

- Current Issues in Education*, 21(3). Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1714>
- Biggs, J. & Tang, C. (1997). Assessment by portfolio: constructing learning and designing teaching. *Research and Development in Higher Education*. <https://belmontteach.files.wordpress.com/2013/12/constructing-learning-and-designing-teaching-biggs-tang.pdf>
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32. P.347-364. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf00138871>
- Bishop, C. (2017). "What doesn't work in education? John Hattie and the importance of asking questions". *Impact Journal of The Chartered" College of Teaching*. Open Access/Interim Issue. May 2017. https://my.chartered.college/impact_article/what-doesnt-work-in-education-john-hattie-and-the-importance-of-asking-questions/
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1). P. 7 — 74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-44. <https://bit.ly/3CnBO1d>
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507168/1/Black2003inpraiseofeducationalresearch.pdf>
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). Changing Teaching Through Formative Assessment: Research and Practice. *Formative assessment – Improving learning in secondary classrooms*. OECD.
- Black, P. (2003). The nature and value of formative assessment for learning. *Improving Schools*, 6 (3). Pp 7-22. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/136548020300600304>
- Black, P. (2016). Formative assessment implementation – and optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22, 161–177. DOI: 10.1080/0969594X.2014.999643 https://www.researchgate.net/publication/271773961_Formative_assessment_-_an_optimistic_but_incomplete_vision
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11092-008-9068-5.pdf>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). Assessment for learning- Putting it into practice. Open University Press. https://www.researchgate.net/publication/44835745_Working_Inside_the_Black_Box_Assessment_for_Learning_in_the_Classroom
- Blömeke, S. & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44. Pp. 223-247. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-012-0429-7>
- Blömeke, S. (2012). Does Greater Teacher Knowledge Lead to Student Orientation? The Relationship between Teacher Knowledge and Teacher Beliefs. In Johannes König (Ed.) *Teachers' Pedagogical Beliefs - Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Waxmann. Pp. 15- 35. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21030/pdf/Koenig_2012_Teachers_Pedagogical_Beliefs.pdf

- Boavida, J. (1996). Nova avaliação e desenvolvimento intelectual. *Máthesis*, 5, pp. 491-510.
<https://doi.org/10.34632/mathesis.1996.3776>
- Boeskens, L., Nusche, D. & Yurita., M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: a conceptual framework and mapping of OECD data*. OECD Education Working Paper, No. 235. <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1996). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. Matias Alves. (Orgs.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME). P. 107-121.
- Borges, M.L. (2016). Saber experiencial e conhecimento profissional docente: implicações epistemológicas e formativas. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1 (3), p. 147-16.
https://www.researchgate.net/publication/315812522_Borges_ML_2016_Saber_experiencial_e_conhecimento_profissional_docente_implicacoes_epistemologicas_e_formativas_Revista_Internacional_de_Formacao_de_Professores_RIPF_v_1_n3_p_147-16
- Borko, H.; Roberts, S.; Shavelson, R. Teachers' decision making: from Alan J. Bishop to today. In: CLARKSON, P.; PRESMEG, N. *Critical issues in Mathematics Education*. Boston: Springer, 2008. p. 37-67. Disponível em: Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09673-5>.
- Bourke, R. & Mentis, M. (2014). An Assessment Framework for Inclusive Education: Integrating Assessment Approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (4), p384-397. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2014.888332>
- Brabandere, L. (2005). *The forgotten half of change. Achieving greater creativity through cages in perception*. Dearborn.
- Brodie, K. & Chimhande, T. (2020). Teacher talk in professional learning communities. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 8 (2). P. 118-130.
https://www.researchgate.net/publication/341401517_Teacher_Talk_in_Professional_Learning_Communities
- Bromme, R., Kienhues, D. & Porsch, T. (2010). Who knows what and who can we believe? Epistemological beliefs are beliefs about knowledge (mostly) to be attained from others. In L. Bendixen & F. Feucht. (Eds.). *Personal Epistemology in the Classroom Theory, Research, and Implications for Practice*. Cambridge University Press. pp. 163 – 194. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.006>
- Bromme, R., Kienhues, D. & Stahl, E. (2008). Knowledge and Epistemological Beliefs: An Intimate but Complicate Relationship. Myint Swe Khine (Ed.). *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. Springer. P. 423 – 444.
- Brookhart, S. (2001). Successful Students' Formative and Summative Uses of Assessment Information. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8 (2), pp.153-169. DOI: 10.1080/09695940123775
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stephens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for the Supervision and Curriculum Development.

https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/ln%20Search%20of%20Understanding.pdf

- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11 (3). P.301-318, DOI: 10.1080/0969594042000304609
- Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Buehl, M. M. & Beck, J.S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. Helenrose Fives and Michele Gregoire Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. Pp. 66-84
- Bullough, R.V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. In *Educational Researcher*, 30 (3), pp. 13-21. American Educational Research Association. <https://www.jstor.org/stable/3594469>
- Bullough, R.V. (2021). Of What Do We Testify? A Meditation on Becoming 'Good' and on the Nature of 'Self' in *Self-Study, Studying Teacher Education*, 17 (3), pp. 256-272, DOI: 10.1080/17425964.2021.1951695
- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2004). Thinking about the thinking about self-study: An analysis of eight chapters. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. pp. 313–342. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6545-3_9
- Cabaroglu, N. & Tillema, H. (2011). Teacher educator dilemmas: a concept to study pedagogy. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17 (5), p. 559-573. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2011.602210>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (Eds.) (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – da teoria à(s) prática(s)*. Universidade Católica Portuguesa. <https://doi.org/10.34632/9789899948693>
- Cabral, I., Alves, J.M. (2016). “Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE)”. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.16, 2016, 00 81-113. FEP – UCP.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Carlile, O. (2005). Rearranging the mental furniture: Reflective practice and the teacher. *Scientific Proceedings of Riga Technical College*, pp. 32 – 40, Izdevnieciba Letera, Riga, Latvia, 2005
- Carlile, O. & Jordan, A. (2007). Reflective writing: principles and practice. In Ciara Farrell (Ed.9. *Teaching Portfolio Practice in Ireland: A Handbook*. pp. 24-37. <http://eprints.teachingandlearning.ie/1935/>
- Carneiro, A.P. (2021). O portefólio de ensino como (re)construção da prática docente. In I.Cabral e J. Matias Alves (coords.). (2021). *Lideranças Educativas e Organização Escolar: pensar, investigar, disseminar*. UCP Editora. https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Eduletters_JUL21_VF.pdf?fbclid=IwAR0WQENAb-fRks1rJTIT_T2jqZiS9mcY_HbTOhy4l6iU_eO5oseRzk6xNds
- Carneiro, A.P. (2021). Sobre a avaliação pedagógica: desconstrução do conceito e reconstrução dos processos (percursos formativos). In C. Palmeirão e J. Matias Alves (coords.). *Escolas aos ombros de gigantes: Desafiando os paradigmas mais tradicionais*. UCP Editora. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/educacao/3065-escolas-sobre-os-ombros-de-gigantes.html>
- Carneiro, A.P. & Alves, J.M. (2022). Portefólios reflexivos: potencialidades e limitações no contexto de uma oficina de formação. In Elisabete Mendes Silva, Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires, Rui Pedro Lopes (Eds.). *Atas do VI Encontro Internacional de Formação na Docência* (INCTE). Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/25401>

