

## QUESTIONAR A AVALIAÇÃO: UMA CRÍTICA À TRADICIONALIDADE DOS TESTES NO ENSINO DE INGLÊS

## QUESTIONING ASSESSMENT: A CRITIQUE OF TRADITIONAL TESTING IN ENGLISH TEACHING

## CUESTIONAR LA EVALUACIÓN: UNA CRÍTICA A LOS EXÁMENES TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Rui Fonseca<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal, rui.f.8888@gmail.com

### Resumo

Os testes, nos tempos atuais, continuam a ser o método de avaliação dominante em Portugal e no mundo. Porém, o seu prestígio não é equivalente à sua eficácia como método principal de testar o conhecimento dos alunos, pois o seu formato massificado contraria uma educação e apreciação individualizada, que atende às necessidades individuais dos pupilos. O formato e o currículo da disciplina de Inglês dão a oportunidade ao professor de avaliar os estudantes através de estratégias contínuas ao longo de um período letivo, ao invés de dois ou três momentos isolados de avaliação. O objetivo deste trabalho é questionar os testes como método mais eficaz para a avaliação dos alunos durante o ensino do Inglês, e propor uma alternativa de modelo de avaliação, que deverá atender às necessidades dos tempos atuais.

**Palavras-chave:** Testes, Modelos de Avaliação, Ensino de Inglês, Avaliação Contínua, Estratégias de Ensino.

### Abstract

Tests continue to be the dominant method of evaluation in Portugal and around the world. However, their prestige is not equivalent to their effectiveness as the main method of testing student's knowledge, because their massified format counters individualized education and assessment, which meets the individual needs of pupils. The format and curriculum of the English subject give teachers the opportunity to assess students through continuous strategies over the course of a school term, rather than two or three isolated moments of assessment. The aim of this paper is to question tests as the most effective method for evaluating students during English teaching, and to propose an alternative evaluation model, which should meet the needs of current times.

**Keywords:** Tests, Evaluation Models, English Teaching, Continuous Assessment, Teaching Strategies.

### Resumen

Los exámenes siguen siendo el método de evaluación dominante en Portugal y en todo el mundo. Sin embargo, su prestigio no equivale a su eficacia como principal método para evaluar los conocimientos de los alumnos, ya que su formato masivo va en contra de la educación y la evaluación individualizadas, que responden a las necesidades individuales de los alumnos. El formato y el plan de estudios de la asignatura de inglés brindan a los profesores la oportunidad de evaluar a los alumnos mediante estrategias continuas a lo largo de un trimestre, en lugar de dos o tres momentos aislados de evaluación. El objetivo de este artículo es cuestionar los exámenes como método más eficaz para evaluar a los alumnos durante la enseñanza del inglés y proponer un modelo de evaluación alternativo que responda a las necesidades actuales.

**Palabras-clave:** Exámenes, Modelos de evaluación, Enseñanza del inglés, Evaluación continua, Estrategias didáctica.



## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Políticas Educativas e Administração Escolar, e tem como principal foco refutar a ideia de testes como o método de avaliação mais correto, na área do Ensino de Inglês. Em Portugal, em todas as áreas da Educação, e ao olhar da sociedade, o uso de testes é visto como o método de avaliação mais privilegiado e fundamental para verdadeiramente se demonstrar os conhecimentos obtidos durante uma certa duração de tempo. Contudo, os testes, com o seu formato massificado e generalizado, não são a solução para as necessidades da sociedade da atualidade. É necessário aceitar que os alunos não são números numa tabela de avaliação, mas sim humanos com necessidades e capacidades de ensino individuais, e a avaliação deve refletir isso. Atendendo a isto, o objetivo deste trabalho será fazer, inicialmente, uma crítica ao uso dos testes como modelo predominante de avaliação e, em seguida, apresentar uma alternativa de formato mais formativo de avaliação para a mesma, fazendo uma reflexão das potencialidades e desafios desta proposta. Tendo em conta a natureza da criação deste trabalho, a fundamentação teórica fez-se através da revisão de literatura teórica, procurando reforçar a crítica feita aos testes, e também através da leitura de documentos que apresentem formas mais formativas de avaliação.

