

Texto de Apoio 7

Avaliação referida a critérios: perspetivas de conceção e utilização

Fátima Braga

Eusébio André Machado

Fernanda Candeias

PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





Ficha Técnica

Título: Avaliação referida a critérios: perspetivas de conceção e utilização.

Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autores:

Fátima Braga

Eusébio André Machado

Fernanda Candeias

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-517-4

Data: Dezembro 2022

Por favor, cite esta publicação como:

Braga, F., Machado, E. A. & Candeias, F. (2022). *Avaliação referida a critérios: perspetivas de conceção e utilização*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



EDUCAÇÃO



Cofinanciado por:





Texto de Apoio 7

Avaliação referida a critérios: perspetivas de conceção e execução

Fátima Braga

Eusébio André Machado

Fernanda Candeias



Índice

Introdução	4
Definição do conceito «critério»	5
Características dos critérios	8
Pistas para a elaboração de critérios	10
Etapas para a elaboração de critérios	11
Ferramentas de avaliação referidas a critérios	12
Conclusão	13
Referências	14



Introdução

Na literatura atual sobre avaliação pedagógica, há um conjunto de consensos (Mottier-Lopez, 2022), entre os quais se destaca a insistência na importância de definição de critérios. De um modo geral, o racional que justifica uma “avaliação referida a critérios” está ancorado em três argumentos principais:

- o primeiro argumento decorre da necessidade de ultrapassar os efeitos negativos da chamada “avaliação normativa” baseada na comparação dos desempenhos dos alunos com a norma internamente instituída no seio de cada grupo-turma, criando, assim, lógicas enviesadas, artificiais e extrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem;

- o segundo argumento está relacionada com o “contrato pedagógico”, na base do qual se encontram valores como a confiança, a transparência e a informação;

- finalmente, o terceiro argumento tem a ver com a criação de condições para garantir a efetividade da avaliação formativa e da avaliação sumativa, designadamente no que respeita ao envolvimento dos alunos nos processos de avaliação (autoavaliação, avaliação pelos pares e coavaliação).

Neste sentido, uma “avaliação referida a critérios”, tal como prevista no quadro normativo português, assume uma **intencionalidade eminentemente pedagógica**, favorecendo a criação de condições para que os professores aumentam a efetividade do seu ensino e os alunos aprendam mais e melhor.

A temática dos critérios de avaliação, sob este enfoque pedagógico, tem merecido reconhecida relevância no âmbito do Projeto MAIA, tendo sido publicados os seguintes documentos: *Critérios de Avaliação* (Fernandes, 2021b), *Critérios de Avaliação: Questões de Operacionalização* (Cardoso & Coelho, 2021) e *Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação* (Fernandes, 2021a). Nesta linha de facultar informação sustentada e validada pela literatura, o presente texto tem como objetivo aprofundar a clarificação do conceito de critério e das suas implicações pedagógicas, curriculares e didáticas, à luz do que sobre o assunto se tem escrito desde os anos sessenta, na literatura francófona e anglo-saxónica: definição, características, conceção e utilização. Trata-se, assim, de estabelecer um **marco histórico-concetual** de um dos mais importantes elementos nas perspetivas atuais sobre avaliação pedagógica, bem como um dos mais convocados nas práticas de ensino e de aprendizagem. Deste modo, na primeira parte, constituída pelos pontos “Definição do conceito «critério»” e “Características dos critérios”, identificam-se, na investigação realizada, oito pontos de ancoragem para o Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA); na segunda, que integra os pontos “Pistas para a elaboração dos critérios”, “Etapas para a elaboração dos critérios” e “Ferramentas de avaliação referidas a critérios”, apresentam-se as perspetivas relativamente à conceção e utilização dos critérios de avaliação.