- Carrington, S., Deppeler, J. & Moss, J. (2010). Cultivating Teachers' Beliefs, Knowledge and Skills for Leading Change in Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (1), p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908186.pdf>
- Carvalho, M., Cabral, I., Verdasca, J. & Alves, J.M. (2021). What about us? Teachers' participation in schools' strategic action plans. *Participatory Educational Research*, 8 (3), p. 156-175. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/32815/1/10.17275_per.21.59.8.3_1343392.pdf
- Caspari-Gnann, I. & Sevian, H. (2022). Teacher dilemmas as sources of change and development. *Teaching and Teacher Education*, 112. Article 103629. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103629>
- Chan, K. (2001). Validation of a Measure of Personal Theories about Teaching and Learning. Paper presented for AARE 2001 International Education Research Conference. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2001/cha01062.pdf>
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8). Pp. 817-831. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000915>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publishing.
- Cheng, M. M. H., Chan, K. W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2). Pp. 319–327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Chinn, C., & Brewer, W. (1993). The Role of Anomalous Data in Knowledge Acquisition: A Theoretical Framework and Implications for Science Instruction. *Review of Educational Research*, 63 (1). Pp. 1-49. DOI: 10.2307/1170558.
- Chisholm, R. (1977). *Theory of Knowledge*. Prentice-Hall International, Inc. <https://dorshon.com/wp-content/uploads/2015/11/theory-of-knowledge-roderick-chisholm-1.pdf>
- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers, *Teaching and Teacher Education*, 18 (3). pp. 259-272. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00068-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00068-3)
- Cifali, M. (2001). Conduta clínica, formação e escrita. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. (2001). *Formação de professores profissionais: que estratégias? que competências?*. Artmed. Pp. 103- 118. <https://shre.ink/l9ey>
- Clandinin, D.J., & Connelly, M. (2004). Knowledge, Narrative And Self-Study. In: Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., Russell, T. (eds) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer International Handbooks of Education 12. Springer. Pp 575-600. https://www.researchgate.net/publication/226666887_Knowledge_Narrative_And_Self-Study
- Clandinin, J. & Husu, J. (Ed.). (2017). *Handbook of research on teacher education*. London: Sage.
- Clandinin, J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6). Pp. 487-500.
- Cochran-Smith, M. & Demers, K. E. (2008). How do we know what we know? Research and teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, K. E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. 3rd ed. Routledge. Pp. 1009-1016.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249-305. <https://doi.org/10.2307/1167272>

- Conley, D. T. (2014). A New Era for Educational Assessment. *Students at the Center: Deeper Learning Research Series*. Boston, MA: Jobs for the Future.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559683.pdf>
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13, p.665-674. doi:10.1016/S0742-051X(97)00014-0. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X97000140>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), pp. 2–14. <https://doi.org/10.2307/1176100>
- Connelly, M. & Clandinin, J. (2015). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa* (2ª Ed). EDUFU.
- Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua. (2021). *Regulamento de Modalidades de Formação*. <https://www.ccpfc.uminho.pt/documentacao/regulamentos-formacao-continua/1>
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Recomendação: Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa. CNE. Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação (2017). *Pareceres e Recomendações 2016*. Lisboa. CNE. Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação (2021a). *Recomendação: A Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias*. Pareceres e Recomendações 2021. Lisboa. CNE. Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação (2021b). *Parecer sobre o Plano Recuperação e Resiliência (PRR)*. Pareceres e Recomendações 2021. Lisboa. CNE. Ministério da Educação e Ciência.
- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas:
- Creswell, J. W. & Creswell, J. David. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE.
- Creswell, J. (2009). *Research Design - Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Crozier. M. (1982). *On ne change pas la société par décret*. Pluriel
- Dalmau, M. C., & Guðjónsdóttir, H. (2000). Framing professional discourse with teachers: professional working theory. In John Loughran and Tom Russell (Eds.). *Exploring myths and legends of teacher education*. Proceedings of the third international conference on self-study of teacher education practices. Pp. 45-49.
- Dana, N., & Yendol-Hoppey, D. (2008). *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and Teaching to Learn through Practitioner Inquiry*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Dandan Wu, Ting Liao, Weipeng Yang & Hui Li. (2021). Exploring the Relationships between Scientific Epistemic Beliefs, Science Teaching Beliefs and Science Specific PCK among Pre-Service Kindergarten Teachers in China. *Early Education and Development*, 32 (1). Pp. 82-97. DOI: 10.1080/10409289.2020.1771971
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling- Hammond, L. (2008). Knowledge for teaching: what do we know? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, K. E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. 3rd ed. Routledge. Pp. 1316-1322.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*. National Academy of Education's Committee on Teacher Education. Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45 (2), p. 83-91.
<https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 523-545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93 (6), p.8-15.
https://www.researchgate.net/publication/261979655_Evaluating_Teacher_Evaluation
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora.
- Day, C. & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (4). P.441-457.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540600903057211?needAccess=true>
- de Vries, S., Jansen, E., & van de Grift, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33. Pp. 78-89.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *Handbook of Qualitative Research - Fifth Edition*. SAGE Publications, Inc.
- Derrington, M.L., & Martinez. J.A. (2019). Exploring Teachers' Evaluation Perceptions: A Snapshot. *NASSP Bulletin*, 103(1), 32–50. DOI: 10.1177/0192636519830770
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
doi:10.3102/0013189X08331140
https://isidore.udayton.edu/access/content/group/48d85ee6-68d7-4a63-ac4e-db6c0e01d494/EDT650/readings/Desimone_Laura_M.pdf
- Dewey, J. (1933). *How do we think?* Disponível em <https://bit.ly/3lCHDRE>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE). Relatório TALIS 2013 – Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf)
- Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2007). The Use of Teaching Portfolios for Academic Professional Development at Dublin Institute of Technology. In Ciara O'Farrell (Ed.). *Teaching Portfolio Practice in Ireland: A Handbook*. P. 112-121. <http://eprints.teachingandlearning.ie/1935/>
- Earl, L. (2006). Assessment – A Powerful Lever for Learning. *Brock Education: a Journal of Educational Research and Practice*, 16 (1), 1-15
- Earl, L., & Katz, S. (2006). Rethinking classroom assessment with purpose in mind : assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Western and Northern Canadian - Protocol for Collaboration in Education.
- Earl, L. & Timperley, H. (2009). Understanding How Evidence and Learning Conversations Work. In Lorna Earl & Helen Timperley. (Eds.) *Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*. Springer. pp.1-12. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6917-8_1
- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure For School Leadership*. The Albert Shanker Institute.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf>
- Elmore, R. F. (2019). The Future of Learning and the Future of Assessment. *ECNU Review of Education*, 2(3), pp.328–341. <https://doi.org/10.1177/2096531119878962>

- Erixon, Per-Olof & Hansson, Kristina. (2022). Teachers' personal epistemologies and professional development. *Journal of Further and Higher Education*. DOI: 10.1080/0309877X.2022.2124366
- Erkmen, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47 p.141 – 146. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812023646>
- Ertmer, P. (2001). Responsive instructional design: Scaffolding the adoption and change process. *Educational Technology*, 41(6), 33–38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455769.pdf>
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development* 53(4). Pp. 25-39. DOI: 10.1007/BF02504683
- Esteban, M. T. (1999). A avaliação no cotidiano escolar. In M. Teresa Esteban (org).(1999). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A. Pp. 7-28. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/706>
- Esteve, J. M., & Fracchia, A.F.B. (1988). Le Malaise des Enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 84. pp 45-56. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF084_6.pdf
- Ethell, R. & McMeniman, M. (2000). Unlocking the Knowledge in Action of an Expert Practitioner. *Journal of Teacher Education*, 51 (2). P.87–101. https://www.researchgate.net/publication/234708020_Unlocking_the_Knowledge_in_Action_of_an_Expert_Practitioner
- Evans, L. (2002). What Is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), pp.123–137. <http://www.jstor.org/stable/1050755>
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3–56. <https://doi.org/10.2307/1167381>
- Fernandes, D. (2005a). Avaliação Alternativa: perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In futuro Congressos e Eventos (Ed.) *Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*. Pp.79-92. Curitiba. Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2005b). Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa da Educação*, 19 (2), pp. 21-50. Universidade do Minho. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>
- Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3). P. 289-348.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), 581-600. <https://www.scielo.br/j/ep/a/MHdPFmgynJLQgZR5HNsRQVM/?format=pdf&lang=pt>
- Fernandes, D. (2008a). Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2008b). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (41). pp. 347-372. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5526>
- Fernandes, D. (2009). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5884/1/O%20Papel%20dos%20professores%20no%20desenvolvimento%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o.pdf>
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.). *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5788>