## 1 AVALIAÇÃO POR TESTES: UMA CRÍTICA AO MODELO DOMINANTE

Em Portugal, as provas escritas são o “ouro bruto” da avaliação, porém elas não atendem às necessidades individuais dos alunos e aumentam os níveis de stress e ansiedade a quem é sujeito a este método. Os alunos criam respostas negativas à aprendizagem de novos conteúdos, pois estes ficam com “receio de errar, o receio de não ter tempo, o receio de não demonstrar aquilo que se pensa ser o que o avaliador quer saber e tantos outros receios implicam-se, negativamente, nestas ações avaliativas” (Duarte, 2021, p. 165). Não pode ser esperado que os alunos consigam ter o seu melhor desempenho possível, se estes se encontrarem condicionados emoções negativas como estas. No que retrata a importância e essencialidade de provas escritas como o método predominante de avaliação, a razão consegue ser simples: o principal motivo pela qual os testes continuam profundamente enraizados na nossa cultura (Portuguesa) educativa, é porque o público assim o deseja. Por mais que, eventualmente, instituições possam estar abertas à possibilidade de uma mudança curricular, é extremamente difícil haver uma alteração a nível nacional, ou até regional (se se pretender por começar com um tamanho mais pequeno e realista), pois as instituições políticas assim não o desejam. Num estudo realizado por Pereira et al. (2021), diversos diretores foram envolvidos, e alguns deles expressaram “algum desagrado relativamente a não terem uma efetiva autonomia e ao facto de sentirem que têm uma falsa autonomia ou uma autonomia ilusória.” (Pereira et al., 2021, p.65). Neste estudo os líderes institucionais também referiram que esta falta de autonomia ia além da estruturação curricular, atingindo a autonomia financeira das escolas/agrupamentos. Dito isto é possível observar-se algum do poder que as organizações políticas têm sobre instituições educacionais.

Mais ainda, nos dias de hoje, a avaliação mais prestigiada nos níveis de ensino obrigatórios são os exames nacionais, e os seus menores, as provas de aferição. Qual é a importância destes? Para além de avaliarem os alunos nos conteúdos que “deveriam saber” e lhes permitirem a entrada em instituições do ensino superior. Duarte (2021) demonstra um breve sentimento, exprimindo que crê “que nos focamos mais em avaliar o conhecimento dos estudantes e não tanto as suas aprendizagens” (p.151). As aprendizagens dos alunos vão além dos conteúdos das disciplinas. De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* e com as *Aprendizagens Essenciais*, os alunos devem desenvolver capacidades como pensamento crítico e criativo, empatia e capacidade de colaboração (Direção-Geral da Educação, 2023); Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2017). Todavia, é possível observar-se que, com a sua centralidade, os testes desvalorizam pelo menos duas destas competências, sendo elas a empatia e a colaboração, sendo que a última se deve à realização individual das provas de avaliação.

Além disso, testes, mais concretamente os exames nacionais contribuem para o *ranking* nacional de escolas. O *ranking* e os critérios para a sua posição intimidam, em várias ocasiões, as escolas/agrupamentos a manterem os seus métodos mais tradicionais, especialmente os seus métodos avaliativos, pois o *ranking* é, para muitos encarregados de educação, um critério importante na escolha de instituição de ensino para os seus educandos, pois, de acordo com Leite (2022), estes acham “que a escola ou o colégio tem os melhores professores e dá a atenção devida à aprendizagem dos alunos” (Leite, 2022). Esta questão política fortifica esta resistência à mudança, o que poderia ser benéfico para os alunos.