Definição do conceito critério

Antes de mais, convirá referir que situamos esta análise na estrutura ensino-aprendizagem-avaliação-classificação (Barreira, 2019 e AFL, 1998, 1999, 2002, 2003, 2004), com foco no processo de aprendizagem, o que implica a explicitação de intenções de aprendizagem¹ e de critérios (Clarke, 2021). Abordamos a questão dos critérios no contexto da avaliação pedagógica, que é da responsabilidade dos docentes e das escolas (a avaliação interna), na sua dupla vertente de *Avaliação para as Aprendizagens (Avaliação Formativa)* e de *Avaliação das Aprendizagens (Avaliação Sumativa)* (Fernandes, 2021a). Assumimos, ainda, como pressuposto o valor pedagógico da consensualização de critérios, quer entre os docentes, quer entre estes e os seus alunos. Na verdade, e como mostram Andrade e Heritage (2017), os objetivos de aprendizagem e os critérios fornecem a estrutura interpretativa para alunos e professores monitorizarem as fases da tarefa e as suas características, porque respondem às questões *Para onde estamos a ir? Qual o caminho a seguir?*

Ponto um: os critérios de avaliação inserem-se na estrutura ensino-aprendizagem-avaliação-classificação e centram-se na melhoria das aprendizagens dos alunos.

É através dos critérios que se define uma espécie de referencial, que nos diz o que é importante avaliar e, conseqüentemente, o que é importante aprender (Fernandes, 2021a); com base nesse referencial, o aluno pode identificar os critérios, analisá-los e aplicá-los, alimentando o seu projeto de aprendizagem (Genthon, 1991). É que os critérios desenvolvem uma lógica analítica, mas não atomística, que permite ao aluno descentrar-se, para construir o seu sistema de representações acerca dos objetos a atingir, e dão-lhe meios para o fazer (Vial, 1991). Nesse sentido, fornecem indicações aos professores e aos alunos sobre o que significa atingir os objetivos de aprendizagem, pois ajudam a reconhecer se a aprendizagem está a ser bem-sucedida ou não. Através deles, os alunos têm oportunidade para perceber “o que é importante” (Andrade e Heritage, 2017).

Para o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas, construído num *continuum* de decisões curriculares, da máxima generalização para a máxima concretização, começando pela análise dos documentos que norteiam as políticas educativas e pelos quatro referenciais curriculares nacionais², é importante identificar um conjunto de critérios que abarquem objetivos sociais, objetivos de vida das pessoas e objetivos de aprendizagens escolares (Bonniol,

¹ As intenções de aprendizagem são objetivos formulados na perspetiva dos alunos. São declarações, criadas pelo professor, que descrevem claramente o que é preciso que os alunos saibam, compreendam e sejam capazes de fazer, no final de uma experiência de aprendizagem / tarefa (Clarke, 2021).

² O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho; as *Aprendizagens Essenciais*, homologadas através dos Despachos n.ºs 6944 -A/2018, de 18 de julho, 8476 -A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho; a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*; os *Perfis profissionais/referenciais de competência*, quando aplicável (Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho).



1996), alocados ao território educativo e orientados pela visão e missão de Escola, explicitadas no seu *Projeto Educativo*.

Ponto dois: os critérios fornecem uma estrutura interpretativa a alunos e professores, à luz dos referenciais curriculares nacionais, em convergência com a visão e a missão da estrutura orgânica, tal como vertida nos seus documentos de autonomia, sobre o modo como se desenvolve o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Nos anos sessenta, numa fase marcada pelos objetivos instrucionais, em que a avaliação era identificada com a função de medida, surge, na escola de Palo Alto, com Mager (1962), a primeira referência ao conceito «critério», definido como padrão para a avaliação, pelo professor, do comportamento que o aluno deve realizar, provando que o objetivo foi alcançado.

Teremos, porém, que esperar pelos anos oitenta, quando a avaliação começa a englobar a função da realização, para encontrarmos explicitado o papel do aluno. Os critérios são então apresentados como modelos de referência para o professor avaliar, mas também para o aprendente fazer a sua autoavaliação (Bonniol, 1981). Este autor e, na década seguinte, Nunziati (1990) e Genthon (1991) defendem a importância dos critérios como apoios para verificar o cumprimento das normas gerais (Rosales, 1992), por serem explicitações, para todos os alunos, das regras implícitas que os professores usam para dizer se um aluno compreendeu a lição ou soube organizar um trabalho. Começa-se então a defender a importância da explicitação, para todos os alunos, das normas implícitas do professor, ainda que alguns aprendentes (os mais identificados com o sistema educativo) as partilhem implicitamente.