- Fernandes, D. (2011). Avaliar Para Melhorar as Aprendizagens: Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais. P. 81 – 107.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5664/1/Avaliar%20para%20melhorar...%20D.%20Fernandes.pdf>
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.21, n.º 78, p. 11-34. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8998>
- 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.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/16010>
- Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública / Towards an understanding of the relationships among evaluation, ethics, and public policy. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), pp.19–36. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3932>
- 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 (Eds.), *Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento*. p. 139-164. Curitiba: CRV.
- Fernandes, D. (2021a). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto>
- Fernandes, D. (2021b). *Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
<https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto>
- Fernandes, D. (2021c). *Para um enquadramento da formação de professores*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto>
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala-de-aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 153-169.
- Feucht, F., Brownlee, J.L. & Schraw, G. (2017). Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition. *Teaching and Teacher Education, Educational Psychologist*, 52 (4). P. 234-241.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180>
- Finger, M. (2014). As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In António Nóvoa e Matthias Finger (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2ªEd. EDUFRRN. PP. 19-28.
- Finger, M. & Nóvoa, A. (2014). Introdução. In António Nóvoa e Matthias Finger (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2ªEd. EDUFRRN. PP. 111-120.
- Fives, H., & Buehl, M. (2010). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: Conceptualizing a belief framework. In L. Bendixen & F. Feucht (Eds.). *Personal Epistemology in*

- the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice*. pp. 470-515. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511691904.015
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.). *APA educational psychology handbook*, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives, H., Lacatena, N., Gerard, L. (2015). Teachers’ Beliefs About Teaching (and Learning). Helenrose Fives and Michele Gregoire Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. Routledge. Pp. 249-265
- Fletcher, A. (2017). *Student Voice Revolution: The Meaningful Student Involvement Handbook*. Sound Out. CommonAction Publishing.
- Flores, M. A. (2013). Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal?. *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, edited by C. Craig, P. Meijer, and J. Broekemans, p.359–385. Emerald Publishers. [https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019022/full/html](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3687(2013)0000019022/full/html)
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38 (1). pp. 138-146. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52387/1/11Formacao%20docente%20e%20identidade%20profissional%20tensoes%20e%20%28des%29continuidades.pdf>
- Flores, M.A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching - International research and pedagogy*, 46(2), p. 145-158. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Formosinho, J. (2019). A diversidade cultural na escola de massas: abordagens à educação multi/intercultural. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Orgs.). *Da igualdade de oportunidades à equidade educativa - Caminhos de uma inclusão sucedida*. Universidade Católica Editora. Porto p. 13- 27.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching . *Language Teaching*, 35, pp. 1-13. doi:10.1017/S0261444801001720
- Freidus, H. (1998). Narrative Practices: Portfolios in Teacher Education. Presented to the *Annual Meeting* of the American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418968.pdf>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (Ed.). *Teacher Development and Educational Change*. Routledge. P. 1- 9. <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20Teacher%20Development%20And%20Educational%20Change.pdf>
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11 (2), p. 327-345. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf>
- Gamlem, S. M. (2015). Feedback to support learning: changes in teachers’ practice and beliefs. *Teacher Development*, 19 (4). Pp.461-482. DOI: 10.1080/13664530.2015.1060254
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38. Pp. 915-945.

- https://www.researchgate.net/publication/237817648_What_Makes_Professional_Development_Effective_Results_From_a_National_Sample_of_Teachers [accessed Oct 25 2022].
- Gearhart, M. & Osmundson, E. (2008). *Assessment Portfolios as Opportunities for Teacher Learning*. CRESST Report 736. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center for the Study of Evaluation (CSE) and Graduate School of Education & Information Studies. University of California. shorturl.at/fvDF4
- Gholami, K. & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8). Pp. 1520-1529. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000818>
- Gillece, L. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs: Findings from the First OECD Teaching and Learning International Survey. In Johannes König (Ed.) *Teachers' Pedagogical Beliefs - Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Waxmann. Pp. 109- 129. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21030/pdf/Koenig_2012_Teachers_Pedagogical_Beliefs.pdf
- Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, 2 (2). P.129 -143. https://www.researchgate.net/publication/255663283_Reflective_teaching_and_teacher_education_contributions_from_teacher_training
- Given L. M. (Ed.).(2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521228.pdf>
- Gomes, R. (2020). Educação e Desigualdades. In: Reis, José (Coord.). *Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2020. <https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/>
- Gonçalves, D. & Fernández, X. M. (2003). Construir um continuum reflexivo a partir do (e)portefólio na formação inicial de professores. In: Muñoz Carril, Pablo; Raposo-Rivas, Manuela; Gonzalez Sanmamed, Mercedes; Martinez-Figueira, Maria Ester; Zabalza-Cerdeiriña, Maria; Pérez Abellás, Adolfo. *Um Praticum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira, 2013. <https://url.gratis/Rpq5bt>
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2). Pp. 121-137. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90013-3)
- Goodson, I. (1999). A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In Silva, L.H. (org.). *Século XXI, Qual Conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis, Vozes. Pp.109-126.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização – Abordagens históricas*. São Paulo. Editora Vozes.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *The Teachers College Record*, 103, pp. 942-1012. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10833>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park. Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2009). *Avaliação de quarta geração*. Campinas-Brasil. Editora Unicamp.
- Guerra, I. (2006). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação. O planeamento em Ciências Sociais*. Principia.

- Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Guimarães, H.M. (2010). Concepções, crenças e conhecimento — afinidades e distinções essenciais. *Quadrante XIX* (2), p.81-102. <http://hdl.handle.net/10451/11019>
- Guskey, T. R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of Staff Development*, 18(2), 36–40.
- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6). P.45-51. <https://tguskey.com/wp-content/uploads/Professional-Learning-4-Evaluating-Professional-Development.pdf>
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). What Is Instructional Design? In R. A. Reiser, & J. V. Dempsey. (Eds.). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Pearson Education. pp. 16-25.
<https://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week7/gustafson-branch2.pdf>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. Pp. 358-389.
https://www.researchgate.net/publication/312653142_Preparing_teachers_for_a_changing_world_What_teachers_should_learn_and_be_able_to_do
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2015). Considering the role of self-study of teaching and teacher education practices research in transforming urban classrooms. *Studying Teacher Education*, 11(2), 180-190. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1045775>
- Han, B. Chul. (2022). Não-Coisas. Relógio d'Água.
- Hanratty, O., & O'Farrell, C. (2007). Reflective Teaching Portfolios for Continuous Professional Development at Trinity College Dublin. In Ciara O'Farrell (Ed.). *Teaching Portfolio Practice in Ireland: A Handbook*. P. 75- 85. <http://eprints.teachingandlearning.ie/1935/>
- Hardwig, J. (1985). Epistemic dependence. *Journal of Philosophy*, 82 (7). Pp. 335–349.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/2026523.pdf> Tradução portuguesa por Desidério Murcho, disponível no blogue Crítica na Rede, https://criticanarede.com/filos_epis.html
- Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47 (2). pp 122–144. <https://www.jstor.org/stable/3122196>
- Hatton, E. J. (1988). Teachers' Work as Bricolage: Implications for Teacher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3). Taylor & Francis, Ltd. Pp. 337-357.
<https://www.jstor.org/stable/1392797>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2015a). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. London: Pearson. https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf
- Hattie, J. (2015b). *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*. London: Pearson. https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2015/06/John-Hattie-Visible-Learning-creative-commons-book-free-PDF-download-What-doesn-t-work-in-education_the-politics-of-distraction-pearson-2015.pdf
- Hawthorne, J. & Stanley, J. (2008). Knowledge and Action. *The Journal of Philosophy*, 105 (10). Pp. 571-590. <https://www.jstor.org/stable/20620129>