Para além disso, a escola tem, ou deveria de ter, como prioridade a preparação dos seus estudantes para serem pessoas que trabalhem para o bem comum da sociedade (Hurskaya et al., 2024). Observando com mais profundidade

a avaliação das pessoas no mundo do trabalho, na maioria dos empregos, a apreciação do trabalho do colaborador não é feita através de momentos singulares durante o ano civil, mas sim através do resultado contínuo da prestação do mesmo, através de diversos serviços. Todavia, ainda, como sociedade, acreditamos que avaliar-se os alunos em ocasiões separadas é a maneira mais correta de se posicionar os estudantes dentro dos parâmetros de conhecimento desejados, acreditando-se que estes são objetivos. Ainda que os testes aparentem ser um formativo apreciativo objetivo, estes são criados, e mais tarde avaliados, pelo professor, que como ser humano, tem crenças próprias que serão transmitidas para esses momentos de avaliação (Duarte, 2021). Um teste composto somente por perguntas de escolha múltipla poderia ser uma alternativa mais “objetiva”, porém, mesmo esse formato encontra-se influenciado pela subjetividade do seu criador, que decide que temas escolher e as diferentes escolhas dadas aos alunos.

Em suma, uma avaliação através de testes é imensamente valorizada e está enraizada na educação em Portugal, contudo, esse valor não corresponde à sua eficácia na avaliação dos estudantes. A qualidade dos métodos de avaliação está condicionada pelos contextos educacionais e familiares das turmas e dos seus indivíduos (Moreira, 2016, p.41; French, et al., 2023). Por último, o seu formato quantitativo não é sinónimo de objetivo, atendendo que os professores são seres humanos, tudo o que eles criam em contexto educativo é subjetivo, pois eles têm experiências pessoais e ideais, que moldam coisas que criam, como provas escritas/exames.

## 2 PROPOSTA ALTERNATIVA: AVALIAÇÃO FORMATIVA E CONTÍNUA

Perante estas críticas, torna-se pertinente considerar as perspetivas de diferentes académicos (Graeme, 2023; Ferreira & Duarte, 2019; Duarte, 2021) que defendem que o ensino em Portugal se encontra bastante desconectado do que é o contexto fora da escola. Incorporar a vida e gostos pessoais dos alunos nos conteúdos ensinados é uma forma bastante eficaz de atribuir significado a novas informações, tornando a aprendizagem mais fácil. Construtivistas como Bruner ou Ausubel defendiam que os conteúdos aprendidos ficavam retidos na memória dos alunos por uma maior duração de tempo, se estes estivessem ligados a conhecimentos prévios, conectados à vida pessoal dos mesmos. Não só os novos conhecimentos deveriam de estar ligados ao contexto social (ou a ambientes conhecidos dos alunos), como também deveriam ter um carácter mais presente na sala de aula. De acordo com Ausubel (1968), *“the most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly”* (Ausubel, 1968, preface). Por outras palavras, os conteúdos ensinados não deveriam ser generalizados a nível nacional, mas sim dados atendendo aos contextos e gostos pessoais dos alunos, atribuindo significado ao novo conhecimento através de métodos que liguem/comparam estes dois aspectos (conteúdo e contexto social).

Atendendo ao que foi referido, esta proposta é fundamentada, principalmente, nos princípios da avaliação formativa, que, de acordo com Torrance (2012), *“essentially revolve around the purpose of assessment being to improve learning”* (Torrance, 2012). Acredito que seja possível implementar um sistema de ensino onde os alunos dariam o seu máximo nas aulas, e fora delas poderiam eventualmente descansar, tendo estes a possibilidade de fazerem trabalho autónomo para um aumento da pontuação na avaliação final. Atualmente, um dos problemas dos jovens quando entram no mercado de trabalho encontram é a separação entre o ambiente profissional e pessoal (Morgan, 2023; Basuni & Sopiah, 2023, p.1212). Tem-se observado, especialmente após a pandemia, um aumento em problemas psicológicos relacionados com a falta de separação entre trabalho e vida pessoal. Com os confinamentos, a linha que separava trabalho e casa tornou-se turva, o que criou problemas psicológicos num número significativo de indivíduos (Mincarone et al, 2025). Com isto, é essencial referir que, como professores, não estamos somente a ensinar futuros trabalhadores, mas também membros ativos da sociedade. Se for possível incutir nos alunos este ideal de separação destas duas vertentes, não só estaremos, possivelmente, a criar melhores condições de vida no futuro dos alunos, como também, estaremos a prepará-los não só para uma rotina semelhante a aquela que terão nos futuros empregos, rotina esta que começa, e se os alunos assim desejarem, acaba nas aulas, como também para serem membros ativos, críticos e pró-ativos da sociedade.