É nesta linha que Bonniol (1981) define os critérios como características do objeto sobre o qual incide a observação, estando orientados para a tarefa³. Foi contrariado por Nunziati (1990), que defendeu que os critérios deveriam estar orientados para categorias de tarefas, não para exercícios concretos. Esta perspetiva manteve-se, na literatura francófona; os critérios tornam-se as qualidades esperadas das produções dos alunos (Roegiers, 2006); aquilo que serve de base a uma apreciação - pontos de vista sob os quais nos colocamos para avaliar e tomar decisões (Roegiers, 2020); o que é desejável que os alunos aprendam; qualidades (características e atributos) do desempenho dos alunos numa tarefa (Fernandes, 2021b).

No final da década de oitenta, a definição de «critério» de Bonniol evoluiu, no sentido da abstração e da generalização, assumindo que os critérios são dimensões, não do objeto, mas do objetivo que elegemos como referência (Bonniol, 1986 e 1988); por isso, os critérios ultrapassam o âmbito de um determinado objetivo, sendo transferíveis para outros objetivos e disciplinas (Bonniol, 1996). É esta a definição que se mantém, hoje, nos textos da linha anglófona. Brookhart (2018) e Fernandes (2021b) dizem que não é nas características de um objeto, a saber, de uma tarefa, que os critérios se focam, mas nas características da aprendizagem que a tarefa permite evidenciar. Assim, os critérios respondem à questão: quais são as características mais

³ Uma tarefa é uma situação (experiência) de aprendizagem planificada e estruturada (Hadi, 1992).



apropriadas e importantes da aprendizagem (*learning outcome*) que o aluno deve demonstrar com a realização da tarefa que lhe foi proposta? (Brookhart, 2018).

Os critérios aparecem, então, como sugestões para alcançar a intenção/objetivo de aprendizagem, especificando o que os alunos devem fazer e os passos a dar para atingirem o objetivo de aprendizagem; descrevem como é o sucesso, ajudando o professor e o aluno a fazer julgamentos sobre a qualidade das aprendizagens (Clarke, 2021).

Ponto três: os critérios servem diferentes intenções de aprendizagem, que traduzem o contributo das *Aprendizagens Essenciais* das disciplinas, da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e dos *Perfis Profissionais/Referenciais de Competência*, quando existam, para o desenvolvimento do PASEO.

Andrade e Heritage (2017) combinam os dois momentos do pensamento de Bonniol, ao dizerem que *i)* os critérios de desempenho e as suas descrições especificam o que os aprendentes devem ser capazes de dizer, fazer ou escrever, para mostrarem sucesso na aprendizagem; *ii)* os critérios de produto equacionam as qualidades ou características do trabalho dos alunos numa tarefa específica, de forma a demonstrarem um desempenho bem-sucedido.

A cabal compreensão desta perspetiva exige retornar a Bonniol e Genthon (1989), para perceber que os critérios são analisados de acordo com a sua dupla função - a realização e a medida -, articulando-as com o papel do sujeito que os usa e com o objeto onde se focam. Quando os critérios são perspetivados como realização, o sujeito está implicado e o seu objeto são os procedimentos (passos a dar e técnicas a usar) e os processos (as intenções); quando focalizamos a função de medida dos critérios, não há implicação do sujeito e o seu objeto são os resultados, os estados.

É assim que estes autores, mas também Nunziati (1990) e Vial (1991) distinguem critérios de realização, que permitem apoiar o trabalho do aluno – O que devo fazer para realizar este produto? Que ações mentais e que operações devo realizar com as ferramentas, os saberes e as noções de que disponho? -, e critérios de sucesso – Como é que, vendo apenas o produto, se saberá que a ação foi bem realizada? Como saber que o produto está bom?

É nesta linha que Brookhart (2018) afirma que os critérios (pensados na sua função de realização) devem estar focados nos *learning outcomes*, não nos aspetos específicos de uma dada tarefa e que Clarke (2021) fala em critérios de sucesso para significar a forma como percebemos se o aluno alcançou a intenção de aprendizagem numa tarefa específica.