- Heckman, P. (1987). Understanding School Culture. *Teachers College Record*, 88 (5). Pp. 63–78.
<https://doi.org/10.1177/016146818708800504>
- Higgins, C. (2010), Teaching as Experience: Toward a Hermeneutics of Teaching and Teacher Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44: 435-478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00761.x>
- Hofer, B. K. & Bendixen, L. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. in K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Editors-in-Chief). *APA Educational Psychology Handbook*. Vol. 1. Theories, Constructs, and Critical Issues. American Psychological Association.
www.researchgate.net/publication/284893012_Personal_epistemology_Theory_research_and_future_directions
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67 (1). pp. 88-140. 10.3102/00346543067001088.
https://www.researchgate.net/publication/228436803_The_Development_of_Epistemological_Theories_Beliefs_About_Knowledge_and_Knowing_and_Their_Relation_to_Learning
- Hofer, B. K. (2008). Personal Epistemology and Culture. In Khine, M. S. (ed). *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*. New York: Springer. 10.1007/978-1-4020-6596-5_1
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (4). Pp. 378–405. Doi:10.1006/ceps.1999.1026
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4).
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011965830686>
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: think-aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39 (1), 43-55.
https://www.researchgate.net/publication/246081130_Epistemological_Understanding_as_a_Metacognitive_Process_Thinking_Aloud_During_Online_Searching
- Hoffmann, B.H., Seidel, K. (2015). “Measuring Teachers’ Beliefs: For what purpose?” Helenrose Fives and Michele Gregoire Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. Routledge. p. 106-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004>
- Hossain, A. (2021). Teaching Portfolio as a Tool Stimulates Teachers’ Reflection on Teaching Resulting Self & Professional Development. *Academia Letters*, Article 3279.
<https://doi.org/10.20935/AL3279>
- Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. In Johnson, David; Maclean, Rupert (Eds.). *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Berlin: Springer, p. 285-304.
- Huba, M. E., & Freed, J.E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Allyn and Bacon.
<https://uncw.edu/cas/assessment/docs/resources/learnercenteredassessment.pdf>
- Hutchings, P. & Shulman, L.S. (1999). *The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments*. Change: The Magazine of Higher Learning, 31(5), pp.10-15. DOI: 10.1080/00091389909604218
- James, M. & Lewis, J. (2012). Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities. In J. Gardner (Ed). *Assessment and Learning*. London: Sage. Pp. 187-205. 10.13140/2.1.1027.6641.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed). *Assessment and Learning*. London: Sage. Pp. 47-60.

- James, M. (2008). Assessment and learning. In S. Swaffield (Ed.). *Unlocking assessment. Understanding for reflection and application*. pp. 20–35. Abingdon: Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/271964532_Assessment_and_Learning
- James, M. (2012). Growing confidence in educational research: threats and opportunities. *British Educational Research Journal*, 38 (2), pp.181–201.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411926.2011.650681>
- James, M. (2017a). Embedding formative assessment in classroom practice. In Maclean, R. (Ed.). *Life in Schools and Classrooms: Past, Present and Future*. Part IX: Understanding Students and Pupils: Assessing Student Learning. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects 38. Singapore: Springer. pp. 509-525. DOI 10.1007/978-981-10-3654-5_31
- James, M. (2017b). (Re)viewing assessment: changing lenses to refocus on learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. DOI:10.1080/0969594X.2017.1318823
<http://www.tandfonline.com/>
- Kagan, D. M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3), pp. 419–469.
<https://doi.org/10.3102/00346543060003419>
- Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers’ Lives as an Educational Issue Autobiographical Reflections from a Scholarly Journey. *Teacher Education Quarterly*.
- Kemmis, S. (2007). Action research as a practice-changing practice. Opening Address for the Spanish Collaborative Action Research Network (CARN) Conference.
https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis_2007.pdf
- Kemmis, S. (2009) Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17 (3), p.463-474. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790903093284>
- Kennedy, M. (1997). Defining an ideal teacher education program. National Council for the Accreditation of Teacher Education. <https://url.gratis/VAMXGI>
- Kennedy, M. (2004). Reform Ideals and Teachers’ Practical Intentions. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (13). <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n13.2004>
- Kern, B., Killian, C., Elison, D., Graber, K., Belansky, E., & Cutforth, N. (2021). Teacher Beliefs and Changes in Practice Through Professional Development. *Human Kinetics Journals, Journal of Teaching in Physical Education*, 40, p.606-617. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0270>
- Kerwer M. & Rosman, T. (2018). Mechanisms of Epistemic Change—Under Which Circumstances Does Diverging Information Support Epistemic Development?. *Frontiers in Psychology*, 9. DOI=10.3389/fpsyg.2018.02278.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02278>
- Kerwer, M. & Rosman, T. (2020). Epistemic change and diverging information: How do prior epistemic beliefs affect the efficacy of short-term interventions?, *Learning and Individual Differences*, Volume 80. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101886>.
 (https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608020300662)
- Kerwer, M., Rosman, T., Wedderhoff, O. & Chasiotis, A. (2021), Disentangling the process of epistemic change: The role of epistemic volition. *British Journal of Educational Psychology*, 91 (1). Pp. 1-26. <https://doi.org/10.1111/bjep.12372>
- Kienhues, D., Bromme, R. & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78. Pp. 545-565.
<https://doi.org/10.1348/000709907X268589>
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as Researchers - Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Routledge.

- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirova, A., & Hennig, K. (2013). Culturally Responsive Assessment Practices: Examples from an Intercultural Multilingual Early Learning Program for Newcomer Children. *Power and Education*, 5(2), pp. 106–119. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/power.2013.5.2.106>
- Kitchen, J. (2005). Looking Backward, Moving Forward: Understanding my Narrative as a Teacher Educator. *Studying Teacher Education*, 1(1), pp.17-30, DOI:10.1080/17425960500039835 <https://doi.org/10.1080/17425960500039835>
- Kitchen, J. & Berry, A. (2021). Becoming ‘Good’ through Self-Study. *Studying Teacher Education*, 17(3), pp. 253-255, DOI: 10.1080/17425964.2021.1997242
- Knapper, Christopher. (1995). The Origins of Teaching Portfolios. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5 (1), p. 45-56. https://www.researchgate.net/publication/234560879_The_Origins_of_Teaching_Portfolios/citation/download
- Köller, O. (2005). Formative Assessment in classrooms: review of empirical german literature. CERI. P.265 – 279. <https://www.oecd.org/education/ceri/34488377.pdf>
- Korthagen, F. (2010a). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98–106
- Korthagen, F. A. J. (2010b). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4), pp. 407-423. <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/How-teacher-education-can-make-a-difference.pdf>
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15. Pp. 309 – 328. Elsevier. https://www.researchgate.net/publication/223690842_The_Development_of_Epistemological_Understanding
- Kuhn, D. & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. pp. 121–144. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://www.researchgate.net/publication/232554744_What_is_epistemological_thinking_and_why_does_it_matter
- Labbas, R. (2013). Epistemology in Education: Epistemological Development Trajectory. *Journal of International Education and Leadership*, 3 (2).
- Lallande, A. (s.d.). *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. Volume I. Rés Editora. (Definição de crença, pp. 256 – 558)
- Lee, C. & Wiliam, D. (2005). Studying Changes in the Practice of Two Teachers. *Teacher Development*, 9 (2), p. 265-283. DOI: [10.1080/13664530500200244](https://doi.org/10.1080/13664530500200244)
- Lee, S. & Schallert, D. (2016). Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56 (1). Elsevier Ltd. Pp. 72-83
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002) Avaliação das aprendizagens dos alunos. Porto: ASA
- Leite, C. & Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2), p. 421-438. <https://www.scielo.br/j/aval/a/mhghGJgYncZVDzNvrmVDQGr/?format=pdf&lang=pt>
- Lima, J. A. (2013). “Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 47-I, 2013, 7-29