A avaliação deveria ir ao encontro do que são as competências essenciais do séc. XXI presentes no PASEO, como colaboração, criatividade, pensamento crítico, comunicação. Em muitos dos instantes de avaliação sumativa, os alunos simplesmente reproduzem aquilo que memorizaram e/ou praticaram ao invés de demonstrarem verdadeira compreensão dos conteúdos aprendidos, também conhecida como aprendizagem superficial (Dolmans et al, 2016;

Gomes, 2011). Acresce ainda o facto de que uma verdadeira compreensão de um tema consequentemente abre portas para o uso do pensamento crítico, o que, especialmente nos dias de hoje, deveria de ser valorizado em todas as disciplinas, e a maneira mais produtiva de colocar esta capacidade à prova seria através de desafios cativantes, mas exigentes que contabilizariam competências como criatividade, pensamento crítico e colaboração, estabelecendo uma ligação em todo o momento aos conteúdos lecionados.

Paralelamente, há que sinalizar que as aulas teriam um carácter mais prático do que teórica enfatizando-se abordagens e exercícios mais ativos para ensino do conteúdo. São considerados exercícios mais ativos, por exemplo, atividades em pares ou em grupo seriam incentivadas promovendo assim, desde idades jovens a colaboração em oposição ao individualismo, realçando que como sociedade só se evolui se se trabalhar em equipa com outros indivíduos. O objetivo principal será propor atividades multimodais, ou seja, atividades que utilizam diferentes métodos de ensino, sendo estes auditórios, cinestésicos, visuais e de escrita/leitura (Dopson, 2025; Guo, Chen & Guo, 2024, p. 2; Litonjua, 2025). Estas atividades deverão atender às necessidades individuais dos alunos, que apelem aos diferentes gostos e virtudes que provêm das diferentes personalidades dos pupilos. Nestas atividades, os alunos terão liberdade de criarem o que quiserem, desde que o resultado vá ao encontro da finalidade do exercício, e os parâmetros avaliados pelo educador serão o uso do pensamento crítico, criatividade e colaboração em junção com o uso dos conteúdos ensinados na aula. O professor deverá ter um papel de orientador, de guia, com intervenção mínima no processo criativo dos alunos, e deverá tomar notas durante, ou após as aulas, de forma a poder avaliar e dar futuro *feedback* aos alunos, ou seja, fornecer informações sobre o seu desempenho, para poderem evoluir progressivamente ao longo do ano, que será, em si, um parâmetro de avaliação: "a progressão do aluno ao longo do ano letivo".

## 3 DESAFIOS E POTENCIALIDADES

### 3.1 Desafios

Como já foi referido, a avaliação em Portugal está muito focada nos testes, por isso é necessário apresentar um novo modelo de avaliação. O ensino em Portugal ficou enraizado no tempo (Martins et al., 2025), com o seu modelo tradicional e massificado. Instituições temem mudanças "radicais" a nível da avaliação, pois isso poderá afetar a posição da escola/agrupamento no *ranking* nacional e consequentemente perder prestígio.

Não só as instituições revelarão alguma resistência, como também os Encarregados de Educação. Os testes, como foi mencionado anteriormente, estão enraizados na cultura educativa portuguesa, consequentemente causando que encarregados de educação não reconheçam outro método de avaliação para além de exames. Em adição, os testes, com o seu formato quantitativo, proporcionam *feedback* imediato (na altura da sua entrega, avaliada) que pode ser utilizado como referência para saberem onde se encontram os alunos a dada altura no período letivo. Estas fichas de avaliação também podem ser utilizadas como ferramenta de reforço pelos encarregados de educação, que no caso de serem obtidos resultados positivos esperados, são motivo de orgulho para os mesmos, que muitas vezes gostam de revelar o sucesso dos seus filhos a outras pessoas.