Ponto quatro: quando os critérios são usados com a função de realização, as suas descrições focam as características de aprendizagem generalizáveis (*learning outcomes*), potenciando a sua transferência para diferentes situações e em diferentes disciplinas. Quando os critérios são usados com a função de medida, as suas descrições especificam a transferência realizada para o produto específico que foi solicitado aos alunos.

Características dos critérios

Decorre do ponto anterior que, desde os anos oitenta, se assume que os critérios são abstrações e concetualizações (Bonniol, 1981; Bonniol, 1988; Bonniol, 1996, ARG, 2002); que são poderosos, porque generalizáveis, potenciando a transferência de competências (Bonniol, 1986; Nunziati, 1990). Bonniol e Genthon (1989) especificam mesmo que o poder dos critérios reside na sua abstração (que permite a generalização) e complexidade (potencialidade para ser descrito).

Ponto cinco: os critérios são abstrações/concetualizações focadas nas características da aprendizagem que as experiências de aprendizagem permitem evidenciar.

Podemos hoje dizer, à luz da mais atual conceção de currículo⁴, que os critérios são interpretações do currículo (da política educativa nacional); que são uma construção social; e que, como construção social, definem o modo como cada escola, com base no seu *Projeto Educativo*, se apropria do currículo prescrito. Assim, os critérios definidos por cada escola, remeterão para opções pedagógicas sustentadas na respetiva política curricular, isto é, na sua visão de escola, de educação, de ensino, de avaliação e de aprendizagem (Fernandes 2021a).

Por outro lado, aparece na literatura como consensual que os critérios são conceitos (Bonniol e Genthon, 1989), pelo que, na sua enunciação, devemos utilizar substantivos, conotados positivamente, com ou sem complemento (na sua explicitação com os alunos podemos traduzi-los em questões) (Roegiers, 2020).

Ponto seis: os critérios são conceitos que traduzem qualidades, pelo que são enunciados através de substantivos, conotados positivamente, com ou sem complemento.

Também há acordo para o facto de serem qualitativos (Bonniol, 1988), não devendo estar apenas centrados nos resultados, pelo que é necessário que haja critérios que remetam para o percurso/processo. Tampouco há divergência relativamente ao facto de os critérios deverem remeter para as diferentes operações que o aluno deve realizar e para a coordenação delas (Bonniol, 1986).

⁴ O currículo é hoje visto como uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes.



Decorre do exposto que os critérios são da ordem da competência e que os indicadores que permitem fazer a descrição dos critérios, sendo a sua operacionalização, são da ordem da situação e são diretamente observáveis (Roegiers, 2020).

Ponto sete: os critérios são da ordem da competência, pelo que remetem para as áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e são descritos de forma situada relativamente ao território educativo, em coconstrução com os alunos.

Os critérios são gerais, pois cada critério serve diferentes objetivos (Bonniol, 1986; Roegiers, 2006) ou categorias de objetivos (Vial, 1991) e são comuns a diferentes competências e disciplinas. Deste modo, os critérios são apresentados aos alunos pelo professor, sendo que os descritores devem ser trabalhados com os discentes (Roegiers, 2020). A sua eficácia depende da clareza das descrições (Brookhart, 2013), através de indicadores.

Para poderem concretizar e operacionalizar os critérios, apoiando os alunos na tarefa de aprender e os professores na tarefa de ensinar, os indicadores são comportamentais, operacionais e contextualizados (Bonniol, 1981), de forma a permitirem recolher indícios, para orientarem a pedagogia do erro (Bonniol, 1996) auto e hétero operacionalizada. Os indicadores podem ser qualitativos e/ou quantitativos e estão organizados em categorias (Bonniol, 1988, Roegiers, 2006).

Em conjunto, os critérios e a sua descrição permitem uma dupla utilização pelos alunos: *i)* movimento do critério ao ato (usar os critérios como orientação para a elaboração solicitada) e *ii)* movimento do ato ao critério (descentração, que permite usar os critérios para analisar o seu produto como se fosse exterior a si).

Finalmente, e uma vez que assumimos que o valor pedagógico dos critérios advém da forma como promove mais e melhores aprendizagens, ressalta que a adequação à intencionalidade pedagógica é a característica mais importante dos critérios (Brookhart, 2013).

Ponto oito: A elaboração dos critérios pedagógicos e respetivas descrições obedece a uma intencionalidade pedagógica.