- Lima, M.P., Rebelo, P.V. & Barreira, C. (2014). Teacher Development: Contributions of Educational Biography and Personality. *Journal of Adult Development* 21. pp. 216–224.
<https://doi.org/10.1007/s10804-014-9193-y>
- Lincoln, Y.S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *Handbook of Qualitative Research - Fifth Edition*. SAGE Publications, Inc.
- Liu, K. (2020). *Critical Reflection for Transformative Learning Understanding ePortfolios in Teacher Education*. Springer. <https://url.gratis/x3JCeU>
- Looney, J. & Michel, A. (2014). KeyCoNet’s conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Brussels: European SchoolNet.
<http://www.eun.org/pt/resources/detail?publicationID=522>
- Lopes de Oliveira, F. , Lima, L. , Ferreira, D., & Cosme, A. (2020). A formação de professores e o seu impacto para uma transformação da escola. *Revista Polyphonia*, 31(1), 225–244.
<https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66940>
- Loughran, J. (2004). A History and Context of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices. In: Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., Russell, T. (eds) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer International Handbooks of Education, 12. Springer. P. 7-39.
https://www.researchgate.net/publication/226737554_A_History_and_Context_of_Self-Study_of_Teaching_and_Teacher_Education_Practices
- Loughran, J. (2008). Toward a better understanding of teaching and learning about teaching. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, K. E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. 3rd ed. Routledge. Pp. 1177-1016.
- Loughran, J. (2010). *What expert teachers do - Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Allen & Unwin.
- Loughran, J. (2019) Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching, *Teachers and Teaching*, 25 (5), pp.523-535, DOI: 10.1080/13540602.2019.1633294
- Loughran, J., Berry, A. & Mulhall, P. (2006). *Understanding and Developing Science Teachers'*.
- Lunenberg, M., & Samaras, A.P. (2011). Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and Teacher Education*, 27. p. 841-850.
https://www.researchgate.net/publication/229277559_Developing_a_pedagogy_for_teaching_self-study_research_Lessons_learned_across_the_Atlantic
- Lund, L. & Robinson, S. (2017). Teachers’ Vocabulary Develops Educational Awareness by Constructing Practical Arguments. ECER/EERA. https://lealundlarsen.dk/wp-content/uploads/2022/01/Lund_Robinson_2017_ECER_Teachers-vocabulary-2.pdf
- Lyons, N. (2000). Developing exemplars of narrative teaching practices through self-study Partnerships: the reflective portfolio narrative. In John Loughran and Tom Russell (Eds.). *Exploring myths and legends of teacher education. Proceedings of the third international conference on self-study of teacher education practices*. Pp. 164-168.
- Lyons, N., & Freidus, H. (2004). The Reflective Portfolio in Self-Study: Inquiring Into and Representing A Knowledge of Practice. In: Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., Russell, T. (eds) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer International Handbooks of Education 12. Springer. P. 1073–1107.
https://www.researchgate.net/publication/226053261_The_Reflective_Portfolio_in_Self-Study_Inquiring_Into_and_Representing_A_Knowledge_of_Practice
- Lytle, S. , & Cochran-Smith, M. (1998). Teacher Research: The Question That Persists. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (1). Pp. 19-36. DOI: 10.1080/1360312980010103

- Machado, E. A. (2012). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. [https://www.researchgate.net/publication/280843806 Avaliar e ser sujeito ou sujeitar-se Elementos para uma genealogia da avaliacao](https://www.researchgate.net/publication/280843806_Avaliar_e_ser_sujeito_ou_sujeitar-se_Elementos_para_uma_genealogia_da_avaliacao)
- Machado, J., & Alves, J. M. (2016). *Professores e escola: conhecimento, formação e ação*. Universidade Católica Editora - Porto. <https://doi.org/10.34632/9789898835123>
- Machado, J., & Alves, J. M. (2017). *Equidade e justiça em educação: desafios da escola bem-sucedida com todos*. Universidade Católica Editora - Porto. <https://doi.org/10.34632/9789898835376>
- Machado, J., & Alves, J.M. (orgs.). (2018). *Conhecimento e ação - Transformar contextos e processos educativos*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Mansfield, J., & Loughran, J. (2018). Pedagogical equilibrium as a lens for understanding teaching about teaching. *Studying Teacher Education*. doi:10.1080/17425964.2018.1541274
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8. P. 7-22. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Mardiha, S. M. & Alibakhshi, G. (2020). Teachers' personal epistemological beliefs and their conceptions of teaching and learning: A correlational study. *Cogent Education*, 7 (1). 1763230, DOI: 10.1080/2331186X.2020.1763230
- Marina, J.A. (2004). *O fracasso da inteligência. Teoria e prática da estupidez*. Margens.
- Marinho, J., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). Avaliar para classificar ou para aprender?: da intenção à ação. In Estrela (Ed.). *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?* Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. AFIRSE. (pp. 1476-1476).
- Marinho, P., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum. Education*, 36 (1), P. 151-162. [https://www.researchgate.net/publication/292980212 Acta Scientiarum A avaliacao da aprendizagem da pluralidade de enunciacoes a dualidade de concepcoes](https://www.researchgate.net/publication/292980212_Acta_Scientiarum_A_avaliacao_da_aprendizagem_da_pluralidade_de_enunciacoes_a_dualidade_de_concepcoes) [The assessment of learning from the plurality of statements to the duality of concepts A2](https://www.researchgate.net/publication/292980212_Acta_Scientiarum_A_avaliacao_da_aprendizagem_da_pluralidade_de_enunciacoes_a_dualidade_de_concepcoes)
- Marinho, P., Leite, C. e Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de 'testinite'. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24 (3), p. 304-334. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/68844/2/88074.pdf>
- Matiz, L. & Lopes, A. (2014). Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional. In A. Lopes, M.A.S. Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira, & Álvaro Moreira Hypólito, *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. pp. 3028-3039. Porto: CIE.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender sim, ...mas como?* Artmed. <https://shre.ink/l9P2>
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer*. Artmed.
- Mena Marcos, J.J., Sánchez Miguel, E. & Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: Articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 14. Pp.95-114. 10.1080/13540600801965887.
- Mena Marcos, J.J.; Sánchez Miguel, E. & Tillema, H.H. (2009). Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), p.191-204 <https://hdl.handle.net/1887/15087>
- Mendes, M. I. (2014). Representações sociais do bom professor de Português: para um referencial epistemológico. Instituto Politécnico de Santarém /Escola Superior de Educação. https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3272/1/Representac%CC%A7o%CC%83es%20do%20bom%20professor%20de%20portugue%CC%82s_para%20um%20referencial%20epistemolo%CC%81gico.pdf
- Montenegro, E., & Jankowski, N. A. (2017). Equity and assessment: Moving towards culturally responsive assessment. (Occasional Paper No. 29). Urbana, IL: University of Illinois and Indiana

- University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).
<https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/02/OccasionalPaper29.pdf>
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. Editora Atlas.
- Morin, E. (2010). Elogio da metamorfose. In *Ecodebate*, IHU On-line.
<https://www.ecodebate.com.br/2010/01/12/elogio-da-metamorfose-artigo-de-edgar-morin/>
- Morris, D. (2019). *Student Voice and Teacher Professional Development. Knowledge Exchange and Transformational Learning*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23467-6>
- Moura, E. & Ramos, R. (2021). *Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica*.
<https://bit.ly/3u0MJek>
- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC*, 15, n. 4, pp. 731-747
<https://bit.ly/3EwEmvW>
- Murphy, P. K., & Mason, L. (2006). Changing Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 305–324). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Murphy, P., Alexander, P. & Muis, K. (2012). Knowledge and knowing: The journey from philosophy and psychology to human learning. 10.1037/13273-008.
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 41 (2), 207-218. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_9
- Nespor, J. & Barylske, J. (1991). Narrative Discourse and Teacher Knowledge. *American Educational Research Journal*, 28 (4), pp. 805-823.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.933.9565&rep=rep1&type=pdf>
- Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328 <https://bit.ly/3nMWbAP>
- Neves, A., Jordão, A. P., & Santos, L. (2004). "Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise". *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (3), 49-71.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2004.3214>
- Newby, P. (2014). *Research Methods for Education*. Routledge (2nd).
- Nian, Z. (2020). To Promote the Development of Teachers' Teaching Beliefs from Reflective Teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 8(11). DOI: 10.4236/jss.2020.811012
- Nitsche, M., Mathis, C., & O'Neill, D. K. (2022). Epistemic cognition in history education. *Historical Encounters*, 9 (1), pp. 1-10. <https://doi.org/10.52289/hej9.101>
- Nóvoa, A. (1992). "Formação de professores e profissão docente". In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. 15-33. Disponível em
<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1). <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 1 -30.
- Nóvoa, A. (2003). Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação. Conferência no II Congresso de Educação do Marista - Salvador.
<https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf>
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Comunicação apresentada na "Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning". Texto publicado em

- "Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal 2007. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.
<https://docplayer.com.br/37145216-O-regresso-dos-professores.html>
- Nóvoa, A. (2009a). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009b). Educação 2021: Para uma história do futuro.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Nóvoa, A. (2014). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In António Nóvoa & Matthias Finger (Org.) O método (auto)biográfico e a formação. 2ª ed. EDUFRN. PP.143-175.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166). <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19, (1), p. 198-208. <https://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>
- Nóvoa, A. (2022). Reimaginar os Nossos Futuros Juntos. Webinar/ Apresentação do Relatório da Unesco Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Disponível em: <https://url.gratis/8TeXFD>
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2022). *Escola e Professores. Proteger, transformar e valorizar*. Salvador: SEC/IAT.
- Nóvoa, A. & Bandeira, F. (2005) *Evidentemente: histórias da educação*. Porto. Asa.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. OECD
- OECD. (2008). Assessment for Learning - Formative Assessment. OECD/CERI International Conference *Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*.
<https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>
- OECD. (2009). Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes. In *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Chap.4. OECD.
<https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>
- OECD. (2013). Conceptual framework. *Teacher education, from initial education through induction to inservice professional development*.
https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- OECD. (2013b). *Trends shaping education 2013*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2013_trends_edu-2013-en
- OECD. (2016). *Trends shaping education 2016*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2016_trends_edu-2016-en
- OECD. (2020). Coronavirus special edition: Back to school. In *Trends Shaping Education Spotlights*, 21.
<https://doi.org/10.1787/339780fd-en>
- OECD. (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students from Primary to Upper Secondary Education*. TALIS. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>
- Okeke, Charity C, & van der Westhuizen, Gert. (2020). Learning from professional conversation: A conversation analysis study. *South African Journal of Education*, 40 (1), pp.1-10.
<https://dx.doi.org/10.15700/saje.v40n1a1777>
- Oliveira, A.B., Santos, C.B., & Florêncio, R.R. (2019). Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. *Revista Científica da FASETE*, 1 (36). Pp. 36-50.

[https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos %20e tecnicas de pesquisa em educacao.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos%20e%20tecnicas%20de%20pesquisa%20em%20educacao.pdf)

- Oliveira, L. (2017). Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In *Formação de professor: contexto, sentido e práticas*. EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação | IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação | VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente.
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf
- Oliver, M., Avramides, K., Clark, W., Hunter, J., Luckin, R., Hansen, C. & Wasson, B. (2018). Sharing teacher knowledge at scale: teacher inquiry, learning design and the representation of teachers' practice. *Teacher Development*, 22 (4), pp. 587-606, DOI: 10.1080/13664530.2017.1381642
- Osman, D. J. & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064>
- Pajares, F. (1992) "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct". *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3 (Autumn, 1992), pp. 307-332. American Educational Research Association <https://bit.ly/3kn2Rnh>
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2016). Promoção do sucesso educativo: estratégias de inclusão, inovação e melhoria: conhecimento, formação e ação. Universidade Católica Editora - Porto.
<https://doi.org/10.34632/9789898835130>
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora - Porto.
<https://doi.org/10.34632/9789898835321>
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2018). *Escola e mudança: construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização: os desafios essenciais*. Universidade Católica Editora - Porto.
<https://doi.org/10.34632/9789898835543>
- Palmer, P. J. (1997). The heart of a teacher. *Change*, 29 (6). ProQuest Education Journals. pp. 15-21.
<https://www.psychosphere.com/Palmer%20-%20The%20Heart%20of%20a%20Teacher.pdf>
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche & Formation*, 16. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 7-38.
<https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). Formação de professores-profissionais: três conjuntos de questões. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. (2001). *Formação de professores profissionais: que estratégias? que competências?*. Artmed. P. 103- 118.
<https://shre.ink/l9ey>
- Pareja Roblin, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (1), pp. 18-32. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>
- Patrick, H., & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.). *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 117–143). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
https://www.researchgate.net/publication/257982966_Conceptual_Change_in_Teachers'_Intuitive_Conceptions_of_Learning_Motivation_and_Instruction_The_Role_of_Motivational_and_Epistemological_Beliefs

- Patrick, H., & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.). *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 117–143). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Paulson, L., Paulson, P. & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), pp. 60 – 63. ASCD. <https://url.gratis/QZYKDe>
- Pedrosa, J. (coord.), Leite, C., Rosa, M.J.P., Pinho, I., Vieira, C. & Marinho, P. (2019). *Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pendlebury, S. (1990). Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational Theory*, 40 (2). Pp.171-179 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-5446.1990.00171.x>
- Penuel, W.R. (2021). Reimagining American education: Possible futures for equitable educational assessment. *KAPPAN*. November 29, 2021 <https://kappanonline.org/possible-futures-equitable-assessment-penuel/>
- Penuel, W.R., & Shepard, L. A. (2016). Assessment and teaching. In Gitomer, D.H. & Bell, C.A. (eds). *Handbook of Research on Teaching*, 5th ed. American Educational Research Association.
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Perner, D. & Ferreira, W. (2005). Changing Teaching Practices to Meet the Needs of All Learners. Inclusive and Supportive Education Congress - ISEC 2005. <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=UNEVOC+Publications&lang=en&akt=id&st=&qs=317>
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Pp. 155-173. Lisboa. Educa.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Temas de Educação, 3. Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies Quelles competences?* Paris: De Boeck. http://www.unige.ch/fapse/SSE/tbergereachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.rtf
- Perrenoud, P. (1998) From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a conceptual field, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 85–102. DOI: 10.1080/0969595980050105
- Perrenoud, P. (1999) Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre. Artmed.
- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*. Dordrecht, The Netherlands. Springer Publishers.
- Pinto, J. (2016). A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.). *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, João. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA: Revista de investigación en Didáctica de la Matemática*. https://www.researchgate.net/publication/26513793_Investigar_a_nossa_propria_pratica_Um_a_estrategia_de_formacao_e_de_construcao_do_conhecimento_profissional

- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa. Padrões Culturais.
- Prawat, Richard. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*. 100. 10.1086/444021.
- Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*, 3 (1).
<https://ecrp.illinois.edu/v3n1/raths.html>
- Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1966). *Values and teaching*. Merrill.
- Reis, J. (2020). Economia do cuidado. In Reis, José (Coord.). *Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
<https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/>
- Richards, J. C., Gallo, P. & Renandya, A. W. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, 1, pp. 41-58. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/exploring-teacher-change.pdf>
- Richardson, L., & Adams St. Pierre, E. (2018). Writing: A Method of Inquiry. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *Handbook of Qualitative Research - Fifth Edition*. SAGE Publications, Inc.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (second edition, Chapter 61, pp. 102-119). New York.
<https://bit.ly/3tTxWC2>
- Richardson, V. (1998). How teachers change. *Focus on Basics*, 2. P. 7-11.
https://www.researchgate.net/publication/285898937_How_teachers_change
- Richardson, V. (2001a). Teacher Change. *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association. pp. 905-947.
https://www.researchgate.net/publication/285213391_Teacher_Change
- Richardson, V. (2001b). Teaching. In *Grolier Multimedia Encyclopedia*.
https://www.researchgate.net/publication/334002236_Teaching
- Richardson, V. (2003). The Dilemmas of Professional Development. *The Phi Delta Kappan*, 84(5), pp. 401-406. <https://www.jstor.org/stable/20440368>
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2004). Professores para quê?: para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: perspectivas em educação*, 2, p. 95-120. Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/160>
- Roldão, M.C. (2005). Formação e práticas de gestão curricular: crenças e equívocos. Cadernos CRIAP. Edições ASA.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), p. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. Ministério da Educação e Comissão Europeia. *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. P.40-50. <https://shre.ink/ICGx>
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão. V. N. Gaia.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens & Marilda Aparecida Behrens. (orgs.). *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba. Champagnat Editora. pp. 25-42
- Roldão, M.C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves. (Orgs.). *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da