O formato de ensino proposto neste trabalho tenta motivar os professores a prepararem aulas bastante dinâmicas com diversos aspetos, para ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos. Como em todas as áreas, em diversos casos, existe uma resistência à mudança, até criada por fracas condições de autonomia no trabalho (Ferreira & Duarte, 2019, p.138; Nóvoa, 2023), e neste caso, muitos professores preferem preparar aulas generalizadas sem muita atenção aos diferentes estilos de aprendizagem, baseados, por exemplo, na teoria de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (Gardner, 1999), ou seja, alguns alunos são mais proficientes em certas áreas do conhecimento, como por exemplo, línguas e menos proficientes em áreas como matemática. O professor, ao ensinar, deve ter em conta necessidades educativas, porém, não existem incentivos para os professores fazerem estas alterações mais construtivistas aos seus estilos de ensino.

O último desafio seria a resistência à subjetividade mais evidente, contrariando a objetividade das provas escritas. Subscrevo ao que disse Duarte (2021), sobre a objetividade ser um mito na avaliação, pois os "professores e/ou avaliadores introduzem, nas diferentes fases avaliativas, referenciais, crenças e valores próprios, que o implicam

subjetivamente no processo." (Duarte, 2021, p.163). Com isto pretende-se dizer que, apesar do aparente aspeto objetivo, as provas escritas, como são criadas por um ser humano, com crenças, ideologias e maneiras de agir, que vão além da dimensão pessoal. Isto, na altura da criação do teste, transmite-se numa prioridade, por parte do criador, sobre que conteúdos devem, ou não, ser testados e que, mais tarde, aspetos das respostas dos alunos devem ser mais valorizados. Os testes demonstram características mais quantitativas, através da sua avaliação por percentagem/pontuação, contudo, atendendo que o professor é, em si, humano, é importante aceitar que todas as suas experiências de vida levaram a que certas questões tivessem sido feitas na ficha de avaliação, e que a própria avaliação das respostas tenha um carácter pessoal.

## 3.2 Potencialidades

Apesar de haver diversos desafios, a escolha deste modelo não seria feita se este não proporcionasse diversas potencialidades. A sua estrutura procura combater as estratégias de ensino tradicionais, proporcionando um aspeto de ensino que seja, em diversos aspetos, semelhante ao que os estudantes encontrarão no mundo Pós-Saída da Escolaridade Obrigatória. Este formato avaliativo visa promover uma prestação mais ativa dos alunos nas aulas, atendendo à aprendizagem para o futuro ao invés da transmissão de conhecimentos para se poder ser bem-sucedido nos exames. Os elementos e as estratégias utilizados em contexto de aula também estariam bastante em contacto, não só, com o ambiente cultural e social que rodeia as turmas.

Para além disso, o carácter formativo deste modelo permitirá ao professor avaliar os seus alunos ao longo do período letivo, ao invés de momentos isolados de apreciação. A avaliação formativa tem como maior potencialidade a utilização de *feedback* contínuo para ajudar os pupilos a melhorarem aspetos onde têm mais dificuldades (Baranovskaya & Shaforostova, 2017; Fernandes, 2021; Torrance, 2012). O *feedback* assume um papel fundamental neste modelo de avaliação, uma vez que permite ao aluno refletir sobre o seu desempenho, identificar áreas de melhoria e demonstrar progressão ao longo do processo de aprendizagem, o que o torna precisamente num dos critérios centrais deste modelo. No contexto do século XXI, a capacidade de adaptação contínua às mudanças é considerada uma competência essencial para a cidadania ativa e para a integração social e profissional. Esta necessidade é enfatizada no *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* da Comissão Europeia (2001), que destaca que a aprendizagem deixou de ser uma fase delimitada no tempo, devendo, pelo contrário, constituir-se como um princípio orientador para a construção de percursos educativos flexíveis e contínuos, em qualquer fase da vida e em múltiplos contextos (Comissão Europeia, 2001).

Apesar do que foi referido, é importante mencionar que o autor defende que uma avaliação somente formativa não é necessariamente o mais correto. Eventualmente, no fim do período letivo, é importante testar os conhecimentos aprendidos, porém, esse momento não precisa de ser feito através de uma prova escrita. No ensino de Inglês, podem ser utilizados como momento sumativo de avaliação, por exemplo, vídeos ou apresentações sobre, pelo menos, um dos temas apresentados nas aulas. Os parâmetros de avaliação utilizados para este momento sumativo seriam o uso de língua, a apresentação do conhecimento e a criatividade presente na apresentação/vídeo. Atendendo que o vídeo se trata de uma gravação, o critério do uso da língua deve ser mais exigente do que o da apresentação.

Uma combinação de elementos de avaliação formativos e sumativos é a melhor opção para se verdadeiramente se apreciar o trabalho dos alunos, porém, isto não quer dizer que os métodos tradicionais de avaliação sumativa tenham de ser utilizados (e.g. testes, exames orais, entre outros). Na sua maioria, deveriam de ser critérios de avaliação aspetos como: uso do conteúdo aprendido, criatividade, pensamento crítico, capacidade de adaptação e capacidade de colaboração. Estas características, em muitos dos casos, contrariam o que é a utilização dos testes, atualmente. Tanto como refere Duarte (2021), "não raras vezes, creio que nos focamos mais em avaliar o conhecimento dos estudantes e não tanto as suas aprendizagens" (Duarte, 2021, p. 151), e estas aprendizagens vão para lá da simples memorização/aprendizagem dos conhecimentos específicos às diferentes disciplinas. Atendendo ao que foi referido, quero indicar que os momentos de avaliação sumativa não têm de ser testes escritos e não têm de ser individuais. Alternativas, na área do ensino das línguas, poderão ser: utilização de atividades com Legos para estruturação frásica (Legos com diferentes cores, como por exemplo, Legos amarelos para verbos, azuis para nomes, entre outros. As peças teriam palavras coladas ou escritas, de acordo com a classe de palavras. O objetivo seria o aluno criar diferentes estruturas frásicas utilizando as peças) e atividades em grupo que avaliem não só o conhecimento da língua, como também a capacidade de colaboração e a criatividade.

Em síntese, este modelo de avaliação tem a possibilidade de permitir uma avaliação mais continua, justa e adaptada do percurso dos alunos. O seu aspeto formativo permitirá apresentar um *feedback* regular aos seus alunos, o que

ajudará no melhoramento contínuo dos mesmos e uma aprimoração das suas capacidades. Também, uma combinação de elementos sumativos e formativos pode ser muito vantajoso para uma avaliação mais correta dos conhecimentos e capacidades dos alunos, porém, é necessário reconhecer que apesar de haver momentos de avaliação sumativa, estes não necessitam de testes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi feita uma crítica à centralidade dos testes, pois estes não são a forma mais eficaz de apreciar os conhecimentos e capacidades dos estudantes. Estes momentos de avaliação podem criar nos alunos reações como stress e ansiedade que poderão ser facilmente evitados. Para além disso, a existência dos testes consegue ser mais benéfico para as próprias escolas do que para os seus alunos, por causa de aspetos como o *ranking* nacional, que influenciam instituições de ensino, em muitos casos, a manter o status quo académico ao invés de fazerem alterações curriculares significativas.

Para colmatar isto, foi proposto um modelo de avaliação maioritariamente formativo e contínuo, que visa avaliar não só os conhecimentos aprendidos pelos alunos nas disciplinas, como também capacidades individuais e de colaboração dos mesmos. A utilização das avaliações formativas, permite apresentar *feedback* contínuo aos alunos, o que é vital para o melhoramento académico dos estudantes, e para o desenvolvimento da capacidade de adaptação dos mesmos.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família e aos meus amigos por sempre me apoiaram na minha busca pelo conhecimento e na escrita deste artigo.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Pedro Duarte Barbosa Gomes Pereira e ao Professor Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz pela ajuda e revisão na escrita deste artigo, que foi imprescindível.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor António José de Oliveira Guedes pela motivação que me deu na investigação deste tema.

Por último, gostaria de agradecer a todas as pessoas que, tanto em contextos formais como informais, levantaram questões sobre este tema, pois ajudaram a pensar de forma crítica e a observar possíveis falhas no tema.

## REFERÊNCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Baranovskaya, T., & Shaforostova, V. (2017). Assessment and evaluation techniques. *Journal of Language and Education*, 3(2), 30–38. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2017-3-2-30-38>
- Basuni, B., & Sopiah, S. (2023). Work-life balance and burnout on employee: A systematic literature review and bibliometric analysis. *International Journal of Business, Law, and Education*, 4(2), 1207–1213. <https://doi.org/10.56442/ijble.v4i2.300>
- Comissão Europeia. (2001). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Direcção-Geral da Educação e Cultura. [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678\\_pt.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_pt.pdf)
- Direcção-Geral da Educação. (2023). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087–1112. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6>
- Dopson, E. (2025). Multimodal learning. *WorkRamp*. <https://www.workramp.com/blog/multimodal-learning/>
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

Fernandes, D. (2021). Avaliação formativa (Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica [MAIA]). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ferreira, J., & Duarte, P. (2019). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe): II Seminário Internacional.

French, S., Dickerson, A., & Mulder, R. A. (2023). A review of the benefits and drawbacks of high-stakes final examinations in higher education. *Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01148-z>

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.

Gomes, C. M. A. (2011). Abordagem profunda e abordagem superficial à aprendizagem: Diferentes perspetivas do rendimento escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 438–447. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000300004>

Graeme, C. (2023, May 20). Portuguese education – what's going on? *Essential Business*. <https://www.essential-business.pt/2023/05/20/portuguese-education-whats-going-on/>

Guo, X., Chen, S., & Guo, Y. (2024). Advancing multimodal teaching: A bibliometric and content analysis of trends, influences, and future directions. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1718. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04254-0>

Hurskaya, V., Mykhaylenko, S., Kartashova, Z., Kushevska, N., & Zaverukha, Y. (2024). Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*, 4(4), 4–17. <https://doi.org/10.57125/FED.2024.12.25.01>

Leite, C. (2022, 8 de julho). A quem interessam os rankings de escolas? O que informam? Que efeitos geram? *Público*. <https://www.publico.pt/2022/07/08/sociedade/opiniao/interessam-rankings-escolas-informam-efeitos-geram-2012825>

Litonjua, E. (2025). What is multimodal learning? *eLearning Industry*. <https://elearningindustry.com/what-is-multimodal-learning>

Martins, N., Palmeirão, C., & Matias Alves, J. (2025). Innovation in Portuguese schools: What is the grammar of its conceptualization? *Frontiers in Education*, 10, Article 1476880. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1476880>

Mincarone, P., Leo, C. G., Fusco, S., Garbarino, S., Guarino, R., Rissotto, A., Tumolo, M. R., Ponzini, G., Scoditti, E., Sabina, S., & Bodini, A. (2025). Mental health and social relationships shape the work-from-home experience: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Public Health*, 13, Article 1526885. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1526885>

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Moreira, F. M. S. (2016). Pensar a avaliação de uma forma diferente! – Perceção de alunos do 3.º ciclo e de professores de História e de Geografia face à avaliação [Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/87555>

Morgan, K. (2023, February 27). What does work-life balance mean in a changed work world? *BBC Worklife*. <https://www.bbc.com/worklife/article/20230227-what-does-work-life-balance-mean-in-a-changed-work-world>

Pereira, D., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular na perspetiva dos diretores: Entre o ceticismo e a adesão. *Indagatio Didactica*, 13(2), 57–76. <https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25509>

Sampaio da Nóvoa, A. (2023, janeiro 6). Obrigado, professores. *Público*. <https://www.publico.pt/2023/01/06/opiniao/opiniao/obrigado-professores-2034088>

Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323–342. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>