Pistas para a elaboração de critérios

Para cumprirem a sua função pedagógica, os critérios devem ser *i)* independentes uns dos outros/mutuamente exclusivos; *ii)* em número reduzido, para cada situação – assim se facilita a utilização/correção, colocando o foco não só na avaliação, mas também na aprendizagem (Roegiers, 2006).

Os critérios devem *i)* focar os resultados da aprendizagem (*learning outcomes*), não aspetos específicos de uma dada tarefa; *ii)* permitir avaliar a aprendizagem, apresentando aquilo que se quer que os alunos aprendam; *iii)* ajudar os alunos a perceberem as características do desempenho⁵ ideal; *iv)* ser passíveis de serem definidos, em níveis de descrição de graus de consecução alinhados de “alto” a “baixo”, num *continuum* de qualidade (organização em rubricas, que são conjuntos coerentes de critérios para o trabalho dos alunos e de descrições dos níveis de qualidade esperada no desempenho); *v)* ser observáveis; *vi)* ser distintos uns dos outros, ou seja, sem se sobreporem, para poderem ser avaliados separadamente; *vii)* funcionar em conjunto, para contemplarem as características que descrevem o desempenho (*a performance*) do aluno de uma maneira completa, fazendo-o corresponder à descrição da aprendizagem pretendida (Brookhart, 2013).

É necessário *i)* alinhar os critérios com o objetivo de aprendizagem; *ii)* focá-los na aprendizagem; *iii)* usar linguagem apropriada à idade dos alunos; *iv)* esclarecê-los e discuti-los com os alunos ou coconstruí-los com eles; *v)* promover o seu uso pelos alunos, para monitorizarem a sua aprendizagem (Andrade & Heritage, 2017).

É importante *i)* alinhar a tarefa, os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem; *ii)* definir tarefas de avaliação de desempenho que exijam pensamento complexo - reflexão, planeamento e aplicação de conhecimentos ou demonstração de competências; *iii)* usar critérios de aprendizagem que indiquem a realização de objetivos de aprendizagem; *iv)* definir critérios úteis para os alunos fazerem a sua autorregulação, ao longo do trabalho (Brookhart, 2020).

Os descritores dos critérios devem ser simples, concretos e verificáveis/observáveis, em número não inferior a três e não superior a cinco por critério (Roegiers, 2020).

Ponto nove: os critérios devem ser pensados de forma a estarem alinhados com os objetivos de aprendizagem, cujo desenvolvimento acompanham, quer na fase da realização (nas dinâmicas pedagógicas na sala de aula, que incluem a ação, a avaliação para as aprendizagens - avaliação formativa -, o *feedback* e a melhoria), até à fase da avaliação da aprendizagem – avaliação sumativa - e às decisões classificatórias tomadas com base nesta última.

⁵ Os desempenhos não são os resultados de aprendizagem, mas indicadores desses resultados de aprendizagem.

Etapas para a elaboração de critérios

De Ketele e Roegiers (2009) identificam oito momentos: *i)* Enunciar os objetivos de avaliação (intenções de aprendizagem); *ii)* Identificar os critérios que traduzem os objetivos; *iii)* Identificar os indicadores que permitem fazer a descrição dos critérios; *iv)* Determinar as informações a recolher; *v)* Determinar a estratégia de recolha das informações; *vi)* Recolher as informações (entrevista, questionário, observação, análise de fontes); *vii)* Confrontar as informações com os critérios; *viii)* Formular conclusões orientadas para a tomada de decisões.

Andrade e Heritage (2017) preveem um percurso que passa por três das fases definidas por aqueles autores: *i)* identificação dos objetivos de aprendizagem; *ii)* formulação dos critérios; *iii)* instrumentação.