- Universidade Católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME). pp. 136-146.
- Roldão, M. C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? In M. R. Oliveira. (Org.) *Professor: formação, saberes e problemas*. pp. 91-103
- Roldão, M.C. (2017a). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC*, 22(2), p. 191-202, Universidade Estadual de Campinas.
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22570>
- Roldão, M.C. (2017b). Évaluation et curriculum: à la recherche d'une nouvelle signification de l'enseignement et de l'apprentissage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), pp. 37-50.
- Roldão, M.C. (2017c). Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166) p.1134-1149.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/wVK93BqYkRg5dcjwHrmwt7g/?lang=pt&format=pdf>
- Roldão, M. C. (2019a). Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2019b). Pode o currículo (não) ser flexível? Uma reflexão em 2019 sobre políticas curriculares. *Educação & Matemática*, 154. p. 60-64.
- Roldão, M. C. (2021a). Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 13 (28). p. 79-90.
<https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i28.545>
- Roldão, M.C. (2021b). Políticas curriculares e flexibilidade– anátemas e crenças: Revisitando o papel social do currículo escolar. *Revista Estudos do Século XX*. Pp. 97-114. 10.14195/1647-8622_21_5.
- Roldão, M.C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (2), p.138-177. <https://core.ac.uk/reader/70643020>
- Roldão, M.C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), p.570-594. Fundação Carlos Chagas.
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22571>
- Roldão, M.C., & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: avaliação em políticas públicas em Educação*, 20(76), p. 481-502, 2012. Fundação CESGRANRIO. <https://url.gratis/i0kORw>
- Roth, G. & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, 37. p. 402–412. DOI 10.1007/s11031-012-9338-x
- Ruivo, J. (2015). Formar professores, mudar a escola, transformar a sociedade. In D. Justino e M. Miguéns. *Formação inicial de professores*. Lisboa. CNE. Pp. 166-174
- Rule, D. C., & Bendixen, L. D. (2010). The integrative model of personal epistemology development: Theoretical underpinnings and implications for education. In L. D. Bendixen, & F. C. Feucht (Eds.). *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*. Pp. 94–123. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511691904.004>
- Sá-Chaves, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/38149>
- Sá-Chaves, I. (1998). As narrativas nos portfólios: Uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar, In Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, p. 183-196.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2004). Tendências para a Reconceptualização Curricular. In António F. Cachapuz, Idália Sá-Chaves, Fátima Paixão. (Org.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI - Actas de Seminário*. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. Pp. 125-142. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi>
- Sá-Chaves, I. (2005). Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto. Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2017). Formação de Professores: vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam? In A. Shigunov Neto & I. Fortunato (org.) *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* Edições Hipótese. pp 54 - 81. <https://bit.ly/3Ant4Yo>
- Sá-Chaves, I. (2018). Volta Pedagogia!. In Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato (org.). *Saberes pedagógicos: perspectivas & tendências*. Edições Hipótese, 2018. Pp. 36-48. <https://drive.google.com/file/d/16xMpD1Y2p8fmQOKCVQxF-J2Ark6z-jEU/view>
- Samaras, A. & Freese, A. (2006). *Self-Study of Teaching Practices*. Peter Lang Publishing.
- Samaras, A. & Freese, A. (2009). Looking back and looking forward: An historical overview of the self-study school. *Self-study research methodologies for teacher educators*, 7. Pp. 1-19. <https://brill.com/display/book/9789087906900/BP000002.xml>
- Samaras, A. (2011). *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. SAGE.
- Santiago, P.; Donaldson, G.; Looney, A. & Nusche, D. (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Santos Guerra, M. A. (2002). Como num Espelho – Avaliação qualitativa das escolas. Conferência proferida no Curso de Verão ASA. In Azevedo, Joaquim (Org). *Avaliação das escolas – Consensos e Divergências*. Edições ASA. p. 11-31.
- Santos, L. (2016). “A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?” In *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016. <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf>
- Santos, N. N., & Monteiro, V. C. (2021). Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2º ano de escolaridade. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 26. <https://www.redalyc.org/journal/275/27566203054/html/#B23>
- Schöenfeld, A. H. (1987). “Pólya, Problem Solving, and Education”. *Mathematics Magazine* 60 (5) December. pp. 283-291. <https://bit.ly/2VSI0Dcy>
- Schöenfeld, A. H. (2002). How can we examine the connections between teachers’ world views and their educational practices? *Issues in Education*, 8 (2). Pp. 217–227.
- Schöenfeld, A. H. (2023). A Theory of Teaching. In *Theorizing Teaching*. Chapter 6. https://www.researchgate.net/publication/369285933_A_Theory_of_Teaching#fullTextFileContent
- Schommer, M. & Walker, K. (1997). Epistemological Beliefs and Valuing School: Considerations for College Admissions and Retention. *Research in Higher Education*, 38, (2). Springer. pp. 173-186. https://www.jstor.org/stable/40196240#metadata_info_tab_contents
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3). American Psychological Association. Pp. 498-504. https://www.researchgate.net/publication/312901371_Effects_of_beliefs_about_the_nature_of_knowledge_on_comprehension

- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), pp.19–29. DOI: 10.1207/s15326985ep3901_3 <https://www.researchgate.net/publication/247522675>
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner*. Ashgate Publishing.
- Schön, D. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27 (6), 26-41. <http://bonnernetnetwork.pbworks.com/w/file/attach/59896448/Schoen%20Scholarship%20New%20Epistemology.pdf>
- Schön, D. (1997). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. pp. 79-91.
- Schraw, G. J. & Olafson, L. J. (2008). Assessing Teachers’ Epistemological and Ontological Worldviews. Myint Swe Khine (Ed.). *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. Springer. P.25 -
- Sedlacek, W. E. (1994). Issues in advancing diversity through assessment. *Journal of Counseling & Development*, 72(5), 549–553. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00990.x> <http://williamsedlacek.info/publications/articles/issues593.html>
- Seifried, J. (2012). The Role of Teachers’ Pedagogical Beliefs – An Analysis from the Perspective of Vocational Education and Training. In Johannes König (Ed.) *Teachers’ Pedagogical Beliefs - Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Waxmann. Pp. 131- 147.
- Shepard, L. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*. P. 66-70 <https://faculty.weber.edu/kristinhadley/ed3100/Assessment/Shepard%20article%20-%20Linking%20Formative%20Assessment%20to%20Scaffolding.pdf>
- Shepard, L. (2011). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7). P. 4 - 14. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022057409189001-207>
- Shepard, L., Penuel, W. R. & Pellegrino, J.W. (2018). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37 (1). pp. 21–34
- Shulman, L & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), p. 257-271. https://ed.stanford.edu/sites/default/files/step/page/shulman_and_shulman_how_and_what_teachers_learn.pdf
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14. [coch](https://doi.org/10.1177/0013189X07313150)
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1). Pp. 1- 52. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Shulman, L. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. In Nona Lyons (Ed.), *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism* (pp.23-37). Teachers College Press.
- Shulman, L. (2007). Practical Wisdom in the Service of Professional Practice. *Educational Researcher*, 36 (99), pp. 560–563. DOI: 10.3102/0013189X07313150
- Shulman, L. (2016). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. National Board for Professional Teaching Standards. https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2017/07/what_teachers_should_know.pdf
- Siarova, H., Sternadel, D. e Mašidlauskaitė, R. (2017). *Assessment practices for 21st century learning: review of evidence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://publications.europa.eu/resource/cellar/41fd5f5a-e539-11e7-9749-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1

- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: Fives, H.; Gill, M. G. (eds.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Nova York. Routledge. Pp. 13-30.
- Smith, K., & Tillema, H. (1998). Evaluating Portfolio Use as a Learning Tool for Professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (2), p.193-205.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383980420206>
- Smith, K., & Tillema, H. (2007). Use of Criteria in Assessing Teaching Portfolios: Judgemental practices in summative evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (1), pp.103–117.
<https://doi.org/10.1080/00313830601078696>
- Soares, D., Cabral, I., & Alves, J.M. (2019). Analysing “pedagogical practices” through the lens of portuguese academia. *ICERI2019 Proceedings*, pp. 10719-10724.
- Soleimani, N. (2020). ELT teachers' epistemological beliefs and dominant teaching style: a mixed method research. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5 (12).
<https://doi.org/10.1186/s40862-020-00094-y>
- Souza, J. M. & Goulart, J. C. (2022). Reflexões sobre avaliação da aprendizagem: percepções dos docentes. *REEDUC - Revista de Estudos em Educação*, 8 (1). Universidade Estadual de Goiás. pp.18-35.
https://www.academia.edu/94798635/Reflex%C3%B5es_Sobre_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Da_Aprendizagem_Percep%C3%A7%C3%B5es_Dos_Docentes
- Sparks-Langer, G., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking., *Educational Leadership*, 3. Association for Supervision and Curriculum Development.
<https://url.gratis/gVdnkR>
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 22.
<http://downloads.pearsonassessments.com/ati/downloads/newbeliefs.pdf>
- Stobart, G. & Hopfenbeck, T. N. (2014). Assessment for learning and formative assessment. In J. A. Baird, T. N. Hopfenbeck, P. N. Newton, G. Stobart, & A. T. Steen-Utheim. (2014). *Assessment and learning. State of the field review*. Oxford University Centre for Educational Assessment Report OUCEA/14/2. Knowledge Centre for Education. Oxford University. p.30 -50.
https://www.researchgate.net/publication/263654863_Assessment_and_Learning_State_of_the_Field_Review
- Taibi, M. (2012). The Development of Professional Beliefs during Teacher Education at University. In Johannes König (Ed.) *Teachers' Pedagogical Beliefs - Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Waxmann. Pp. 53- 70.
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21030/pdf/Koenig_2012_Teachers_Pedagogical_Beliefs.pdf
- Tardif, M. & Gauthier, C. (2001). O professor como “ator racional” que racionalidade, que conhecimento, que julgamento?. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. (2001). *Formação de professores profissionais: que estratégias? que competências?*. Artmed. P. 185 – 210.
https://www.google.pt/books/edition/Formando_Professores_Profissionais/oWFjDwAAQBAJ?hl=pt-PT&gbpv=1&printsec=frontcover
- Tauritz, R.L. (2016). A Pedagogy for Uncertain Times. In Wim Lambrechts & James Hindson (Eds.). *Research and Innovation in education for sustainable development. Exploring collaborative networks, critical characteristics and evaluation practices*. Environment and School Initiatives – ENSI. Pp. 90-103.
https://www.researchgate.net/publication/291687541_A_pedagogy_for_Uncertain_Times

- Taylor, P.C. & Settelmaier, E. (2003). Critical autobiographical research for science educators. *Journal of Science Education Japan*, 27 (4), pp. 233-244.
<https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/36886/1/Critical%20Autobiography%20Taylor%20Settel.pdf>
- Thomas, T. M. (2002). Review of “The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher’s life” by P. J. Palmer. *International Journal on World Peace*, 19 (3), pp. 103–106.
<http://www.jstor.org/stable/20753369>
- Thompson, M. & Goe, L. (2009). Models for effective and scalable teacher professional development. *ETS Research Report Series*, i-35. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2009.tb02164.x>
- Tidwell, D. & Edwards, L. (2020). Retrospective self-study: Analysis of the impact of methods on thinking, teaching, and community. In C. Edge, A. Cameron-Standerford, & B. Bergh, Textiles and Tapestries: Self-Study for Envisioning New Ways of Knowing: Castle Conference 2020. EdTech Books. https://edtechbooks.org/castle_conference_2020/chapter_35
- Tillema, H. & Kremer-Hayon, L. (2005). Facing dilemmas: teacher-educators’ ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*, 10(2), p.203-217. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1356251042000337954>
- Tillema, H., & Kremer-Hayon, L. (2005). Facing dilemmas: teacher-educators’ ways of constructing a pedagogy of teacher education, *Teaching in Higher Education*, 10 (2), pp. 203-217, DOI: 10.1080/1356251042000337954
- Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), 575–591.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00016-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00016-0)
- Timperley, H. S. (2015). Continuing Professional Development. In James D. Wright (ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition).
- Timperley, H. S. (2015). *Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback: A Review of the Research Literature and the Impact on Practice and Student Outcomes*. Australian Institute of Teaching and School Leadership, AITSL, Melbourne. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional-conversations-literature-review-oct-2015.pdf?sfvrsn=fc2ec3c_0
- Tinoca, L. & Valente, M.O. (2015). The process of teacher change as a consequence of professional development. DOI: 10.13140/RG.2.1.1124.5923
- Tompkins, J. (1990). Pedagogy of the Distressed. *College English*, 52 (6). pp. 653-660. National Council of Teachers of English. <http://www.jstor.org/stable/378032>
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (Orgs.) (2014). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Torres, L. L. (2017). Cultura organizacional de escola, liderança e produção de resultados. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.). *A excelência académica na escola pública portuguesa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. pp. 129-156
- Torres, L. L. (2019). A celebração da excelência na escola pública: Reforço ou entrave à democratização da educação? In *Diversidades*, 54. R.A.Madeira, Secretaria Regional de Educação, Direção Regional de Educação. Pp. 26-29.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61914/1/Artigo%20Revista%20Diversidades%2054-pa%CC%81ginas-1-2%2C26-29.pdf>
- Toulmin, S. (2006). *Os usos do argumento*. São Paulo. Martins Fontes.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453–479. <https://doi.org/10.2307/1163222>

- UNESCO. (2004). *Changing teaching practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- Universidade Católica Portuguesa. (2015). Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa. Plátano.
- Valcke, M., Guoyuan, S., Rots, I., & Hermans, R. (2010). Taking Prospective Teachers' Beliefs into Account Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*. 10.1016/B978-0-08-044894-7.00668-0.
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Ministério da Educação/ Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>
- Vieira, F., Silva, J.L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, Í., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva et al. (Orgs.). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEed), Instituto de Educação da Universidade do Minho. p.2641-2655. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25492>
- Watkins, C. (2003). *Learning: a sense-maker's guide*. Association of Teachers and Lecturers. <https://www.chriswatkins.net/publications/>
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, K. E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. 3rd ed. Routledge. Pp. 756 – 783.
- Weston, P. (1990). The impact of assessment: developing a European perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (5). pp 489-492. DOI: 10.1080/0022027900220507
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1). Pp. 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.
- Wilke, R., & Losh, S. (2008). Beyond beliefs: preservice teachers' planned instructional strategies. *Action in Teacher Education*, 30, p. 64-73. <https://myweb.fsu.edu/slosh/BeyondBeliefWilke&Losh.pdf>
- Winch, C., Oancea, A. & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2). pp. 202-216. DOI: 10.1080/03054985.2015.1017406
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72 (2), pp.131-175. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543072002131?casa_token=hnDOFjcyPslAAAAA:9vSOBpkDta7MvWVhVkaqijuKmPifV9d_xG-tL4ZKRqRr_Y3Zye2lBc9KldFG51FMtpTMSZDFla46
- Wolf, K. (1996). Developing an Effective Teaching Portfolio. *Educational Leadership*, 53 (6), pp. 34-37. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://url.gratis/i0en8R>
- Wolf, K., Lichtenstein, G. & Stevenson, C. (1997). Portfolios in Teacher Evaluation. In J. Stronge (Ed.), *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* (pp. 2-27). Corwin Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED409378>
- Yang, Y., Liu, X., & Gardella Jr., J. A. (2018). Effects of Professional Development on Teacher Pedagogical Content Knowledge, Inquiry Teaching Practices, and Student Understanding of Interdisciplinary Science. *Journal of Science Teacher Education*, DOI: 10.1080/1046560X.2018.1439262
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed.

- Zayani, M. (2001). The Teaching Portfolio: Toward an Alternative Outcomes Assessment. *Research and Teaching in Developmental Education*, 18 (1), pp. 58–64.
<http://www.jstor.org/stable/42802119>
- Zeeman, L., Poggenpoel, P. M., & Myburgh, C. (2002). An introduction to a postmodern approach to educational research: Discourse analysis. *Education Chula Vista*, 123 (1), p. 96-102.
<https://pdf4pro.com/tag/fbc87/postmodern-approach-to-educational-research.html>
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. EDUCA.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>
- Zeichner, K. (1995). Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva para os anos 90. Em A. Nóvoa (1995). Os professores e a sua formação. pp. 115-138. Publicações Dom Quixote.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), p. 4-15.
https://www.academia.edu/25558630/The_New_Scholarship_in_Teacher_Education
- Zeichner, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In Geraldini, C. M.; Fiorentini, D. & Pereira, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras. pp. 207-236.
http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 36-46.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.880.9212&rep=rep1&type=pdf>
- Zeichner, K. & Diniz-Pereira, J.E. (2005). “Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social”. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), pp. 63-80
- Zeichner, K. & Liston, D. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction* (2nd ed). Routledge.
- Zeichner, K., & Liu, K. (2010). “A critical analysis of reflection as the goal of teacher education”. in N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. Springer. pp. 67–84. <https://bit.ly/3ziVRvD>
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5). Elsevier. P. 613–621.
<https://bit.ly/3tQHkzZ>

“What we call rational grounds for our beliefs are often extremely irrational attempts to justify our instincts.”
 Thomas Henry Huxley

ANEXOS

Volume II

Anexo 1	Procedimentos éticos e técnicos
Anexo 2	Portefólios
Anexo 3	Micronarrativas
Anexo 4	Transcrições das entrevistas