Fernandes (2021b) enuncia também: *i)* analisar o que se espera que os alunos saibam e sejam capazes de fazer, tendo por referência o currículo, em todos os seus elementos ou componentes; *ii)* definir critérios (caraterísticas fundamentais) a partir das aprendizagens a realizar: o que os alunos devem ser capazes de fazer nas propostas de trabalho, ou nas tarefas, que lhes são propostas; *iii)* selecionar as tarefas ou propostas de trabalho e os procedimentos de recolha de informação que permitam avaliar tão rigorosamente quanto possível o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer através dessas tarefas; *iv)* ter em conta níveis de qualidade do desempenho dos alunos; *v)* encontrar formas de articulação entre os docentes, de modo a ser claro para todos o significado de cada critério e das respetivas descrições dos níveis de desempenho; *vi)* informar os alunos de forma muito clara, através de exemplos, como são avaliados os seus desempenhos nas tarefas que lhes vão sendo propostas, sendo que a informação deverá ser fornecida antes da realização de cada tarefa.

Ponto dez: os critérios decorrem do objetivo de aprendizagem e devem ser descritos de forma tão completa quanto possível. Essa descrição indica qual a informação a recolher, como fonte de evidência da aprendizagem.



Ferramentas de avaliação referidas a critérios

O desenvolvimento da avaliação *para as* aprendizagens não implica, necessariamente, qualquer instrumentação para a sua operacionalização.

Porém, já a avaliação *das* aprendizagens, nomeadamente nas tarefas de avaliação sumativa com intenção classificatória, carece de registo instrumental, sendo certo que a identificação dos métodos e das fontes de informação é uma etapa de passagem obrigatória da conceção e operacionalização do processo avaliativo (Roegiers, 2006). Este autor identifica quatro métodos de recolha de informação: questionário, entrevista, observação e análise documental (de portefólio, por ex.). As informações decorrem de performances realizadas pelos alunos, projetos, tarefas desempenhadas, informações orais, informações escritas, respostas e textos.

Clarke (2021), não longe da categorização apresentada no parágrafo anterior, refere cinco fontes de evidências: observação dos alunos, enquanto realizam tarefas e atividades (investigações, performances, apresentações orais e discussões), registos orais e audiovisuais, informações obtidas por meio de questionamentos em interações e diálogos, respostas escritas e projetos.

Andrade e Heritage (2017) explicitam que os critérios podem ser comunicados aos alunos de várias maneiras, incluindo rubricas e listas de verificação.

Brookhart (2013) esclarece que uma lista de verificação é uma sequência de critérios, sem as descrições dos níveis de qualidade encontrados numa rubrica. Enquanto as listas de verificação são úteis quando uma característica do trabalho do aluno está presente ou ausente (sem áreas cinzentas em termos de qualidade, o que é raro), ou quando os alunos são jovens e não conseguem descodificar texto, uma rubrica é um quadro concetual que explicita um conjunto coerente de critérios para o trabalho dos alunos, que inclui descrições dos níveis de qualidade de desempenho em cada critério

Brookhart (2018) identifica três ferramentas de avaliação referidas a critérios: para além das listas de verificação (para identificar a presença ou ausência de uma característica) e das rubricas (que distingue por serem as únicas ferramentas que descrevem os critérios, pelo que se adequam à avaliação de desempenhos, apoiando o aluno no percurso de aprendizagem e autorregulação - para onde vou? onde estou agora? como vou continuar?) considera também as escalas de classificação (dizendo que explicitam os critérios avaliados nos questionários).

Ponto onze: a estratégia de recolha de informação tem uma intenção pedagógica e decorre do objetivo de aprendizagem e dos critérios descritos.

Nos processos de avaliação sumativa, essa estratégia pressupõe a escolha do método de recolha de informação e da ferramenta que melhor se adequa ao registo das evidências que se quer recolher.



Conclusão

A síntese investigativa apresentada neste texto faz um esclarecimento concetual passível de ser agregado nos oito princípios que na primeira parte da mesma se apresentam. Nela se adota uma perspetiva diacrónica, que permite revisitare textos fundadores, para se perceber a origem de algumas das representações e crenças que emergem sobre o assunto dos critérios de avaliação. Interessante será referir que, logo em 1964, Astin alertava para o facto de ser necessário esclarecer algumas falácias acerca dos critérios. Também importante será refletir sobre as palavras de Popham (2014), que alerta para o facto de, em meio século (desde Glaser, em 1963, até 2014), três áreas sérias de confusão terem impedido a mediação referenciada por critérios de cumprir o seu potencial:

- i)* a ideia de que existem ferramentas de avaliação referidas a critérios e outras referidas à norma, quando, o que é referenciado por critérios ou referenciado por normas é a inferência ou a interpretação que a partir delas fazemos;
- ii)* a ideia de que a função dos critérios é determinar os níveis esperados de desempenho do aluno, quando a verdadeira missão dos critérios é identificar as habilidades ou conhecimentos que estão a ser avaliados, para que os professores possam direcionar o ensino para melhorar as aprendizagens;
- iii)* a questão da extensão do âmbito dos critérios, pois, sendo estas formas de operacionalizar os objetivos curriculares, se o âmbito do que deve ser analisado for muito estreito ou muito amplo, a sua eficácia desaparece.



Referências

- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning, achievement and academic self-regulation*. Routledge.
- Astin, A. (1964). Criterion-centered research. *Educational and Psychological Measurement*, 24, 4. 804-823.
- Barreira, C. (2019). Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Maria Isabel Ortigão et al (org.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal*. CRV.
- Black, P.J., & Harrison, C. (2004). *Science inside the black box. Assessment for learning in the science classroom*. King's College London Department of Education and Professional Studies.
- Black, P.J., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. King's College London School of Education.
- Black, P.J. et al. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. King's College London. Department of Education and Professional Studies.
- Black, P.J. et al. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Open University Press.
- Bonniol, J.J. (1981). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur de fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de Psychologie XXXV*, n. 353.
- Bonniol, J.J. (1986). Recherches et formations: pour une problématique de l'évaluation formative. J.M. De Ketele (org.). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck.
- Bonniol, J.J. (1988). Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité? *Bulletin de l'ADMEE*, n. °3, 1988, 1-6.
- Bonniol, J.J. (1996). L'Impasse ou la passe. Conférence d'ouverture de l'Université d'été d'Evaluation de Marseilleyeyre, Marseille. *En question, Cahier* n. °1, 1996.
- Bonniol, J.J., & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n.° 79 (numéro thématique: Décrire les pratiques d'évaluation des écrits) pp. 106-115. https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1989_num_79_1_1987
- Broadfoot, P. et al. (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. University of Cambridge School of Education.
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brookhart, S. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3:22. doi: 10.3389/feduc.2018.00022. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00022/full>.



Brookhart, S. (2020). *What Grading and Assessment Practices Could Schools Use in the Year Ahead?* Los Angeles: Center on Education Policy, Equity and Governance. https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2020-08/pb_brookhart_sept20.pdf

Clarke, S. (2021). *Unlocking Learning Intentions and Success Criteria: Shifting From Product to Process Across the Disciplines*. SAGE.

Cardoso, S., & Coelho, J. (2021). *Critérios de Avaliação: questões de operacionalização*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

De Ketele, J.-M-, & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du Recueil d'Informations*. De Boeck Université.

Fernandes, D. (2021a). *Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

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

Genthon, M. (1991). *L'évaluation fonction du projet d'apprentissage*. Colloque AFIRSE, Les évaluations, Carcassonne, 1991, PUM, 1992, 24-27.

Glaser, R. (1963). *Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions*. *American Psychologist*, 18(8), 519–521.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. PUF.

Mager, R. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. D.S:Lake.

Mottier-Lopez, L. (2022). Quelles sont les nouvelles conceptions de l'évaluation en classe ? Vers des évaluations pour apprendre durablement. In *Conférence de CONSENSUS. L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves* (pp. 10-17.). Le CNAM/CNESCO.

Nunziati, G. (1990). *Pour Construire un dispositif d'évaluation formatrice*. *Cahiers Pédagogiques*, n. 280, 47-64.

Popham, J. (2014). Criterion-Referenced Measurement: Half a Century Wasted? *Educational Leadership*, v.71, n.º 6, 62-66.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. ASA.

Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>



Roegiers, X. (2020). *L'évaluation des étudiants dans une logique de compétences: enjeux et démarches*. INSPE Lorraine.

Vial, M. P. (1991). Evaluer n'est pas mesurer. *Les Cahiers Pédagogiques*, n. 256, p. 16; repris dans le numéro hors-série, *L'évaluation*, 1991, 34/35.



EDUCAÇÃO



Cofinanciado por:

