

Avaliar para melhorar as aprendizagens



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Índice

Nota Introdutória

Parte I – Fundamentos de uma avaliação ao serviço da melhoria das aprendizagens

Capítulo I – Princípios e práticas da avaliação pedagógica	7
Texto de Apoio n.º 1 – <i>Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA</i> , Domingos Fernandes.....	11
Texto de Apoio n.º 6 - <i>Enquadramento da avaliação pedagógica: Cursos Artísticos Especializados de Nível Secundário e Cursos Profissionais</i> , António Carlos Luz Correia, Custódio Lagartixa e José Paulo Coelho	45
Capítulo II – Uma avaliação para e das aprendizagens	73
Folha n.º 1 – <i>Avaliação formativa</i> , Domingos Fernandes.....	75
Folha n.º 9 – <i>Avaliação formativa digital</i> , Hélder Pais e Fernanda Candeias.....	86
Texto de Apoio n.º 5 – <i>Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância</i> , Eusébio André Machado.....	104
Folha n.º 2 – <i>Avaliação sumativa</i> , Domingos Fernandes.....	125
Capítulo III – Uma avaliação referida a critérios	137
Texto de Apoio n.º 2 – <i>Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação</i> , Domingos Fernandes.....	139
Folha n.º 4 – <i>Critérios de Avaliação</i> , Domingos Fernandes	160
Folha n.º 14 – <i>Critérios de Avaliação: Questões de Operacionalização</i> , Sandra Cardoso e José Paulo Coelho.....	173
Texto de Apoio n.º 7 – <i>Avaliação Referida a Critérios: Perspetivas de Conceção e Utilização</i> , Fátima Braga, Eusébio André Machado e Fernanda Candeias.....	193
Capítulo IV – A centralidade da participação dos alunos	212
Folha n.º 3 – <i>Feedback</i> , Eusébio André Machado.....	214
Folha n.º 6 – <i>Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação</i> , Eusébio André Machado	230
Folha n.º 15 – <i>Autoavaliação</i> , Eusébio André Machado	243
Capítulo V – Diversificar, recolher, triangular	260
Folha n.º 7 – <i>Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)</i> , Domingos Fernandes.....	263
Folha n.º 8 – <i>Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)</i> , Domingos Fernandes.....	279
Folha n.º 5 – <i>Rubricas de Avaliação</i> , Domingos Fernandes.....	294
Folha n.º 13 – <i>Para uma Abordagem Pedagógica dos Testes</i> , Eusébio André Machado..	307

Capítulo VI - Classificação e notas	324
Folha n.º 10 – <u>Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas</u> , Domingos Fernandes.....	326
Folha n.º 11 – <u>Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas</u> , Domingos Fernandes.....	349
Folha n.º 12 – <u>Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes</u> , Domingos Fernandes.....	374
Parte II - Projetos de Intervenção e formação de professores no contexto da avaliação ao serviço da aprendizagem	394
Texto de Apoio n.º 4 – <u>Para um Enquadramento da Formação de Professores</u> , Domingos Fernandes.....	397
Texto de Apoio n.º 3 – <u>Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA</u> , Domingos Fernandes.....	412
<u>Avaliação Pedagógica – Referencial de Autoavaliação</u> , Eusébio André Machado, Fátima Braga e Fernanda Candeias.....	431

Nota Introdutória

O Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) é uma iniciativa inserida nas políticas públicas de educação cujo propósito fundamental é contribuir para a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica.

Neste quadro, entendeu-se que seria essencial produzir materiais de apoio à formação não só no âmbito das dinâmicas mais formais através de diversas modalidades de formação (Ações de Curta Duração, Oficinas de Formação e Círculo de Estudos), sob a organização dos Centros de Formação de Associação de Escolas, mas também no âmbito de processos mais informais, designadamente sob a forma de dinâmicas de autoformação ou de formação em pequenos grupos (Conselhos de Turma, Grupos Disciplinares, Departamentos, etc.).

A produção destes materiais (Folhas, Textos de Apoio e outros documentos) obedeceu a dois princípios fundamentais: **o princípio da ação docente baseada em evidência científica e o princípio do carácter reflexivo e autónomo da ação docente.**

Relativamente ao primeiro princípio, pretendíamos enfatizar a importância de contrariar uma forte tendência que considera que a experiência acumulada é suficiente para o desempenho da atividade docente. Não obstante o carácter imprescindível da experiência, cujo valor formativo tem sido desvalorizado, importa convocar, *também*, a evidência empírica mais recente para apoiar o trabalho docente, cada vez mais complexo e exigente. Por outro lado, houve também a intenção de contrariar um equívoco profundamente desqualificante do trabalho docente, segundo o qual no campo da educação, em termos científicos, não há nada de novo, tudo foi inventado e não há avanço científico.

Quanto ao segundo princípio, particularmente válido no âmbito da formação de professores, desejávamos acentuar a ideia de que os professores são e devem ser profissionais reflexivos e autónomos, encarando os materiais produzidos pelo Projeto MAIA não como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida; não como afirmações fechadas, mas como interrogações abertas; enfim, não como encerramento da procura de outros materiais, mas como convite à descoberta de mais conhecimento. Reconhece-se, pois, que os diferentes materiais representam esboços da formação, do debate, da procura, da reflexão, da partilha na busca de um saber profissional que deve ser assumido enquanto projeto de aprendizagem colaborativa.

Embora resultante de necessidades emergentes, sobretudo no quadro do desenvolvimento das ações de formação, a produção destes materiais obedeceu a um programa deliberado e coerente, tentando ter a amplitude mínima para abranger os aspetos centrais da avaliação pedagógica. Deste ponto de vista, consideramos que teria

sentido proporcionar a todos os interessados um documento único, organizado numa lógica hipertextual, através da qual cada leitor pudesse construir os seus próprios roteiros de leitura. Apesar de uma organização canónica, baseada na organização linear e sequencial, é possível, dado a sua organização sob a forma de e-book, começar a leitura a partir de qualquer ponto e navegar de acordo com os interesses de cada um.

É, pois, com muito orgulho que oferecemos este legado do Projeto MAIA, cujos textos foram concebidos com um propósito de partilha, sempre com elevada humildade científica, mas com a ambição de proporcionar o melhor e o mais atual conhecimento científico. Nunca e em circunstância alguma, os materiais produzidos foram entendidos como orientações ou até mesmos como prescrições, nem estão isentos de críticas, melhorias ou até de contraditório. Aliás, talvez o melhor reconhecimento da importância e do valor destes materiais que aqui disponibilizamos seja o aparecimento de outros textos que alimentem o questionamento, o debate e a prossecução de respostas melhores para práticas melhores, algo para o qual o Projeto MAIA sempre mostrou abertura.

Quero agradecer a todos e a todas que, ao longo destes quatro anos, construíram este legado, sempre com elevada generosidade profissional e, ao mesmo tempo, sempre com o máximo rigor científico. Na verdade, este e-book deve ser visto, acima de tudo, como um exemplo, por modesto e limitado que seja, do sentido da colegialidade profissional e da capacidade dos professores produzirem conhecimento, sem o qual muito dificilmente a nossa profissão se inscreverá, com sentido de serviço aos outros e de construção de sociedades melhores, nos dias complexos, exigentes e imprevisíveis que temos à nossa frente.

Eusébio André Machado

Parte I

Fundamentos de uma avaliação ao serviço da melhoria das aprendizagens



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Capítulo I – Princípios e práticas da avaliação pedagógica

Sinopse

Na linha do trabalho realizado por Black e Wiliam (2018), as folhas e os textos de apoio produzidos pelo Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) giram em torno do pressuposto de que avaliar é um processo através do qual se fazem inferências acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer com os conhecimentos que detêm.

É assim que, no **Texto de Apoio n.º 1 – [Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no Âmbito do Projeto MAIA](#)**, Domingos Fernandes defende a integração dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, articulando-os com o currículo e o desenvolvimento curricular. Claro fica, com a leitura do documento, que a avaliação é um processo pedagógico, ao serviço da melhoria das aprendizagens e do ensino, evidenciando-se o seu papel inclusivo. Para isso, a avaliação deve ter uma referência criterial. Nesta linha, o texto apresenta cinco princípios de uma avaliação pedagógica: transparência, melhoria da aprendizagem, integração curricular, positividade e diversificação.

Num segundo momento, o autor esclarece os conceitos de [avaliação formativa](#) (Avaliação *para as* Aprendizagens - ApA) e de [avaliação sumativa](#) (Avaliação *das* Aprendizagens - AdA), concluindo que o que as distingue é o tipo de inferências que resultam de cada uma – a primeira está associada à (auto)regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, enquanto a segunda fornece informação sintetizada, orientada para tornar público o que foi aprendido pelos alunos. Decorre do texto a necessidade de melhorar a forma como se avalia e como se faz aprender, nomeadamente em termos de identificação de objetos e de tarefas de avaliação, assim como de comunicação de resultados, em que acima de tudo, é preciso que verdadeiramente acreditemos que todos os alunos podem aprender.

No **Texto de Apoio n.º 6 - [Enquadramento da Avaliação Pedagógica: Cursos Artísticos Especializados de Nível Secundário e Cursos Profissionais](#)**, António Carlos Luz Correia, Custódio Lagartixa e José Paulo Coelho partem da identificação dos referenciais curriculares nacionais. Três deles são comuns a todos os alunos, independentemente do tipo de cursos – [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#), [Aprendizações Essenciais](#) e [Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania](#) – e outros dois são específicos – *Perfis Profissionais*, [Referenciais de Competências e de Formação](#). Ao longo da sua argumentação, mostram como os princípios e fundamentos da avaliação pedagógica se adequam à situação específica analisada e terminam enfatizando a necessidade de práticas de trabalho colaborativo.

Texto de Apoio 1

Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no Âmbito do Projeto MAIA

Domingos Fernandes

*ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa |
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)*



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: 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)

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-471-9

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *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.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Texto de Apoio 1

**Para uma Fundamentação e Melhoria das
Práticas de Avaliação Pedagógica no
Âmbito do Projeto MAIA**

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)

Índice

<u>Introdução</u>	13
<u>Acerca da Natureza da Avaliação</u>	17
<u>Da Avaliação Pedagógica</u>	21
<u>Princípio da Transparência</u>	24
<u>Princípio da Melhoria da Aprendizagem</u>	25
<u>Princípio da Integração Curricular</u>	26
<u>Princípio da Positividade</u>	27
<u>Princípio da Diversificação</u>	28
<u>Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa</u>	29
<u>Melhorar as Práticas de Avaliação</u>	32
<u>Todos os Alunos Podem Aprender</u>	35
<u>Uma Nova Visão para a Avaliação Pedagógica</u>	36
<u>Melhorar a Qualidade das Avaliações</u>	37
<u>Melhorar a Comunicação dos Resultados</u>	38
<u>Objetos e Tarefas de Avaliação</u>	38
<u>Considerações Finais</u>	40
<u>Bibliografia</u>	43

Introdução

A avaliação, a aprendizagem e o ensino são três processos pedagógicos incontornáveis e fundamentais que devem ser devidamente compreendidos por todos os intervenientes nos sistemas escolares (e.g., docentes, gestores escolares, decisores políticos, encarregados de educação). A avaliação, em qualquer nível de ensino, só fará real sentido se estiver fortemente articulada, ou mesmo integrada, com o ensino e com a aprendizagem. Ou seja, a avaliação deve acompanhar todas as práticas pedagógicas e, em particular, os processos de ensino para que estes possam ser contínua e sistematicamente regulados e melhorados. Na verdade, o principal propósito da avaliação pedagógica é estar ao serviço da melhoria das aprendizagens e do ensino. Dito de outra maneira, a avaliação, antes do mais, tem de estar ao serviço de quem aprende. Tem de ser um processo orientado para a inclusão dos alunos, isto é, para a sua plena integração nas escolas e no sistema educativo.

A avaliação não pode nem deve ser encarada como um processo isolado ou desligado do currículo e do desenvolvimento curricular. Nestes termos, as conceções e práticas de avaliação estão intimamente associadas às conceções curriculares e, concomitantemente, às conceções que se sustentam acerca do ensino e da aprendizagem. Isto significa que o entendimento que temos sobre a educação em geral e sobre o papel das escolas, assim como as nossas ideias sobre a aprendizagem e o ensino, influenciam fortemente o que pensamos acerca da avaliação das aprendizagens e das suas práticas. Estas são ideias que deverão orientar as tomadas de decisão a qualquer nível dos sistemas escolares, desde o nível político, passando pelo nível da administração da educação, até ao nível pedagógico no contexto das escolas e das salas de aula.

Dezenas de anos de investigação, desenvolvida em todos os níveis de ensino por milhares de investigadores e professores um pouco por todo o mundo, permitem-nos compreender que a avaliação, processo indissociável da aprendizagem e do ensino, pode ter um papel determinante na qualidade e na democratização dos sistemas educativos. De facto, a avaliação influencia: a) as formas como os alunos estudam e preparam as atividades escolares; b) as dinâmicas pedagógicas engendradas pelos

professores, levando-os a organizar o seu ensino considerando que os alunos estão no centro das suas ações pedagógicas ou, pelo contrário, considerando que são eles que ocupam o centro do espaço pedagógico; c) os projetos educativos ou os projetos pedagógicos das escolas, que podem/devem ser documentos que orientam o trabalho colaborativo dos professores e a autonomia dos alunos e não documentos que incentivam o ensino magistral e o papel passivo dos estudantes; d) o papel que os pais e os encarregados de educação podem desempenhar no acompanhamento das aprendizagens dos seus filhos e educandos; e) a consciencialização da sociedade em geral acerca das aprendizagens, das capacidades e dos valores que as crianças e os jovens estão a desenvolver nas suas escolas; e f) as políticas públicas de educação, fundamentando-as a partir dos processos internos e externos de avaliação.

Nestes termos, com base no conhecimento produzido, pode afirmar-se que a chamada avaliação das aprendizagens dos alunos é um poderoso processo pedagógico, mas também político, que pode influenciar significativamente o que e como os alunos aprendem, o que e como os professores ensinam, a organização e o funcionamento pedagógico das escolas, a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos e educandos, o conhecimento da sociedade em geral acerca do papel que as escolas desempenham na educação e formação dos seus cidadãos e a formulação de políticas públicas.

Mas a investigação tem igualmente permitido formular ideias-chave que devem orientar práticas e políticas no domínio da avaliação, destacando-se desde já as seguintes:

1. O mais relevante e fundamental propósito da [avaliação pedagógica](#), aquela que ocorre nas salas de aula e é da integral responsabilidade dos docentes e das escolas, é contribuir para que os alunos aprendam. Neste sentido, a avaliação deve ser de natureza essencialmente [formativa](#), fornecendo [feedback](#) aos alunos e professores para regular a aprendizagem e o ensino. Isto significa que a [avaliação formativa](#) ou, como se verá mais adiante, a avaliação para as aprendizagens, proporciona informações fundamentais para que os alunos

- tomem consciência das suas dificuldades e dos meios e processos que as permitam ultrapassar.
2. A [avaliação pedagógica](#), sumativa ou formativa, das ou para as aprendizagens, não é uma questão técnica. Isto é, não é um mero processo de produção de medidas nem um mero processo de construção e utilização de instrumentos. Acima de tudo, a avaliação pedagógica, aquela que ocorre nas salas de aula sob a responsabilidade dos professores, é um processo eminentemente pedagógico e didático com fortes relações com as aprendizagens dos alunos e com o ensino dos professores. Não são os instrumentos que determinam a natureza da avaliação pedagógica. Na verdade, um mesmo instrumento pode ser utilizado com propósitos formativos, onde não há lugar a quaisquer classificações, ou com propósitos sumativos, podendo dar origem a uma classificação.
 3. A avaliação não pode ser confundida com a classificação nem é um processo ao serviço da produção de classificações. A [avaliação pedagógica](#), antes do mais, está ao serviço de quem aprende e de quem ensina, sendo, neste sentido, um processo destinado a melhorar as aprendizagens e o ensino. Mas é através de certas formas de [avaliação sumativa](#) (avaliação das aprendizagens) que se podem e devem recolher informações relevantes, rigorosas e credíveis que permitem descrever a qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, atribuir-lhes uma dada classificação.
 4. A avaliação é, por natureza, um processo subjetivo, porque depende do juízo profissional que os docentes formulam acerca da qualidade das aprendizagens dos alunos a partir da informação que recolheram. Mas o facto de a avaliação ser subjetiva não impede que nos permita obter resultados credíveis, plausíveis, úteis, justos e rigorosos. Neste sentido, não precisamos de mais avaliação! Precisamos de melhor avaliação! Uma avaliação com critérios previamente definidos, mais transparente, mais fortemente articulada com o ensino e com as aprendizagens, mais participada e mais reflexiva.
 5. O [feedback](#) é a peça central de qualquer processo de avaliação pedagógica porque, na verdade, é através deste processo que os professores podem comunicar aos alunos três informações fundamentais: a) onde se pretende que

eles cheguem; b) em que situação se encontram; e c) o que têm de fazer para aprenderem o que está previsto, isto é, os esforços e processos que têm de fazer para chegarem onde se pretende que cheguem. Só com uma utilização sistemática e criteriosa de *feedback* é possível falar-se de avaliação formativa ou de avaliação para as aprendizagens. Na verdade e num certo sentido, o *feedback* é a razão de ser da avaliação formativa. Dito ainda de outra forma: fazemos avaliação formativa para proporcionar *feedback* de elevada qualidade aos nossos alunos. É importante referir nesta altura que, nestes termos, a avaliação formativa nada tem a ver com a atribuição de classificações.

Foi com base nestas e noutras ideias-chave que este texto foi produzido com o principal propósito de contribuir para orientar e fundamentar práticas de avaliação pedagógica que são da integral responsabilidade dos professores e das escolas. Naturalmente, estas ideias-chave exigem transformações mais ou menos profundas nos modos de organização e funcionamento das escolas, nas práticas docentes e nas políticas públicas de educação. Espera-se, portanto, que este texto possa igualmente contribuir para conceber e concretizar programas de formação dirigidos a uma diversidade de intervenientes, tais como professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, inspetores e outros.

O texto foi organizado em seis secções. Na primeira, [*Introdução*](#), identificam-se ideias-chave essenciais para melhorar as práticas de avaliação pedagógica e definem-se os propósitos do documento. Na segunda, [*Acerca da Natureza da Avaliação*](#), discutem-se alguns aspetos fundamentais que permitem caracterizar a natureza da avaliação, referindo as suas potencialidades e as suas limitações. Na terceira, [*Uma Avaliação para Melhorar*](#), enunciam-se e discutem-se alguns princípios que devem ser tidos em conta para que a avaliação pedagógica contribua para melhorar as aprendizagens dos alunos. Na quarta, [*Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*](#), discutem-se os dois conceitos estruturantes da chamada avaliação pedagógica, as relações entre si e ainda a sua relevância no desenvolvimento do currículo. Na quinta, [*Melhorar as Práticas de Avaliação*](#), apresentam-se e discutem-se estratégias e recomendações que devem ser tidas em conta para melhorar as práticas de avaliação. Finalmente, na sexta,

Considerações Finais, faz-se uma integração de ideias consideradas fundamentais, tendo em conta os propósitos definidos para este documento.

Acerca da Natureza da Avaliação

Avaliar é uma prática e uma construção social que não pode ser confundida com uma ciência exata, porque não produz resultados certos. Apesar desta afirmação que, para alguns, pode ser surpreendente ou mesmo chocante, a verdade é que a avaliação pode e deve ser rigorosa, credível, plausível e útil. Assim, para conseguirmos avaliar com a qualidade desejável, é necessário compreender a natureza da avaliação e os seus aspetos mais controversos.

Uma avaliação de qualidade tem de ser simples, o que é diferente de ser simplista, transparente e exequível. Ou seja, a avaliação é um processo que tem de ser naturalmente integrado nas atividades que se desenvolvem no dia a dia, nas rotinas das salas de aula, e, acima de tudo, tem de ser compreendido por todos os que nela estão interessados. É muito importante garantir que, qualquer que seja o nível de ação que possamos considerar (*e.g.*, política pública, escola, sala de aula), a avaliação possa ser um processo orientado para a transformação e para a melhoria das realidades escolares. Por isso dizemos com frequência que a avaliação pode e deve ter um papel relevante a desempenhar nos processos de reinvenção e de inovação pedagógica. É igualmente importante garantir que a avaliação não seja entendida como uma ameaça, como um meio de punição ou de intimidação das pessoas. Por isto mesmo, para além de simples, a avaliação tem de ser tão transparente e consensual quanto possível, sendo especialmente relevante que os seus propósitos sejam claros e compreendidos por todos, avaliadores e avaliados. Por outro lado, a avaliação tem de ser um processo cuja qualidade tem de ser devidamente assegurada. Isto significa que a avaliação tem de ser rigorosa, exequível, útil e eticamente adequada. Para que uma avaliação tenha estas características fundamentais é necessário que o processo de recolha, análise e registo da informação seja diversificado e tão partilhado quanto possível.

No desenvolvimento de uma avaliação de qualidade é particularmente importante vencer dificuldades conceituais básicas que persistem numa diversidade de atores dos sistemas escolares. Mesmo quando falamos de conceitos tais como *avaliação externa*, *avaliação interna*, *avaliação formativa* e *avaliação sumativa*, a investigação mostra que um número de atores relevantes (*e.g.*, docentes, gestores escolares, responsáveis da administração) ainda mantém ideias erróneas acerca deles que, naturalmente, deverão ser esclarecidas. A compreensão profunda destes e de outros conceitos-chave é fundamental para que as práticas pedagógicas possam ser transformadas e melhoradas de forma deliberada e sustentada. Por exemplo, é importante compreender que a informação gerada pelas avaliações de natureza formativa não deve ser diretamente mobilizada para atribuir classificações aos alunos. E é igualmente importante não confundir a avaliação, um processo eminentemente pedagógico que deve acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, com a mera atribuição de classificações. Avaliar não é classificar embora, obviamente, certas formas de [avaliação sumativa](#) possam ser utilizadas para a atribuição de classificações aos alunos.

A avaliação mais formal, isto é, deliberada e propositadamente organizada para que possamos vir a formular um juízo acerca do valor e do mérito de um dado objeto (*e.g.*, aprendizagens dos alunos, desempenhos de professores, desempenhos de escolas, qualidade de um material didático) tende a seguir a chamada lógica das ciências ditas exatas. Isto significa que ela tende a basear-se em critérios, procura a objetividade e utiliza dados de natureza quantitativa que, em geral, podem ser recolhidos através de uma diversidade de instrumentos, com particular destaque para os testes, os questionários, as escalas, as rubricas e as listas de verificação. É uma abordagem que normalmente se diz baseada no pensamento criterial. Consequentemente, a definição de [critérios](#) que traduzam o que é verdadeiramente relevante aprender constitui um processo complexo e difícil, mas incontornável. A avaliação, naturalmente, tem de ter como referência fundamental os referidos critérios. Os critérios, por sua vez, têm de ter em conta documentos curriculares de referência como, por exemplo, a definição de [Aprendizagens Essenciais \(AE\)](#), o [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(PASEO\)](#) e outros documentos curriculares. Mas isto não deve significar que nos embrenhemos em infintos exercícios que normalmente culminam num

conjunto ingerível de critérios que traduz uma visão excessivamente atomizada e sem sentido do que é realmente importante aprender. Isto significa que os critérios devem traduzir o que é importante aprender. E nada mais do que isso. Há, obviamente, uma grande variedade de processos que nos permitem verificar o grau de consecução de cada critério e, naturalmente, a avaliação tem aqui um papel muito relevante e incontornável. Mas, repito, deve evitar-se a todo o custo que as pessoas se *percam* na definição de listas infundáveis de indicadores, de descritores ou de outros mecanismos de semelhante natureza. Temos de valorizar mais as avaliações de natureza holística, desenvolvendo a nossa capacidade para aprender a olhar para o que os alunos sabem e são capazes de fazer de forma mais integrada e global. É importante distinguir o essencial do acessório e, nestes termos, temos de nos concentrar no que é manifesta e incontornavelmente essencial. A definição de [critérios](#) e a sua utilização (que deve ser eminentemente formativa) devem ser construções sociais, isto é, devem decorrer da análise e discussão entre os docentes e traduzir consensos acerca do que é relevante e incontornável aprender e saber fazer. Trata-se, obviamente, de um trabalho que tem a ver com o desenvolvimento do currículo. Ou seja, com o que nós pensamos acerca do que é realmente importante aprender e que nos permite organizar o ensino, as condições de aprendizagem e, naturalmente, a seleção de tarefas de avaliação que sejam, simultaneamente, de ensino e de aprendizagem.

Em anos mais recentes tem-se valorizado a importância da experiência das pessoas e das suas avaliações menos formais e considerado que elas também produzem conhecimento que interage com o conhecimento produzido pelas avaliações de natureza mais formal. Temos assim uma avaliação baseada nas experiências pessoais que, por natureza, utiliza a chamada lógica do dia a dia, assume a subjetividade e utiliza sobretudo dados de natureza qualitativa. Esta é a avaliação que, num contexto de sala de aula, decorre das interações que se estabelecem e do conhecimento prático que os professores, por exemplo, vão desenvolvendo acerca de uma diversidade de aprendizagens desenvolvidas pelos seus alunos. A sua principal fragilidade decorre da exclusiva dependência dos conhecimentos e experiências do avaliador e da sua eventual tendência para a parcialidade. Mas, é bom sublinhar, dificilmente uma avaliação traduzirá com rigor as realidades se prescindir desta visão mais pessoal e

assumidamente subjetiva. Assim, é importante articular inteligentemente as duas abordagens.

Tendo em conta a discussão desenvolvida, parece indispensável refletir acerca das seguintes afirmações, todas relativas à natureza e propósitos da avaliação no seu sentido mais geral (como domínio do conhecimento das ciências sociais):

- 1.** A avaliação deve ser simples, exequível, eticamente irrepreensível e facilmente compreendida por todos os intervenientes.
- 2.** A avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do ente avaliado.
- 3.** A avaliação não é uma ciência exata nem uma mera técnica e é necessário retirar destes factos as devidas ilações.
- 4.** A avaliação não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos; porém, deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo.
- 5.** A avaliação permite discernir a qualidade de qualquer objeto; muitas vezes é desejável que tal discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas.
- 6.** A avaliação, em geral, não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social.

Uma boa compreensão acerca da natureza e dos propósitos da avaliação é uma condição necessária para que uma avaliação orientada para melhorar o ensino e a aprendizagem possa vir a fazer parte das rotinas pedagógicas das escolas. Mas não é uma condição suficiente. A formação, tão contextualizada quanto possível, e a criação

de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes são ações muito relevantes para o desenvolvimento de práticas de avaliação mais diversificadas e mais ricas dos pontos de vista didático e pedagógico.

Avaliação Pedagógica

A avaliação dita tradicional desenvolve-se no sentido de recolher informação para medir comportamentos e conhecimentos observáveis dos alunos. O seu principal objetivo é medir, da forma mais objetiva, rigorosa e justa possível, as diferenças individuais entre os alunos para os selecionar. Trata-se de uma avaliação inspirada no paradigma psicométrico em que se torna necessário: a) identificar padrões observáveis de respostas a determinadas tarefas através de amostras de dimensão razoável; b) medir de forma indireta a inteligência, ainda que não se defina a natureza dos processos cognitivos; e c) caracterizar o desempenho de cada aluno em contraste com o desempenho dos outros e, conseqüentemente, ordenar ou seriar os resultados obtidos numa qualquer escala. Esta abordagem implica que, ao nível da sala de aula, se identifiquem objetos de avaliação precisos e quantificáveis e que se desenvolvam testes para, essencialmente, se avaliarem produtos de aprendizagem.

Uma das conseqüências da utilização da avaliação tradicional, inspirada na psicometria, é a tendência para avaliar o que é mais facilmente mensurável (conhecimentos e compreensão) em detrimento, por exemplo, de processos complexos de pensamento, que exigem uma avaliação mais diversificada e sofisticada. Evidentemente, não se pode ignorar que para avaliar processos complexos de pensamento é necessário ir além da utilização de testes para avaliar conhecimentos. Este é, com certeza, um problema a enfrentar.

Os [testes](#), instrumentos privilegiados na avaliação tradicional, ainda que tenham reconhecidas vantagens e, por isso mesmo, deverão continuar a ser utilizados, têm também uma diversidade de limitações: a) tendem a avaliar um número limitado de

objetivos do currículo; b) tendem a centrar-se mais na comparação dos resultados dos alunos e menos na observação, análise e progressão do trabalho de cada um; c) tendem a fracionar o conhecimento, assumindo a independência dos objetivos educacionais e o princípio de que *o todo é igual à soma das partes*, quando hoje se reconhece que os objetivos são interdependentes e que *o todo é maior do que a soma das partes*; d) tendem a centrar-se na avaliação da consecução de objetivos que exigem menos elaboração cognitiva (memorização, compreensão e aplicação), avaliando menos os que exigem maior elaboração das capacidades cognitivas dos alunos (análise, síntese, avaliação); e) geralmente agregam os resultados de vários tópicos do currículo de forma a produzirem uma classificação única, global, o que pode conduzir a uma má interpretação acerca dos conhecimentos dos alunos; e f) pressupõem que os alunos devem começar por atingir objetivos de nível elementar para só mais tarde atingirem objetivos de nível mais complexo, quando hoje se sabe que, desde muito cedo, os alunos devem ter oportunidades para lidar com situações problemáticas que impliquem objetivos de nível superior.

A consciência destas limitações dos testes, os instrumentos mais largamente utilizados nas escolas, não deve fazer esquecer-nos as suas vantagens ou pontos fortes. Assim, os testes podem: a) proporcionar oportunidades para que os alunos mostrem saberes adquiridos; b) constituir momentos de aprendizagem e/ou de reflexão acerca do trabalho escolar que se desenvolveu; c) ser elementos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, sublinhando os assuntos e as estratégias que devem ser aprendidos; e d) garantir a recolha de bastante informação em pouco tempo acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Neste sentido, não se pode ficar com a ideia de que os testes não devem ser utilizados. Mas é importante refletir maduramente sobre a forma como se utilizam os seus resultados. O que também é importante sublinhar nesta altura é a importância de [diversificar as formas de recolher informação](#) para que se possa melhorar a qualidade das avaliações acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. E, conseqüentemente, ilustrar que a avaliação dita tradicional, baseada apenas na utilização de testes, é insuficiente e não contribui para que os alunos aprendam ao nível das exigências atuais das sociedades.

Como se viu anteriormente, é relevante compreender a natureza da avaliação para que se possam conhecer as suas limitações, as suas potencialidades e os seus conceitos fundamentais. Trata-se de um caminho que é necessário percorrer para questionar e melhorar práticas de avaliação normalmente bastante pobres, essencialmente orientadas para a atribuição de classificações. A [avaliação pedagógica](#) pode ser considerada como um processo sistemático e propositado de recolha de informação acerca das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Sempre que julgado necessário e oportuno, a análise da informação recolhida permite distribuir [feedback](#) aos alunos, para que eles possam regular e autorregular as suas aprendizagens. Avaliar é, assim, um processo em que a comunicação e as interações sociais têm um papel fundamental para que se possam tomar as melhores decisões pedagógicas. O que se apresenta e discute neste documento é a necessidade de irmos construindo práticas que nos aproximem de uma visão de avaliação pedagógica que contempla toda esta complexidade. Ou seja, uma avaliação essencialmente orientada para melhorar a aprendizagem e o ensino, dois processos insubstituíveis em qualquer processo e contexto de educação e de formação, desde a educação pré-escolar ao ensino universitário, desde a educação formal à educação não formal e informal ou desde o ensino de natureza geral, ao ensino vocacional ou de natureza profissionalizante.

A avaliação pedagógica está intrinsecamente articulada com as aprendizagens e com o ensino, ocorre essencialmente no contexto das salas de aula e é da exclusiva responsabilidade dos professores e das escolas. Consequentemente, nesta ideia, a avaliação pedagógica integra a avaliação formativa, a avaliação sumativa que é utilizada para proporcionar *feedback* e a avaliação sumativa que é utilizada para atribuir classificações. Repare-se que, nesta perspetiva, a avaliação sumativa tem igualmente um papel relevante no apoio às aprendizagens e ao ensino.

Seguidamente enunciam-se alguns *Princípios* que podem contribuir para pensar a avaliação como processo eminentemente pedagógico e, naturalmente, para organizar as suas práticas tendo em vista a melhoria das aprendizagens de todos os alunos.

Princípio da Transparência

A transparência é uma das pedras de toque de uma avaliação credível e de uma avaliação que seja compreendida por todos e, em particular, pelos que são avaliados. A transparência tem a ver com o facto de, em qualquer processo de avaliação, os critérios, as finalidades, os procedimentos, os momentos, os intervenientes e os processos de recolha de informação a utilizar deverem, à partida, ser conhecidos pelos principais intervenientes (*e.g.*, alunos, pais e encarregados de educação, gestores escolares). Trata-se de conhecer bem as *regras do jogo* antes do seu início, contribuindo desse modo para que a avaliação não seja vista como uma ameaça, mas antes como um processo pedagógico indispensável para acompanhar e ajudar a melhorar as aprendizagens dos alunos e também o ensino dos professores. Neste sentido e a título de exemplo, para que a avaliação seja um processo transparente, tem de se assegurar sempre que os alunos: a) compreendem os propósitos da avaliação, assim como a utilização que vai ser dada aos resultados da mesma; b) compreendem o que têm de aprender e o que é objeto de avaliação através de testes, questões orais ou quaisquer outros procedimentos avaliativos; c) compreendem as diferenças entre o que se considera um bom e um fraco desempenho; d) compreendem a importância da autoavaliação para distinguirem entre um fraco e um bom desempenho e para compreenderem os esforços que têm de fazer para aprenderem; e) são avaliados através de avaliações de qualidade, que traduzem bem os seus conhecimentos e tudo aquilo que são capazes de fazer; e f) tomam conhecimento dos resultados da avaliação através de processos de comunicação claros, facilmente compreensíveis e realmente úteis.

Nestes termos, o *Princípio da Transparência* é fundamental para que os alunos possam ter acesso a uma avaliação que lhes dá confiança, pois passa a ser considerada como um processo que os ajuda a aprender.

Princípio da Melhoria da Aprendizagem

A avaliação não pode ser entendida como um processo destinado a impedir o progresso dos alunos ou a travar as suas oportunidades de aprendizagem. Muito pelo contrário, deve constituir um meio privilegiado para a promover, para a melhorar. Porém, as conceções dominantes vão no sentido de considerar a avaliação nas suas vertentes normativa e classificativa. A ideia de que a avaliação faz parte integrante dos processos de aprendizagem e de ensino e de que tem um papel determinante na sua melhoria ainda não está interiorizada por muitos atores fundamentais nos processos de educação e de formação das crianças e dos jovens (*e.g.*, pais, docentes, gestores escolares). Interessa, por isso, trabalhar para compreender que o fundamental propósito da avaliação não é atribuir classificações, mas sim apoiar os alunos nas suas aprendizagens, informando-os acerca da sua situação, do seu progresso, em relação aos conteúdos, às capacidades, às competências e desempenhos que têm de desenvolver.

Consequentemente, *Avaliar Para Aprender* e *Avaliar Para Melhorar* são expressões que assumem um especial significado, pois traduzem o que a investigação que vem sendo realizada um pouco por todo o mundo, sobretudo a partir dos finais dos anos 70 do século passado, vem evidenciando: a avaliação tem de ser um processo eminentemente pedagógico ao serviço da aprendizagem e da sua melhoria.

Princípio da Integração Curricular

A avaliação pedagógica, da responsabilidade dos professores e que ocorre nas salas de aula e nas escolas, só faz real sentido se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino. Isto significa que a avaliação é um processo que tem de estar intrinsecamente articulado com o currículo e com o seu desenvolvimento. Neste sentido, as propostas de trabalho, ou as tarefas, que são apresentadas aos alunos serão sempre utilizadas numa tripla dimensão: a) devem permitir que os alunos aprendam; b) devem permitir que os professores ensinem; e c) devem permitir que ambos avaliem as aprendizagens realizadas e o ensino. Esta é uma forma simples de promover a integração da avaliação no processo de desenvolvimento curricular, abrindo a necessidade e a possibilidade de se proporem tarefas aos estudantes que sejam mais diversificadas e tão relacionadas com as experiências da vida real dos estudantes quanto possível. As tarefas podem ainda assumir a forma de projetos destinados a resolver uma diversidade de situações problemáticas. Estas perspetivas pedagógicas exigem novas formas de avaliar. Práticas de avaliação ditas tradicionais, quase exclusivamente baseada em testes, serão insuficientes e mesmo desajustadas, pois tendem a focar-se exclusivamente na aquisição de conhecimentos, ignorando os esforços desenvolvidos e os progressos observados e ainda aprendizagens no domínio das atitudes e das capacidades.

Nestas circunstâncias, torna-se necessário *alinhar* a avaliação com o currículo e com as metodologias e estratégias utilizadas para o desenvolver fazendo deste modo, sempre que possível, coincidir as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação e de ensino. Desta forma, a avaliação poderá assumir o seu papel regulador, contribuindo para que os alunos desenvolvam a sua autonomia e aprendam mais e com mais profundidade.

Princípio da Positividade

Trata-se de um princípio que reconhece a necessidade de desenvolver uma avaliação através da qual os alunos tenham plenas oportunidades para demonstrarem o que podem e sabem fazer. A avaliação tradicional tende a estar organizada para *procurar* o que os alunos não sabem. Assim, a avaliação não deverá ser apenas um meio para apurar o que os alunos ainda não sabem, mas tem de ser igualmente um processo que lhes dê oportunidades para mostrarem o que sabem e são capazes de fazer. Isto passará pela diversificação dos processos de recolha da informação, indo além dos testes que, não poucas vezes, podem inibir os alunos de mostrar tudo o que já sabem e são capazes de fazer.

Como consequência deste princípio, as tarefas de avaliação também deverão decorrer em ambientes menos formalizados, com menos constrangimentos de tempo, para que os alunos tenham mais oportunidades para revelarem as capacidades, as atitudes e os saberes de que são possuidores.

Tendo em conta o *Princípio da Positividade*, não farão sentido práticas ditas de avaliação que consistem na formulação de questões acerca de assuntos não abordados nas aulas ou aos quais não foi dada qualquer relevância. As chamadas *rasteiras* ou perguntas ambíguas não deverão, igualmente, ser consideradas. E, interessa notar, é perfeitamente aceitável que os alunos sejam envolvidos em tarefas e em avaliações que, naturalmente, os devem ajudar a aprender mas também os devem familiarizar com as tarefas e questões com que serão confrontados nas avaliações sumativas com fins classificatórios.

Em suma, o desafio é propor tarefas aos alunos que lhes proporcionem reais oportunidades para que possam mostrar, tanto quanto possível, o que sabem e são capazes de fazer sem ignorar, obviamente, que é também através de tais tarefas que se podem evidenciar as dificuldades de aprendizagem.

Princípio da Diversificação

O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos está condicionado por um conjunto complexo e interdependente de fatores tais como: as suas capacidades intelectuais, os seus sistemas de conceções, as suas capacidades metacognitivas, as suas atitudes, desejos, persistência ou os contextos socioculturais em que se inserem. Para se poder recolher informação sobre todos estes fatores, torna-se necessário diversificar os métodos de recolha de informação e, tanto quanto possível, envolver outros intervenientes (*e.g.*, encarregados de educação, outros docentes, alunos) e avaliar em diferentes momentos e contextos.

A diversificação dos intervenientes no processo de avaliação justifica-se por razões tais como: a) a complexidade da avaliação; b) a necessidade de avaliar um amplo espectro de aprendizagens; c) a necessidade crescente de se proceder a apreciações mais globais e transversais dos progressos experimentados pelos alunos; d) a emergência da avaliação formativa, orientada para melhorar as aprendizagens; e e) a necessidade de resolver os problemas de aprendizagem por meios pedagógicos em vez de por meios administrativos. Assim, para poder responder a tudo o que dele se exige, o processo de avaliação deve poder contar com os próprios alunos, com os pais e com outros professores.

Utilizando esta forma de triangulação, procura-se assegurar que a avaliação produza um retrato mais nítido da realidade e, por isso, mais próximo do que os alunos realmente sabem e são capazes de fazer. A triangulação é um procedimento simples, largamente utilizado nas ciências sociais, para que as descrições acerca dos fenómenos que nos rodeiam sejam tão rigorosas quanto possível.

Convém salientar que é através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, aprendizagens, atitudes, valores, conhecimentos e capacidades que são valorizados. Consequentemente, a [diversificação dos processos de recolha de informação](#) é relevante para contemplar o largo espectro de fatores a ter em conta e também os diferentes *estilos cognitivos*, sócio afetivos e sócio comportamentais dos alunos. Consequentemente, a utilização exclusiva ou excessivamente privilegiada de

qualquer processo de recolha de informação é manifestamente insuficiente e produz avaliações pouco rigorosas.

Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

Um dos momentos marcantes da história da avaliação educacional foi a elaboração, nos finais dos anos 60 do século passado, dos conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa no contexto da avaliação de programas. Consequentemente, no início dos anos 70, foram introduzidas nas escolas práticas pedagógicas consideradas inovadoras tais como: a) a utilização de diferentes modalidades de avaliação nas salas de aula; b) a planificação e concretização de atividades de remediação; c) a utilização da autoavaliação por parte dos alunos; d) a diversificação de métodos de recolha de informação avaliativa; e ainda e) a diversificação de objetos de avaliação, considerando não só elementos relativos aos conhecimentos académicos mas também os que se referiam aos aspetos emocionais e afetivos e psicomotores. Além disso, considerou-se fundamental que o ensino e as aprendizagens não se centrassem apenas nos níveis mais básicos de elaboração cognitiva (*e.g.*, memorização e compreensão) mas que fossem alargados a processos mais complexos de pensamento (*e.g.*, análise, síntese, avaliação). Consequentemente, as tarefas de resolução de problemas e as atividades experimentais eram recomendadas e incentivadas. Estes são alguns dos pilares da chamada *pedagogia para a mestria*, muito divulgada nos anos 70 e que veio dar uma relevância até então nunca vista à avaliação pedagógica.

Com a emergência de novas racionalidades e paradigmas relacionados com os processos de desenvolvimento do conhecimento, surgem novas conceptualizações da avaliação das aprendizagens e, muito particularmente, da avaliação formativa. Em contraste com a avaliação formativa dos anos 70, muito orientada para os resultados e normalmente realizada *após* uma dada unidade curricular, emergiu, no início dos anos 80, uma avaliação formativa que ocorre *durante* o processo de ensino e

aprendizagem, passando a dar-se mais importância aos processos de aprendizagem, sem descuidar a importância dos resultados. Trata-se de uma avaliação interativa e tendencialmente contínua, pressupondo a participação ativa dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo. Os procedimentos de recolha de informação têm como principal finalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens. Consequentemente, o [feedback](#) é essencial no processo de avaliação formativa e deve ser utilizado de forma inteligente, tendo em conta aspetos tais como: a sua distribuição pelos alunos, a sua frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa.

Ainda persistem mal-entendidos relativamente ao conceito de avaliação formativa. Por exemplo, nem sempre se faz a distinção entre a avaliação formativa de natureza behaviourista e a avaliação formativa mais próxima das perspetivas construtivistas, cognitivistas e socioculturais. Além disso, a avaliação formativa é por vezes identificada com um conjunto de práticas mais ou menos indiferenciadas que pouco terão a ver com a sua real natureza. Ainda hoje são comuns ideias tais como: *a avaliação formativa é qualitativa e a avaliação sumativa é quantitativa e a avaliação sumativa é mais rigorosa do que a avaliação formativa*. E a verdade é que não há conhecimento que sustente estas e outras conceções erróneas acerca daquelas modalidades de avaliação. Ambas, avaliação formativa e avaliação sumativa, devem ser rigorosas e ambas podem utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa. O que é necessário é sabermos qual a utilização que vamos dar à informação obtida, seja ela quantitativa ou qualitativa. Por exemplo, um teste pode ser administrado, corrigido e classificado numericamente, mas os seus resultados serem utilizados com fins exclusivamente formativos, isto é, para distribuir [feedback](#) que ajude os alunos a aprender e a regular as suas aprendizagens.

Em anos mais recentes, tem vindo a fazer-se a distinção entre *Avaliação das Aprendizagens* e *Avaliação para as Aprendizagens*, precisamente para se sublinhar a diferença entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e

aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa proporciona informação sintetizada que, em geral, se destina a registar e a tornar público o que se considera ter sido aprendido pelos alunos.

A avaliação formativa tem uma dupla natureza. É *criterial*, porque no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação as aprendizagens dos alunos não são comparadas com algum padrão ou norma, mas analisadas em termos de critérios que são definidos previamente. É *ipsativa*, porque está centrada no aluno, isto é, compara o aluno consigo mesmo, tendo em conta aspetos tais como: o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e os seus progressos.

A avaliação sumativa tem também uma natureza *criterial* e, além disso, é *normativa*, isto é, compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo. A partir destes pressupostos, considera-se que há necessariamente uma articulação entre estas duas modalidades de avaliação, porque ambas partilham a sua natureza criterial.

O que toda esta argumentação significa é que a avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, pode proporcionar informação de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos. Mas não se pode ficar com a ideia de que a avaliação formativa se pode transformar num conjunto de *pequenas* avaliações sumativas! Quando, no decorrer de uma aula, se verifica que um aluno não sabe o que é suposto saber, a avaliação formativa deve estar presente para o ajudar a melhorar, a vencer a dificuldade, com o seu esforço e o esforço do professor. Os resultados da avaliação formativa, nestas e noutras circunstâncias, não devem ser mobilizados nem utilizados para classificar. Ou seja, o facto de um aluno não saber algo no decorrer de uma aula não deve ser utilizado como uma informação negativa para o balanço que se faz em termos de uma avaliação sumativa. O que, na hora do balanço, verdadeiramente interessa é saber: a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades.

Interessa igualmente referir que se podem utilizar avaliações sumativas cujo propósito é recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer e que serão utilizadas para lhes atribuir uma classificação. Mas também poderemos ter avaliações sumativas cujo propósito é o de, num dado momento, fazer um balanço do que os alunos aprenderam, mas sem quaisquer preocupações classificatórias. Neste caso, está a dar-se uma utilização formativa à avaliação sumativa que, assim, é igualmente utilizada para os alunos melhorarem e regularem e autorregularem as suas aprendizagens. É, por exemplo, o caso das chamadas *revisões da matéria dada* quando, numa dada aula, se faz um balanço do que se aprendeu através de um diálogo com toda a turma sem quaisquer intenções de atribuir classificações às respostas dos alunos. A preocupação neste caso é a de distribuir *feedback* de qualidade aos alunos.

A avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra. Têm naturezas e propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserções pedagógicas distintas. Mas são, obviamente, processos complementares que podem e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Melhorar as Práticas de Avaliação

As dificuldades de, na prática, articular a aprendizagem, a avaliação e o ensino resultam, em boa medida, do predomínio do chamado *paradigma da transmissão*. Com efeito, aquela articulação requer uma profunda reconfiguração e reinvenção da vida pedagógica das salas de aula e das escolas. O *paradigma da transmissão* que, no essencial, pressupõe um *professor-funcionário* ou um *professor-burocrata* que se limita a *dizer* o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito, tem de dar lugar ao *paradigma da interação social*, da comunicação e da atividade individual e coletiva. Os professores têm de apostar na seleção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas e têm de promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis. Os

alunos, por seu lado, têm de participar ativamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender. Ambos, professores e alunos deverão estar ativamente envolvidos nas diferentes dinâmicas que se geram e são criadas nas salas de aula.

Estas e outras recomendações afins têm vindo a ser propostas há muitos anos, mas as dificuldades de concretização persistem porque, é importante dizê-lo, é necessário vencer muitas barreiras. Pensemos, por exemplo, apenas numa das mencionadas recomendações – *os alunos devem participar ativamente na construção das suas aprendizagens*. É fácil de enunciar, mas é difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de um conjunto de conhecimentos e capacidades. Os alunos, muitas vezes, resistem a esse tipo de participação e, como resultado, os professores que tenham dificuldade em vencer essa resistência, acabam por assumir integralmente o chamado modelo tradicional. Ou seja, limitam-se a *dizer* o currículo, a reproduzir muitas vezes o que consta nos manuais escolares, e pouco mais.

A seleção e a utilização das tarefas que se propõem aos alunos são aspetos fundamentais de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão ativos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula. A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado, isto é, com compreensão e com profundidade, e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo.

Como se tem vindo a referir, estas e outras indispensáveis transformações, são muito exigentes a vários níveis (*e.g.*, políticas ativas de apoio às aprendizagens e ao ensino nas salas de aula; projetos educativos melhor elaborados e com mais significado; professores muito bem preparados, agindo como profissionais do ensino) e, por isso mesmo, nem sempre é fácil concretizá-las.

Nestas condições, quando se analisam e discutem mudanças nas práticas ou nas atividades a desenvolver nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino, é necessário ter em conta e compreender profundamente os *elementos mediadores* que

interferem de forma muito relevante nessa mudança tais como: a) os conhecimentos, concepções e práticas dos professores e dos alunos; b) as dinâmicas, os contextos e os *ambientes* que se constroem nas escolas e nas salas de aula; c) a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos; e d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico. Estas e outras dimensões, que se relacionam entre si de forma complexa, são tradicionalmente consideradas importantes fontes de resistência às mudanças que se vêm recomendando. Em particular, as concepções e as ações dos professores que, em geral, são consideradas dimensões determinantes dos processos de mudança pedagógica. Daí ser comum responsabilizar exclusivamente os professores pelas dificuldades existentes.

Será razoável considerar-se que os professores, se quiserem, podem transformar e melhorar significativamente as suas práticas pedagógicas. Mas também é importante perceber que se lhes está a pedir um esforço de síntese e de racionalidade que a investigação, a reflexão e a construção teórica, apesar dos evidentes progressos conquistados nos últimos 30 anos, ainda não foram propriamente capazes de fundamentar e de realizar plenamente. Neste sentido, torna-se necessário evoluir para além da retórica, ainda que bem construída e persuasiva, acerca da articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino. Dito de outro modo, do ponto de vista da construção teórica, parece ser necessário dar mais atenção à ideia de que deveremos olhar para estes três processos de forma integrada e, por isso, estamos a falar de uma metateoria das teorias existentes acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem. Desta forma poderemos caminhar para visões mais integradas, mais abrangentes e profundas dos fenómenos que ocorrem nas salas de aula. Assim, poderemos eventualmente apoiar as práticas de forma mais consistente e fundamentada.

Mas, como é óbvio, não poderemos estar à espera de que chegue a teoria para melhorar e transformar as realidades pedagógicas. A investigação realizada em contextos reais de salas de aula mostra que está ao nosso alcance trabalhar para melhorar significativamente o que, e como, os alunos aprendem. Para tal, importa começar por compreender e assumir que não poderemos continuar a ignorar que, no domínio da avaliação pedagógica, é possível fazer melhor do que o que temos vindo a

fazer nas últimas décadas. Vejamos então algumas condições relevantes para alterar e melhorar o atual estado das coisas.

Todos os Alunos Podem Aprender

Uma condição fundamental para alterar as perspectivas e práticas de avaliação é a de se assumir fundamentadamente e sem quaisquer hesitações que todos os alunos podem aprender. Este desígnio é compatível com a missão da escola contemporânea, que consiste em tudo fazer para apoiar todos e cada um dos seus alunos no desenvolvimento das capacidades, motivações, atitudes e conhecimentos que lhes permitam aprender ao longo da vida. Consequentemente, a avaliação não pode ser um meio de exclusão e de discriminação, mas tem de ser um meio para apoiar a aprendizagem e, consequentemente, a inclusão de todos os alunos.

A visão da escola tradicional é bem distinta pois, historicamente, baseou-se na ideia de diferenciar os alunos, utilizando a avaliação para acentuar, para aumentar essas diferenças.

Em suma, temos de assumir, sem quaisquer reservas, que se pretende que todos os alunos tenham sucesso nos seus percursos escolares. E embora isto não signifique que todos os alunos atingem exatamente os mesmos níveis de aprendizagem, sabemos que está ao nosso alcance conseguir que todos os alunos aprendam o que necessitam para prosseguir as suas vidas de acordo com as suas ambições, capacidades e legítimas aspirações.

Uma Nova Visão para a Avaliação Pedagógica

Do ponto de vista histórico, a missão da escola consistia em diferenciar as crianças e jovens, futuros cidadãos, de acordo com as necessidades da hierarquização social existente na sociedade. Consequentemente, o papel da avaliação consistia em recolher informação que garantisse a seleção dos melhores e a discriminação dos mais fracos.

As sociedades, entretanto, têm evoluído sob muitos pontos de vista (*e.g.*, tecnológico, sociológico, político, económico), acabando por se tornar evidente que as escolas têm de assumir a responsabilidade de garantir que todos os seus alunos tenham sucesso. E isto significa que todos os alunos deverão desenvolver competências que lhes permitam prosseguir as suas vidas.

É neste contexto que se torna necessário desenvolver uma nova visão para a avaliação, baseada nas ideias constantes neste texto. Ou seja, torna-se necessário que a avaliação passe a ser entendida como um processo multidimensional capaz de integrar todos os alunos, motivando-os e preparando-os para aprenderem ao longo da vida. Como se tem vindo a referir, a avaliação pedagógica tem de ser um processo ao serviço da melhoria das aprendizagens. Um processo que acompanha e está próximo dos alunos e que implica uma outra forma de estar nas salas de aula por parte dos professores e também por parte dos alunos. Um processo que coloca no centro de toda a ação pedagógica o aluno e as aprendizagens que tem de desenvolver.

Melhorar a Qualidade das Avaliações

A avaliação pedagógica terá qualidade quando a recolha de informação que foi possível concretizar nos permite determinar com elevados níveis de confiança o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Dito de outra maneira, a avaliação tem qualidade quando permite obter uma representação rigorosa das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e, simultaneamente, responde às necessidades de informação dos utilizadores (*e.g.*, professores, alunos, pais e encarregados de educação).

A qualidade da avaliação pedagógica pode ser sensivelmente melhorada através da utilização de processos tais como: a) a [diversificação dos processos de recolha de informação](#) (*e.g.*, [testes](#), observações, listas de verificação, [rubricas de avaliação](#)); b) a [participação dos alunos](#) e de outros intervenientes nos processos de avaliação; c) a definição clara dos objetos a avaliar; d) a integração da avaliação nos processos de aprendizagem e de ensino; e e) a seleção criteriosa das tarefas a propor aos alunos.

Deveremos ainda ter em conta quatro critérios que são universalmente reconhecidos como estando associados a avaliações de qualidade: o rigor, a exequibilidade, a adequação ética e a utilidade. Para garantir o rigor das avaliações torna-se necessário, como já se referiu, utilizar processos de [triangulação](#) (*e.g.*, avaliadores, meios de recolha de informação, contextos). Uma avaliação não terá qualidade se não for exequível, isto é, só poderemos ter uma avaliação de qualidade se, obviamente, ela puder ser realizável com os meios disponíveis. Por outras palavras, só fará sentido propor tarefas de avaliação aos alunos desde que seja possível analisar e refletir sobre os seus resultados e isto passa pela distribuição de [feedback](#) de elevada qualidade.

Há outros critérios de qualidade das avaliações (*e.g.*, validade, fiabilidade, índices de discriminação e de dificuldade) que podem ser tidos em consideração, mas, em geral, farão mais sentido nas chamadas avaliações em larga escala do que nas avaliações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula pelos professores em estreito contacto com os seus alunos. Isto não significa, porém, que os professores ignorem o significado daqueles conceitos quando preparam as suas avaliações.

Melhorar a Comunicação dos Resultados

A comunicação dos resultados das avaliações aos alunos e aos pais e encarregados de educação faz igualmente parte das práticas de avaliação pedagógica que se desenvolvem nas escolas. Trata-se de um aspeto relevante que tem de ser trabalhado tendo em vista proporcionar uma informação que seja clara, concisa e muito orientada para descrever o que os alunos conseguiram ou não aprender. É igualmente importante ter presente que a comunicação dos resultados deverá proporcionar informação que seja útil aos alunos. Isto é, informação que os oriente, dando-lhes sugestões acerca dos esforços que necessitam de fazer para melhorarem as suas aprendizagens e/ou para ultrapassarem as suas dificuldades.

A comunicação poderá ser feita através de uma diversidade de formatos (*e.g.*, fichas descritivas, relatórios mais ou menos estruturados, grelhas, escalas) e deverá basear-se em pressupostos que vêm sendo referidos tais como: a transparência, a simplicidade, a clareza e o rigor.

Objetos e Tarefas de Avaliação

A seleção das tarefas de avaliação tem de ser entendida na perspetiva de que qualquer tarefa apresentada aos alunos deverá, como já se referiu, ter em conta que ela deverá ser utilizada para ensinar, para aprender e para avaliar. Posto isto, torna-se necessário identificar as aprendizagens que os alunos deverão desenvolver através do seu trabalho em cada tarefa e, por isso mesmo, é fundamental identificar quais são os objetos de avaliação, ou seja, torna-se necessário discernir *o que* se pretende avaliar.

De modo geral, os objetos de avaliação mais comuns e incontornáveis podem ser considerados em três dimensões tendo em conta que as dimensões sócio afetivas não se separam destas: a) conhecimento dos chamados conteúdos curriculares, ou seja, é

necessário prever tarefas que permitam avaliar os conhecimentos dos alunos de acordo com o que está previsto no currículo nacional; b) mobilização e utilização de conhecimentos na resolução de problemas de natureza diversa, ou seja, a avaliação terá de incluir tarefas através das quais os alunos possam mostrar que são capazes de utilizar adequadamente os conhecimentos que aprenderam; e c) desempenhos relacionados com uma diversidade de expressões (e.g., artes plásticas, teatro, educação física).

A avaliação de cada um destes objetos pode ser realizada através de uma grande diversidade de tarefas tais como: testes com diferentes tipos de respostas (escolha múltipla; verdadeiro/falso; correspondência; ensaio; respostas abertas; respostas curtas; respostas longas), projetos, resolução de problemas, composições, relatórios diversos e uma panóplia de propostas que envolvam desempenhos (*performances*) dos alunos.

O desafio a enfrentar neste domínio é [diversificar as tarefas de avaliação](#), valorizando efetivamente outras formas de recolha de informação que vão para além dos testes. Assim sendo, é relevante que, em contextos de formação inicial e contínua de professores, possa haver oportunidades para que se analise uma diversidade de tarefas de avaliação e se discuta as suas vantagens e desvantagens e as suas diferentes utilizações.

Considerações Finais

A avaliação é um processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite *compreender* o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento. Essa informação é normalmente obtida pelos professores através de observações do trabalho desenvolvido, de conversas mais ou menos informais, de provas, de pequenos relatórios, de comentários críticos acerca de um problema que se resolveu ou de um livro que se leu. Esta diversidade de processos de recolha de informação é fundamental, porque contribui para que se alcance o rigor que toda a avaliação deve ter. É bom lembrar que a informação obtida serve para ajudar alunos e professores a tomarem as melhores decisões quanto ao curso que deve ser dado à aprendizagem e ao ensino. Por isso mesmo é muito importante que ela tenha a melhor qualidade possível.

A avaliação é muitas vezes confundida com a classificação, ou seja, com a atribuição de um número de uma dada escala que, supostamente, *mede rigorosamente* o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Este é um dos equívocos que mais tem contribuído para que a avaliação seja desviada do seu principal propósito: ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor. Na verdade, a avaliação *não* é uma mera técnica, mais ou menos elaborada, que permite determinar as notas dos alunos. A avaliação é um processo eminentemente pedagógico, que obriga a ter em conta questões de natureza ética, política e didática e que deve servir para ajudar os alunos a aprender.

De acordo com os resultados de investigações realizadas nas últimas décadas, a avaliação contribui para que *todos* os alunos aprendam melhor e com mais profundidade. Mas são os alunos com mais dificuldades quem mais beneficia desta avaliação orientada para melhorar a chamada [Avaliação Formativa](#) ou *Avaliação para as Aprendizagens*. Trata-se de uma avaliação que está intrinsecamente articulada com os processos de aprendizagem e de ensino, é utilizada de forma deliberada, sistemática e contínua, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação. Além do mais, os alunos são frequentemente chamados a participar, nomeadamente através da autoavaliação, os professores distribuem regularmente

feedback a todos os alunos e o seu poder de avaliar é partilhado com outros intervenientes (e.g., outros professores, pais, alunos).

Como facilmente se conclui, esta é uma avaliação que exige um significativo empenho profissional, pois implica, necessariamente, uma profunda transformação das práticas escolares. Assim, as escolas e os professores enfrentam desafios que exigem a redefinição, a reconstrução e a reinvenção de concepções e práticas que têm prevalecido nos sistemas educativos desde o século XIX. Não é tarefa fácil reposicionar o conhecimento no quotidiano das escolas e das instituições de educação e formação em geral. Entre as pressões para a obtenção de resultados a *qualquer preço* e as perspectivas que tendem a ignorar os resultados e a relevância dos conhecimentos académicos, é necessário encontrar um lugar para a lucidez e para novas racionalidades que nos ajudem a enfrentar os desafios da educação e da formação contemporâneas.

Precisamos de professores que não sejam meros funcionários ou técnicos, mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos. Precisamos de professores capazes de reinventar e recriar o currículo. Professores capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas, como processos decisivos na formação e na educação dos jovens. Professores que sejam portadores de novas visões profissionais, impulsionadoras de outras formas de trabalhar e de estar em escolas mais autónomas e mais responsáveis.

A reinvenção da Escola, entendida simplesmente como um processo que visa a melhoria e o enriquecimento das aprendizagens dos alunos, do papel e do desempenho dos professores e das ações que se desenvolvem no seu seio, é indispensável para que se cumpra um dos seus papéis primordiais: proporcionar uma *Formação Integral* de qualidade a todos e a cada um dos seus alunos. Desta forma, reinventar a Escola tem a ver com a integração dos jovens cidadãos na sociedade, contribuindo para a coesão social. Tem a ver com o desenvolvimento de novas aprendizagens que permitam que esses mesmos jovens possam responder criticamente às múltiplas exigências das sociedades contemporâneas.

Simultaneamente, é fundamental que os jovens se tornem cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática. A ideia da reinvenção da Escola está assim associada a um imperativo ético e moral da educação: educar e formar cidadãos que possam contribuir de forma crítica, consciente, deliberada e inteligente para o bem-estar das pessoas em sociedades genuinamente democráticas.

Dir-se-ia que a melhoria das práticas de avaliação pedagógica é um dos mais importantes desafios a enfrentar pelos sistemas escolares contemporâneos. É um duro e difícil combate ético e social. Tal e qual. Porque tem a ver com a possibilidade real de conseguirmos trazer milhões de crianças e de jovens para os indubitáveis benefícios do saber e do saber fazer, da cultura, da curiosidade e do fascínio que é conhecer o mundo em que vivemos. É este um dos caminhos que temos de prosseguir. Temos de ser capazes de centrar mais os nossos esforços e as nossas inteligências na melhoria efetiva das práticas escolares. As sociedades têm de apoiar mais as suas escolas e os seus professores a cumprirem esse desígnio. Trata-se de um imperativo ético e de um dever incontornável. Para que possamos ter sociedades social, económica e culturalmente mais justas.

Bibliografia

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: research-based principles to guide classroom practice – 10 principles*. Nuffield Foundation.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.

Fernandes, D. (1992). O tempo da avaliação. *Noesis*, 23, 18-21.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores.

https://www.researchgate.net/publication/314235161_Avaliacao_das_aprendizagens_Uma_agenda_muitos_desafios

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

https://www.researchgate.net/publication/26465094_Para_uma_teor_da_avaliacao_formativa

Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. Fundação Editora da UNESP.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.

https://www.researchgate.net/publication/255625515_Para_uma_teor_da_avaliacao_no_dominio_das_aprendizagens

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.-M. De Ketele e M. P. Alves (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (131-142). Porto Editora.

https://www.researchgate.net/publication/314296192_Articulacao_Da_Aprendizagem_Da_Avaliacao_E_Do_Ensino_Questoes_Teoricas_Praticas_e_Metodologicas

Gardner, J. (Ed.) (2006). *Assessment and learning*. Sage.

Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning: tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.

Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (103-118). Sage.

Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.



Cofinanciado por:



Fundo Social Europeu

Texto de Apoio 6

Enquadramento da Avaliação Pedagógica: Cursos Artísticos Especializados de Nível Secundário e Cursos Profissionais

António Carlos Luz Correia
(ANQEP, I.P.)

Custódio Lagartixa
(CENFORMA – Centro de Formação de Montijo e Alcochete)

José Paulo Coelho
(CFAE das Margens do Guadiana)

Junho 2021



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





Texto de Apoio

**Enquadramento da Avaliação
Pedagógica: Cursos Artísticos
Especializados de Nível Secundário e
Cursos Profissionais**

António Carlos Luz Correia

(ANQEP, I.P.)

Custódio Lagartixa

(CENFORMA – Centro de Formação de Montijo e Alcochete)

José Paulo Coelho

(CFAE das Margens do Guadiana)

Junho 2021

Ficha Técnica

Título: Enquadramento da Avaliação Pedagógica: Cursos Artísticos Especializados de Nível Secundário e Cursos Profissionais.

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

Autores:

António Carlos Luz Correia
Custódio Lagartixa
José Paulo Coelho

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-481-8

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Correia, A. C. L., Lagartixa, C. & Coelho, J. P. (2021). *Enquadramento da Avaliação Pedagógica: Cursos Artísticos Especializados de Nível Secundário e Cursos Profissionais*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Índice

Introdução	49
Organização Geral dos CAE e dos CP no Ensino Secundário	52
A Presença dos Cursos Artísticos Especializados na Oferta de Nível Secundário	52
O Lugar dos Cursos Profissionais na Oferta de Nível Secundário	54
Arquitetura dos Saberes e das Aprendizagens dos CAE e dos CP	56
A Estrutura Modular	58
Referenciais Múltiplos	59
Saberes Diversos ou Formas Diferentes de Conhecimento	63
Práticas de Melhoria na Avaliação Formativa nos CAE e nos CP	66
Ainda a Propósito da Estrutura Modular	67
Aprofundar as Práticas Colaborativas dos Docentes	68
Referências	70

Introdução

O *Texto de Apoio* que vos apresentamos visa, como finalidade principal, clarificar as razões (de natureza epistemológica e organizacional) que conferem uma relevância central à necessidade do desenvolvimento da [Avaliação Pedagógica](#) e, muito em particular, das práticas da [Avaliação Formativa](#) no universo dos Cursos Artísticos Especializados de nível secundário conferentes de dupla certificação (CAE) e dos Cursos Profissionais (CP). A Avaliação Formativa é aqui entendida nos termos em que o respetivo quadro concetual de referência e de operacionalização tem vindo a ser formulado e apresentado no âmbito das publicações e da formação desenvolvidas pelo Projeto MAIA.

A abordagem sob a forma de um *Texto de Apoio* especialmente dedicada aos CAE e aos CP enquadra-se, de modo muito claro, numa das conclusões apresentadas no Relatório do Projeto MAIA 2019-2020:

Pode assim concluir-se que uma apreensão profunda dos conceitos e práticas relacionados com a avaliação pedagógica não pode nunca ser independente das conceções acerca do *Currículo* e da *Pedagogia*. E também se pode concluir que, por exemplo, a definição de [critérios de avaliação](#), como interpretações inteligentes do currículo, se mostrou fundamental para que os participantes reconhecessem a relevância de discutir as questões da avaliação pedagógica com base no conhecimento produzido (Fernandes, Machado & Candeias, 2020, p. 99)

O argumento que sustenta a pertinência de uma abordagem dedicada aos CAE e aos CP desenvolver-se-á a partir de três ordens de razões, a saber:

A primeira, porque constituem ofertas formativas de importância estratégica para o futuro das qualificações profissionais e da atividade artística no nosso País, reforçadas pela cada vez mais significativa expressão demográfica no quadro da população escolar que frequenta estudos de nível secundário. A Tabela 1 apresenta o número de alunos matriculados em três anos letivos, destacando-se que entre 2000/2001 e 2018/2019 houve um aumento significativo de alunos matriculados nos Cursos Profissionais: em 2018/19, no conjunto da oferta formativa de nível secundário, a

proporção de alunos nestes cursos já representa mais de 35%, a que acresce 1,2% de alunos a frequentar o Ensino Artístico Especializado.

Tabela 1

Número de Alunos Matriculados por Oferta de Educação e Formação

Oferta	Ano letivo			Variação (%)	
	2000/01	2008/09	2018/19	2000/01 a 2018/19	2008/09 a 2018/19
Cursos científico-humanísticos/gerais	241 850	195 330	207 684	-14,1	6,3
Cursos tecnológicos	64 944	20 212	3 570	-94,5	-82,3
Artístico especializado	2 077	2 527	2 703	30,1	7,0
Cursos profissionais	30 668	93 438	115 981	278,2	24,1
Cursos de aprendizagem	x	13 584	20 860	x	53,6
Cursos CEF	-	4 388	435	-	-90,1
Cursos EFA	-	52 214	21 489	-	-58,8
Recorrente	74 209	18 208	7 078	-90,5	-61,1
RVCC	x	98 426	18 986	x	-80,7
Formações modulares	x	x	600	x	x
Total	413 748	498 327	399 386	20,4	-3,5

Nota. A tabela foi elaborada com dados disponibilizados pela DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/278/>. Nesta tabela: (-) significa que o fenómeno não existe ou valor nulo; (x) significa que o valor é desconhecido.

A segunda razão decorre de ser uma oferta formativa com características muito específicas, resultantes de currículos orientados por uma natureza predominantemente aplicada, no campo profissional e no campo artístico. Visando assegurar, primordialmente, o nível de qualificação necessário para a entrada no mercado de trabalho e/ou para a prática artística, estes cursos satisfazem, ao mesmo tempo, os requisitos indispensáveis para o prosseguimento de estudos, ao nível do ensino superior.

Finalmente, a terceira razão é determinada pela vontade de, no âmbito do Projeto MAIA, contribuir para a valorização dos CAE e dos CP enquanto opção formativa. Nem sempre isso acontece, por razões históricas e pela orientação predominantemente aplicada, técnica e prática dos saberes nelas trabalhados. Em consequência, importa sublinhar quer a importância, quer a necessidade do contributo dos chamados saberes

disciplinares ou teóricos para esses percursos formativos. Os CP são muito mais do que uma opção orientada predominantemente para alunos com percursos de insucesso e de abandono escolar nas áreas consideradas académicas.

Do mesmo modo, o ensino artístico especializado, embora por razões distintas daquelas que se reportam ao ensino profissional, só pode beneficiar de um maior esclarecimento acerca das suas finalidades e características.

Pretendemos, em conclusão, demonstrar que, se existem áreas onde a Avaliação Formativa, tal como entendida por Fernandes (2021a; 2021b), se apresente enquanto elemento imprescindível e incontornável da gestão curricular, os CAE e os CP estarão seguramente na primeira linha. Pela diversidade de componentes de formação e de unidades curriculares, de contextos de formação e de intervenientes no processo formativo (professores, formadores, tutores, orientadores, especialistas) assim como pelo imperativo de que dessa diversidade deva resultar, de forma harmoniosa, o perfil qualificante e formativo estabelecido, a Avaliação Formativa apresenta-se como uma componente estruturante da gestão curricular e das aprendizagens dos alunos.

A organização deste *Texto de Apoio* apresenta-se distribuída por três secções.

Na primeira, [Organização Geral dos CAE e dos CP](#), propomo-nos proceder à caracterização das ofertas formativas tal como se apresentam, tal como ao seu enquadramento legal e normativo sumário, proporcionando a informação mínima indispensável.

Na segunda, [Arquitetura dos Saberes e das Aprendizagens dos CAE e dos CP](#), identificaremos o tipo de saberes, as práticas e as modalidades em que se organiza o currículo, e dos diversos referenciais a que devem atender. Analisaremos, ainda que de forma breve, as implicações para as práticas de avaliação formativa nos cursos, decorrentes da natureza epistemológica diversa dos saberes envolvidos e da relação necessária entre eles.

Na terceira, [Práticas de Melhoria na Avaliação Formativa nos CAE e nos CP](#), procuraremos dar conta dos desafios e apresentar pistas que contribuam para a

renovação das práticas da avaliação formativa no ensino profissional, assim como no ensino artístico especializado.

Organização Geral dos CAE e dos CP no Ensino Secundário

Para os propósitos deste *Texto de Apoio*, a nossa atenção é dedicada aos CAE, conferentes de dupla certificação e aos CP, cuja oferta é regulada pela ANQEP. Importa recordar que existem outras ofertas formativas, quer no domínio da formação profissional quer no domínio da formação artística especializada, desde o ensino básico ao ensino pós-secundário, que não estão aqui contempladas¹.

A Presença dos Cursos Artísticos Especializados na Oferta de Nível Secundário

São duas as portarias que enquadram os Cursos Artísticos Especializados de nível secundário conferentes de dupla certificação: na área das artes visuais e audiovisuais, a [Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto](#); na área da dança, a [Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto](#).

Os CAE visam assegurar “uma formação geral, científica, e técnica artística” adequada, quer ao prosseguimento de estudos de nível superior quer à entrada no mercado de trabalho, assim como, em termos globais, o desenvolvimento das áreas de competência estabelecidas no [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#)².

Do ponto de vista da organização formal, a arquitetura dos CAE apresenta algumas semelhanças à dos cursos profissionais. São claramente identificadas três componentes de formação: *Formação Geral*, *Formação Científica*, *Formação Técnica Artística*, havendo ainda a possibilidade de existir a *Formação em Contexto de Trabalho* (FCT), em cursos específicos, como acontece com o CAE de Dança³. A FCT destina-se, neste caso, a proporcionar “a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas

¹ Cf. nomeadamente <https://anqep.gov.pt/np4/jovens/>

² Cf. artigo 5º das Portarias n.º 229-A/2018, de 14 de agosto e n.º 232-A/2018, de 20 de agosto, respetivamente.

³ Cf. artigo 15º da Portaria n.º 229-A/2018.

e artísticas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir”⁴.

A propósito da FCT nos CAE, convém referir que, nos cursos abrangidos pela Portaria n.º 232-A/2018, *Design da Comunicação, Design de Produto e Produção Artística*, na área das *Artes Visuais*, e *Comunicação Audiovisual*, na área dos *Audiovisuais*, a FCT integra-se na disciplina de *Projeto e Tecnologias*, com carga horária fixa⁵.

A *Prova de Aptidão Artística (PAA)* culmina o percurso formativo através da apresentação, perante um júri, de um projeto (que pode ser orientado por um ou mais professores), “demonstrativo de conhecimentos e competências técnicas e artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação, e do respetivo relatório final, com apreciação crítica”⁶.

Embora o planeamento curricular destes cursos e o seu modo de concretização constituam uma atribuição, em termos genéricos, dos conselhos pedagógicos das escolas, destacam-se três figuras pelo papel determinante que podem desempenhar na integração dos saberes e na coordenação dos intervenientes nos diversos contextos de aprendizagem dos alunos. Falamos do Diretor de Curso⁷, do Orientador da FCT, selecionado a partir dos professores que asseguram as disciplinas da componente de formação técnica artística⁸, e do(s) Orientador(es) da PAA. A importância da liderança destes três elementos decorre de, entre as múltiplas funções que lhes estão atribuídas, emergirem algumas, cuja natureza é estratégica para uma gestão curricular eficaz e para a articulação e integração das diversas componentes de formação. Note-se que, no caso de não se verificar a existência da FCT, reconhecemos a natureza das funções do Orientador dessa componente de formação na figura do(s) orientador(es) da PAA⁹.

A importância da interação das diferentes componentes de formação não se situa estritamente no plano administrativo ou formal do percurso dos alunos. O que está

⁴ Cf. o n.º 2 do artigo 6º das portarias n.º 229-A/2018 e n.º 232-A/2018, respetivamente.

⁵ Cf. o n.º 4 do artigo 15º da portaria n.º 232-A/2018.

⁶ Cf. artigos 32º e 33º da Portaria n.º 229-A/2018 artigos 30º, 31º e 32º da Portaria n.º 232-A/2018.

⁷ Cf. artigo 18º da Portaria n.º 229-A/2018 e da Portaria n.º 232-A/2018, respetivamente.

⁸ Cf. artigo 19º da Portaria n.º 229-A/2018 e da Portaria n.º 232-A/2018, respetivamente.

⁹ Cf. nota 18.

em causa é o desafio de ir mais além do que o simples somatório dos diferentes saberes, uns mais teóricos, outros mais práticos ou aplicados, concebendo as metodologias mais adequadas de ensino/aprendizagem para a respetiva integração na realização efetiva do currículo. No caso do orientador de FCT, cabe-lhe também a importante função de se articular com o tutor designado pela entidade de acolhimento¹⁰.

O Lugar dos Cursos Profissionais na Oferta de Nível Secundário

Os Cursos Profissionais estão regulamentados pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto¹¹. Como conferem dupla certificação, estão enquadrados por três referenciais orientadores: o [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#), as [Aprendizagens Essenciais \(AE\)](#), quando aplicáveis, e os *Perfis Profissionais e Referenciais de Formação* associados às respetivas qualificações constantes no [Catálogo Nacional de Qualificações \(CNQ\)](#)¹².

O percurso formativo destes cursos está estruturado em torno de quatro componentes de formação: *formação sociocultural*, *formação científica*, *formação tecnológica* e *Formação em Contexto de Trabalho* (FCT). As disciplinas que integram a *formação sociocultural* são comuns a todos os cursos, enquanto na *formação científica* se incluem duas ou três disciplinas relacionadas com o perfil profissional e com a qualificação em causa. A componente de *formação tecnológica* está orientada para o desenvolvimento da prática profissional e está organizada em UFCD (Unidades de Formação de Curta Duração). Finalmente, a componente de FCT completa a contextualização profissional em articulação com o perfil de qualificação respetivo e pode assumir várias modalidades e durações¹³.

¹⁰ Cf. N.º 2 do artigo 19.º da Portaria n.º 229-A/2018 e da Portaria n.º 232-A/2018, respetivamente.

¹¹ Cf. As portarias em vigor, tanto para os CP como para os CAE, têm como enquadramento jurídico-legal o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

¹² Cf. artigos. º 1º e 2º da Portaria n.º 235-A/2018.

¹³ Cf. “Artigo 6.º Matriz curricular –base” - Portaria n.º 235-A/2018.

A *Prova de Aptidão Profissional* (PAP) culmina o percurso formativo através da “apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos” combinada com a apresentação de um relatório final onde o(s) formando(s) deve(m) evidenciar os “conhecimentos, aptidões, atitudes e competências profissionais adquiridos ao longo do percurso formativo (...) em todas as componentes de formação, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e no perfil profissional associado à respetiva qualificação.”¹⁴.

Embora o planeamento curricular destes cursos assim como o seu modo de concretização esteja atribuído, em termos genéricos, aos conselhos pedagógicos das escolas, quatro figuras se apresentam como cruciais para o desenvolvimento curricular adequado dos cursos, assim como para o sucesso da gestão curricular das aprendizagens dos alunos. Falamos do Diretor de Curso, do Diretor de Turma¹⁵, do par Orientador da FCT (designado pela Escola) em articulação com o Tutor da entidade acolhedora¹⁶, e ainda o Orientador da PAP¹⁷.

A importância da liderança destes quatro protagonistas decorre de lhes estarem atribuídas certas funções cuja natureza é estratégica para uma gestão curricular eficaz e para a articulação e integração das diversas componentes de formação. A importância da interação das componentes de formação não se situa estritamente no plano administrativo e documental do percurso dos alunos. Tal como já havíamos assinalado a respeito dos CAE, também no contexto dos CP o desafio se situa numa gestão curricular integrada que harmonize o contributo dos diferentes saberes, uns mais teóricos, outros mais práticos ou aplicados, e empregue as metodologias mais apropriadas de ensino/aprendizagem para que os cursos, na sua diversidade, cumpram eficazmente os referenciais educativos e profissionais que os enquadram.

¹⁴ Cf. artigos 29º e 30º da Portaria n.º 235-A/2018.

¹⁵ Cf. artigo 19.º, em especial, os nºs 5 e 6, e o nº 3 do artigo 31.º da Portaria n.º 235-A/2018.

¹⁶ Cf. artigo 19.º, em especial, o n.º 10 do artigo 16.º da Portaria n.º 235-A/2018.

¹⁷ Cf. artigo 31.º, em especial, os nºs 1 e 2 da Portaria n.º 235-A/2018.

As dimensões a que nos referimos estão claramente elencadas no art.º 19º da Portaria n.º 235-A/2018 e, em particular, nas atribuições do Diretor de Curso, apresentadas no n.º 5 do artigo mencionado: “a articulação das aprendizagens nas diferentes componentes de formação, disciplinas e UFCD (...), a articulação pedagógica entre as diferentes componentes de formação, disciplinas e UFCD, (...) organizar e coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da componente de formação tecnológica assim como (...) intervir no âmbito da orientação e acompanhamento da PAP”. Destaque também para o Orientador da PAP, nomeado de entre os professores e formadores intervenientes na componente de formação tecnológica, pois tem a responsabilidade de “(...) orientar o aluno na escolha do projeto a desenvolver, na sua realização e na redação do relatório final (...), informar o aluno sobre os critérios de avaliação (...), decidir se o projeto e o relatório estão em condições de serem presentes ao júri (...) e orientar o aluno na preparação da apresentação a realizar na PAP”¹⁸.

São várias escalas de intervenção e responsabilidade que se complementam e potenciam desde que devidamente articuladas e integradas pelos seus responsáveis, quer do ponto de vista do planeamento, quer, sobretudo, da operacionalização, mobilizando todos os professores e formadores, assim como as restantes entidades intervenientes, para um alinhamento efetivo de perspetivas e de atividades.

Arquitetura dos Saberes e das Aprendizagens dos CAE e dos CP

Os CAE e os CP, cada um deles na sua especificidade, apresentam um currículo de tipo híbrido ao combinar saberes de natureza e função diversas. Essa hibridez, que é simultaneamente estrutural e estruturante, decorre explicitamente de, pelo menos, quatro ordens de razões. Embora genericamente análogas nos CP e nos CAE, apresentam características distintas que lhes conferem uma dinâmica própria e problemas específicos que procuraremos identificar.

¹⁸ Cf. artigo 31.º, nºs 1 e 2 da Portaria n.º 235-A/2018.

As quatro ordens de razões a que nos referimos acima são: a) Os formatos diferentes em que se apresentam os saberes. No caso dos CP, organizados preferencialmente em módulos, que podem revestir-se de características muito diversificadas. Os CAE abarcam um *continuum* que vai desde as disciplinas escolares convencionais a outras modalidades de aprendizagem artística ou profissional (no caso da dança); b) Tanto os CAE como os CP são enquadrados por diversos *referenciais* formativos, distintos na respetiva natureza e finalidades, ainda que não sendo necessariamente divergentes ou contraditórios; c) As aprendizagens organizam-se em torno de um conjunto de *saberes* distintos entre si, na sua finalidade e base epistemológica; e d) As características destes cursos cuja organização curricular requer, habitualmente, o desenvolvimento de uma logística mais complexa no *plano organizacional*, decorrente da realização das atividades de ensino/formação/aprendizagem em locais e ambientes muito diferenciados, pela localização, natureza e recursos humanos variados. A contribuir para esta última ordem de razões, vale a pena registar, nos CAE, a possibilidade de ocorrerem diferentes regimes de frequência, três na área da Música (*integrado, articulado e supletivo*) e dois na área da Dança (*integrado e articulado*).

A harmonização, entre os diversos intervenientes e responsáveis, das perspetivas, dos objetivos e das orientações decorrentes dos diferentes referenciais educativos, profissionais e artísticos só resultará num projeto formativo globalmente coerente e estruturalmente congruente, se existir um esforço consciente para que isso aconteça.

As ordens de razões em que concentraremos, seguidamente, a nossa atenção são as três primeiras das acima indicadas: a) os diferentes *formatos* sob os quais os saberes se podem apresentar, com destaque, nos CP, para a diversidade no interior da estrutura modular; b) a natureza e a organização interna própria distinta dos diversos *saberes* (base epistemológica), assim como dos saberes que sustentam a construção da relação entre todos e organizam as aprendizagens de cada percurso formativo (fundamentos pedagógicos e didáticos) e, c) a combinação de *referenciais* distintos nas suas finalidades formativas, nomeadamente, pela vinculação ao reconhecimento da dupla certificação.

A Estrutura Modular

A estrutura modular ficou consagrada como modalidade dominante da organização curricular dos cursos profissionais, desde a criação das Escolas Profissionais, em 1989, conforme se pode ler no respetivo diploma legal: “os cursos ministrados pelas escolas profissionais serão organizados, de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados”¹⁹. De destacar também que, no que diz respeito à avaliação, o legislador afirma, no artigo seguinte do mesmo diploma, que a avaliação nos cursos destas escolas deve privilegiar a avaliação formativa²⁰. Dois anos mais tarde, na regulamentação da formação profissional, foi reiterada a primazia da estrutura modular na organização curricular dos CP.²¹

O formato modular organiza os saberes em unidades autónomas, permitindo a concretização do percurso formativo de modo mais flexível e ajustado aos ritmos de aprendizagem diferenciados (Orvalho *et al.*, 1993). Contudo, torna-se necessário tomar em consideração que, no formato modular, podem coexistir módulos de natureza diversa e/ou serem mobilizados saberes e aprendizagens de natureza distinta, em cada componente de formação ou no conjunto delas. Tanto podem constituir-se em unidades totalmente autónomas como pressupor articulações ou relações hierárquicas com outros módulos²².

A existência de disciplinas, nas componentes sociocultural e científica, cuja matriz curricular é sequencial, hierárquica e vertical mesmo quando, formalmente, se apresenta estruturada em módulos, ilustra bem as possibilidades descritas no parágrafo anterior. São, sobretudo, as UFCD da componente técnica artística ou da

¹⁹ Cf. N.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro.

²⁰ Cf. N.º 2 do artigo 10.º do Decreto-Lei nº 26/89.

²¹ Cf. N.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei nº 401/91.

²² Por exemplo, a publicação de referência sobre a estrutura modular no contexto dos CP (Orvalho *et al.*, 1992; 1993), admite, entre outras possibilidades que deixa em aberto, *macro módulos* “módulos que integram diferentes matérias, módulos pluridisciplinares, fusão de módulos de uma mesma matéria); *módulos intercalares* “(módulos de reforço de conhecimentos prévios) ou de aprofundamento”; *reorganização do recorte interno* dos módulos “(critérios longitudinais ou transversais no currículo)” e a *manutenção de módulos unidisciplinares* (Orvalho *et al.*, 1993, p. 33).

componente tecnológica (conforme os casos) que se aproximam mais da ideia de módulos de tipo *puro*.

Referenciais Múltiplos

[Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#)

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (*PASEO*) é um dos referenciais incontornáveis ao nível da tomada de decisões inerentes aos processos do desenvolvimento do currículo e da avaliação. As dez áreas de competências previstas “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins *et al.*, 2017, p. 9). Estas áreas de competências, de natureza “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” procuram dotar os alunos de capacidades de adaptação e de resposta aos principais desafios do século XXI. Sendo transversais, estão orientadas para serem promovidas no contexto das várias disciplinas ou áreas do saber, de acordo com a especificidade dos CP e CAE, com recurso a formas de atuação que privilegiem a articulação curricular.

O [PASEO](#), acentuando a centralidade das aprendizagens, vincula as orientações tomadas ao nível do desenvolvimento curricular e didático à superação das práticas pedagógicas mais orientadas para a transmissão e o ensino de natureza magistral. Subjacente a este princípio, emerge um papel mais ativo e crítico do aluno na construção do saber, do saber-fazer e do saber-ser traduzido na realização de aprendizagens através, por exemplo, da resolução de problemas, da realização de projetos, ou do confronto de opiniões num espírito de colaboração e tolerância com os outros.

[Aprendizagens Essenciais](#)

Conforme é declarado no preâmbulo do documento legal que homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais, as [AE](#)

representam um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificadas como os conhecimentos disciplinares estruturados, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada disciplina e componente de formação, *tendo por referência, no caso dos cursos profissionais, os três anos do ciclo de formação* (Despacho n.º 7414/2020, 2020).

Na continuação do texto, o legislador enfatiza que as [AE](#) “apresentam o racional específico de cada disciplina, bem como, por módulo, as aprendizagens essenciais, as ações estratégicas de ensino orientadas para o [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#)” (...) tendo em conta as especificidades curriculares e organizativas desta oferta educativa e formativa de dupla certificação.

Não há lugar a [AE](#) na componente de *formação tecnológica* uma vez que o enquadramento formativo desta componente é constituído pelos *Perfis Profissionais ou Referenciais de Competências e Referenciais de Formação* associados às respetivas qualificações que integram o *Catálogo Nacional de Qualificações*.

Do mesmo modo, o Despacho n.º 7415/2020 determina que sejam asseguradas as Aprendizagens Essenciais nos CAE. Na componente da *formação geral* são as mesmas que estão definidas para os cursos científico-humanísticos. Já para as disciplinas da componente científica foram elaboradas aprendizagens essenciais “tendo em conta as especificidades curriculares e organizativas desta oferta educativa e formativa” (Diário da República, 2.ª série, PARTE C, n.º 143, 24 de julho de 2020, p. 52). Na componente de formação técnica artística, apesar de não estar prevista a construção de aprendizagens essenciais para esta componente de formação, optou-se pela construção de aprendizagens essenciais para a disciplina de Música (no Curso Secundário de Dança) pelo facto de se situar na continuidade da formação artística especializada do Curso Básico de Dança.

Perfis Profissionais, Referenciais de Competências e de Formação

O [Catálogo Nacional de Qualificações](#) foi conceptualizado de modo a conter o conjunto de referenciais essenciais para a competitividade e modernização das empresas e da economia, bem como para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, estando organizado numa lógica de dupla certificação, escolar e profissional, e estruturado em níveis de qualificação. Integra as qualificações baseadas em competências, identificando, para cada uma delas, o referencial de competências, o referencial de formação e o nível de qualificação de acordo com o QNQ (Quadro Nacional de Qualificações)²³.

A dupla certificação nestes cursos, entendida como o reconhecimento, através de um diploma, de competências para exercer uma ou mais atividades profissionais e de uma habilitação escolar, implica a identificação de competências escolares e competências profissionais a desenvolver em cada curso/qualificação. A articulação entre estas duas dimensões, escolar e profissional, é alicerçada num *Perfil Profissional* em que se identifica, para cada curso, o que um profissional com a qualificação que lhe é certificada deve saber fazer, bem como o *Referencial de Competências*; i.e., o conjunto de competências exigidas para a obtenção de uma qualificação, a partir da explicitação dos conhecimentos, das aptidões e das atitudes que o formando deve ser capaz mobilizar de forma articulada em realizações concretas em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal.

Os *Referenciais de Formação* identificam a designação do referencial, o nível de qualificação de acordo com o QNQ, a área de educação/formação (e.g., 212 - Artes do Espetáculo, 541 - Indústrias Alimentares, ...), o itinerário de formação e as modalidades de formação em que podem ser desenvolvidos (formação de jovens e/ou adultos, e/ou em reconhecimento de competências de adultos). Também integram a descrição da qualificação, o perfil profissional, a organização do referencial de formação, as

²³ A Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, regula o QNQ (Quadro Nacional de Qualificações) e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação. Este QNQ entrou em vigor em outubro de 2010. Um dos seus objetivos estratégicos é o de “melhorar a transparência das qualificações, possibilitando a identificação e comparabilidade do seu valor no mercado de trabalho, na educação e formação e noutros contextos da vida pessoal e social”.

metodologias de formação, o desenvolvimento da formação de base e da formação tecnológica e uma sugestão de recursos didáticos.

Em cada itinerário de formação dos cursos de dupla certificação surgem *Unidades de Formação de Curta Duração* (UFCD), que são unidades de aprendizagem, passíveis de certificação autónoma e de integração em um ou mais percursos formativos referidos no CNQ. A formação tecnológica dos Cursos Profissionais encontra-se estruturada em UFCD com a duração de 25 ou de 50 horas. Uma UFCD define-se pela sua denominação, duração, objetivos e conteúdos, podendo ser específica de determinada qualificação ou partilhada entre duas ou mais qualificações.

Torna-se visível, nesta secção, que as equipas pedagógicas dos Cursos Profissionais e dos Cursos Artísticos Especializados devem ter presente um conjunto alargado de referenciais curriculares que, apesar de se encontrarem todos sob o mesmo *chapéu*, o [PASEO](#), têm finalidades próprias. Levantam-se algumas interrogações que podem levar os Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas a refletir sobre a gestão curricular nestes cursos: como poderão as equipas pedagógicas articular todos estes referenciais, se não desenvolverem um trabalho colaborativo consistente? Sem trabalho colaborativo não haverá tendência para uma gestão do currículo componente por componente, ou mesmo disciplina por disciplina ou até UFCD por UFCD? Sem uma discussão participada e plural, fomentando articulações interdisciplinares, tendo como pano de fundo o *Perfil Profissional* ou o *Perfil de Saída*, como se poderão desenvolver as competências definidas no *Referencial de Competências*?

Analogamente, em termos de avaliação pedagógica, há desafios específicos para estas equipas: que [critérios de avaliação](#) poderão ser transversais às várias componentes? Que critérios necessitam ser mais específicos em função da qualificação profissional específica? Que procedimentos de recolha de informação mobilizar para que os vários intervenientes possam, colaborativamente, triangular a informação relativamente às aprendizagens de cada aluno e, a partir daí, retirar as devidas ilações pedagógicas? Como distribuir [feedback](#) útil e de qualidade que permita o desenvolvimento articulado das várias competências nas vertentes *profissional* e *escolar*? Que procedimentos devem ser desenvolvidos para que a avaliação esteja, efetivamente, ao

serviço da melhoria das aprendizagens, evitando ao máximo recorrer a procedimentos de recuperação, e privilegiando uma atuação proativa, levada a cabo *durante* o período de lecionação do/a módulo/UFCD, em detrimento de uma remediativa e afastada temporalmente do período de lecionação – normalmente deixada para *mais tarde*, i.e., final do período ou do ano letivo, quando já pouco pode ser feito para melhorar a aprendizagem?

Saberes Diversos ou Formas Diferentes de Conhecimento

Nas múltiplas ações desenvolvidas no âmbito de diferentes dimensões do Projeto MAIA foi sempre claro que não se podia discutir aprofundadamente, e com sentido, a avaliação pedagógica sem discutir o ensino e a aprendizagem. A investigação tem evidenciado sistematicamente que a avaliação pode contribuir largamente para melhorar o ensino e as aprendizagens e, assim, os [três processos são indissociáveis](#) (Fernandes, Machado & Candeias, 2020, p. 99).

Nesta secção, procuraremos proceder a uma reflexão sucinta em torno de alguns tópicos relevantes para o desenvolvimento bem-sucedido das práticas de avaliação formativa nos CAE e nos CP. Os conceitos e as ferramentas que permitem conceber e realizar as práticas de avaliação não constituem um fim em si mesmos. São essenciais, na sua instrumentalidade, para termos confiança que as atividades realizadas pelos alunos são as mais adequadas para atingir as finalidades e os requisitos de cada percurso formativo, aproveitando plenamente o seu potencial de aprendizagem e proporcionando, concomitantemente, o desenvolvimento profissional de professores, formadores, orientadores e tutores.

Em linha com o que tem sido explicitado nas diversas publicações do Projeto MAIA, defendemos que a qualidade e pertinência do modo como é pensada e concretizada a avaliação formativa nos CAE e nos CP serão tanto mais consistentes quanto mais estiverem alicerçadas numa perspetiva integrada das diversas componentes formativas do currículo, das características dos saberes e do conhecimento que nelas

são trabalhados, da relação entre eles, bem como do modo como se harmonizam e articulam as representações e práticas de professores e formadores intervenientes no processo.

Ao colocarmos os alunos no centro das aprendizagens, é indispensável a colaboração de professores e formadores na mobilização dos diferentes tipos de conhecimento (científico, pedagógico e didático, profissional, artístico) requeridos num contexto educativo, de aprendizagem, de formação artística e profissional e de cidadania.

Não sendo aqui o lugar para proceder a uma abordagem exaustiva de autores e propostas teóricas, ainda assim é imprescindível explicitar a ancoragem concetual da nossa reflexão por forma a que se torne facilmente entendível o modo como problematizamos as práticas e equacionamos as propostas acerca dos modos possíveis de lhes responder com êxito. Abordagem sucinta, porém, não menos rigorosa e clara na apresentação e nas referências utilizadas. Estas poderão servir de proposta de leitura complementar para quem queira clarificar e/ou aprofundar as questões aqui tratadas.

Importa começar por recusar o simplismo e os efeitos perversos gerados por uma distinção rígida, estereotipada, entre conhecimento teórico e conhecimento prático, entre prática e teoria. As matérias que envolvem um conhecimento mais teórico ou disciplinar constituem o saber *que* - (*knowing that*). O conhecimento prático é o saber *como* (*knowing how*), o *saber-fazer*. Os especialistas referem que mesmo no interior do domínio do conhecimento teórico ou abstrato coexistem os dois tipos de conhecimento. Cada campo da ciência e do saber tem também a sua vertente prática e não estamos a falar de ciência aplicada, mas sim de regras de aquisição e de desenvolvimento do conhecimento, da distinção entre verdadeiro e falso, legítimo e ilegítimo em cada domínio científico (Muller, 2009; Young & Muller, 2014; Winch, 2010).

A combinação das duas vertentes está ainda mais presente na educação escolar e, por maioria de razão, nos CAE e nos CP. O domínio da *matéria* que define os conteúdos de uma determinada disciplina escolar (e a respetiva gestão curricular através das [AE](#)) não constitui o equivalente direto da disciplina ou do campo científico, o que ainda

acrescenta a necessidade de recurso a outros saberes específicos do ato educativo e da organização das aprendizagens em contexto escolar.

Os programas de disciplinas do currículo escolar, como a Física, a Química, a Matemática, a Geografia, a História ou o Português, constituem uma composição de conteúdos de proveniências e características diversas de acordo com uma perspetiva especificamente pensada para as finalidades educativas escolares. Combinam conteúdos de áreas científicas afins, é certo, mas regendo-se por critérios curriculares e pedagógicos que têm em conta as idades, o nível de ensino e as finalidades educativas gerais, frequentemente muito diversos do modo como os campos científicos e respetivas especialidades se regem.

É assim recomendável que, tanto na conceção como na gestão curricular dos percursos formativos dos CAE e dos CP, estejam identificados os conhecimentos de natureza diversa, mas também, e sobretudo, como se assegura o respetivo desenvolvimento e aprofundamento (tanto nos teóricos como nos mais práticos), assim como as articulações e interdependências presentes, não negligenciando a antecipação das que poderão vir a ser requeridas no futuro.

Em qualquer situação, nas aprendizagens dos saberes teóricos/disciplinares, na articulação desses saberes ou parte deles com as atividades práticas, artísticas ou profissionais, ou mesmo quando os saberes requeridos são predominantemente procedimentais ou de contexto, o *feedback*, a orientação e a explicitação dos conhecimentos, regras e condições de execução bem-sucedida são incontornáveis. A isto podemos ainda acrescentar as dimensões éticas e de cidadania, cujas linhas orientadoras estão nos referenciais formativos já mencionados.

Práticas de Melhoria na Avaliação Formativa nos CAE e nos CP

Os CAE e os CP apresentam desafios, dada a diversidade de saberes e contextos de aprendizagem, que consagram a centralidade da avaliação formativa. Trata-se de construir nestes cursos práticas de avaliação integradoras, a partir de áreas de formação, saberes e referenciais diversos. Do mesmo modo, apela à criatividade dos docentes, formadores, orientadores e tutores e ao trabalho colegial entre eles no sentido de a avaliação formativa ser o elemento que confere unidade e sentido de conjunto para que os alunos aprendam mais e melhor²⁴. Favorecemos, deste modo, uma interação pedagógica que considera o aluno interveniente ativo na construção da sua aprendizagem. Acresce a necessidade de uma comunicação fluente com base nos dados recolhidos durante o processo de aprendizagem e avaliação, fator essencial na regulação do ensino e da aprendizagem. É por estas razões que é fundamental refletir em equipa sobre as características desta comunicação, no sentido de a tornar acessível e clara, partilhando-a entre os docentes e os alunos. É determinante, para a construção do sucesso educativo, que o aluno disponha de informação pertinente, relativamente aos seus desempenhos e aos possíveis trajetos de melhoria que pode trilhar, para poder regular o seu percurso de aprendizagem.

Insistiremos agora em dois tópicos: o primeiro, retomando a discussão do ensino modular e, o segundo, os saberes necessários à prática docente, nomeadamente os referentes ao trabalho colaborativo e à partilha de perspetivas e práticas entre professores, formadores, orientadores e tutores.

²⁴ Veja-se, por exemplo, a possibilidade que as escolas têm, no caso da oferta de escola, de organizarem unidades curriculares que resultam da combinação de elementos de outras unidades: “(...) 11 — É possível agregar componentes de formação, disciplinas e UFCD, comuns de cursos diferentes, mediante autorização prévia dos serviços competentes para os efeitos previstos no artigo 42.º”, artigo 7.º, *Gestão da carga horária inscrita nas matrizes curriculares-base*, Portaria n.º 235-A/2018.

Ainda a Propósito da Estrutura Modular

Como vimos anteriormente, os módulos não são todos iguais, quanto ao âmbito e à natureza dos saberes e das aprendizagens. O [feedback](#), gerado a partir da interação permanente do professor/formador com os alunos, só precisa ajustar-se à escala temporal do módulo, à natureza das aprendizagens propostas, em conformidade com os saberes mobilizados e dos objetivos que estabelece.

Importa, voltar a sublinhar a importância do trabalho colegial dos professores e formadores, e destes com os alunos, que ajude a situar cada módulo na arquitetura global do curso. Para promover a integração dos saberes e das aprendizagens assim como cada componente formativa concorre para o resultado global, o trabalho de equipa, nomeadamente no planeamento, é verdadeiramente indispensável (Warwick, 1987). É fundamental que o aluno esteja implicado na construção do seu sucesso educativo e, nessa medida, entenda o seu percurso formativo na articulação de dois planos: um, mais específico, centrado em cada módulo e outro, mais abrangente, que considera o percurso formativo global. A programação das atividades e avaliação da FCT e a preparação da PAP pode constituir o contexto privilegiado para esta integração.

O ensino modular tem vantagens, mas também comporta riscos que, não sendo inevitáveis, devem ser acautelados (Cornford, 1997; McGee & Hampton, 1996; Muller, 2016). Uma das vantagens da organização modular é que cada módulo deve ter objetivos claramente formulados para serem alcançados, assim como ter bem explicitados os conteúdos a trabalhar e as tarefas a realizar, desde o início. Na realização desse percurso formativo, representado pelo módulo, como é que o professor acompanha os progressos dos alunos nas aprendizagens? Como verifica se se manifestam dificuldades e quais as que interferem na apropriação dos conhecimentos necessários ou na realização de saberes-fazer? Como os ajudar a superar as dificuldades? Como se articula com os professores dos outros módulos?

A avaliação formativa deverá permitir ao aluno regular as suas aprendizagens, focado na realização bem-sucedida do módulo, mas igualmente na perspetiva da sua

qualificação final. Assim, o que está verdadeiramente em causa não é tanto a possibilidade ou a necessidade da avaliação formativa nos CP, mas sim como é que ela se operacionaliza em cada situação. O *feedback*, gerado a partir da observação permanente e imediata, deve ajustar-se à escala do módulo, às aprendizagens a realizar, em conformidade com os seus objetivos e critérios de avaliação. Convém ter em consideração que é recomendável que nesse *feedback* haja lugar ao posicionamento do módulo na arquitetura global do curso. É fundamental que o aluno perceba em que medida ele participa do seu sucesso formativo e, desse modo, a avaliação formativa situa-se em dois planos: o plano intrínseco a cada módulo e o plano do percurso formativo global.

Aprofundar as Práticas Colaborativas dos Docentes

Os fundamentos, os requisitos e a necessidade da avaliação formativa para a qualidade das aprendizagens estão claramente explanados na documentação do Projeto MAIA, nomeadamente, nas *Folhas* e nos *Textos de Apoio*. O trabalho colegial dos docentes e formadores é indispensável na interação formativa com os alunos nos diversos contextos de ensino. Torna-se imperativo que seja cultivada a partilha de perspetivas, de objetivos, e que seja efetiva a negociação de sentidos na organização, estabelecimento de objetivos, enquadramento e avaliação das aprendizagens. Isto diz respeito não apenas ao contexto específico da unidade curricular como também deve contemplar a compreensão do modo como as componentes de formação e os referenciais concorrem para o resultado final académico, profissional, artístico e de cidadania.

Vem a propósito lembrar a proposta de identificação dos diversos tipos de conhecimento que o professor deve dominar, individual ou coletivamente, apresentada por Lee Shulman, num texto que, apesar de ter alguns anos, mantém toda

a atualidade (Shulman, 1986). Dos tipos de conhecimento indicados por este autor para uma prática profissional docente efetiva, destacamos os seguintes: a) o domínio do objeto científico de conhecimento (o que vulgarmente designamos como o domínio dos conteúdos científicos, não apenas em termos factuais, mas igualmente na linguagem, na lógica e no desenvolvimento do pensamento científico na sua área de formação); b) o domínio do conhecimento pedagógico, que se refere ao modo de melhor organizar a matéria curricular para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação; e c) o domínio do conhecimento curricular, isto é, deve conhecer o seu próprio programa, módulo e/ou [AE](#) mas deve ter, ao mesmo tempo, noção do conjunto dos programas e das aprendizagens requeridas naquele curso e nível de ensino.

Neste texto de apoio, sustentamos que mais do que a aplicável, a avaliação formativa nos CAE e CP é indispensável para a promoção de mais e melhores aprendizagens dos alunos que os frequentam. Fizemo-lo a partir do mapeamento e da reflexão em torno das principais características da organização e das finalidades destas ofertas formativas.

Enfatizamos igualmente que o desenvolvimento das práticas de avaliação formativa se torna mais consistente se se fizer a partir do trabalho colaborativo, de equipa, envolvendo professores, formadores, orientadores e tutores. A colaboração e articulação de todos os intervenientes nas práticas pedagógicas, proporcionando *feedback* no decurso da sua realização constituem o “cimento” que liga e dá forma ao processo de aprendizagem. Estabelecendo a conexão entre os diferentes saberes, o sentido e o contributo das várias componentes de formação tornam-se também evidentes para os alunos e estimulam o seu envolvimento no sucesso das aprendizagens.

Referências

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Cornford, I. (1997). Ensuring effective learning from modular courses: a cognitive psychology-skill learning perspective. *Journal of Vocational Education & Training*, 49(2), 237-251. <https://doi.org/10.1080/13636829700200014>
- Despacho n.º 7414/2020 do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2020). Diário da República n.º 143, Série II de 24-07-2020. <https://dre.pt/home/-/dre/138735004/details/maximized>
- Fernandes, D., Ó, J. R., & Ferreira, M. B. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5501>
- Fernandes, D., Ó, J. R. & Paz, A. (2014). Da Génese das Tradições e do Elitismo ao Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado. In M. L. Rodrigues (Ed.), *Quarenta Anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimento, Atores e Recursos, Volume II*, (pp. 149-198). Almedina. <http://hdl.handle.net/10451/16009>
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio_projeto_maia.pdf
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F. e Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- McGee, C., & Hampton, P. (1996). The Effects of Modular Curriculum Delivery on a New Zealand Secondary School, *School Organisation*, 16(1), 7-16.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence, *Journal of Education and Work*, 22(3), 205-226. <https://doi.org/cfxrmw>
- Muller, J. (2016). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Knowledge. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment 1*, (pp. 92-106). SAGE. <http://doi.org/10.4135/9781473921405>
- Nogueira, M. (2016). *O enquadramento da disciplina de Canto no Ensino Artístico Especializado em Portugal desde o século XVIII até à atualidade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/5700>
- Orvalho, L., Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A., & Teixeira, A. (1992). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Ministério da Educação/Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional.
- Orvalho, L., Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. & Teixeira, A. (1993). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Ministério da Educação/Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth. *Teaching, Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Warwick, D. (1987). *The modular curriculum*. Blackwell Publishers.
- Winch, C. (2012). *Dimensions of Expertise: A Conceptual Exploration of Vocational Knowledge*. Continuum. <http://doi.org/10.5040/9781472541093>
- Young, M., & Muller, J. (Eds.) (2014). *Knowledge, Expertise and the Professions*. Routledge.



Cofinanciado por:



Capítulo II – Uma avaliação *para e das* aprendizagens

Sinopse

Na linha do ponto anterior, na **Folha n.º 1** – [Avaliação Formativa](#), Domingos Fernandes enuncia as características da avaliação formativa, que permitem que os alunos tomem consciência do que têm de aprender, da situação em que se encontram e dos esforços que devem fazer para aprenderem o que está previsto nos documentos curriculares, com base no [feedback](#). Fica claro que se trata de uma avaliação de proximidade, que acompanha no dia a dia o processo de ensino e de aprendizagem, pelo que o seu propósito mais relevante é contribuir ativamente para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e com mais profundidade. Do mesmo modo, o autor explicita que desenvolver uma avaliação formativa exige uma forma de trabalhar nas salas de aula, em que os alunos estejam ativos e participativos, envolvidos na resolução de tarefas propostas pelos professores. Claro fica também que as informações recolhidas através da avaliação formativa não são utilizadas para classificar os alunos. Assim sendo, as práticas de avaliação formativa não exigem formalismo, nem qualquer burocracia, não sendo necessários quaisquer registos (este assunto voltará a ser abordado no [Texto de Apoio n.º 2](#)).

Nesta senda, na **Folha n.º 9** – [Avaliação Formativa Digital](#), Hélder Pais e Fernanda Candeias refletem sobre a mobilização das tecnologias de informação e comunicação para a promoção do sucesso dos alunos, pois influenciam o seu envolvimento e a motivação para aprender, proporcionam o desenvolvimento de competências de pensamento complexo (resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, autoaprendizagem, metacognição, ...) previstas no [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(PASEO\)](#) e facilitam a diferenciação pedagógica. Hélder Pais e Fernanda Candeias esclarecem como, quando usado na avaliação, para além de [feedback](#) rápido, o digital pode proporcionar ambientes de aprendizagem imersiva e possibilidades de autoavaliação e avaliação por pares. Para orientar as opções dos docentes, os autores apresentam e caracterizam uma tipologia de instrumentos e plataformas de apoio à avaliação formativa digital.

No **Texto de Apoio n.º 5** – [Práticas de Avaliação Formativa em Contextos de Aprendizagem e Ensino a Distância](#), Eusébio André Machado mostra como, na circunstância analisada, os fins da avaliação formativa se mantêm, apenas os meios mudam.

Porém, afirma que é necessário, para além de condições prévias, como uma plataforma *online* de aprendizagem a distância e tudo o que a rodeia, que as práticas pedagógicas de avaliação formativa em regime a distância garantam: a promoção do diálogo e do questionamento, o uso de [critérios de avaliação](#), a [diversificação de processos de recolha de informação](#) (sendo apresentadas sugestões de operacionalização) e a distribuição de [feedback](#). Relativamente a este último aspeto, o autor apresenta diferentes possibilidades de *feedback* oral e escrito, passíveis de serem usados em contexto síncrono e assíncrono a distância.

Na **Folha n.º 2 – [Avaliação Sumativa](#)**, Domingos Fernandes esclarece a complementaridade da avaliação formativa e sumativa, pois ambas devem servir para apoiar as aprendizagens dos alunos, mas estabelece também as suas diferenças. Na verdade, não é o [processo de recolha de informação](#) que as distingue, pois qualquer processo pode ser usado nas práticas de avaliação formativa e sumativa. Elas têm naturezas e propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserções pedagógicas distintas, sendo que é propósito da avaliação sumativa recolher informação que nos permita formular um juízo, elaborar um balanço, ou ponto da situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer num determinado momento. Deste balanço poderá resultar uma [decisão classificatória \(uma nota\)](#). Por isso, os dados de avaliação sumativa são recolhidos em situações formais e devem ser registados e preservados, para eventual utilização futura. Apresentando um conjunto de recomendações quando se pensa na operacionalização da avaliação sumativa, Domingos Fernandes explicita a importância dos critérios de avaliação.

Avaliação Formativa

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Avaliação Formativa

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

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-455-9

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

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.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 1

Avaliação Formativa

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)

Índice

Sobre a Avaliação Formativa	79
Práticas de Avaliação Formativa	80
Tarefas	84
Bibliografia	85

Sobre a Avaliação Formativa

A avaliação formativa pode ter um papel fundamental na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. A sua utilização sistemática deve permitir que os alunos conheçam bem: a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares. Para tal, a comunicação entre professores e alunos é fundamental, pois é através dela que os alunos podem receber orientações que os ajudam a aprender. Nestas condições, o [feedback](#), que será abordado em detalhe noutra Folha, é um processo essencial que tem de fazer parte intrínseca do processo de avaliação formativa. É através da distribuição criteriosa, inteligente e sistemática de *feedback* que os professores podem ter um papel decisivo nos processos de aprendizagem dos seus alunos.

A avaliação formativa, por natureza, tem de estar integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Isto significa que tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender; ou seja, ela deve ocorrer *durante* os processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a avaliação formativa é um processo intrínseco ao ensino, tendencialmente contínuo, que pressupõe a participação ativa dos alunos nas tarefas propostas pelos professores.

É fundamental compreender que o propósito mais relevante da avaliação formativa é contribuir ativamente para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e com mais profundidade. Neste sentido, ela tem de ser um processo rigoroso para permitir recolher informação de elevada qualidade acerca do que, em cada momento, os alunos sabem e são capazes de fazer. Só deste modo poderão os professores distribuir [feedback](#) que apoie os alunos a ultrapassarem as suas eventuais dificuldades.

Tudo isto significa que é através da avaliação formativa que, no dia a dia da sala de aula, os professores recolhem informação acerca do que os alunos estão a aprender. Se, no decorrer de uma qualquer atividade da aula, se verificar que um aluno tem alguma dificuldade, ou não sabe o que deveria saber, então torna-se necessário

encontrar *feedback* e estratégias adequadas para que o aluno vença essa dificuldade. Neste sentido, as informações recolhidas através da avaliação formativa não são utilizadas para classificar os alunos. Elas são utilizadas para proporcionar a distribuição de *feedback* que ajude os alunos a aprender.

Em suma, a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos. É através da avaliação formativa que os professores recolhem informações para proporcionar *feedback* aos seus alunos que os apoie nos seus esforços de aprendizagem. Assim, a avaliação formativa exige uma outra forma de trabalhar nas salas de aula, com os alunos mais ativos e participativos na resolução das tarefas propostas pelos professores.

Práticas de Avaliação Formativa

A avaliação formativa, tal como acima foi caracterizada, tem um papel fundamental na transformação e melhoria das práticas pedagógicas e, em particular, na plena integração de todos os alunos na vida e nas tarefas escolares. Uma vez que está fortemente articulada com o ensino e com a aprendizagem, as suas práticas são indissociáveis das práticas de ensino dos professores e das aprendizagens que os alunos têm de desenvolver. Isto significa que uma tarefa que se propõe numa dada aula deverá permitir que, através dela, os alunos aprendam, os professores ensinem e que ambos avaliem o trabalho realizado. Esta é uma ideia importante para o desenvolvimento de práticas de avaliação que contribuam efetivamente para melhorar as aprendizagens e o ensino. Ou seja, as tarefas propostas aos alunos deverão: a) servir para aprender; b) servir para ensinar; e c) servir para avaliar.


As tarefas propostas são meios fundamentais para recolher informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e podem incluir a elaboração de sínteses escritas, a resolução de problemas, a recolha e análise de informação e a realização de experiências. Outros processos que podem ser muito úteis e que são frequentemente utilizados são os testes, as listas de verificação, as observações, as rubricas de avaliação e de classificação, as apresentações orais e os inquéritos por questionário e entrevista. É importante diversificar os processos de recolha de informação, evitando privilegiar qualquer um deles. Os testes ou as provas são, em muitos contextos, praticamente os únicos meios utilizados para recolher informação acerca das aprendizagens dos alunos. São indubitavelmente muito úteis mas, como todos os instrumentos, têm vantagens e desvantagens. Por isso mesmo, é importante utilizar outros processos mais ou menos formais, mais ou menos estruturados.

Em todo o caso, é importante compreender que a avaliação formativa, cujo propósito é ajudar os alunos e os professores a aprenderem e a ensinarem melhor, respetivamente, é um processo eminentemente pedagógico. Por isso, não é uma questão que dependa essencialmente da elaboração e da utilização dos chamados instrumentos de avaliação. Antes de mais, a avaliação formativa depende de uma reflexão pedagógica profunda acerca do que os alunos devem aprender e do tipo de oportunidades e de ambiente escolar que deve ser criado para que tal aconteça. Ou seja, depende das formas como os professores organizam e desenvolvem o seu ensino e, concomitantemente, da organização e do funcionamento pedagógico das escolas.

As práticas de avaliação deverão ser orientadas, tendo em conta que é necessário determinar: a) o que avaliar?; b) quando avaliar?; c) como avaliar?; e d) para quê avaliar? Repare-se que é igualmente fundamental responder a questões semelhantes se pensarmos na aprendizagem dos alunos: a) o que devem os alunos aprender?; b) quando devem aprender?; c) como devem aprender? e d) para que devem aprender? De igual modo podemos pensar no que se refere ao ensino. É necessário pensar nas respostas a cada uma destas questões tão simples mas tão importantes para organizar o ambiente de trabalho em que as aprendizagens, o ensino e a avaliação se devem desenvolver de forma tão integrada quanto possível.

Em suma, para efeitos do desenvolvimento de práticas de avaliação formativa, para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e o ensino dos professores, interessa refletir e agir, tendo em conta aspetos tais como:

1. O feedback é o real conteúdo da avaliação formativa, pois é através dele que os alunos sabem o que têm de aprender, em que situação se encontram em relação à aprendizagem e os esforços que têm de fazer para aprender.
2. Os alunos e as suas aprendizagens devem estar no centro de todas as ações pedagógicas.
3. A avaliação formativa deve ser planeada tendo em vista um propósito fundamental: contribuir para que todos os alunos aprendam mais e melhor.
4. As dinâmicas de trabalho nas salas de aula devem ser igualmente diversificadas, podendo os alunos trabalhar em pequenos grupos, em pares ou no grande grupo com o apoio e a orientação dos seus professores.
5. A seleção das tarefas de trabalho a propor aos alunos tem de ser muito criteriosa, sendo necessário ter em conta que cada tarefa deverá cumprir uma tripla função, permitindo que os alunos aprendam, que os professores ensinem e que ambos avaliem.
6. As tarefas devem ser tão diversificadas quanto possível e, através delas, os alunos devem ter oportunidades reais para participar na avaliação das suas aprendizagens, quer através de processos de autoavaliação, quer através de processos de avaliação entre pares ou ainda através da avaliação em grande grupo.
7. A relação pedagógica que se estabelece entre professores e alunos é, comprovadamente, um elemento essencial para a criação de um clima favorável ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.
8. Cada aula tem de ser meticulosamente pensada e planeada para prever diferentes momentos em que, por exemplo: a) um aluno ou um grupo de alunos pode sintetizar o que se aprendeu na aula anterior; b) o professor apresenta a tarefa a realizar na aula; c) os alunos trabalham sobre a tarefa em pequenos grupos com o apoio do professor; d) o professor pode fazer sínteses do trabalho que está a ser realizado ou dar *feedback* acerca do mesmo; e) um



grupo de alunos pode apresentar o resultado do seu trabalho e fazer a síntese final.

É discutindo estes e outros aspetos de índole marcadamente pedagógica que se poderá ir construindo uma avaliação para as aprendizagens. Isto é, uma avaliação essencialmente orientada para melhorar e para aprender e não para classificar. Uma avaliação pensada e planeada para incluir todos os alunos e não para discriminar os que eventualmente possam ter mais dificuldades.

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito à avaliação formativa e às suas práticas e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

Discuta com os seus colegas o conceito de avaliação formativa e indique as suas principais características.

Tarefa 2.

As práticas de avaliação formativa têm de estar apoiadas num conjunto de princípios e de ideias pedagógicas fundamentais para que se cumpra o seu principal desígnio: contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor. Selecione quatro princípios que considere relevantes e justifique a razão que presidiu à sua escolha.

Tarefa 3.

“As tarefas apresentadas aos alunos devem permitir que eles aprendam, que os professores ensinem e que ambos avaliem.” Apresente um exemplo de uma tarefa indicando como se poderá concretizar o conteúdo da afirmação anterior.

Tarefa 4.

Discuta a utilização que pode ser dada à informação que é recolhida através das práticas de avaliação formativa e se tal informação deve, ou não, ser utilizada para atribuir classificações aos alunos.

Bibliografia

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores.

https://www.researchgate.net/publication/314235161_Avaliacao_das_aprendizagens_Uma_agenda_muitos_desafios

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.-M. De Ketele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto Editora.

https://www.researchgate.net/publication/314296192_Articulacao_Da_Aprendizagem_Da_Avaliacao_E_Do_Ensino_Questoes_Teoricas_Praticas_e_Metodologicas

Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Gaspar, A., e Dias, R. (2011). *Ensino, avaliação e participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do novo programa de matemática do ensino básico*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

https://www.researchgate.net/publication/314724728_Ensino_Avaliacao_Aprendizagem_e_Participacao_dos_Alunos_em_Contextos_de_Experimentacao_e_de_Generalizacao_do_Novo_Programa_de_Matematica_do_Ensino_Basico

Neves, A. e Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra & Paz.

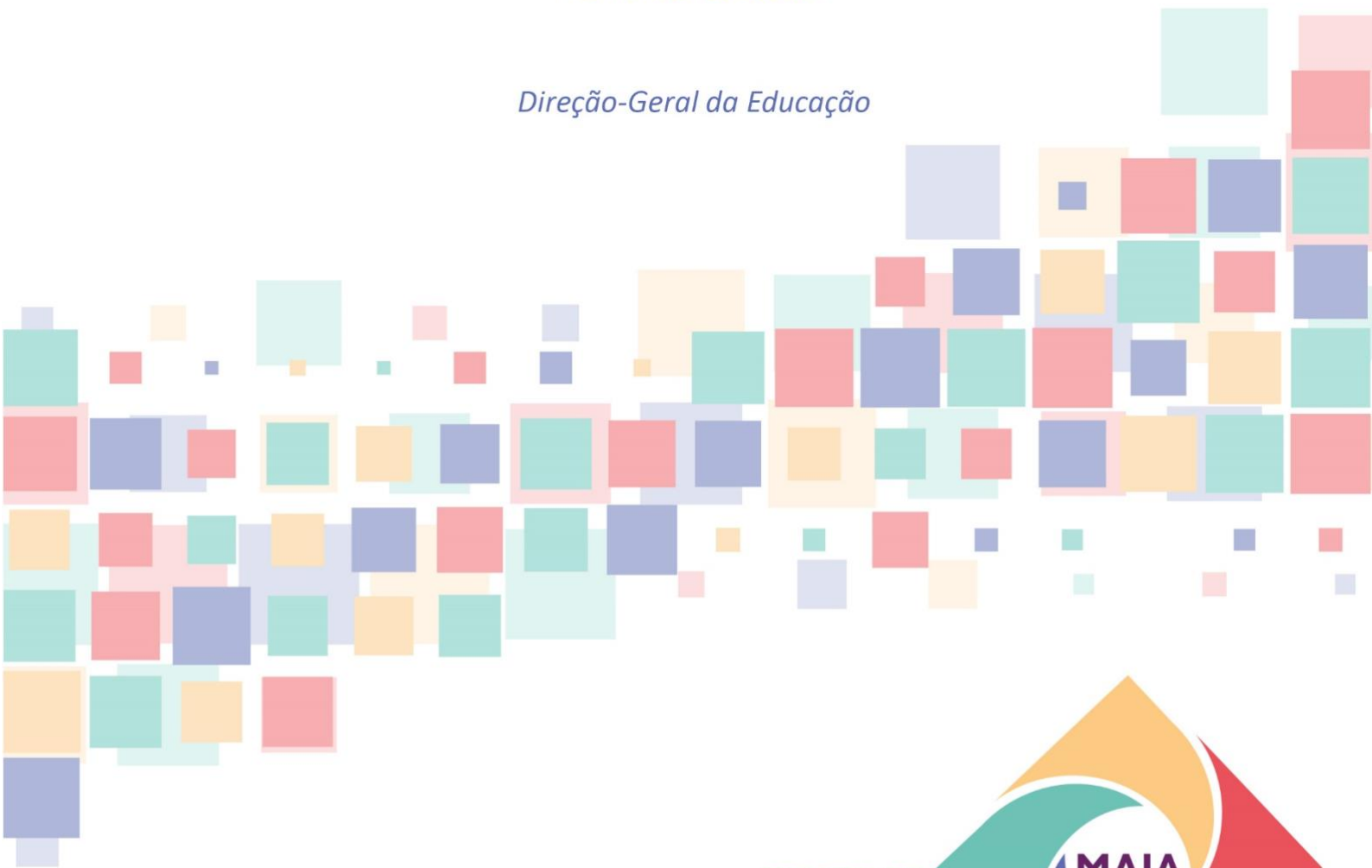
Santos, L. (Org.). (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto Editora.

Avaliação Formativa Digital

Hélder Pais

Fernanda Candeias

Direção-Geral da Educação



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Avaliação Formativa Digital

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

Autor: Hélder Pais & Fernanda Candeias

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-460-3

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Pais, H., & Candeias, F. (2021). *Avaliação Formativa Digital*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 9

Avaliação Formativa Digital

Hélder Pais

Fernanda Candeias

Direção-Geral da Educação

Índice

Introdução	90
Breves notas sobre a avaliação formativa	91
Recursos Pedagógicos Digitais	93
A Avaliação Formativa Digital	96
Tarefas	101
Referências	102

Introdução

O Projeto MAIA tem como propósito fundamental contribuir para melhorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica e assim contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor. A avaliação, enquanto parte integrante do currículo, deverá adequar-se e alinhar-se com as metodologias e estratégias utilizadas no desenvolvimento do currículo, procurando fazer coincidir as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação e de ensino.

Através da avaliação pedagógica, e do seu papel regulador, os alunos desenvolvem a sua autonomia, aprendendo mais e com maior profundidade. Tendo as tecnologias uma presença cada vez mais relevante no suporte ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, apoiando a inovação, nomeadamente nas novas formas de conceber e de organizar a aprendizagem, devem, da mesma forma, integrar os processos de avaliação.

É neste contexto que surge a presente folha, tendo também em consideração o papel que têm hoje as tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas nossas escolas. O acesso à tecnologia está cada vez mais facilitado (Ramos *et al.* 2011) e tem crescente importância em ações básicas do nosso dia a dia. Importa, pois, enquadrá-lo o melhor possível e potenciar a sua utilização com o objetivo de o mobilizar para a promoção do sucesso dos alunos.

Breves notas sobre a avaliação formativa

A avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2019), devendo ocorrer de forma sistemática, contínua e interativa, permitindo ao aluno a compreensão do seu progresso, bem como das suas necessidades no domínio da aprendizagem. A avaliação formativa permite assim uma adequação à diversidade de perfis dos alunos e a estes, conseqüentemente, uma melhoria do seu aproveitamento.

É por meio da avaliação formativa que os professores recolhem informação acerca do que os alunos estão a aprender. Neste campo, a distribuição criteriosa de [feedback](#) desempenha um papel determinante, pois é através dele que o aluno pode compreender as suas dificuldades, assim como o que sabe e é capaz de fazer, promovendo desta forma o seu envolvimento no processo de aprendizagem (Figura 1). Neste sentido, é através da informação recolhida pelos professores, no âmbito da avaliação formativa, e da sistemática distribuição de *feedback*, que os alunos poderão fazer um ajustamento, de forma autónoma, ao longo do seu processo de aprendizagem – algo muito precioso e do qual falaremos mais adiante. Por outro lado, a avaliação formativa promove nos alunos o desenvolvimento de competências ao nível da autoavaliação, já que lhes permite uma compreensão do seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias no domínio do *aprender a aprender* (competências metacognitivas). Falamos, novamente, do papel ativo do aluno em todo o processo, já que ao construir a sua própria compreensão de novos conceitos, desenvolve competências essenciais que lhe permitem colocar novas ideias em novos contextos ou cenários de aprendizagem.

A procura por parte do professor, e do aluno, de diferentes oportunidades de aprendizagem pode desempenhar um interessante papel neste processo. Concretamente, a utilização de múltiplos recursos pedagógicos permite aos alunos aprender a partir de diferentes meios e suportes e permite ao professor a recolha de informações face ao desempenho diferenciado dos alunos. As ferramentas digitais, que hoje em dia estão disponíveis, são um ótimo exemplo das inestimáveis

possibilidades de um aluno aprender e de conhecer em tempo útil o seu progresso ao nível da aprendizagem. Para tal, os professores, através destas ferramentas, deverão fornecer um adequado e ajustado *feedback* a quem as utiliza, pois podem ajudar os alunos a identificar e corrigir erros, a desenvolver estratégias mais eficazes e eficientes de resolução de problemas e a melhorar a sua autorregulação.

A distribuição de *feedback* é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos (Machado, 2021). No entanto, existem diversos métodos para distribuir *feedback*, mas nem todos contribuem eficazmente para a aprendizagem dos alunos (Hattie & Timperley, 2007).

Em síntese, valerá a pena recordar os seis elementos-chave da avaliação formativa:



Figura 1. Os seis elementos-chave da avaliação formativa (adaptada de OECD, 2005, p.46).

Recursos Pedagógicos Digitais

As tecnologias de informação e de comunicação (TIC) podem ser um recurso pedagógico de elevado valor no desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Ramos *et al.* (2011, p.13) apresentam uma definição muito lata de recursos educativos digitais, apresentando-os como “entidades digitais produzidas especificamente para fins de suporte ao ensino e à aprendizagem”. Neste conceito, podem ser considerados recursos educativos digitais um jogo educativo, um programa informático de modelação ou simulação, um vídeo, um programa tutorial ou de exercício prático, ou recursos mais simples na sua dimensão de desenvolvimento como um blogue, uma página web, ou uma apresentação eletrónica multimédia, entre outros, desde que armazenados em suporte digital e que tenham, na sua conceção, preocupações pedagógicas. Esta definição coloca no mesmo plano diferentes ferramentas digitais o que poderá ser uma vantagem, apenas na medida em que mostra a enorme diversidade de recursos disponíveis. No entanto, esta diversidade mostra como pode ser difícil chegar a uma conclusão quanto à escolha e utilização dos mesmos ou quanto à forma como estes recursos são atualmente integrados no processo de ensino e aprendizagem. A mera utilização da tecnologia não implica, necessariamente, inovação, pelo que nos focaremos sobretudo na forma como as TIC poderão ser cada vez mais relevantes no suporte ao desenvolvimento dos alunos, nomeadamente apoiando a inovação nas novas formas de organizar a aprendizagem, quer no espaço, quer no tempo.

As TIC poderão desempenhar, ao nível do envolvimento e da motivação dos alunos, um papel relevante, proporcionando-lhes ambientes de aprendizagem independentes e personalizados, bem como ao nível dos processos de ensino e aprendizagem tornando o currículo mais acessível e inclusivo. Podem potenciar, por outro lado, o desenvolvimento das competências cognitivas necessárias para a era da informação, como por exemplo: a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade, as estratégias de autoaprendizagem, a metacognição, o pensamento reflexivo, as capacidades de discussão social, o trabalho em equipa e as competências pessoais, tais como persistência, curiosidade e iniciativa (Eyal, 2012).

As TIC habitualmente utilizadas em educação podem incluir uma variedade de ferramentas que estão ao serviço dos professores e que podem complementar a sua ação: livros de texto digitais, e-portfolios dos alunos, recursos *online*, rubricas, quadros interativos, sondagens em sala de aula, jogos digitais, e ainda a chamada aprendizagem móvel (*mobile learning*). No entanto, a sua eficácia depende da forma como as mesmas são utilizadas e integradas no ensino, bem como dos objetivos da aprendizagem. O principal problema não é a limitada integração das tecnologias em contextos educativos, mas antes quando as propostas pedagógicas, não sendo inovadoras, não transformam verdadeiramente os processos de ensino e de aprendizagem (Ramos *et al.* 2011). Assim, valerá a pena atender aos recursos que possibilitem aos professores e aos alunos o desenvolvimento de um trabalho diferente, com nítidas mais-valias face ao que poderiam desenvolver com o apoio de meios mais tradicionais de ensino, sobretudo se através destes recursos forem criadas oportunidades de aprofundamento das práticas de avaliação formativa dentro e fora da sala de aula. Caberá, pois, ao professor a escolha e a utilização de um dado recurso e dependerá do seu entendimento o contributo que o mesmo poderá dar à aprendizagem dos alunos, nomeadamente através de plataformas ou de aplicações. O importante para professores e alunos será a aprendizagem e não propriamente a utilização de tecnologias digitais. O crucial será encontrar tecnologias digitais que conquistem a atenção do aluno e lhe proporcionem protagonismo e aprendizagem efetiva (Almeida, 2017). Alguns destes recursos permitem, de uma forma interessante, um ambiente de aprendizagem imersivo, muitas vezes recorrendo a estratégias que possibilitam um processo de aprendizagem mais lúdico, recorrendo a uma certa *gamificação* (e.g. *Portal das Escolas*). Através deste tipo de recursos os alunos podem aceder a ambientes de simulação, por vezes de forma colaborativa, e a novas formas de *feedback* e de avaliação.

Shute & Ventura (2013), chamam também a atenção para jogos com objetivos pedagógicos – os chamados jogos sérios (*serious games*) - já que estes podem facilitar uma aprendizagem profunda e incorporar muitas das melhores dimensões do *design* de ambientes de aprendizagem - por vezes, até melhor do que ambientes de aprendizagem do mundo real e salas de aula. Mark Prensky (2001) vai ao encontro

desta ideia, referindo inúmeras vantagens dos jogos digitais e o nível de envolvimento que estes proporcionam se for assegurada uma combinação de vários elementos ou características, das quais se destacam: a) divertimento; b) noção de estrutura, porque existem regras definidas; c) motivação, pois existem metas; d) interatividade; e) adaptabilidade; f) resultados e *feedback*, o que proporciona aprendizagem; g) resolução de problemas, o que promove a criatividade; h) interação; e i) representação e uma narrativa, o que proporciona emoção.

A motivação para aprender desempenha aqui um papel muito relevante, sobretudo se todo o processo for particularmente gratificante para o aluno e depender da sua vontade – é algo que escolhe fazer. Muitas vezes o aluno procura um desafio, um estímulo, um reforço, uma competência, e mesmo uma superação. Na verdade, o aluno que gosta de aprender, aprende melhor. Neste quadro, a motivação resulta de vários fatores, designadamente o envolvimento, a adequação da tarefa, o sucesso nas aprendizagens e não exclusivamente de uma aula “divertida”. Torna-se importante que as TIC não sejam encaradas como algo que é utilizado de uma forma isolada, num dado momento, devendo permitir uma interação entre aprendizagens anteriores e futuras, independentemente do seu suporte.

A Avaliação Formativa Digital

A avaliação formativa pode ter um papel fundamental na melhoria da aprendizagem de todos os alunos (Fernandes, 2021). Neste sentido, devemos considerar a avaliação como um processo dinâmico. Avaliar é mais do que medir, significa atribuir um valor. Tal implica uma recolha de informação sistemática que suporte a formulação de um juízo crítico sobre o que foram, ou podem ser, os resultados de uma determinada tarefa, na perspetiva de melhorar as práticas de ensino. Neste âmbito, a avaliação formativa é tendencialmente contínua e, por isso, pode facilitar a aprendizagem e os necessários ajustamentos ou reorientação dos objetivos pedagógicos, enquanto a [avaliação sumativa](#) é pontual por natureza e visa a realização de um ponto de situação, em momentos pré-determinados. Embora sejam determinantes as competências dos professores para a utilização da avaliação formativa, as ferramentas digitais criam possibilidades de aprofundar a prática da avaliação formativa dentro e fora da sala de aula. A partir da investigação nesta área, Looney (2019) sugere um conjunto de vantagens de diferentes ambientes de aprendizagem digital que incluem, nomeadamente a) um feedback rápido (em tempo real) e um apoio às próximas etapas de aprendizagem com um nível de dificuldade adequado; b) ambientes de aprendizagem imersiva para apoiar a aprendizagem situada; c) ferramentas *mobile* para apoiar a avaliação da aprendizagem "a qualquer hora e em qualquer lugar"; d) oportunidades de autoavaliação e de avaliação por pares; e) o acesso a recursos e a exemplos *online*; f) a recolha de informação educacional para melhor compreender os processos e contextos de aprendizagem e, por sua vez, utilizar esses dados de forma a gerar análises que permitam prever o progresso dos alunos e adaptar a aprendizagem; g) o potencial para uma integração mais harmoniosa das avaliações formativa e sumativa; e h) oportunidades para os alunos conceberem os seus próprios objetivos e estratégias de aprendizagem.

A avaliação formativa digital deverá incluir todas as características que apoiam a avaliação do progresso dos alunos e fornecer informações a serem utilizadas como *feedback*, para regular as atividades de ensino e aprendizagem em que os alunos estão envolvidos. Neste sentido, a avaliação digital assume-se como formativa quando a

evidência da aprendizagem é realmente utilizada por professores e alunos, com o intuito de adaptar os próximos passos no processo de aprendizagem (Black & Wiliam, 2010). As plataformas e as ferramentas digitais podem apoiar as práticas de avaliação formativa, nomeadamente através de um *feedback* imediato e fornecendo, ao nível da aprendizagem, um nível de dificuldade adequado aos seus próximos passos. Saliente-se que estas plataformas nem sempre providenciam um *feedback* de qualidade e, em alguns casos, estamos apenas em presença de uma devolução do resultado de uma tarefa/questão. Neste sentido, o professor deverá complementar a informação daí resultante com outra que apoie o aluno a melhorar a sua aprendizagem e cumpra as características fundamentais do *feedback*.

Em ambiente digital podemos incluir diferentes plataformas e instrumentos que podem apoiar diferentes modalidades de avaliação formativa. Deixamos aqui alguns exemplos. Dependendo da visão, da capacidade e da literacia digital do professor, as TIC podem criar oportunidades de melhoria e diversificação na avaliação dos alunos, incluindo a abordagem das competências de comunicação escrita, cooperação, trabalho de equipa e pensamento reflexivo (Eyal, 2010). No entanto, o uso das TIC enquanto recurso pedagógico relevante tem de estar associado a uma outra visão de ensino, de avaliação e de aprendizagem. O professor deverá ter em conta diversos critérios de adequação, seleccionando metodicamente a tecnologia que melhor serve o objetivo educativo, seja ela digital ou não, em função do conteúdo que o aluno deve aprender e da abordagem pedagógica que pretende utilizar (Almeida, 2017)

exemplos:

Esboço da Tipologia	O ambiente de aprendizagem digital	Aprendizagem e avaliação centradas no aluno	Aprendizagem e avaliação dos alunos de forma colaborativa
Plataformas personalizadas de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> e-Portefólios/ diários digitais 	Ambientes personalizados de aprendizagem dos alunos, utilização de materiais/ferramentas multimodais	Orientada para os alunos, reflexão, autoavaliação	Avaliação por colegas, projetos de colaboração...
<ul style="list-style-type: none"> Storytelling digital Redes Sociais (blogues, wikis) 	<p>Ambientes personalizados de aprendizagem dos alunos, utilização de materiais/ferramentas multimodais</p> <p>Os alunos/professores identificam áreas de discussão online. Integração com outras ferramentas (e-books, aprendizagem móvel, ...)</p>	<p>Orientada para os alunos, reflexão, autoavaliação</p> <p><i>Feedback</i> dos colegas</p>	<p>Avaliação por colegas, narração de histórias de forma colaborativa...</p> <p>Quadros de discussão, mensagens de texto, <i>Facebook</i>, blogues e <i>wikis</i>, e outras redes sociais para apoiar a colaboração e a revisão entre pares</p>
Recursos online	Recursos baseados na Internet para apoiar a pesquisa dos alunos	Apoio de professores para desenvolver as competências de pesquisa dos alunos	Avaliação pelos colegas, projeto de pesquisa colaborativa
Aprendizagem móvel (mobile)	Aprendizagem situada, imersiva e interativa	<p>Diferenciação automática (adaptativa)</p> <p>Mensagens de texto, redes sociais para apoiar a aprendizagem colaborativa e a avaliação</p>	Mensagens de texto, redes sociais para apoiar a aprendizagem colaborativa e a avaliação

Rubricas	Os professores podem desenvolver ou identificar rubricas de avaliação que estabeleçam níveis e critérios para identificar o progresso e as necessidades de aprendizagem dos alunos.	Os alunos podem utilizar rubricas de avaliação para identificar os seus próprios progressos e ajustar as estratégias de aprendizagem	Os alunos podem utilizar as rubricas para avaliação dos colegas ou para avaliar a qualidade do seu trabalho colaborativo
Jogos Digitais	Envolvimento coletivo para resolver problemas complexos/de difícil definição (e.g. num formato de jogo/ aprendizagem em rede).	Automaticamente diferenciado (Adaptativo)	Concebido para apoiar a resolução colaborativa de problemas ou o desafio competitivo
Avaliação formativa e sumativa integrada • Avaliações disponíveis online	Pode ser multimodal, baseada em conteúdos interativos - ou tradicional Testes online e <i>quizzes</i>	Diferenciação automática Adaptativa	Pode incluir elementos de resolução colaborativa de problemas

Figura 2. Tipologia de instrumentos e plataformas de apoio à avaliação formativa digital (adaptada de Looney, 2019, pp.15-17)

Através da Figura 2, percebemos que o ambiente de aprendizagem digital pressupõe a utilização de plataformas e ferramentas digitais que permitem estruturar objetivos de aprendizagem e conteúdos, combinando tecnologias, bem como interações presenciais. A este nível, salientamos a importância da decisão dos professores quanto à melhor forma de apoiar a aprendizagem dos alunos, de acompanhar o seu progresso, e, ainda, de identificar possíveis necessidades de aprendizagem, utilizando ferramentas de avaliação em ambientes digitais. Por seu turno, as ferramentas digitais poderão apoiar o envolvimento ativo de cada aluno na sua aprendizagem, fornecendo o necessário *feedback* que lhe permita ajustar as respetivas estratégias de aprendizagem. Os alunos neste ambiente poderão interagir entre si, avaliando e fornecendo feedback entre pares, bem como responder a desafios de aprendizagem - destacamos, pois, a estreita relação dos aspetos identificados nesta tipologia com os seis elementos da avaliação formativa representados na Figura 1.

A outro nível, a diversidade de abordagens, de metodologias, de estratégias pedagógicas e didáticas são determinantes para o desenvolvimento das competências requeridas ao nível do currículo e sustentam-se em modelos de aprendizagem ativa e colaborativa. Esta realidade implica também a diversidade na utilização de diferentes técnicas e procedimentos de recolha de dados. Por exemplo, as sondagens em sala de aula²⁵ podem ser utilizadas com o intuito de fornecerem informações aos professores sobre como os alunos compreendem os elementos de uma discussão. De outra forma, os jogos digitais, programas de aprendizagem móvel, questionários *online* e outras ferramentas podem apresentar *feedback* e suportes automatizados de aprendizagem, na perspectiva de que os próximos passos correspondam melhor às necessidades dos alunos. Na exploração de jogos digitais o *feedback* permite-nos saber imediatamente se o que fizemos é positivo ou negativo, sendo esta uma característica muito importante – o imediatismo da resposta. A partir do *feedback* de um jogo podemos ser recompensados por atingir um objetivo, meta ou nível, ou então somos notificados de que algo falhou – podemos, ainda assim, tentar novamente, procurar ajuda, ou procurar informação que nos permita superar as nossas dificuldades. Dar *feedback* num jogo ou plataforma digital é extremamente importante e complexo, porque se for mal direcionado ou mal gerido, pode levar ao abandono do desafio/jogo, ou até mesmo, à frustração do jogador ou utilizador. Isto leva a outra característica importante que devemos procurar nos jogos digitais - eles podem ser adaptativos. Isto significa que o nível de dificuldade aumenta ou diminui automaticamente, dependendo do desempenho alcançado e dos resultados obtidos.

A recolha de dados e a análise da aprendizagem, tal como já foi dito, constituem alicerces fundamentais para a avaliação formativa, designadamente com recurso a meios digitais e está disponível numa variedade de ferramentas digitais (Figura 2). Por exemplo, os dados recolhidos sobre os comportamentos *online* dos alunos podem permitir o registo do desempenho e auxiliar o professor a decidir os próximos passos, partilhar informação sobre os [critérios de avaliação](#), adaptar e atribuir novas tarefas aos alunos. Por outro lado, estas ferramentas podem ajudar os alunos a conhecer e a

²⁵ Como por exemplo as aplicações: [Socrative](#), [Kahoot](#) ou [Doodle](#).

refletir sobre o seu progresso – algo que vai ao encontro das competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, designadamente: a localização e a aquisição de conhecimento de forma independente; o uso inteligente do conhecimento na resolução de problemas; a escolha informada e avaliação crítica, a comunicação e a colaboração.

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito à avaliação formativa digital e às suas práticas e devem ser objeto de discussão em contexto de formação.

Tarefa 1

Discuta com os seus colegas vantagens e constrangimentos da utilização da tecnologia digital no âmbito do desenvolvimento de uma avaliação formativa. Apresente as conclusões a que chegou.

Tarefa 2

Identifique uma ferramenta digital ou plataforma e avalie a qualidade de *feedback* que permite distribuir. Discuta com os seus colegas as conclusões a que chegou.

Tarefa 3

Desenvolva uma proposta de tarefa colaborativa em suporte digital (e.g., *wiki*), dirigida aos alunos, que inclua a utilização da avaliação formativa e a participação dos alunos nos processos de avaliação, nomeadamente a possibilidade da avaliação entre pares.

Referências

- Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. *Da Investigação às Práticas*, 8 (1), 4-21.
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-13722018000100002&lng=pt&nrm=iso
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan Magazine*, 92 (1), 81-90.
- Eyal, L. (2012). Digital Assessment Literacy - the Core Role of the Teacher in a Digital Environment. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 37-49.
https://www.researchgate.net/publication/268351680_Digital_Assessment_Literacy_-_the_Core_Role_of_the_Teacher_in_a_Digital_Environment
- 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.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessments: Progress toward a Seamless System?. *OECD Education Working Papers*, nº 58.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/integrating-formative-and-summative-assessment_5kghx3kbl734-en
- Looney, J. W. (2019). *Digital Formative Assessment: a review of the Literature*. *Assess@Learning*, European Commission.
<http://www.eun.org/documents/411753/817341/Assess%40Learning+Literature+Review/be02d527-8c2f-45e3-9f75-2c5cd596261d>
- Machado, E. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- OECD (2005). Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. *The OECD Policy Briefs*.
<https://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>

Ramos, J. L., Teodoro, V. D., & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF*, VII, 11-34.

https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf

Shute, V. J. & Ventura, M. (2013). *Stealth assessment: Measuring and supporting learning in video games*. MIT Press.



Cofinanciado por:



Texto de Apoio 5

Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância

Eusébio André Machado



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





Texto de Apoio 5

**Práticas de avaliação formativa em
contextos de aprendizagem e ensino a
distância**

Eusébio André Machado

Ficha Técnica

Título: Práticas de Avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância
Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autor: Eusébio André Machado

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-477-1

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Machado, E A. (2021). *Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Índice

<u>Avaliação formativa em regime a distância: os mesmos fins com diferentes meios</u>	108
<u>Condições prévias para o sucesso das práticas de avaliação formativa em regime distância</u>	110
<u>Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância</u>	111
<u>Promover o diálogo e o questionamento</u>	112
<u>Usar critérios de avaliação</u>	114
<u>Distribuir <i>feedback</i></u>	116
<u>Diversificar os processos de recolha de informação</u>	119
<u>Referências</u>	123

O presente *Texto de Apoio* não pretende mostrar, explícita ou implicitamente, que as práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância são fáceis, mas tão-só que são possíveis num quadro complexo, difícil e exigente sobejamente evidenciado pela investigação e pela experiência de muitos, em particular no que respeita aos problemas do acesso que têm efeitos de exclusão que as nossas sociedades ainda não resolveram. Além disso, não tem a veleidade de ser exaustivo, mas apenas heurístico, acreditando que, se assumirmos o Projeto MAIA como uma comunidade de aprendizagem, com partilha de experiências, conhecimentos e práticas, será possível enriquecer o repertório de opções em prol da avaliação formativa no atual contexto de aprendizagem e ensino a distância.

Avaliação formativa em regime a distância: os mesmos fins com diferentes meios

A avaliação formativa em regime a distância desafia os professores e os alunos a prosseguir os mesmos fins, embora com meios diferentes. É certo que o recurso a meios diferentes, de natureza digital ou virtual em regimes de aprendizagem a distância, implica alterações, qualitativas e quantitativas, nas práticas de avaliação, acarretando outras potencialidades, mas também outras limitações. Mas, na realidade, a efetividade da avaliação formativa em regime a distância dependerá, sobretudo, da capacidade de os professores e os alunos orientarem os meios disponíveis para promover as aprendizagens: os recursos digitais *per se* não são garantia de uma avaliação pedagógica.

Neste sentido, convirá ressaltar o que consta nas várias *Folhas e Textos* que se têm produzido no âmbito do Projeto MAIA, os quais se sustentam num conjunto de características da avaliação que tem sido sobeja e sistematicamente corroborado pela

investigação (Broadfoot, Daugherty, Gardner, Gipps, Harlen James & Stobart, 1999, pp. 4-5):

- a distribuição de *feedback* efetivo aos alunos;
- o envolvimento ativo dos alunos na sua própria aprendizagem;
- a adaptação do ensino de forma a considerar os resultados da avaliação;
- o reconhecimento da profunda influência que a avaliação tem na motivação e na autoestima dos alunos, as quais têm uma influência crucial na aprendizagem;
- a necessidade de os alunos serem capazes de se autoavaliarem e compreenderem como podem melhorar.

Todas estas características devem, pois, constituir a matriz de operacionalização de uma avaliação orientada para as aprendizagens, de natureza formativa, independentemente do ambiente em que ocorra: exclusivamente presencial, presencial e a distância ou exclusivamente a distância. Trata-se de ter sempre como foco da ação a ideia de que avaliação formativa constitui um conjunto de processos que “deve permitir que os alunos conheçam bem: a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares” (Fernandes, 2021a, p. 3).

Condições prévias para o sucesso das práticas de avaliação formativa em regime a distância

O desenvolvimento de práticas de avaliação formativa em regime a distância implica, como condição prévia, a existência de uma *plataforma online de aprendizagem a distância* (OCDE, 2020, p. 2), isto é, de um espaço de natureza virtual no qual se possam realizar as diversas interações que são necessárias para a aprendizagem e o ensino. É, pois, importante, que cada escola adote o “Sistema de Gestão de Aprendizagem

(SGA)/*Learning Management System*²⁶ que melhor se adeque à sua realidade. Note-se que a existência de um tal sistema deve servir, acima de tudo, para que os diversos intervenientes (alunos, professores e famílias) se sintam envolvidos e sejam parte de uma verdadeira *comunidade de aprendizagem*.

Para que as práticas de avaliação formativa em regime distância se desenvolvam com eficácia e sucesso, é preciso garantir:

- uma equipa de suporte técnico e pedagógico que seja capaz de apoiar alunos, professores e famílias na utilização das ferramentas e dos procedimentos necessários à realização dos processos de avaliação formativa;
- um SGA que permita o desenvolvimento das práticas de avaliação formativa, incluindo sistemas de comunicação síncronos e/ou assíncronos, recursos multimédia, documentos para leitura, reflexão e tarefas de aprendizagem etc., tendo como finalidade a concretização das características da avaliação formativa acima referidas;
- procedimentos de comprovação da identidade dos alunos, de forma a evitar-se a existência de dúvidas sobre a veracidade dos participantes e da autoria das atividades realizadas, designadamente no que respeita aos processos de recolha de informação;
- opções alternativas para as situações em que o acesso esteja limitado ou mesmo impedido, não esquecendo que os princípios da *educação inclusiva* devem estar presentes nos contextos de aprendizagem e de ensino a distância.

²⁶ Os *Learning Management Systems* (LMS) mais populares são *Moodle*, *Edmodo*, *Blackboard*, *SumTotal Systems*, *Skillsoft*, *Cornerstone*, entre muitos outros. A *Classroom* do Google também pode ser considerado um LMS, embora haja discussão sobre tal classificação (Cf. <https://www.capterra.com/learning-management-system-software/#top-20>).

Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância

De seguida (Figura 1), no âmbito de práticas de avaliação formativa em regime a distância, destacamos quatro aspetos cruciais e sobre os quais o Projeto MAIA tem vindo a dedicar particular atenção:



Figura 1. Práticas de avaliação formativa em regime a distância

Promover o diálogo e o questionamento

Não há avaliação formativa, seja em que ambiente for, se não houver diálogo e questionamento, que envolva todos os intervenientes, na base de um clima de aprendizagem que encoraje, motive e sustente a interação e a utilização de processos de avaliação pedagógica. O diálogo e o questionamento, baseados na formulação de questões através de dinâmicas informais, são dos “processos mais úteis de recolha de informação para avaliar uma diversidade de objetos, tais como os processos de pensamento dos alunos, as suas competências para mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos e as suas atitudes (e.g.,

vontade para resolver as situações, perseverança, participação) perante as propostas de trabalho ou o trabalho de grupo” (Fernandes, 2021e, p. 5).

Em contextos de aprendizagem e de ensino a distância, as práticas de diálogo e questionamento podem suportar-se no recurso a dispositivos de natureza digital com os quais a maior parte dos alunos está bastante familiarizada, devido sobretudo à popularidade das chamadas “redes sociais”, através das quais permanentemente trocam informação (mensagens escritas, imagens, vídeos, etc.) e comunicam áudio e/ou visualmente. Trata-se, pois, de uma oportunidade que pode ser potenciada, sem esquecer, porém, que as exigências de uma comunicação organizada, eficaz, objetiva e transparente se colocam em regime a distância com tanta ou mais acuidade do que em regime presencial²⁷. A efetividade das práticas de avaliação formativa em regime a distância depende, portanto, da efetividade da interação dialógica estabelecida entre professores e alunos, sendo certo que, conforme mostra a investigação (Su, Bonk, Magjuka, Liu & Lee, 2005), quanto maior for a dinâmica interacional, maior a probabilidade de sucesso.

Para a promoção das práticas de avaliação formativa em regime a distância, embora uma seleção criteriosa seja indispensável, há uma plêiade de serviços, aplicações e ferramentas disponíveis que favorecem e potenciam o diálogo e o questionamento, de modo equitativo e eficaz, favorecendo dinâmicas de uma “comunidade de aprendizagem”. Acresce que o vasto repertório de recursos existentes em regime a distância apresenta elevada flexibilidade, podendo ser utilizados e combinados de modo síncrono ou assíncrono, oral ou escrito e individual ou em grupo. Vejamos alguns exemplos:

- fórum: é uma ferramenta com grande flexibilidade de organização e de operacionalização que permite envolver alunos e professores, em modo assíncrono com o recurso à escrita, na apresentação de dúvidas, no debate de um tema, na apresentação de ideias, tanto em grupo como individualmente. Trata-se de uma ferramenta que pode sustentar práticas de diálogo e debate entre os próprios alunos, potenciando um dos aspetos fundamentais que é referido pela literatura: o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem. Ao contrário do que acontece nas aulas em regime presencial, o fórum pode evidenciar mais eficazmente

²⁷ Sherry (2020) propõe três estratégias para melhorar as discussões online: fornecer orientações claras para a participação; mostrar aos alunos como participar; e ajudar os alunos a usar estratégias visuais para melhores conexões (o negrito, o itálico, cores, símbolos).

a real participação de um grupo/turma, ajudando o professor a ter uma noção mais atempada e clara do modo como cada um dos alunos se envolve na aprendizagem.

- chat: é uma ferramenta muito útil dada a sua natureza síncrona e em suporte escrito, sobretudo para garantir uma das condições da avaliação formativa: a sua integração e concomitância com os processos de aprendizagem. Usado durante a realização de atividades síncronas propostas pelo professor, o chat (privado ou partilhado) favorece a interação informal, em contexto real e em função das dificuldades sentidas pelos alunos. Deste modo, pode evitar-se a reprodução de certas práticas de “trabalhos de casa”, sem diálogo entre os diversos intervenientes, deixando os alunos entregues a si próprios e ao eventual apoio das famílias, contribuindo para a desmotivação, a desistência e a desigualdade.
- videoconferência: é a ferramenta por excelência para a interação em modo síncrono, dando a possibilidade de recurso ao som e à imagem em tempo real, bem como a outros recursos disponíveis em suporte digital tais como música, filmes e apresentações. Tal como na sala de aula real, o uso da videoconferência implica uma gestão cuidada, sendo que o professor assume um papel especial na promoção e na motivação para a participação equitativa de todos. No âmbito das práticas de avaliação formativa, a videoconferência deve ser usada com conta, peso e medida, sobretudo para o diálogo e o questionamento informal ou formal, privilegiando as aprendizagens dos alunos. Deste ponto de vista, a videoconferência é uma ferramenta de natureza eminentemente interacional e dialógica, pelo que o seu uso para efeitos expositivos, centrados exclusivamente no ensino, não é compatível com a avaliação formativa.

Usar critérios de avaliação

A avaliação formativa é, por natureza, criterial. O propósito de avaliar pedagogicamente para promover as aprendizagens exige que alunos e professores partilhem, compreendam e apliquem critérios de avaliação de modo sistemático, ao longo de todo o processo de aprendizagem. A propósito do [feedback](#), já tivemos oportunidade de referir que uma das componentes fundamentais é o chamado *feed up*, o qual “tem como principal objetivo *clarificar os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais professores e*

alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação, numa lógica formativa” (Machado, 2019, p. 3). Sem esta componente, processos como a regulação das aprendizagens pelo professor, autoavaliação eficaz realizada pelos alunos ou avaliação feita pelos pares ficam seriamente comprometidos, sobretudo no seu propósito de envolver todos os intervenientes na melhoria efetiva do ensino e da aprendizagem.

Tal como em regime presencial, a utilização de critérios de avaliação (Fernandes, 2021b) em regime a distância não se pode limitar à sua mera entrega ou envio por correio eletrónico. Com efeito, cabe ao professor um papel mais abrangente e sistemático, tendo em conta, pelo menos, os seguintes objetivos: a) clarificar cada um dos critérios de avaliação ao longo de todo o processo de aprendizagem, atendendo a que a sua compreensão varia conforme os alunos e cada contexto específico; b) apoiar os alunos na utilização dos critérios de avaliação durante o processo de aprendizagem; c) promover o *feedback* do professor, a autoavaliação e a avaliação pelos pares. Para o efeito, as ferramentas que referimos acima (fórum, chat e videoconferência), a propósito do diálogo e do questionamento, facultam condições adequadas para que estes objetivos possam ser concretizados.

Contudo, no âmbito das práticas de avaliação formativa, o uso de rubricas de avaliação (Brookhart, 2012) assume particular relevância e pertinência, sendo que, em regime a distância, as possibilidades relativas à sua conceção e utilização são potenciadas por diversas ferramentas e SGA. De um modo geral, o recurso a rubricas de avaliação é justificado pelas suas principais características: a) a sua utilização constitui um procedimento bastante simples; b) abrange uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos; e c) ajuda significativa e eficazmente os alunos e os professores a avaliar a qualidade do que é necessário ensinar, aprender e saber fazer. Para a sua elaboração, seja em regime presencial, seja em regime a distância, as rubricas de avaliação devem incluir quatro elementos (Fernandes, 2021c, p. 3):

- 1 - a descrição geral da tarefa que é objeto de avaliação;
- 2 - os critérios;
- 3 - os níveis de descrição do desempenho relativamente a cada critério;

e 4 - a definição de uma escala que atribui a cada nível de desempenho uma dada menção.

Em regime de ensino e de aprendizagem a distância, existe um número muito significativo de opções para criar e usar as rubricas de avaliação, das quais destacamos as seguintes:

- ferramentas digitais para a elaboração de rubricas²⁸: estas ferramentas apoiam a criação de rubricas em contexto digital, com a vantagem de oferecerem exemplos, sugestões e modelos que podem ser adaptados, conforme o tipo de rubricas pretendidas (analíticas ou holísticas) e de tarefas que são objeto de avaliação. No entanto, as rubricas de avaliação criadas por estas ferramentas não possuem as potencialidades das ferramentas que funcionam online ou estão integradas em SGA, designadamente a agilização do *feedback*.
- ferramentas para a criação de questionários online²⁹: trata-se de um tipo de ferramenta muito popular e com grande flexibilidade de aplicação, designadamente no âmbito da recolha de dados em atividades de investigação, cuja utilização na criação e na utilização de rubricas de avaliação apresenta elevadas potencialidades. Funcionando online, facilitam a interatividade, a partilha e a colaboração, quer entre professores, quer entre professores e alunos. Este tipo de ferramenta, quando adequado aos pressupostos acima enunciados, permite aos diversos intervenientes recolher, partilhar e devolver informação de modo eficaz e oportuno, aumentando a capacidade do uso formativo das rubricas de avaliação.
- ferramentas para elaboração de rubricas integradas em SGA³⁰: trata-se de um tipo de ferramenta que, em certos SGA, aparece associada à criação e ao envio dos mais diversos processos de recolha informação (trabalhos, testes, questionários, ensaios, etc.). Neste caso, a rubrica de avaliação é criada e enviada ao mesmo tempo que a atividade que o professor pretende realizar, clarificando previamente, numa lógica de *feed up*, o que se espera que cada aluno faça. Além disso, agilizam e potenciam a oportunidade, a especificidade e a personalização do *feedback* do professor, a avaliação pelos pares e a própria autoavaliação, permitindo uma gestão mais eficaz da informação recolhida. Note-se, ainda, que estas ferramentas permitem o trabalho colaborativo online entre professores através de processos de edição partilhada.

²⁸ Algumas ferramentas são, por exemplo, *QuickRubric*, *EssayTagger*, *RubricMaker*, *iRubric* ou *Rubistar*.

²⁹ Neste caso, algumas das mais populares são, por exemplo, o *Google Forms* ou o *Microsoft Forms*.

³⁰ Por exemplo: quer o *Moodle*, quer o *Google Classroom* permitem a importação, a criação e a reutilização de rubricas associadas aos trabalhos dos alunos.

Distribuir *feedback*

De acordo com Fernandes (2021a, p. 3), “a avaliação formativa tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender; ou seja, ela deve ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem”, sendo “um processo tendencialmente contínuo que pressupõe a participação ativa dos alunos nas tarefas propostas pelos professores”. Deste ponto de vista, como processo essencial da avaliação formativa, o *feedback* de qualidade, efetivo e útil é um processo pedagógico contínuo e integrado no ensino e na aprendizagem e assente numa dinâmica de diálogo e questionamento. O poder do *feedback* decorre, assim, do seu envolvimento direto e concomitante com as aprendizagens atuais dos alunos: “para ser poderoso nos seus efeitos, deve haver um contexto de aprendizagem ao qual o *feedback* se dirige” (Hattie & Timperley, 2007, p. 82).

Nas práticas de avaliação formativa em regime a distância, para além dos aspetos gerais referidos na *Folha sobre o feedback* (Machado, 2019), importa, pois, enfatizar este princípio fundamental, no qual pode residir a chave da participação, da motivação e do sucesso: o *feedback* regular, contínuo e integrado nas aprendizagens. Para o efeito (ver Quadro 1), em regime a distância, há um conjunto de possibilidades que, combinadas de forma equilibrada entre si³¹, pode permitir soluções eficazes e diversificadas tais como

- videoconferência: é a melhor e a mais eficaz opção para o *feedback* síncrono oral, na medida em que permite o diálogo individualizado ou em grupo (e, na maior parte dos serviços de videoconferência, é também possível usar simultaneamente o chat ou bate-papo) entre o professor e os alunos. Trata-se da opção mais próxima do ambiente natural de sala de aula, sem deixar de ter, obviamente, especificidades que é preciso considerar. Além disso, a sua maior potencialidade é a sua natureza síncrona, o que favorece o princípio da integração do *feedback* nas aprendizagens tal como deve acontecer em contexto real.

³¹ É importante não esquecer que a facilidade de expressão e compreensão oral ou escrita varia de aluno para aluno, pelo que convirá assegurar ambas as possibilidades de *feedback*.

- vídeo: é uma opção de *feedback* oral que pode ser explorada em alguns contextos (e.g., dar *feedback* em grupo face a uma atividade realizada; explicar o que os alunos deveriam ter feito para obter determinado resultado). Possui a vantagem de permitir aos alunos a realização de várias visualizações em modo assíncrono, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um. Em contrapartida, a principal desvantagem do vídeo é ausência de qualquer carácter dialógico, sendo um modo de comunicação unidirecional e assíncrono. No caso do webinar, ocorrendo em modo síncrono, apresenta, não obstante, as mesmas limitações do vídeo, embora possa permitir o recurso ao chat.
- chat: é uma opção de *feedback* escrito em modo síncrono que apresenta algumas vantagens, a começar pelo facto de permitir ao professor distribuir *feedback* oportuno e específico em tempo real. Além disso, como é escrito, permite aos alunos ter acesso à informação de forma permanente, não sendo necessário o professor repetir para o mesmo ou para os outros alunos. Finalmente, esta ferramenta tem possibilidade de fornecer o *feedback* de forma individual ou em grupo, o que é importante para alguns alunos que, em sala de aula presencial, revelam maior inibição.
- rubricas: quando permitem um uso online ou estão integradas em SGA, como vimos anteriormente, possuem uma capacidade poderosa de devolver *feedback*, de forma escrita e com oportunidade, em função de critérios de avaliação estabelecidos para uma tarefa ou para um trabalho. Do ponto de vista do professor, agilizam a distribuição do *feedback*, com um grau de individualização significativo, o que constitui, como é sabido, uma das principais dificuldades que os professores sentem face ao elevado número de alunos com os quais trabalham. Por sua vez, do ponto de vista do aluno, é possível receber um *feedback* escrito, individualizado e útil num período de tempo que permite garantir o princípio da oportunidade, tornando mais claro e transparente o próprio processo de avaliação.

- serviços de partilha de ficheiros online³²: é um tipo de serviço que, para além do armazenamento, possibilita a partilha e a edição de ficheiros em regime a distância. Deste ponto de vista, pode ser usado, de modo síncrono ou assíncrono, para dar *feedback* os alunos (individualmente ou em grupo) na realização de uma tarefa com ficheiros partilhados, nos quais o professor e os pares podem colocar comentários (de modo assíncrono) ou realizar um chat (de modo síncrono). Em vez de os alunos entregarem um trabalho ou uma tarefa na sua versão final para o professor “corrigir” e dar uma nota, estes serviços permitem o acompanhamento a par e passo, identificar as dificuldades e propor formas de as ultrapassar. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores e alunos e entre os próprios alunos é potenciado, na medida em que podem realizar os trabalhos em modo síncrono e assíncrono, com a vantagem de fornecer informação sobre as dinâmicas de envolvimento e participação.

Quadro 1 - Opções para práticas de *feedback* em regime a distância

Tipo de feedback	Oral	Escrito
Modo de aprendizagem a distância		
Síncrono	<ul style="list-style-type: none"> ● Videoconferência ● Webinar 	<ul style="list-style-type: none"> ● Chat ● Serviços de partilha de ficheiros online
Assíncrono	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Rubricas ● Serviços de partilha de ficheiros online

³² Trata-se de um serviço muito conhecido e popular, nomeadamente para efeitos de *networking* e teletrabalho. Alguns dos mais populares são o *Drive* (Google) ou o *OneDrive* (Microsoft).

Diversificar os processos de recolha de informação

Um dos aspetos que caracterizam as práticas de avaliação é o recurso reiterado ao mesmo processo de recolha de informação, independentemente da disciplina, do ano, do curso e, sobretudo, dos alunos. A cultura de avaliação prevaiente, muito orientada para os propósitos sumativos de natureza classificatória, tende a basear-se no uso exclusivo dos testes. Note-se que o problema não reside nos testes propriamente ditos, mas, sim, na ausência de diversificação dos processos de recolha de informação, da qual resultam, pelo menos, dois problemas com profundo impacto:

- o problema do rigor da avaliação: sem uma “triangulação” de informação recolhida a partir de diversas fontes, é muito difícil que “a discussão entre diferentes intervenientes acerca da avaliação de cada um dos seus alunos, possa contribuir largamente para a qualidade e o rigor da apreciação realizada acerca das suas aprendizagens e competências” (Fernandes, 2021d, p. 9);
- o problema da equidade da avaliação: a ausência de diversidade nos processos de recolha de informação limita o grau de sensibilidade à diversidade dos alunos, reduzindo, assim, a capacidade de avaliação se assumir como um processo de inclusão e de equidade na promoção das aprendizagens.

No âmbito das práticas de avaliação formativa em regime a distância, com o recurso ao digital, uma das principais vantagens é justamente o aumento das possibilidades de [diversificação dos processos de recolha de informação](#). Em certo sentido, é possível dizer que, em regime a distância, há um ambiente que fomenta e propicia *naturalmente* a diversidade dos recursos para se avaliar as aprendizagens dos alunos, embora não se deva escamotear a tentação psicométrica, sempre presente, de replicar a “cultura do teste”. No entanto, como o teste em regime a distância acarreta sérios problemas de garantia da autoria, rapidamente se constata a necessidade de diversificar os processos de recolha de informação, principalmente se o propósito for eminentemente formativo e centrado na promoção efetiva da aprendizagem.

Vejam, então, algumas das opções disponíveis³³ sem qualquer carácter exaustivo, a partir das quais é possível conceber, aplicar e aumentar os diversos processos de recolha de informação que habitualmente são usados em regime presencial:

- ferramentas para a criação de questionários online³⁴: estas ferramentas proporcionam a possibilidade de elaborar e aplicar os mais diversos tipos de testes. As principais vantagens destacadas pela literatura são: a variedade e a dinâmica do tipo de itens, com o recurso a filmes, simulações ou animações que não são possíveis em testes analógicos; a possibilidade de serem aplicados em regime a distância, em diferentes lugares e em diferentes tempos; a facilidade de elaboração de múltiplas versões, com diferentes focos de desempenho, atendendo à diversidade dos alunos; a elevada capacidade de adaptação, mesmo em tempo em real, conforme as dificuldades evidenciadas pelos alunos; e, acima de tudo, a capacidade de gerar *feedback* automático, com dicas, indicação dos erros frequentes, sugestões de leitura ou de revisão, quer de forma imediata ou diferida (Drijvers, 2018). Refira-se, ainda, que um benefício deste tipo de ferramenta é também a capacidade de gestão e organização da informação recolhida, sendo possível extrair dados sistematizados sobre o desempenho global de uma turma ou de um grupo de alunos, o que facilita a adaptação do ensino e o *feed forward* (Machado, 2019), um dos aspetos fundamentais das práticas de avaliação formativa.
- plataformas online de criação e edição de páginas web³⁵: estas plataformas permitem, de modo colaborativo, desenvolver com e pelos alunos diversos tipos de processos de recolha de informação, a começar por aqueles a que se destinam de forma imediata (por exemplo, sites e blogues), as quais, *per se*, constituem excelentes estratégias de trabalho com os alunos. Mas, do ponto

³³ Convém lembrar que existe uma panóplia inumerável de recursos, aplicativos e serviços para as diferentes disciplinas e cuja referência não é possível no âmbito deste *Texto de Apoio*.

³⁴ Exemplos desta ferramenta de uso gratuito: *ProProfs Quiz Maker*, *Google Forms*, *ClassMarker*, *QuizStar*, *Mentimeter*, *SurveyMonkey*, etc.

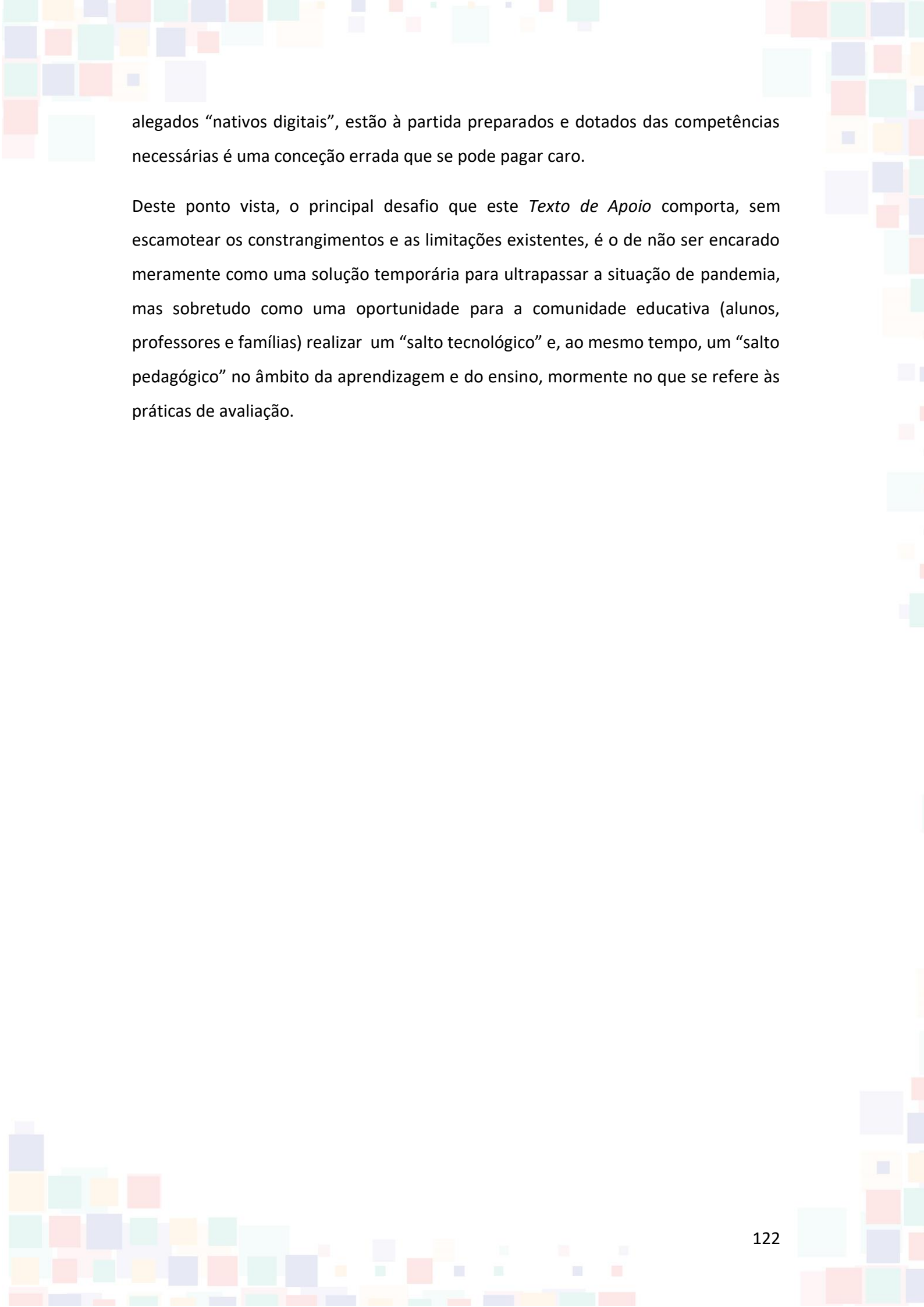
³⁵ Alguns exemplos deste tipo de plataformas: *Wix*, *Google Sites*, *Weebly*, *Wordpress*, *FreshGrade*, ou o *Book Creator*. As plataformas de design gráfico, como a *Canva*, permitem também a apresentações, pósteres e outros conteúdos visuais para uso em contexto pedagógico.

de vista pedagógico, uma das suas principais potencialidades é elaboração e a edição, individual ou colaborativamente, de portefólios digitais (e-portefólios ou webfólios) de forma simples e intuitiva. A literatura tem apontada as vantagens do uso portefólio como processo de recolha de informação, sendo que, em versão digital, aumenta as potencialidades de colaboração (síncrona ou assíncrona), diversifica o tipo de elementos a incluir (folhas de cálculo, documentos, áudio, imagem, vídeo, etc.), apresenta um carácter flexível e dinâmico e potencia os processos de regulação e autorregulação que estão na base das práticas de avaliação formativa, designadamente com o recurso a [rubricas](#).

- vídeo/fotografia: estas ferramentas em suporte digital assumem muitas possibilidades de uso como processo de recolha de informação, mas importa ressaltar uma outra vantagem que, em regime a distância, deve constituir uma preocupação das escolas e dos professores, seguindo, de resto, as recomendações da OCDE (2020)³⁶: o equilíbrio entre as atividades de aprendizagem digitais e as atividades de aprendizagem não-digitais, analógicas e livres dos écrans. Nas práticas de avaliação formativa em regime a distância, os processos de recolha de informação através de tarefas de papel e lápis também devem ser incentivados, sendo que o recurso ao vídeo e à fotografia permite, *a posteriori*, o seu registo e partilha em termos digitais.

Para terminar, reiteramos a ideia de que as práticas de avaliação formativa no atual contexto devem assentar no reforço das comunidades de aprendizagem, com uma forte dinâmica colaborativa, pondo de lado visões simplistas que tendem a fragmentar as pessoas em “nativos digitais” e em “imigrantes digitais”: a disponibilidade para apoiar e motivar os alunos e as famílias é uma condição do sucesso das práticas de ensino e aprendizagem em regime a distância, pelo que assumir que os nossos alunos,

³⁶ Trata-se, de resto, de uma das lições que podem ser retiradas da experiência das escolas chinesas durante o período da pandemia provocada pelo Covid-19: <https://www.edutopia.org/article/what-teachers-china-have-learned-past-month>



alegados “nativos digitais”, estão à partida preparados e dotados das competências necessárias é uma conceção errada que se pode pagar caro.

Deste ponto vista, o principal desafio que este *Texto de Apoio* comporta, sem escamotear os constrangimentos e as limitações existentes, é o de não ser encarado meramente como uma solução temporária para ultrapassar a situação de pandemia, mas sobretudo como uma oportunidade para a comunidade educativa (alunos, professores e famílias) realizar um “salto tecnológico” e, ao mesmo tempo, um “salto pedagógico” no âmbito da aprendizagem e do ensino, mormente no que se refere às práticas de avaliação.

Referências

- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. University of Cambridge School Education.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Brookhart, S. (2012). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Drijvers, P. (2018). Digital assessment of mathematics: Opportunities, issues and criteria. *Mesure et évaluation en éducation*. 41, 1, 1-161.
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Folha 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.
- Fernandes, D. (2021c). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021d). *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.
- Fernandes, D. (2021e). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. [<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>]
- https://www.researchgate.net/publication/271848977_Assessment_for_Learning_beyond_the_black_box
- Machado, E. A. (2019). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- OCDE (2020). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. OCDE. https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_120_120544-8ksud7oaj2.pdf

Sherry, M. B. (2020). Three strategies for better online discussions. *Educational Leadership*, 77, 7, 72-74.

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr20/vol77/num07/Three-Strategies-for-Better-Online-Discussions.aspx>

Su, B., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Liu, X., & Lee, S. (2005). The Importance of Interaction in Web-Based Education: A Program-level Case Study of Online MBA Courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 4, 1, 1-19.

<https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/4.1.1.pdf>

Avaliação Sumativa

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Avaliação Sumativa

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

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-456-6

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

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



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 2

Avaliação Sumativa

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)

Índice

Sobre a Avaliação Sumativa	129
Práticas de Avaliação Sumativa	132
Tarefas	135
Bibliografia	136

Sobre a Avaliação Sumativa

Tal como a avaliação formativa, a avaliação sumativa também pode ter um papel muito relevante no processo de aprendizagem dos alunos. Porém, estas duas modalidades de avaliação pedagógica, ainda que devam ser consideradas complementares uma da outra, são, por natureza, diferentes. A avaliação sumativa permite-nos elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática ou após ter decorrido um certo período de tempo. Neste sentido, a avaliação sumativa é pontual, porque ocorre em certos momentos mais ou menos pré-determinados, enquanto a avaliação formativa é tendencialmente contínua.

A avaliação sumativa não acompanha de forma sistemática o dia a dia do ensino e das aprendizagens tal como acontece com a avaliação formativa. Na verdade, a avaliação sumativa ocorre normalmente *após* os processos de ensino e aprendizagem e não *durante* esses processos, como acontece com a avaliação formativa. Isto significa que um dos propósitos da avaliação sumativa é recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes, ou não, uma classificação. Dito de outra forma, a avaliação sumativa permite recolher, de forma pensada e deliberada, informações consideradas indispensáveis para classificar os alunos. No entanto, como veremos mais adiante, os resultados de certas formas de avaliação sumativa podem não ser utilizados para classificar os alunos.

A avaliação formativa é, num certo sentido, uma avaliação de *proximidade*, pois ela ocorre *durante* o dia a dia da sala de aula, está integrada nos processos de ensino e aprendizagem e resulta das interações que se devem estabelecer entre alunos e professores. Assim, ela está associada a formas de regulação e de autorregulação daqueles dois processos e, por isso, influencia-os de forma imediata. O seu propósito mais essencial é o de contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor. A avaliação sumativa, por seu lado, produz informação sistematizada e sintetizada, que é registada e tornada pública, acerca do que se considerou ter sido aprendido pelos alunos. Neste sentido, pode dizer-se que é através da avaliação sumativa que as escolas tornam público o que os seus alunos sabem e são capazes de fazer num dado

momento do seu percurso académico (normalmente, no final de um período ou de um ano letivo) e, por isso, um outro propósito desta modalidade de avaliação está associado à certificação. Ou seja, é com base na avaliação sumativa que se tomam decisões relativas à progressão académica dos alunos e/ou à sua certificação no final de um dado ciclo de estudos. Para sublinhar esta diferença entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa, uma diversidade de autores, sobretudo anglo-saxónicos, utilizam as expressões *Avaliação das Aprendizagens* e *Avaliação para as Aprendizagens*, respetivamente.

É importante referir igualmente que há formas de avaliação sumativa que são exclusivamente utilizadas para recolher, num dado momento, informação acerca do que os alunos aprenderam e para lhes distribuir o respetivo *feedback*. Neste caso, tal informação não é utilizada para efeitos de determinação da classificação. Quando, por exemplo, se pretender fazer um balanço acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo de um certo período de tempo, pode administrar-se um teste escrito e proceder à sua correção e classificação. Imagine-se que, por exemplo, as classificações ou os resultados obtidos pelos alunos nesse mesmo teste não eram utilizados para efeitos de determinar a sua classificação no final do período ou no final do ano. Se assim fosse, estava a dar-se uma utilização formativa a uma avaliação sumativa, concretizada através de um teste. Por outras palavras, as avaliações sumativas podem ser utilizadas para efeitos de atribuir classificações aos alunos, mas também podem ser usadas para fazer pontos de situação e distribuir [*feedback*](#) de qualidade aos alunos, sem quaisquer efeitos nas suas classificações finais. Nestas condições, parece importante utilizar regularmente a avaliação sumativa sem fins classificatórios porque pode contribuir eficazmente para que os alunos aprendam, ajudando-os a reconhecer o que é importante aprender.

Tendo em conta estas considerações, é importante que uma avaliação sumativa de qualidade nas salas de aula esteja bem articulada com os princípios, os métodos e os conteúdos da avaliação formativa. Esta ideia tem um alcance significativo, pois, se estivermos perante a prática de uma verdadeira avaliação formativa, a avaliação sumativa acaba por consistir num momento particularmente rico e devidamente

ponderado de integração e de síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa variedade de situações.

O que toda esta argumentação significa é que a avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, pode proporcionar informação de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos. Quando, no decorrer de uma aula, se verifica que um aluno não sabe o que é suposto saber, a avaliação formativa está presente para o ajudar a melhorar, a vencer a dificuldade, com o seu esforço e o esforço do professor. Os resultados da avaliação formativa, nestas e noutras circunstâncias, não são mobilizados nem utilizados para classificar. Ou seja, o facto de um aluno não saber algo no decorrer de uma aula não deve ser utilizado como uma informação negativa para o balanço ou ponto de situação que se faz na avaliação sumativa. O que, na hora do balanço, verdadeiramente interessa é saber: a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades. Nestas condições, não fará sentido mobilizar para este balanço uma ou mais dificuldades, um ou mais erros, eventualmente revelados por um aluno numa ou mais aulas. Essas dificuldades e esses erros fazem parte de qualquer processo de aprendizagem. O que todos queremos é que os alunos aprendam e se, como se deseja, tal acontecer, as dificuldades e os erros fizeram parte do passado e já não fazem parte do presente.

A avaliação formativa e a avaliação sumativa devem implicar processos rigorosos de recolha de informação e de comunicação com os alunos e não se podem confundir uma com a outra. Têm naturezas e propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserções pedagógicas distintas. Mas são, obviamente, processos complementares que podem e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Práticas de Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, como se viu, deve contribuir igualmente para apoiar as aprendizagens dos alunos e o ensino dos professores. Mas, uma vez que ela está mais centrada nos resultados dos alunos, pois é sobretudo realizada após o ensino, as suas práticas não estão fortemente articuladas e muito menos integradas nos processos de ensino e aprendizagem. A avaliação sumativa não é, tal como a avaliação formativa, uma avaliação de proximidade, do dia a dia das salas de aula. No entanto, as suas práticas deverão assegurar que a recolha de informação seja rigorosa e consistente com as finalidades de aprendizagem constantes no currículo. Uma das formas de assegurar o rigor da avaliação sumativa é diversificar os processos de recolha de informação.

É importante sublinhar nesta altura que a avaliação formativa e a avaliação sumativa não se distinguem através dos processos de recolha de informação ou, dito de outra forma, através dos chamados *instrumentos de avaliação*. Na verdade, todo e qualquer processo de recolha de informação ou todo e qualquer *instrumento de avaliação* pode ser utilizado quer nas práticas de avaliação sumativa quer nas práticas de avaliação formativa. O que realmente é diferente é a utilização que se faz dos resultados obtidos. Se os resultados de uma avaliação sumativa forem utilizados para classificar os alunos, então estamos perante uma avaliação sumativa com propósitos classificatórios. Se, por outro lado, os resultados forem utilizados para dar *feedback* aos alunos, dando-lhes orientações que lhes permitam regular e autorregular as suas aprendizagens, então estamos perante uma avaliação sumativa sem fins classificatórios. Ou seja, estamos a dar uma utilização formativa à referida avaliação sumativa.

As informações obtidas através das avaliações formativas nunca deverão ser mobilizadas para classificar os alunos e é importante refletir muito bem sobre esta questão tendo em conta a natureza, os propósitos e, em geral, a inserção pedagógica quer da avaliação sumativa, quer da avaliação formativa.

Nas práticas de avaliação sumativa cujos resultados são utilizados com fins formativos (sem fins classificatórios) é importante ter em conta questões tais como:

1. A avaliação tem em conta como é que os alunos aprendem?
2. A avaliação contribui para motivar os alunos para a aprendizagem?
3. A avaliação permite que os alunos compreendam os critérios utilizados?
4. A avaliação permite que os alunos compreendam os objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar?
5. A avaliação proporciona *feedback* que oriente os alunos nos seus esforços de aprendizagem?
6. A avaliação permite criar condições para a utilização de diferentes dinâmicas tais como a autoavaliação e a avaliação entre pares?

Nas práticas de avaliação sumativa cujos resultados são utilizados para atribuir classificações aos alunos, é necessário definir os [critérios de avaliação](#), de modo a que seja possível, para cada um, definir descritores ou indicadores que correspondem a um dado desempenho, definir os respetivos níveis de desempenho para cada um dos descritores, que se podem designar por letras, numerais, percentagens ou qualquer outro símbolo, escolher processos de recolha de informação/ instrumentos de medida que permitam *medir* as aprendizagens alcançadas, e, finalmente, analisar estes resultados para poder tomar decisões.

Os [critérios de avaliação](#) são importantes referenciais de aprendizagem que devem ser definidos durante o processo de planificação do ensino, ser transparentes e do conhecimento dos alunos. Como interpretações do currículo que são, os critérios indicam aos alunos o que é que se analisa e avalia no seu trabalho. E, nestes termos, acabam por lhes indicar o que é importante aprender e avaliar. E, obviamente, aos professores indicam o que é importante ensinar e avaliar. Assim, a definição de critérios constitui um trabalho pedagógico de grande relevância que obriga ao estudo e à análise cuidada do currículo.

Nas práticas de avaliação sumativa, particularmente quando, em qualquer processo de recolha de informação, se formulam questões cujos resultados serão utilizados para atribuir classificações aos alunos, é preciso ter em conta recomendações tais como:

1. As questões devem ser consistentes com o que foi ensinado, isto é, não deverão ser formuladas questões cujo conteúdo não foi devidamente trabalhado com os alunos.
2. Relativamente a um determinado conteúdo, devem ser formuladas questões com graus diferenciados de dificuldade.
3. Deve haver uma congruência entre o nível de dificuldade das questões formuladas e o nível de dificuldade que foi abordado durante o processo de ensino.
4. Não devem ser formuladas questões que exijam dos alunos a mobilização de conhecimentos, capacidades ou procedimentos que não foram devidamente tratados nas aulas.
5. As perguntas devem ser escritas de forma muito clara, assegurando que todos os alunos compreendem o que se pretende.
6. As questões formuladas não podem ser ambíguas, ou seja, os alunos deverão compreender exatamente o que se pretende.
7. Deve poder garantir-se que o que se pergunta permite avaliar as aprendizagens que realmente se pretendem avaliar.
8. Devem ser utilizadas diferentes tipologias de perguntas (por exemplo, perguntas de escolha múltipla; perguntas de ordenação; perguntas de associação; perguntas de verdadeiro/falso; perguntas de resposta curta; perguntas de resposta longa).

Tal como se vem referindo, uma das formas utilizadas para garantir o rigor de qualquer avaliação, seja ela formativa ou sumativa, é a [diversificação de processos de recolha de informação](#). Deste modo, ainda que algumas questões técnicas, regras e recomendações possam ser importantes para a elaboração de perguntas, é também muito importante utilizar meios diversificados para avaliar, tais como: relatórios, composições, produção de pequenos textos, apresentações, leituras dramatizadas, projetos que envolvam recolha e análise de dados, testes e elaboração de sínteses. Em qualquer dos casos, deverão igualmente ser postas em prática diferentes dinâmicas de trabalho (por exemplo, trabalho individual, trabalho em pequenos grupos, trabalho com outro colega, trabalho no grande grupo).

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito à avaliação sumativa e às suas práticas e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

Discuta o conceito de avaliação sumativa e indique as suas principais características.

Tarefa 2.

Discuta e apresente as principais diferenças entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Tarefa 3.

Atente na seguinte frase: “A avaliação sumativa pode ser utilizada com fins formativos, sem quaisquer efeitos na classificação dos alunos, ou com fins classificatórios, destinada a comunicar as aprendizagens realizadas pelos alunos”. Discuta e comente o conteúdo da frase e apresente um exemplo de cada uma das situações.

Tarefa 4.

Discuta como é que, nas práticas de avaliação sumativa, se podem articular as aprendizagens essenciais, os critérios, os níveis de desempenho e outros elementos curriculares considerados relevantes (*e.g.*, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Bibliografia

- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.-M. De Ketele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto Editora.
https://www.researchgate.net/publication/314296192_Articulacao_Da_Aprendizagem_Da_Avaliacao_E_Do_Ensino_Questoes_Teoricas_Praticas_e_Metodologicas
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores.
https://www.researchgate.net/publication/314235161_Avaliacao_das_aprendizagens_Uma_agenda_muitos_desafios
- Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Gaspar, A., e Dias, R. (2011). *Ensino, avaliação e participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do novo programa de matemática do ensino básico*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
https://www.researchgate.net/publication/314724728_Ensino_Avaliacao_Aprendizagem_e_Participacao_dos_Alunos_em_Contextos_de_Experimentacao_e_de_Generalizacao_do_Novo_Programa_de_Matematica_do_Ensino_Basico
- Neves, A. e Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra & Paz.

Capítulo III - Uma avaliação referida a critérios

Sinopse

Referidos já nos textos e nas folhas que refletiram sobre a avaliação formativa, a avaliação sumativa e a classificação, os **critérios** são apresentados nos quatro documentos a seguir apresentados.

No **Texto de Apoio n.º 2** – [Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação](#), Domingos Fernandes, com o propósito de contribuir para que a definição de critérios e respetivas descrições dos níveis de desempenho possam integrar as práticas de ensino e de avaliação pedagógica, ao serviço das aprendizagens, no contexto das escolas e das salas de aula, volta a esclarecer os princípios de uma avaliação pedagógica. Seguidamente, esclarece que os resultados de qualquer [processo de recolha de informação](#) podem ser interpretados tendo como referência a norma (o que privilegia a seleção) ou os critérios previamente definidos (o que privilegia a aprendizagem), sendo que esta última é a perspetiva contemporânea e vigente. Assim, os critérios emergem na educação como interpretações refletidas do currículo (com destaque para o [PASEO](#)), constituindo uma relevante referência para aprender, ensinar, avaliar e classificar, pelo que são um importante meio para organizar o trabalho pedagógico, sustentado no *Projeto Educativo* de cada escola.

Na **Folha n.º 4** – [Critérios de Avaliação](#), Domingos Fernandes esclarece que, quando os critérios são claramente explicitados, pelos seus descritores, os alunos ficam mais conscientes acerca do que se espera do seu desempenho nas tarefas que lhes são propostas e os professores têm mais facilidade em distribuir [feedback](#) de elevada qualidade. Por outro lado, quando os níveis de desempenho dos descritores são organizados numa escala, os alunos ficam mais cientes do que têm de aprender e de saber fazer, de como o seu trabalho será avaliado e da situação em que cada um se encontra relativamente à situação desejável. Ao mesmo tempo, as classificações dos alunos podem ser fundamentadas perante os alunos, os pais/encarregados de educação e outros interessados no processo, pois os critérios estão focados nas características da aprendizagem que a tarefa permite evidenciar. Por isso, o autor esclarece que a principal característica dos critérios é a adequação, já que têm que traduzir, fielmente, o que, no currículo, está definido como sendo importante aprender e/ou saber fazer. Este texto deixa também muito claro que os critérios asseguram a consistência entre a

avaliação, as aprendizagens que devem ser desenvolvidas, de acordo com o que está previsto no currículo, o ensino e os procedimentos de recolha de informação.

Na **Folha n.º 14** – *Critérios de Avaliação: Questões de Operacionalização*, Sandra Cardoso e José Paulo Coelho fazem o enquadramento legal dos critérios. Retomando os conceitos explicitados no *Texto de Apoio n.º 2* e na *Folha n.º 4*, os autores propõem a organização das escolas em comunidades de aprendizagem, que centram no estudo, na reflexão e no trabalho colaborativo a tomada de decisões em torno das questões de avaliação pedagógica.

O **Texto de Apoio n.º 7** – *Avaliação Referida a Critérios: Perspetivas de Conceção e Utilização*, apresenta a revisão de literatura realizada por Fátima Braga, Eusébio André Machado e Fernanda Candeias sobre o conceito de critério, suas características e pistas de elaboração e operacionalização. Assume-se que uma avaliação referida a critérios tem uma intencionalidade eminentemente pedagógica, inserindo-se na estrutura ensino-aprendizagem-avaliação-classificação, a partir da análise do currículo (alinhamento dos critérios com os objetivos de aprendizagem). Os autores definem os critérios como abstrações/concetualizações focadas nas características da aprendizagem que as experiências de aprendizagem permitem evidenciar e como conceitos que traduzem qualidades, pelo que são enunciados através de substantivos, conotados positivamente, com ou sem complemento. Explicitam ainda que os critérios são da ordem da competência e os seus descritores são da ordem da situação, pelo que os descrevem, de forma situada e tão completa quanto possível, indicando qual a informação a recolher, como fonte de evidência da aprendizagem. O texto mostra como a definição e consensualização de critérios de avaliação, numa unidade orgânica, contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos, pois eles fornecem uma estrutura interpretativa a alunos e professores, à luz dos referenciais curriculares nacionais e em convergência com a visão e a missão da escola, servindo as intenções de aprendizagem de cada aluno. Esclarecem ainda os autores que os critérios podem ser usados com função de realização (as suas descrições focam as características de aprendizagem generalizáveis, potenciando a sua transferência para diferentes situações e disciplinas) e com função de medida (as suas descrições focam-se no produto específico solicitado), assegurando o alinhamento curricular desde a planificação do ensino até à atribuição da nota.

Texto de Apoio 2

Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação

Domingos Fernandes

*ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa |
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)*



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação

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

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-479-5

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *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.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Texto de Apoio 2

Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)

Índice

Introdução	143
Acerca da Avaliação Pedagógica	144
Acerca da Utilização dos Dados da Avaliação Formativa (AF)	147
Avaliações de Referência Normativa e de Referência Criterial	149
Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação	153
Conclusão	157
Bibliografia	158

Introdução

Este *Texto de Apoio* tem como principal propósito contribuir para que a definição de critérios e das respectivas descrições dos níveis de desempenho, também conhecidas por indicadores ou descritores, possam integrar as práticas de ensino e de avaliação pedagógica no contexto das escolas e das salas de aula.

Importa referir que a inserção pedagógica dos critérios de avaliação nos processos de educação e formação tem de ter em conta perspectivas de avaliação e ensino, consentâneas com a ideia de que estes processos têm de ser concebidos e organizados para apoiar as aprendizagens dos alunos. Por isso, há uma diversidade de assuntos que é necessário estudar, refletir e discutir. Assim, para além desta breve *Introdução*, este texto foi dividido nas seguintes partes principais:

- Acerca da Avaliação Pedagógica
- Acerca da Utilização dos Dados da Avaliação Formativa (AF) ou Avaliação para as Aprendizagens (ApA)
- Avaliações de Referência Normativa e Avaliações de Referência Criterial
- Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação
- Conclusão

No final, inclui-se ainda uma lista das referências utilizada na produção deste texto.

Acerca da Avaliação Pedagógica

O conceito de avaliação pedagógica deve ser discutido e compreendido por todos os intervenientes na educação e na formação dos alunos. Trata-se de um conceito bastante abrangente que integra uma diversidade de conceitos e perspetivas que se vêm considerando ao longo das últimas décadas e que estão muito associados à emergência e ao desenvolvimento de novas ideias sobre as aprendizagens e a sua construção (e.g., perspetivas cognitivistas e construtivistas, perspetivas socioculturais, perspetivas da teoria da atividade), sobre a avaliação (e.g., perspetivas baseadas na avaliação formativa e na distribuição de [feedback](#), perspetivas baseadas na integração do ensino, da avaliação e das aprendizagens) e sobre o ensino (e.g., perspetivas baseadas na resolução de problemas, perspetivas baseadas em projetos).

Nestes termos, a avaliação pedagógica inclui uma diversidade de princípios e pressupostos que, no fundo e no seu conjunto, consubstanciam uma opção cujo propósito é melhorar as aprendizagens de todos os alunos ou, se quisermos, contribuir para que todos os alunos possam aprender o que está previsto no currículo nacional. Pode começar por dizer-se que, quando falamos de avaliação pedagógica estamos a referir-nos à avaliação que é da integral responsabilidade dos docentes e das escolas, ou seja, à avaliação interna. Assim, pressupõe-se que nos estaremos a referir quer à *Avaliação para as Aprendizagens* (para muitos autores também designada [Avaliação Formativa](#)), quer à *Avaliação das Aprendizagens* (para muitos autores também designada [Avaliação Sumativa](#)). Além do mais, considera-se como princípio fundamental que estas duas abordagens de avaliação, apesar das suas óbvias diferenças, devem contribuir para apoiar as aprendizagens e o ensino. Ou seja, tal como se discutiu nas *Folhas sobre Avaliação Formativa e Sumativa* (Fernandes, 2021a, 2021b) e no *Texto de Apoio* (Fernandes, 2021c), ambas devem ajudar a melhorar as aprendizagens de todos os alunos. Importa, por isso, compreender bem o que é necessário fazer em cada caso, para que este propósito possa ser efetivamente concretizado. Para tal, interessa ler e refletir acerca deste assunto nas referências

acima indicadas e/ou noutras que são facilmente acessíveis (e.g., Ferreira & Neves, 2015; Looney, 2011; Santos, 2016, 2019).

Outro importante princípio da avaliação pedagógica tem a ver com a integração do ensino, da avaliação e das aprendizagens que, invariavelmente, se põe em prática através da utilização de tarefas ou propostas de trabalho que permitam ensinar, aprender e avaliar. Por outro lado, é igualmente importante ter em conta que a avaliação pedagógica pressupõe dinâmicas de avaliação, de ensino e de trabalho diversificadas. Isto significa, por exemplo, que, no processo de avaliação, se deve recorrer a uma diversidade de processos de recolha de informação, assim como a dinâmicas de autoavaliação, coavaliação e avaliação entre pares e que o ensino se deve desenvolver tendo em conta diferentes estruturas e organizações pedagógicas das aulas.

Em suma, a avaliação pedagógica é uma opção que tem realmente implicações significativas na forma como se organiza e desenvolve o trabalho escolar, destacando, a título de exemplo, ações como:

- avaliar para apoiar e melhorar o ensino e as aprendizagens;
- utilizar a avaliação formativa para distribuir *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos;
- utilizar a avaliação sumativa para fazer balanços e pontos de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, dando-lhe uma utilização formativa (distribuindo *feedback*) ou mobilizando os seus resultados para efeitos da atribuição de uma classificação;
- integrar os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem;
- envolver os alunos tão ativamente quanto possível nos processos de avaliação, de ensino e de aprendizagem;
- conceber uma *política de avaliação*, definindo os seus principais contornos e princípios.
- conceber uma *política de classificação*, definindo as suas características e princípios.

- diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer;
- definir critérios de avaliação e os respetivos níveis de consecução ou de desempenho;
- simplificar, tanto quanto possível, os procedimentos conducentes à avaliação para as, e das, aprendizagens.
- desenvolver uma avaliação transparente, isto é, uma avaliação cujos procedimentos sejam tornados públicos junto dos principais interessados (e.g., pais, alunos, docentes).

Trata-se efetivamente de uma lista de princípios pedagógicos que consubstanciam uma opção de fundo, isto é, com fundamentos numa diversidade de disciplinas, tais como a filosofia, a pedagogia, a sociologia e a didática.

Acerca da Utilização dos Dados da Avaliação Formativa (AF)

Antes de prosseguir, volto a uma questão que merece ser refletida e pensada, pois interessa compreender bem acerca do que estamos a falar quando dizemos que estamos a *fazer Avaliação para as Aprendizagens (ApA)* ou *Avaliação Formativa (AF)*. De uma forma muito simples, dir-se-á que *fazemos ApA (ou AF)* para distribuir *feedback* de qualidade aos alunos, isto é, um *feedback* que os torne conscientes acerca do que têm de aprender, da situação em que se encontram e dos esforços que têm de fazer para alcançarem os objetivos de aprendizagem. E é muito importante que se compreenda que para *fazermos ApA (ou AF)* não necessitamos de nenhum aparato pedagógico especial ou de qualquer tipo de condições também especiais.

O que é verdadeiramente necessário, é que haja interação social, ou seja, que professores e alunos possam comunicar acerca do trabalho que está a ser desenvolvido. Invariavelmente, os professores fazem perguntas aos alunos, que permitem recolher informação acerca do seu estado e, em conformidade, distribuem o respetivo *feedback* com características, tais como as que acima se enunciaram.

A ApA (ou AF) não se deve desenvolver para recolher informações destinadas a classificar os alunos. O seu propósito é distribuir *feedback* para que os alunos regulem e autorregulem as suas aprendizagens e também recolher informação que permita regular o ensino.

Repare-se que é facilmente compreensível que os dados obtidos através da *Avaliação das Aprendizagens (AdA)* ou [Avaliação Sumativa \(AS\)](#) possam ser utilizados com fins formativos, sendo que tal deverá ocorrer algumas vezes ao longo do ano letivo. Porém,

utilizar os dados da ApA (ou AF) para fins sumativos (classificativos) coloca problemas vários, tendo em conta a sua natureza e a sua inserção nos processos pedagógicos. Na verdade, a ApA (ou AF), ainda que tenha naturalmente em conta os objetivos de aprendizagem a alcançar pelos alunos, é uma *avaliação de proximidade*, do dia a dia, uma avaliação que, muitas vezes, tem de ser utilizada em situações imprevisíveis (e.g., alunos não dominarem conceitos lecionados em anos anteriores). Isto significa que a informação recolhida através da ApA (ou AF) tem de ser utilizada para apoiar os alunos a aprender através da distribuição de *feedback*, por vezes assuntos que já deveriam ter sido aprendidos antes, e nunca para os penalizar. Isto não significa que a ApA (ou AF) não permita recolher informação de qualidade acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Mas é importante que se discuta e que se compreenda que a AdA (ou AS) não é uma espécie de somatório de *avaliações formativas*. As ApA (ou AF) devem permitir o aproveitamento dos erros e das falhas dos alunos como meios privilegiados para distribuir *feedback*, que contribua para que as dificuldades possam ser superadas. Ou seja, o que mais importa saber acerca dos dados obtidos através das ApA (ou AF) é compreender se os alunos aprenderam, como é que ultrapassaram as dificuldades, que motivos poderão explicar o facto de, eventualmente, não terem aprendido e o que foi efetivamente feito para que assim não tivesse sido. As AS (ou AdA), através das quais se recolhe informação bem mais sistemática e deliberada relativamente aos objetivos de aprendizagem, produzem resultados que devem ser mobilizados para efeitos da atribuição de classificações.

Finalmente, recorde-se aqui a natureza complementar da AdA (ou AS) e da ApA (ou AF). Podendo ambas ser de referência criterial, mais sentido parece fazer essa complementaridade destas duas modalidades de avaliação. Seguidamente discute-se a relevância da compreensão das referências da avaliação para efeitos da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Avaliações de Referência Normativa e de Referência Criterial

Quando estamos perante os resultados de um qualquer processo de recolha de informação avaliativa, poderemos interpretá-los tendo como referência uma norma, muitas vezes a média de um dado grupo. Nestas circunstâncias, diz-se que a avaliação é de referência à norma ou de referência normativa que, no essencial, consiste numa visão, bastante generalizada, de que a avaliação se destina a selecionar e a hierarquizar os alunos. Neste sentido, os resultados ou as classificações de um dado aluno são comparados com os do grupo em que está inserido, normalmente através da respetiva média. Repare-se que, neste caso, os alunos não controlam verdadeiramente o seu posicionamento numa dada escala ou hierarquia. Se, numa escala de 0 a 20, um aluno obteve a classificação de 14, este pode não ser um bom resultado se a média do grupo for, por exemplo, 17. De igual modo, uma classificação de oito pode não ser um mau resultado se a média for, por exemplo, seis. Nas avaliações de referência normativa, sublinha-se a comparação entre os resultados dos alunos e a hierarquização através do seu posicionamento numa escala. Esta é uma visão que faz parte da cultura dominante de avaliação, estando profundamente enraizada em muitos sistemas escolares e que se traduz na primazia que é dada à medida, às classificações e à seleção.

Como parece óbvio, a certificação dos alunos através da atribuição de classificações e os sistemas de acesso ao ensino superior são exemplos de procedimentos adotados pelas sociedades, que em muito contribuem para que a *nota* acabe por ser o *elemento* mais importante, ainda que não se possa garantir que a uma dada nota correspondam aprendizagens ou competências efetivamente desenvolvidas.

Noutra perspetiva, os resultados de um dado aluno podem ser comparados, não com uma norma, não com os resultados dos outros alunos, mas com um ou mais critérios previamente definidos. Afirma-se, então, que estamos perante uma avaliação referida a critérios ou de referência criterial. Assim, numa perspetiva contemporânea (a visão criterial da avaliação evoluiu sensivelmente nos últimos 50 anos) a formação dos alunos, a qualidade e a profundidade das aprendizagens e a utilização formativa dos

critérios, estão no centro das preocupações da conceitualização da avaliação de referência criterial. Nestas condições, é natural que, no âmbito desta perspectiva, muitos mais alunos possam evoluir positivamente nas suas aprendizagens, do que os alunos que estão em ambientes de avaliação marcados quase exclusivamente pela avaliação de referência normativa.

Pensemos apenas nas óbvias potencialidades dos critérios de avaliação para formular e distribuir *feedback* de elevada qualidade e no envolvimento dos alunos na sua própria avaliação, para compreendermos a diferença substantiva dos *efeitos* de cada uma das perspectivas.

Os critérios, como interpretações refletidas do currículo, constituem uma relevante referência para aprender, para ensinar, para avaliar e para classificar e, nesse sentido, devem constituir um importante meio para organizar o trabalho pedagógico a todos os níveis. Desde a organização e funcionamento pedagógico das salas de aula, à seleção das propostas de trabalho que se devem sugerir aos alunos, passando naturalmente pela definição de uma *política de avaliação* orientada para apoiar as aprendizagens.

A Tabela 1 foi inspirada e elaborada a partir de uma síntese realizada por Ferraz *et al.* (1994) e sistematiza características importantes da avaliação criterial e da avaliação normativa, facilitando a comparação entre ambas.

Tabela 1.

Síntese de características da avaliação normativa e da avaliação criterial

<p style="text-align: center;"><u>Avaliação Criterial</u></p> <p>São definidos critérios que constituem um referencial acerca do que é relevante avaliar e aprender. As aprendizagens (conhecimentos, capacidades e atitudes) e competências dos alunos são analisadas (comparadas) a partir dos critérios que, por sua vez, têm em conta os objetivos que se inferem do currículo (e.g., AE, PASEO). Na avaliação de referência criterial trabalha-se para que os alunos se tornem conscientes do que é importante aprender, da situação em que se encontram em relação aos objetivos de aprendizagem e dos esforços que têm de fazer para os alcançar.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Avaliação Normativa</u></p> <p>São definidas normas, em geral uma média, com as quais as aprendizagens e competências dos alunos são comparadas. A referência normativa baseia-se na atribuição de classificações para comparar os alunos entre si. Na avaliação de referência normativa o trabalho nas salas de aula é essencialmente orientado para a atribuição de classificações e para comparar as aprendizagens e competências de cada aluno com todos os outros e, em particular, com a norma que se definiu.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Propósito Principal</u></p> <p>Desenvolver as aprendizagens dos alunos através de um processo dinâmico de interação social em que os critérios e os descritores do desempenho constituem uma fonte de informação relevante para orientar as aprendizagens e o ensino. Consequentemente, o <i>feedback</i>, a autoavaliação e a avaliação em geral utilizam-se para regular as aprendizagens e o ensino. Logo, crê-se que a comparação das aprendizagens dos alunos com os critérios é um meio pedagógico relevante para que todos os alunos possam aprender.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Propósito Principal</u></p> <p>Selecionar os alunos através das classificações atribuídas que, assim, constituem o centro da atividade e das preocupações de alunos e professores. Forte ênfase na perspectiva de que <i>avaliar é medir</i> para que se possa hierarquizar os alunos. Logo, crê-se que a regulação das aprendizagens e do ensino se faz através de <i>instrumentos</i> que medem objetiva e rigorosamente o que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Utilização da Informação Avaliativa</u></p> <p>Essencialmente formativa, destinada a distribuir <i>feedback</i>, tendo em vista apoiar o desenvolvimento das aprendizagens por parte de todos os alunos, utilizando uma diversidade de estratégias e meios pedagógicos de apoio.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Utilização da Informação Avaliativa</u></p> <p>Essencialmente classificativa, tendo em vista a identificação dos alunos que necessitam de medidas de apoio que, normalmente, constituem uma emulação do que usualmente se faz nas ditas aulas normais.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Implicações</u></p> <p>Todos os alunos melhoram significativamente as suas aprendizagens. Em particular, os alunos referidos como tendo <i>mais dificuldades</i>. Os alunos, ao compararem as</p>	<p style="text-align: center;"><u>Implicações</u></p> <p>Tendência para que se acentuem as diferenças entre as aprendizagens dos alunos e para se verificarem os fenómenos associados à competição. A comparação dos</p>

suas aprendizagens com os critérios definidos, ficam melhor informados e têm melhores condições para progredir.

resultados e das notas entre os alunos parece não favorecer a criação de ambientes pedagógicos que favoreçam as aprendizagens de todos.

Uma análise cuidada da Figura 1 permite verificar que a *Avaliação Normativa* e a *Avaliação Criterial* têm fundamentos bastante distintos, parecendo óbvio que as suas ênfases no domínio pedagógico põem em destaque a procura, no primeiro caso, de medidas supostamente objetivas, traduzidas em classificações, que traduzam o que os alunos sabem e são capazes de fazer e, no segundo caso, a utilização de critérios através dos quais professores e alunos possam melhorar o ensino e as aprendizagens, respetivamente. Ou seja, no primeiro caso a principal preocupação é medir para seleccionar, enquanto no segundo a preocupação é avaliar para que os alunos aprendam. Tem de referir-se que, estas duas perspetivas convivem nos sistemas escolares e que muito há ainda a fazer para que se construa uma complementaridade, que não pode deixar de ter em conta que as aprendizagens de todos os alunos devem estar no cerne dos esforços e preocupações de todos os intervenientes. É uma questão ética da maior relevância que não pode ser ignorada.

Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação

É comum ouvir quem se questione acerca da necessidade de se definirem critérios, se já temos as *Aprendizagens Essenciais* ([AE](#)) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* ([PASEO](#)), entre outros elementos de natureza curricular existentes no país. Esta questão parece indiciar uma confusão entre currículo e critérios.

Na verdade, os critérios não são o currículo e vice-versa! Os critérios são, num certo sentido, interpretações, que se pretendem inteligentes, do currículo. Ou seja, 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. Entenda-se que, quando aqui se diz *o que é importante avaliar*, pretende-se chamar a atenção para as aprendizagens (conhecimentos, capacidades, atitudes) e competências acerca das quais é realmente importante recolher informação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Como sabemos, essa informação pode ser utilizada para dar *feedback*, quer através da AdA (ou AS), quer através da ApA (ou AF), ou para atribuir classificações, neste caso através, exclusivamente, da AdA (ou AS). De forma mais simples pode afirmar-se que, no fundo, os critérios de avaliação traduzem o que se considera ser importante avaliar tendo em conta o currículo e os objetivos de aprendizagem que dele se podem inferir. Nestas condições, dir-se-á que os critérios serão tanto mais adequadamente formulados e definidos, quanto melhor forem discutidos pelos respetivos intervenientes. Por isso se afirma que, os critérios de avaliação são uma construção social que se baseia na análise cuidada de diferentes *elementos* do currículo, tais como as [AE](#) e o [PASEO](#), e dos contextos concretos em que os professores e as escolas se inserem. Na realidade, como construção social, os critérios definem o modo como cada escola se apropria do currículo prescrito, para o adequar ao seu projeto educativo. Neste sentido, parece óbvio que a definição de critérios terá em conta as opções pedagógicas e outras definidas pelo agrupamento/escola não agrupada,

nomeadamente no que se refere a perspetivas interdisciplinares e aprendizagens transversais a desenvolver pelos alunos.

Aparentemente, a confusão entre critérios e currículo ou algum, ou alguns, dos seus elementos, tem dado origem à produção nos Agrupamentos/Escolas não Agrupadas de uma espécie de grelhas ou quadros, normalmente intitulados *Critérios de Avaliação do Agrupamento X*, que, quando analisados, nos revelam as [AE](#) e/ou o [PASEO](#), mas raramente os critérios de avaliação. Além disso, incluem uma diversidade de informação em que nem sempre é clara a distinção entre classificação e avaliação. Uma *política de classificação*, para além de outros elementos, normalmente, deve incluir um algoritmo ou um qualquer procedimento através do qual se determinam as classificações dos alunos. Este procedimento, normalmente, passa pelas ponderações atribuídas aos processos de recolha de informação utilizados. Invariavelmente é atribuída uma ponderação bem mais significativa aos testes do que aos restantes meios de recolha de informação, tais como relatórios e trabalhos de natureza diversa. Uma questão que deverá ser bem analisada é a de saber se as ponderações devem ser atribuídas aos diferentes processos de recolha de informação utilizados, aos domínios do currículo ou a uma qualquer combinação entre estas duas possibilidades. Consequentemente, ainda que a classificação inclua um processo algorítmico, a verdade é que as opções que se tomarem têm, obviamente, diferentes consequências, nomeadamente na vida académica dos alunos. Uma *política de avaliação*, por seu lado, tem um cunho claramente pedagógico, primordialmente orientado para apoiar o ensino e as aprendizagens e não essencialmente orientado para atribuir classificações. Dir-se-á que, através da avaliação como processo pedagógico, se podem organizar formas de recolha de informação, que permitem classificar o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Estes são princípios que, além de outros, devem ser definidos com clareza para que todos os intervenientes os compreendam. Além disso, é necessário definir quando, para quê, porquê e como se vão utilizar as modalidades de avaliação (e.g., ApA (ou AF) e AdA (ou AS)) previstas no currículo. Em suma, torna-se necessário caracterizar bem a natureza da avaliação que vai prevalecer no

Agrupamento/Escola não Agrupada e, naturalmente, as respetivas implicações pedagógicas, tal como mais acima se exemplificou.

Voltando à referida confusão entre currículo e critérios, convém referir que o *Currículo* tem a ver com uma opção política, é *Política* como muitas vezes se refere, enquanto os *Critérios* são *Pedagogia*, no sentido em que a sua definição tem subjacente uma certa organização e um certo funcionamento pedagógico das escolas e das salas de aula. Mas, obviamente, os critérios também têm subjacentes crenças, ideologias e conceções que têm relações com as políticas.

A definição de critérios de avaliação que, em cada escola, deve estar sustentada no seu projeto educativo e na respetiva política curricular, terá sempre implícita uma certa visão de escola, de educação, de ensino, de avaliação e de aprendizagem. Isto, obviamente, pressupõe que são tidos em conta os *elementos* constantes no currículo nacional (e.g., [AE](#), [PASEQ](#)).

Logo, pode eventualmente pensar-se que os critérios de avaliação são critérios de classificação, tal como também se pensa que avaliar é classificar ou medir. Ou seja, estas questões têm de ser bem pensadas e bem refletidas, sob pena de se poderem estar a definir critérios que são utilizados para classificar, em vez de serem utilizados para distribuir *feedback*. A definição de critérios pode ter um papel determinante na melhoria do ensino e das aprendizagens, se estiver enquadrada na avaliação pedagógica, tal como acima se caracterizou. Em suma, os critérios devem ter, essencialmente, uma utilização formativa e, nesse sentido, permitem que se distribua *feedback* de elevada qualidade, que os alunos regulem e autorregulem as suas aprendizagens e que os professores avaliem e ensinem com mais rigor e profundidade.

A questão da confusão entre critérios e currículo deve ser objeto de uma cuidadosa reflexão, pois o que precisa de ser definido, e bem definido, em cada instituição são os referidos critérios de avaliação e não as [AE](#) ou o [PASEQ](#), pois estes elementos curriculares já estão definidos e, em princípio, a sua mera transcrição para quaisquer grelhas ou quadros não parece trazer qualquer vantagem ou utilidade. Na verdade,

pode contribuir para que tais grelhas ou quadros se tornem confusos, de leitura difícil ou mesmo incompreensíveis. No fundo, tal transcrição é uma óbvia redundância. Isto não significa que não devam ser tomados em muito boa conta. Significa apenas que é necessário pensar acerca das formas mais adequadas que se devem utilizar para produzir esse tipo de documentos que, acima de tudo, têm de ter relevância pedagógica e, simultaneamente, ser de fácil leitura e úteis para os professores, para os alunos, para os pais e outros intervenientes que se considerem relevantes. Se não forem úteis para um qualquer grupo de intervenientes, então terão de ser revistos. Um documento que, a partir do currículo, define os critérios de avaliação relativamente a aprendizagens e competências de natureza específica ou transversal, uma *política de avaliação*, incluindo naturalmente os seus princípios, características e inserção pedagógica, e uma *política de classificação* que inclua a definição dos procedimentos a utilizar na atribuição de classificações, tem de ser necessariamente claro para que todos o possam compreender e utilizar. Logo, globalmente considerado, tal documento tem de ser simples, tem de integrar e não atomizar o que se considera relevante. Os critérios devem ser em número reduzido e cada um deles pode e deve integrar várias [AE](#) e, obviamente, ser consistente com um ou mais elementos do *PASEO*. A ideia nunca deverá ser a de, a partir de uma dada [AE](#), definir vários critérios, pois isso, inevitavelmente, inviabiliza a sua compreensão, a sua utilidade prática e o seu real valor pedagógico. Assim, é necessário produzir um documento eminentemente pedagógico que tem de contribuir para ensinar, avaliar e aprender melhor. Será possível priorizar a avaliação e as aprendizagens e, inclusivamente, criar condições para classificar melhor. Não é um documento de natureza administrativa, ainda que também lhe possam querer dar essa utilização.

Conclusão

Estamos, assim, perante o desafio de definir critérios no contexto de uma avaliação pedagógica e, nesse sentido, deverão ter, no essencial, uma utilização formativa que permita a distribuição de *feedback* de elevada qualidade, para apoiar os esforços de aprendizagem que os alunos devem desenvolver. Refira-se, no entanto, que a cada um dos níveis de consecução dos critérios (descritores, indicadores) correspondem menções classificativas (níveis de desempenho) que, nos casos das AdA (ou AS), podem ser utilizadas para classificar. Mas, como se vem insistindo, a ênfase do trabalho no domínio da avaliação deverá estar na utilização da ApA (ou AF) para apoiar o ensino e as aprendizagens. Esse é, a muitos títulos, o desafio mais fundamental a enfrentar nos próximos tempos. No âmbito dos *Projetos de Intervenção* previstos para o desenvolvimento das *Oficinas de Formação* do Projeto MAIA pode, naturalmente, enfrentar-se este desafio, para que se possa refletir e pensar sobre as suas diferentes implicações pedagógicas, nomeadamente ao nível das práticas de ensino e de avaliação e das aprendizagens dos alunos.

Bibliografia

Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

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

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

Fernandes, D. (2021c). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Fernandes, D. (2019d). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira e L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV.

<https://www.researchgate.net/publication/337608490> Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., e Neves, N. (1994). Avaliação Criterial e avaliação normativa. In Domingos Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (Folha A/4). IIE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/a_valiacao_criterial.pdf

Neves, A. e Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra & Paz.

Looney, J. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? *OECD Education Working Paper no. 58*. <https://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>

Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (p.165-190). CRV.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação sumativa e a formativa na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Critérios de Avaliação

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Critérios de Avaliação

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

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-457-3

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *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.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 4

Crítérios de Avaliação

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)

Índice

Princípios Relevantes a Considerar	164
Procedimentos Gerais a Considerar e Características dos Critérios	168
Tarefas	170
Bibliografia	172

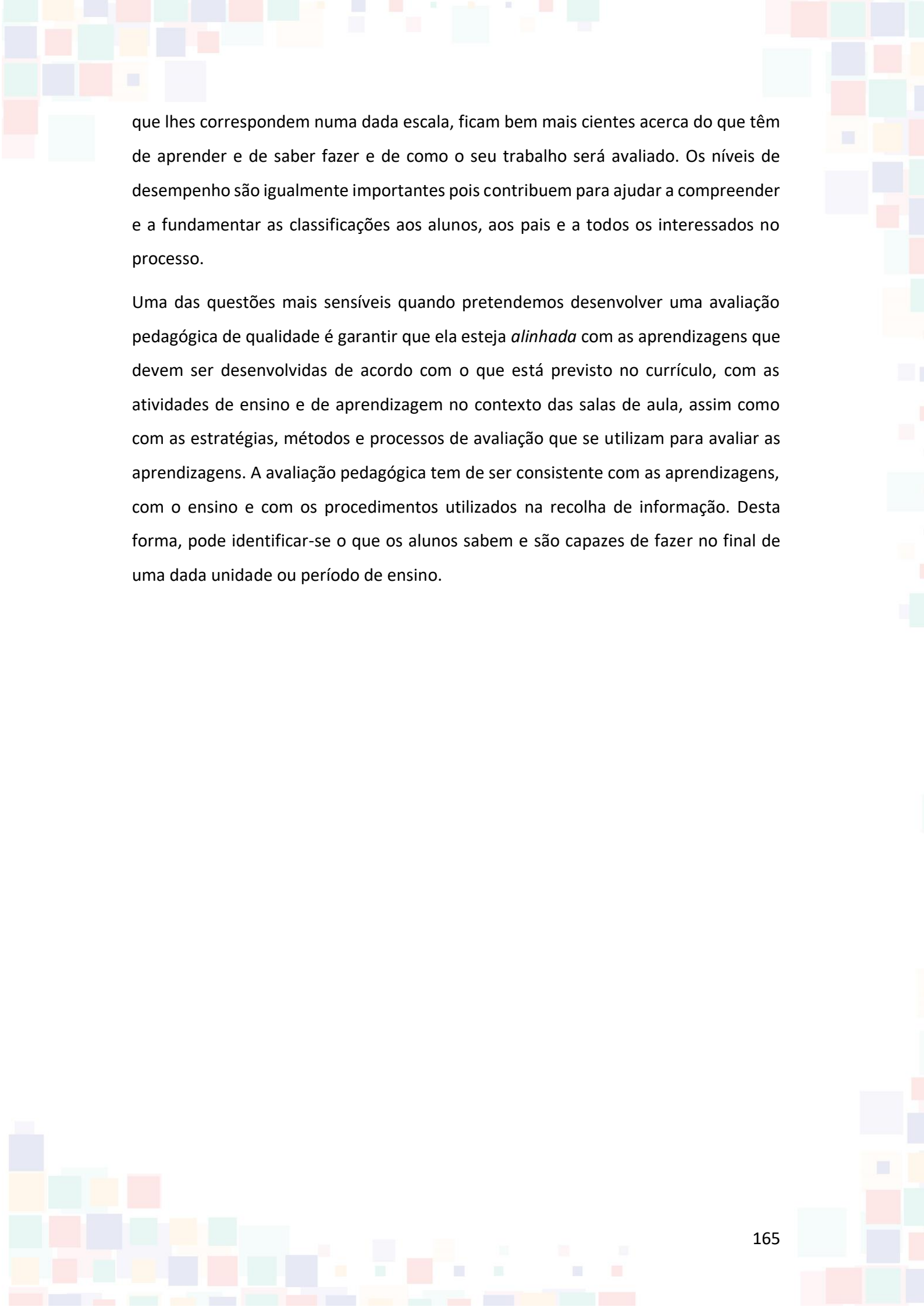
Princípios Relevantes a Considerar

É necessário compreender que, do ponto de vista dos alunos, a avaliação, em larga medida, define e determina o currículo e é um processo essencial para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Ou seja, o que, e como, se avalia é, em geral, entendido como o que é realmente valorizado e o que se considera ser relevante aprender. Consequentemente, a avaliação determina os esforços que os alunos devem fazer para aprender.

Naturalmente, no desenvolvimento do currículo, as tarefas ou as propostas de trabalho são cruciais devendo garantir-se que permitam ensinar, aprender e avaliar. É através delas que os alunos se envolvem com os conhecimentos escolares fundamentais e que podem trabalhar as capacidades que têm de desenvolver, demonstrando o que realmente são capazes de fazer. As tarefas de avaliação que permitem que os alunos trabalhem com os conhecimentos, capacidades e valores previstos no currículo são as que melhor podem contribuir para que os alunos aprendam mais e com mais profundidade.

Uma questão igualmente fundamental é clarificar com os alunos o que lhes está a ser pedido (o que é expectável que aprendam) através de uma dada tarefa. Só dessa forma eles poderão centrar-se no que é essencial. Assim, em cada momento, os alunos devem estar bem conscientes do que têm de aprender, bem como dos esforços que têm de fazer para o conseguir. Por isso, é muito importante que sejam claramente informados do que é necessário para resolver um dado problema, proposta de trabalho ou tarefa, assim como do que é tido em conta para se formularem juízos acerca da qualidade do trabalho que têm de desenvolver.

Quando os critérios são claramente explicitados, os alunos ficam mais conscientes acerca do que se espera do seu desempenho nas tarefas que lhes são propostas e os professores em melhores condições para distribuírem [feedback](#) de elevada qualidade. Assim, quando os alunos conhecem e compreendem antecipadamente os descritores, indicadores ou níveis de consecução dos critérios definidos e os níveis de desempenho



que lhes correspondem numa dada escala, ficam bem mais cientes acerca do que têm de aprender e de saber fazer e de como o seu trabalho será avaliado. Os níveis de desempenho são igualmente importantes pois contribuem para ajudar a compreender e a fundamentar as classificações aos alunos, aos pais e a todos os interessados no processo.

Uma das questões mais sensíveis quando pretendemos desenvolver uma avaliação pedagógica de qualidade é garantir que ela esteja *alinhada* com as aprendizagens que devem ser desenvolvidas de acordo com o que está previsto no currículo, com as atividades de ensino e de aprendizagem no contexto das salas de aula, assim como com as estratégias, métodos e processos de avaliação que se utilizam para avaliar as aprendizagens. A avaliação pedagógica tem de ser consistente com as aprendizagens, com o ensino e com os procedimentos utilizados na recolha de informação. Desta forma, pode identificar-se o que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma dada unidade ou período de ensino.

Para uma Definição e Clarificação Conceitual

Como já se referiu, os critérios e as descrições dos seus diferentes níveis de consecução são bastante relevantes para que os alunos compreendam o que é expectável que aprendam e o que é tido em conta na avaliação do seu trabalho. É a partir deles que se pode distribuir *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos. Não se devem confundir critérios com descrições dos níveis de consecução, isto é, com os descritores ou indicadores. Os critérios nunca são valorativos e, por isso, nunca se podem confundir com os descritores do desempenho dos alunos. Mas ambos são fundamentais numa avaliação pedagógica eminentemente criterial e constituem um importante meio para assegurar a qualidade das avaliações internas.

Os critérios são designações que se selecionam através da análise cuidada dos *elementos* curriculares indispensáveis (e.g., *Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) e que, em conjunto com os respetivos descritores ou indicadores, nos ajudam a identificar o que se consideram ser as características ou os atributos que o desempenho dos alunos deve ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação. Assim, através dos critérios e dos respetivos níveis de consecução, indicadores ou descritores, ficamos a saber o que é desejável que todos os alunos aprendam e sejam capazes de fazer mas também a situação em que cada um se encontra relativamente a essa situação desejável. Isto é, para um dado critério, o ideal que deverá ser alcançado por todos, corresponde ao indicador ou descritor em que se descreve o melhor nível de desempenho. Os critérios devem ser definidos de forma muito simples; na verdade, devem ser especificações muito breves. Por exemplo, se uma dada tarefa de avaliação envolve a resolução de um determinado problema, um dos critérios poderá ser *Compreensão (do Problema)* e outro *Planificação (da Resolução)*. Como é óbvio, relativamente a estes critérios poderá haver diferentes níveis de desempenho tais como, respetivamente, *muito boa compreensão do problema, insuficiente compreensão do problema e plano de resolução bem definido, plano de resolução não evidente*. Estes níveis podem e devem, obviamente, ser objeto de especificações que se consideram relevantes. Mas o princípio a seguir deverá ser o de manter as descrições tão simples e sucintas quanto

possível. Se a tarefa de avaliação for no domínio da escrita de um ensaio ou composição sobre um determinado tema, os critérios poderão incluir *correção linguística, desenvolvimento do tema (coerência e coesão), diversidade e adequação lexical*. De igual modo, poderemos aqui ter diferentes níveis de desempenho.

Em suma, as descrições dos diferentes níveis de desempenho são muito relevantes para que alunos e professores orientem os seus esforços de aprendizagem e de ensino, devem ser tão simples e breves quanto possível e devem definir o nível de qualidade do desempenho dos alunos numa dada tarefa de avaliação.

Perante uma dada tarefa de avaliação, deveremos sempre selecionar critérios que traduzam os aspetos mais relevantes que são avaliados através dessa mesma tarefa. Assim, os critérios têm de estar focados nas características da aprendizagem que a tarefa permite evidenciar. Consequentemente, eles contribuem para aprender melhor porque definem as qualidades que professores e alunos procuram e que evidenciam as aprendizagens desenvolvidas.

Os critérios de avaliação não são distribuições de ponderações ou de *pesos* por temas ou subtemas de um dado domínio ou unidade do currículo. Não são meios para atribuir classificações ou *critérios de classificação*! Devem permitir-nos, juntamente com os indicadores ou descritores, obter indicações tão simples e claras quanto possível acerca do que vai ser objeto de avaliação e, conseqüentemente, do que é importante aprender. E aqui estamos, obviamente, no domínio da ação pedagógica e didática. Os procedimentos, como a distribuição de ponderações, que se utilizam para determinar classificações ou notas, ainda que estejam relacionados com as ações pedagógicas, são de natureza diferente. Têm bastante a ver com a definição de um algoritmo, ou de um outro meio, através do qual se calcula a [classificação](#) ou a nota.

Interessa referir ainda que as expressões *Descrição do Nível de Desempenho, Descrição do Nível de Qualidade, Descritor, Indicador de Desempenho, Indicador, Perfil de Aprendizagens Específicas*, são aqui utilizadas com o mesmo significado, referindo-se a descrições de graus de consecução possíveis ou diferentes níveis de aprendizagem para um dado critério. Consequentemente, não são critérios! Nem são classificações numa escala! Porém, nada impede que, a cada grau de consecução, a cada nível de aprendizagem evidenciada, se faça corresponder uma dada classificação ou pontuação

numa dada escala. Sobretudo em contextos de avaliação sumativa com propósitos de classificação. Neste caso estamos perante *níveis de desempenho* que se distribuem numa escala, numérica ou não, e que correspondem às respetivas descrições de desempenho que se elaboraram para cada critério.

Procedimentos Gerais a Considerar e Características dos Critérios

A seguir apresentam-se alguns procedimentos considerados relevantes para se definirem critérios de avaliação e as respetivas descrições dos níveis de desempenho, indicadores ou descritores.

1. Analisar o que se espera que os alunos devem saber e ser capazes de fazer tendo por referência o currículo e todos os seus elementos ou componentes.
2. Definir critérios (caraterísticas fundamentais) a partir das aprendizagens a realizar. Deve ficar claro o que os alunos devem ser capazes de fazer nas propostas de trabalho, ou nas tarefas, que lhes são propostas. A definição dos critérios deve ser fruto de um trabalho colaborativo entre os docentes sendo certo que normalmente é um processo que exige um esforço de consensualização.
3. 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.
4. Ter em conta níveis da qualidade do desempenho dos alunos (por exemplo, muito claro, claro, pouco claro, muito confuso; muito profundo, profundo, pouco profundo, sem qualquer profundidade). No fundo trata-se de definir a qualidade do que os alunos sabem e são capazes de fazer na tarefa que lhes é proposta.

5. Encontrar formas de moderação entre os docentes, de modo a ser claro para todos o significado de cada critério e das respetivas descrições dos níveis de desempenho. Desta forma, contribui-se para melhorar a qualidade das avaliações internas e, conseqüentemente, a sua credibilidade.
6. Informar os alunos de forma muito clara, através de exemplos, como são avaliados os seus desempenhos nas tarefas que lhes vão sendo propostas. A informação deverá ser fornecida antes de cada tarefa.

Para além destes procedimentos gerais, deve ter-se em conta que os critérios deverão ter algumas características que são fundamentais para que se possam utilizar numa variedade de processos de recolha de informação, como é o caso das rubricas de avaliação. A Figura 1 mostra algumas importantes características a considerar na definição de critérios.

Uma das características que tem de merecer a nossa melhor atenção na definição de critérios será, com certeza, a *adequação* já que qualquer critério tem de traduzir fielmente o que é que, no currículo, está definido como sendo importante aprender e/ou saber fazer. Além do mais, os critérios, no seu conjunto, deverão abranger a totalidade das aprendizagens a realizar e que são passíveis de ser avaliadas através dos desempenhos dos alunos. Por isso, a *completude* é igualmente uma característica muito relevante a considerar. Destaque-se ainda a importância de os critérios serem definidos de forma que seja possível descrever diferentes níveis de desempenho que, por exemplo, vão do mais elevado ao mais pobre ou do muito bom ao insuficiente. Esta característica é fundamental tendo em conta o *feedback* que se pode distribuir para permitir a progressão dos alunos num certo *continuum* de qualidade.

Caraterísticas	Descrição
Adequação	Cada critério representa um aspeto relevante do que se espera que os alunos aprendam em relação a um domínio ou a um tema de uma dada disciplina, tal como definido no currículo (e.g., objetivo, finalidade).
Clareza	Cada critério é passível de ser claramente compreendido por professores e alunos; o seu significado e os seus limites devem poder descrever-se e explicar-se sem dificuldades.
Observável	Cada critério deve permitir descrever um nível (uma qualidade) de desempenho do aluno que possa ser identificável por qualquer pessoa para além do próprio aluno.

Independência	Cada critério identifica um e um só aspecto da aprendizagem evidenciado pelo desempenho que se pretende avaliar.
Completeness	Os critérios, no seu conjunto, descrevem todas as aprendizagens relevantes que o desempenho dos alunos deve permitir avaliar.
Descrição de níveis de desempenho	Para cada critério é possível considerar-se um dado número de descrições de níveis de desempenho que representam um <i>continuum</i> de qualidade.

Figura 1. Características fundamentais a considerar na elaboração de critérios (Adaptada de Brookhart, 2013, p. 25).

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito à definição de critérios de avaliação e à sua elaboração e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

Enumere e discuta três conceitos relevantes sobre critérios constantes nesta *Folha* e indique a sua importância para o desenvolvimento de práticas de avaliação pedagógica que contribuam para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Tarefa 2.

Discuta a importância da definição de critérios de avaliação e das descrições dos níveis de qualidade das aprendizagens (ou descrições dos níveis de desempenho) no desenvolvimento do currículo e, em particular, de práticas de avaliação pedagógica mais orientadas para proporcionar *feedback* e apoiar o ensino, as aprendizagens e a avaliação.

Tarefa 3.

Selecione um objeto de avaliação, em qualquer domínio, e defina dois critérios de avaliação e, para cada um, três descrições de níveis de desempenho.

Tarefa 4.

Analise a seguinte figura adaptada para ilustrar o *Referencial Comum de Critérios de Avaliação para o Ensino Básico* em utilização numa escola. Tendo em conta os seus conteúdos, discuta o que considerar mais relevante, nomeadamente ao nível de aspetos que tenham a ver com a definição de critérios, com orientações no domínio

da avaliação pedagógica, com a utilidade para professores, alunos e pais e outros que possam merecer a sua atenção. Elabore uma síntese dos pontos mais fundamentais da discussão.

Referencial Comum de Critérios de Avaliação para o Ensino Básico

Perfil dos Alunos		Áreas Disciplinares	Níveis de Desempenho				
Áreas de Competência	Atitudes e Valores		1	2	3	4	5
-Linguagens e textos -Pensamento Crítico e Criativo -Raciocínio e Resolução de Problemas	- Curiosidade - Reflexão - Inovação - Cidadania ...	Português Educação Física Educação Musical Matemática	Revela muitas dificuldades ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes previstas no currículo para cada disciplina.

Classificações a Atribuir em Cada Instrumento de Avaliação

Percentagem	Menção	Nível
Até 19%	Muito Insatisfatório	1
20 a 49%	Insatisfatório	2
50 a 69%	Satisfatório	3
70 a 89%	Bom	4
90 a 100%	Muito Bom	5

As classificações atribuídas em cada domínio traduzem um perfil dos que foram definidos nas Aprendizagens Essenciais para cada disciplina/área disciplinar e para cada ano de escolaridade. Para efeitos da atribuição da classificação final, o docente deve ter em conta o desempenho dos alunos para o enquadrar num dos níveis conforme a tabela e atendendo aos perfis de aprendizagem em cada um dos domínios do currículo.

Bibliografia

- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.-M. De Ketele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto Editora. https://www.researchgate.net/publication/314296192_Articulacao_Da_Aprendizagem_Da_Avaliacao_E_Do_Ensino_Questoes_Teoricas_Praticas_e_Metodologicas
- Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Gaspar, A. & Dias, R. (2011). *Ensino, avaliação e participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do novo programa de matemática do ensino básico*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/314724728_Ensino_Avaliacao_Aprendizagem_e_Participacao_dos_Alunos_em_Contextos_de_Experimentacao_e_de_Generalizacao_do_Novo_Programa_de_Matematica_do_Ensino_Basico
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. Tourais, L. & Neves, N. (1994). *Avaliação criterial e avaliação normativa*. In Domingos Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (Folha A/4). IIE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf
- Neves, A. e Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra & Paz.

Critérios de Avaliação: Questões de Operacionalização

Sandra Cardoso

José Paulo Coelho



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Critérios de Avaliação: Questões de Operacionalização

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

Autor: Sandra Cardoso & José Paulo Coelho

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-476-4

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

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.



FOLHA 14

**Critérios de Avaliação:
Questões de Operacionalização**

Sandra Cardoso

José Paulo Coelho

Índice

Introdução	177
Avaliação Criterial vs. Avaliação Normativa	179
Critérios De Avaliação: Como e Para Quem?	181
Os Critérios de Avaliação na Legislação Atual	182
Trabalho Colaborativo na Definição de Critérios De Avaliação	184
Tarefas	186
Referências	191

Introdução

Tendo em conta as orientações dos recentes normativos que regulamentam o processo de autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018 e Portarias 223-A/2018, 226-A/2018 e 235-A/2018) e dos documentos curriculares de base, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* ([PASEO](#)) e *Aprendizagens Essenciais* ([AE](#)), a definição/construção de critérios de avaliação em cada Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada constitui um processo fundamental na afirmação da autonomia, na interpretação inteligente do currículo e, sobretudo, na promoção da igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos.

Com efeito, “os critérios são designações que se seleccionam através da análise cuidada dos elementos curriculares indispensáveis (e.g., [Aprendizagens Essenciais](#), [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#)) e que, em conjunto com os respetivos descritores ou indicadores, nos ajudam a identificar o que se consideram ser as características ou os atributos que os desempenhos dos alunos devem ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação.” (Fernandes, 2021, p. 6).

Refira-se, a este propósito, que a finalidade do [PASEO](#) é “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins *et. al*, 2017, p. 8), designadamente no que diz respeito à avaliação pedagógica. Este referencial apresenta diferentes áreas de competência que devemos considerar aquando da definição de critérios de avaliação:

As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos. (Martins *et. al*, 2017, p. 9)

As *Aprendizagens Essenciais* são, por sua vez, documentos de orientação curricular organizados por disciplina e ano de escolaridade que expressam “conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo da progressão curricular, explicitando: a) o que os alunos devem saber; b) os processos cognitivos que se devem mobilizar para aprender; e c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu)” (Roldão, Peralta & Martins, 2017).

Em síntese, podemos afirmar que as [AE](#) se focam no que os alunos devem aprender e saber fazer em cada disciplina, enquanto o [PASEO](#) identifica competências transversais às várias disciplinas. Essas competências têm uma natureza recursiva por pressuporem um trabalho sistemático ao longo dos vários anos de escolaridade, de molde que o nível de desempenho evidenciado pelos alunos em cada uma delas vá melhorando de ano para ano. Estes dois documentos curriculares são, como vimos, a base da planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, pelo que são indispensáveis para a definição de critérios de avaliação.

Avaliação Criterial vs. Avaliação Normativa

Relativamente a critérios de avaliação, vale a pena sublinhar e discutir alguns aspetos centrais: a) a avaliação criterial é substancialmente diferente e mais *vantajosa* do que a avaliação normativa; b) a definição de critérios contribui para uma gestão curricular mais orientada para o que é realmente importante, mobilizando os esforços de todos os intervenientes no mesmo sentido; c) os critérios permitem desenvolver processos mais integrados de ensino, aprendizagem e avaliação; d) os critérios permitem avaliar melhor e também classificar melhor, em ambos os casos de forma mais transparente e clara; e e) os critérios, na sua especificidade, podem ser, e devem ser, compatibilizados com uma avaliação de natureza mais holística, evitando assim a atomização behaviorista dos conhecimentos e das aprendizagens.

A avaliação *criterial* (com base em critérios) tem vantagens sobre a avaliação *normativa* (com base em *normas*), pois esta última tem “como referência o grupo e é em comparação com o seu desempenho médio que se mede o desempenho de cada aluno, aceitando-se o princípio de que os resultados se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, pelo que se considera normal que uma parte dos alunos se situe claramente acima ou abaixo da média do grupo” (Ferraz, Carvalho, Dantas, Cavaco, Barbosa, Tourais e Neves, 1994, p. 2). Já na avaliação criterial, “o desempenho do aluno é analisado por referência a critérios, sendo apreciadas as aprendizagens efetivamente realizadas pelo aluno em relação às finalidades consideradas e aos objetivos orientadores da ação (...), não se excluindo à partida a possibilidade de a maioria dos alunos atingir as metas pretendidas” (Ferraz *et al.*, 1994, p. 2).

Convém deixar claro que não são os instrumentos de recolha de informação sobre os desempenhos dos alunos que determinam a natureza criterial ou normativa da avaliação. A interpretação que se faz da informação recolhida é que poderá ter um propósito normativo ou um propósito criterial, conforme se use, respetivamente, para comparar essa informação com uma *norma* ou para confrontá-la com critérios específicos respeitantes a cada uma das aprendizagens. Como refere Popham (2014,

p. 65), “é apenas uma questão de senso comum: descrições claras sobre os *fins* curriculares permitem aos professores selecionarem e aperfeiçoarem os seus *meios educativos*”.

Em suma, “a avaliação normativa e a avaliação criterial diferem essencialmente quanto às suas finalidades: a primeira tem como intenção classificar, no sentido de dividir em classes; a segunda considera o aluno como um ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem” (Ferraz *et al.*, 1994, p. 3), com a intenção de acionar mecanismos de *feedback* de qualidade no sentido de melhorar o seu desempenho.

Neste sentido, os critérios de avaliação podem ser uma *ferramenta* poderosa ao serviço das aprendizagens dos alunos, porque “através dos critérios e dos respetivos níveis de consecução, indicadores ou descritores, ficamos a saber o que é desejável que todos os alunos aprendam e sejam capazes de fazer, mas também a situação em que cada um se encontra relativamente a essa situação desejável.” (Fernandes, 2021, p. 6)

Assim, através do uso de critérios, o professor pode explicitar claramente os propósitos de cada tarefa que propõe, facilitando muito a interação/negociação formativa professor-aluno, que deve anteceder o início das tarefas e acompanhar a ação educativa em torno destas, como forma de fazer coincidir, tanto quanto possível, a aprendizagem com o ensino (Ferraz *et al.*, 1994) e a avaliação.

Critérios De Avaliação: Como e Para Quem?

Os critérios de avaliação devem, então, identificar as "características ou atributos que o desempenho dos alunos deve ter", quando estão a trabalhar nas diferentes tarefas de uma qualquer disciplina. Como interpretações inteligentes do currículo, essencialmente baseados no [PASEO](#) e nas [AE](#), os critérios devem ser definidos para todo o Agrupamento/Escola e, neste sentido, são transdisciplinares e independentes do ano de escolaridade. Relativamente a cada critério, definem-se depois descritores/perfis de aprendizagem que sejam claros para que possam ser facilmente compreendidos e apreendidos por professores, alunos e pais/encarregados de educação.

Para a definição/construção de critérios devemos ter em conta algumas orientações fundamentais, designadamente no que diz respeito à clareza e à transparência, pois o objetivo principal é sempre que os critérios e as descrições dos níveis de desempenho sejam relevantes para que os alunos compreendam o que é expectável que aprendam e o que é tido em conta na avaliação do seu trabalho, dando reais oportunidades à autoavaliação/autorregulação das aprendizagens.

Reforça-se que os critérios são sempre os mesmos, independentemente do ano e disciplina. O que podemos é ter [rubricas](#) para diferentes tipos de tarefas, ainda que os critérios sejam naturalmente os mesmos. O que muda e deve ser adaptado a cada tarefa de cada disciplina, são os descritores.

Há que ter presente que o mais importante de todo este esforço de esclarecimento de alunos e encarregados de educação sobre o "ideal a ser alcançado" em termos de aprendizagem é conseguido através da avaliação formativa, do *feedback*, e da consequente melhoria das aprendizagens, pois é a partir dos critérios e das descrições dos níveis de desempenho que se pode distribuir *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos.

Pelo exposto, podemos concluir que "Critérios de Avaliação" não é *apenas* um documento com os dados que se consideram importantes divulgar sobre avaliação num determinado Agrupamento/Escola (e.g. domínios/temas, ponderações,

descritores de desempenho, instrumentos de recolha de dados, etc.); é, antes de tudo, uma ferramenta que permite refletir sobre o que é desejável que os alunos aprendam e que pode (e deve) adequar-se ao contexto de cada Escola, sem prejuízo do respeito pelos documentos curriculares.

Os Critérios De Avaliação na Legislação Atual

No Decreto-Lei n.º 55/2018 há múltiplas referências à avaliação *das e para as* aprendizagens dos alunos, desde o seu preâmbulo até ao artigo 27.º, das quais destacamos algumas ideias-chave: a) o principal objetivo da avaliação é melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens (e não classificar, atribuir *notas*); b) a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação; c) a avaliação sumativa traduz-se num juízo global conducente à [classificação](#); d) o envolvimento dos alunos e encarregados de educação na avaliação é obrigatório; e) a [diversificação de procedimentos](#), técnicas e instrumentos de recolha de dados é uma exigência; f) as *AE* são o documento curricular de base na planificação, realização e avaliação do ensino e das aprendizagens. Através desta síntese, conseguimos perceber que a legislação define, apoia e sustenta as práticas avaliativas que a investigação tem vindo a demonstrar como válidas e eficazes ao longo dos últimos anos.

Especificamente sobre critérios de avaliação, as Portarias n.º 223-A/2018, 226-A/2018 e 235-A/2018, para o Ensino Básico, Ensino Secundário e Cursos de dupla certificação, respetivamente, dão orientações claras, porém não limitadoras, às quais devemos prestar atenção. Mais uma vez, o tecido normativo alicerça-se na investigação, designadamente: a) quando revela que deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas, integrando descritores que informem claramente os alunos e encarregados de educação sobre o que distingue um bom de um fraco desempenho, sempre em consonância com as [AE](#) e as áreas de competências inscritas no [PASEO](#); b)

quando menciona que estes critérios devem traduzir a “importância relativa” (única referência da legislação a pesos ou ponderações) que cada um dos domínios e temas assume nas *AE*; c) quando remete para critérios de avaliação enquanto referenciais comuns na escola (transversais a toda a escola).

Repare-se que a legislação orienta sem direcionar. Este facto pode também ser associado ao conhecimento científico que, comprovadamente, já constatou que as decisões de “cima para baixo” ou de “fora para dentro” (Selwyn, 2008; Formosinho & Machado, 2010; Alarcão & Roldão, 2010) não surtem o efeito desejado nas organizações, designadamente as educativas, pois não chega a haver uma apropriação destas por parte do corpo docente que se vê limitado a executar sem ter a oportunidade de refletir e agir em consciência.

Esta perspetiva de professor executor ou técnico (Campos, 2002; Pereira, 2008) não serve a escola de hoje, que enfrenta novos desafios, entre eles a grande diversidade de alunos que a frequentam até ao 12.º ano de escolaridade ou 18 anos de idade.

Mais uma vez, não quer isto dizer que não existam *balizas* para o que é legítimo fazermos enquanto gestores do currículo por excelência (Sousa, 2010) e essas *balizas* estão bem definidas nas Portarias que agora analisamos. Dois exemplos:

- Quando se faz referência a que os critérios devem enunciar um perfil de aprendizagens específicas e descritores de desempenho “em consonância” com as *AE* e as áreas de competências inscritas no *PASEO*, não quer dizer que estes tenham de as referir/transcrever na íntegra, mas sim que têm de se apoiar e fundamentar nestes documentos curriculares, da forma que for mais pertinente e coerente para cada escola, tendo em conta o seu contexto, a sua realidade;
- Quando se refere que a “importância relativa” recai sobre os domínios/temas das *AE*, não quer dizer que não possamos reorganizar estes domínios, interpretando os documentos curriculares (que nas suas introduções, visões, objetivos, estão cheios de possibilidades no sentido de fundamentar as nossas

opções). Dirigimo-nos aqui, claramente, aos professores que não se identificam com os domínios/temas apresentados no *layout* das [AE](#) das disciplinas que lecionam, por considerarem que não são transversais aos conteúdos, mas uma listagem dos mesmos, devendo, portanto, reler os documentos e refletir em conjunto (grupo disciplinar) sobre a melhor forma de definirem/organizarem os seus domínios.

A reflexão conjunta nos grupos disciplinares, nos departamentos, no conselho pedagógico, é uma forma privilegiada para se encontrar soluções coerentes para a realidade de cada uma das escolas em termos de definição/construção de critérios de avaliação de acordo com o seu contexto, uma vez que “a reflexão arroga um papel central no processo evolutivo do desempenho docente, assumindo-se como o ponto de partida para a reformulação/melhoria das práticas, através da constante indagação, questionamento e investigação dessa mesma *práxis* e seus resultados, sempre com o objetivo último de melhorar a aquisição/compreensão de conhecimentos e competências por parte dos alunos” (Cardoso, 2014, p.226).

Trabalho Colaborativo na Definição de Critérios De Avaliação

É fundamental que, em conjunto, os professores dediquem tempo e inteligência à interpretação/reflexão/apropriação dos documentos curriculares (cada escola, cada grupo disciplinar, cada professor) e, sustentadamente, definam e operacionalizem critérios de avaliação em consonância com o referencial por excelência constituído pelo [PASEO](#).

Uma vez que a definição/construção de critérios, nos moldes que aqui propomos, é um processo que exige a nossa mobilização e empenho, de forma refletida, participada e dentro de um paradigma de avaliação pedagógica focada no sucesso das aprendizagens dos alunos, o caminho a seguir estará, quanto a nós, alicerçado no

estudo, na reflexão e no trabalho colaborativo em torno destas questões da avaliação e dos critérios em particular, tornando as escolas verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Como refere Tomlinson (2008), a propósito de diferenciação pedagógica e mudança de práticas de sala de aula, “comece lentamente, mas comece!”. Este é, sem dúvida, um processo que exigirá a participação e o envolvimento de todos os professores, e que requer alguma abertura e *flexibilidade* para ir além do habitual, da *rotina uniformizadora* e do *pensamento normalizador* (Sousa, 2010, p. 52-53).

Concluindo, a verdadeira mudança não depende das normas estabelecidas, mas (principalmente) dos profissionais que a experimentam e consolidam, como alertavam Costa *et al.* já em 2006: “a legislação, por si só, não tem capacidade para iniciar e garantir a sustentabilidade das mudanças que se impõe no sector educativo. De facto, na base da evolução e do progresso [...] encontram-se outros fatores decisivos tais como o empenhamento e a competência de pessoas envolvidas...” (Costa *et al.*, 2006, p. 42). Impõe-se, nesta tarefa, uma postura reflexiva e transformadora por parte dos professores, enquanto educadores-pesquisadores (Pereira, 2008, pp. 31-32), por oposição à visão dos professores como técnicos, como os que apenas executam aquilo que outros idealizam, tornando-os participantes passivos.

Tarefas

Apresentam-se alguns documentos orientadores definidos de forma reflexiva e colaborativa por Agrupamentos/Escolas do nosso país. Estes documentos *não são receitas*, mas um ponto de partida para a reflexão que é preciso fazer nas Escolas, envolvendo todo o corpo docente. O objetivo é mostrar *diversas possibilidades, diferentes caminhos* que, tendo em conta a realidade e contexto de cada escola, podemos seguir, dando cumprimento aos normativos e documentos curriculares de base.

Políticas de Avaliação e de Classificação de dois Agrupamentos/Escolas

SISTEMAS /CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PRADO	
No quadro abaixo, faz-se uma distinção entre avaliação e classificação, definindo claramente uma política de avaliação e uma política de classificação para o Agrupamento de Escolas de Prado. Assim, estes são de aplicação obrigatória no AEP, porque essenciais ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação conducente à melhoria das aprendizagens e inclusão de todos os alunos.	
SISTEMA DE AVALIAÇÃO	SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO
Muitas vezes confundida com a classificação ou atribuição de uma nota aos alunos, a avaliação é um processo eminentemente pedagógico que deve servir para ajudar os alunos a aprender e está intrinsecamente articulada com os processos de aprendizagem e de ensino.	Processo que leva à atribuição de uma nota/classificação.
<ul style="list-style-type: none"> • “Qualquer tarefa deve permitir que os alunos aprendam, os professores ensinem e ambos avaliem” (Fernandes, 2020) • A avaliação é um processo que tem de envolver ativamente o professor e o aluno; assenta num feedback contínuo que permite ao aluno compreender a sua evolução/progresso e as suas necessidades no domínio da aprendizagem; • Os alunos devem obrigatoriamente ser informados, esclarecidos sobre os critérios de avaliação de cada tarefa a realizar (feedup); sempre que possível, os alunos devem ser envolvidos neste processo de definição de critérios das tarefas; • Antes da realização de qualquer tarefa, os alunos e os professores são obrigados a uma reflexão conjunta para a definição dos objetivos de aprendizagem inerentes à mesma, salvaguardando as devidas adequações ao perfil de cada aluno; • Aconselha-se o recurso, sempre que possível, a rubricas de avaliação, permitindo o feedup, feedback e feedforward aos alunos antes, durante e depois da elaboração das tarefas; • Aquando da realização de qualquer tarefa, tem que ser dado feedback de qualidade aos alunos, de modo a que possam melhorar a sua aprendizagem; • A auto e heteroavaliação concorrem para o rigor e fiabilidade da avaliação, pelo que devem ser utilizadas sempre que possível; • A autoavaliação deve ocorrer após a realização das tarefas e não apenas no final do período, de modo a que haja lugar a um feedback atempado e uma reformulação por parte dos alunos (ver grelha de auto e coavaliação do aluno do AEP). 	<ul style="list-style-type: none"> • No agrupamento, o sistema de classificação dos alunos está no documento designado “<i>Planificação/ Critérios de Classificação das Aprendizagens</i>”, organizado por disciplinas; • As ponderações a atribuir incidem nos domínios/temas/áreas de cada disciplina definidos pelos respetivos grupos disciplinares e não nos instrumentos de recolha de dados ou outros (Portaria 223-A/2018); • Os momentos de recolha de dados para avaliação sumativa com propósito de classificar são, obrigatoriamente, 2 por período, no mínimo, salvo nas disciplinas com carga horária inferior a 3 tempos letivos semanais; • Antes de um momento de avaliação sumativa para classificação, tem de existir, obrigatoriamente, um momento de avaliação sumativa com propósito formativo, para dar feedback de qualidade ao aluno e nova oportunidade de aprendizagem; • Na recolha de dados de avaliação têm que ser usadas diferentes técnicas de recolha de informação - inquérito, observação, análise e testagem - todas elas com a mesma ponderação, no caso da avaliação sumativa para classificar; • A progressão/evolução dos alunos deve, imperativamente, ser considerada no processo de classificação final (período/ano) dos alunos; • A avaliação é obrigatoriamente criterial (centrada nos critérios estabelecidos e considerando o aluno enquanto indivíduo único), eliminando a avaliação normativa (avaliação por comparação à norma e/ou por média aritmética); • Implementação de uma grelha de classificação comum/transversal ao AEP, com ponderação nos domínios/temas, abrangendo obrigatoriamente diferentes técnicas de recolha de dados, favorecendo uma avaliação criterial e valorizando a evolução/progresso dos alunos.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE AVALIAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE VILA VERDE (ESVV)*

Critérios transversais:

1 – Exigência: Rigor Científico/Linguístico; 2 – Adaptabilidade: Criatividade, Reflexão e Inovação; 3 – Comunicação e participação.

PRINCÍPIOS DE AVALIAÇÃO DA ESVV	PRINCÍPIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA ESVV
<p><u>PRINCÍPIO DA DIVERSIFICAÇÃO</u> Os professores têm, obrigatoriamente, de recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados para que haja rigor e fiabilidade no processo de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deve utilizar, no mínimo, 2 ou 3 técnicas de recolha de dados de diferentes tipologias por período/Módulo/UFCD (Anexo II) - As técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados são da responsabilidade de cada professor e devem ser utilizados/selecionados de acordo com as características de cada turma e cada aluno (1) - Todas as técnicas de recolha de dados têm a mesma valorização vertendo para os domínios/temas de cada disciplina (1) - A ponderação dos domínios/temas é da responsabilidade de cada grupo disciplinar estando estes vertidos no modelo comum de Critérios e Planificação da ESVV (Anexo III)
<p><u>PRINCÍPIO DA TRANSPARÊNCIA</u> A avaliação tem de ser discutida e participada com os alunos e partilhada com os encarregados de educação, devendo ser clara nos seus propósitos, métodos e objetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos devem ser envolvidos na definição de critérios/pesos recorrendo a rubricas de avaliação em, pelo menos, metade das tarefas propostas em cada período. - Os diretores de turma devem, obrigatoriamente, dar a conhecer aos encarregados de educação os princípios de avaliação e de classificação definidos para a ESVV no início de cada ano letivo.
<p><u>PRINCÍPIO DA MELHORIA DE QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS</u> A principal modalidade de avaliação é a formativa, ela é um processo eminentemente pedagógico e tem por objetivo primordial a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e não a sua classificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores devem produzir rubricas que promovam a autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação das aprendizagens dos alunos e que incluam os princípios transversais de avaliação/classificação - Os professores devem fornecer feedback de qualidade com frequência, tendo por base as rubricas de avaliação e outros - Os alunos devem assumir o compromisso de se envolverem ativamente na melhoria das suas aprendizagens - Os encarregados de educação devem ter um papel interventivo na melhoria da aprendizagem dos seus educandos
<p><u>PRINCÍPIO DA POSITIVIDADE</u> Aos alunos deve ser dada possibilidade de demonstrar o que sabem e o que conseguem fazer, seja pela criação de novas oportunidades, seja pela diversificação da natureza das tarefas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores devem fornecer feedback de qualidade, formal ou informalmente, dando novas oportunidades de aprendizagem aos alunos (avaliação sumativa com propósitos formativos) antes do processo de classificação (avaliação sumativa com propósitos classificativos) - Os alunos devem valorizar todas as oportunidades de aprendizagem
<p><u>PRINCÍPIO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR</u> Os processos de avaliação de ensino e da aprendizagem devem ser um só. Todas as tarefas propostas devem servir para os alunos aprenderem, os professores ensinarem e ambos avaliarem (antes da classificação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores devem propor tarefas que permitam, simultaneamente, aprender, ensinar e avaliar (a criação de rubricas para as tarefas pode facilitar este processo de integração de ensino-aprendizagem-avaliação)

* “Foi expressamente feita distinção entre avaliação e classificação, permitindo definir claramente uma política de avaliação e uma política de classificação.” (Domingos Fernandes, 2000 – Projeto MAIA)

NOTAS (1) Decreto-Lei n.º 55/18 e Decreto-Lei n.º 54/2018. (2) Portaria n.º 223-A/2018, Portaria n.º 226-A/2018 e Portaria n.º 235-A/2018.

Tarefa 1.

Apoiando-se na leitura que fez da Folha e nos exemplos reais de *Política de Avaliação* e *Política de Classificação* disponibilizados, desenvolva as seguintes tarefas em grupos de trabalho/discussão/reflexão com colegas do seu Agrupamento/Escola:

1.1. Analisar os exemplos reais de *Políticas de Avaliação e de Classificação* apresentados e destacar os aspetos que consideram mais relevantes e os que poderiam ser melhorados.

1.2. Refletir sobre a validade dos documentos apresentados nos exemplos de *Políticas de avaliação e de Classificação*, apesar de terem seguido caminhos diferentes na sua definição/ distinção.

1.3. Colaborativamente, definir uma Política de Avaliação e outra de Classificação, distintas mas complementares, para o seu Agrupamento/Escola.

CrITÉrios de Avaliação Transversais de três Agrupamentos/Escolas

CrITÉrios de Avaliação Transversais da Escola Secundária de Vila Verde

CRITÉRIOS TRANSVERSAIS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	5	4	3	2	1
EXIGÊNCIA: Rigor científico/linguístico	O aluno adquiriu todas as AE e outras previstas no domínio/tema, revelando total rigor científico e linguístico	Nível intermédio	O aluno adquiriu as AE e outras previstas no domínio/tema, revelando parcial rigor científico e linguístico	Nível intermédio	O aluno não adquiriu ainda as AE e outras previstas no domínio/tema, nem demonstrou ainda rigor científico e linguístico
ADAPTABILIDADE: Criatividade, reflexão e inovação	O aluno aplicou as AE e outras adquiridas a (novas) situações práticas/experimentais, de forma criativa e inovadora		O aluno aplicou as AE e outras adquiridas a (novas) situações práticas/experimentais, mas de forma pouco criativa e inovadora		O aluno não conseguiu ainda aplicar AE e outras adquiridas a (novas) situações práticas/experimentais
COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO	O aluno assumiu sempre uma postura comunicativa e participativa durante o desenvolvimento e aplicação prática das AE e outras		O aluno assumiu uma postura parcialmente comunicativa e participativa durante o desenvolvimento e aplicação prática das AE e outras		O aluno não assumiu ainda uma postura comunicativa e participativa durante o desenvolvimento e aplicação prática das AE e outras

Critérios de Avaliação Transversais do Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro

Perfis/Descritores de Desempenho Gerais			
Critérios	Muito Bom 5	4	Suficiente 3
	2	1	Muito Insuficiente 1
CONHECIMENTO	<p>Globalmente, o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhece muito bem os principais conceitos. • Compreende muito bem os principais conceitos. • Aplica muito bem os principais conceitos. • Demonstra muita capacidade crítica e reflexiva. • Demonstra sempre responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas e prazos, aspirando ao rigor. 	<p>Globalmente, o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhece satisfatoriamente os principais conceitos. • Compreende satisfatoriamente os principais conceitos. • Aplica razoavelmente os principais conceitos. • Demonstra alguma capacidade crítica e reflexiva. • Demonstra ocasionalmente responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas e prazos, aspirando ao rigor. 	<p>Globalmente, o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não conhece os principais conceitos. • Não compreende os principais conceitos. • Aplica com muitas dificuldades os principais conceitos. • Demonstra pouca capacidade crítica e reflexiva. • Raramente demonstra responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas e prazos.
COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica sempre com correção linguística (compreensão e expressão em português). • Utiliza sempre a linguagem científica de forma adequada. • Comunica recorrendo a vários tipos de linguagens, valorizando significativamente o sentido estético e harmónico. • Utiliza muito bem as TIC na execução de trabalhos / tarefas. • Revela muitas capacidades e conhecimentos para escrever textos diversos, mediante o objetivo comunicativo. • Participa sempre de forma clara e organizada na aula. • Cooperar muito bem com a Escola e está sempre disponível para participar nas suas atividades. • Manifesta uma relação interpessoal muito adequada ao espaço da sala de aula e outros espaços escolares, respeitando sempre as normas de conduta e de trabalho definidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica ocasionalmente com correção linguística (compreensão e expressão em português). • Utiliza ocasionalmente a linguagem científica de forma adequada. • Comunica recorrendo a vários tipos de linguagens, dando algum valor ao sentido estético e harmónico. • Utiliza razoavelmente as TIC na execução de trabalhos / tarefas. • Revela algumas capacidades e conhecimentos para escrever textos diversos, mediante o objetivo comunicativo. • Participa ocasionalmente de forma clara e organizada na aula. • Cooperar razoavelmente com a Escola e está disponível para participar nas suas atividades. • Manifesta uma relação interpessoal adequada ao espaço da sala de aula e outros espaços escolares, respeitando as normas de conduta e de trabalho definidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raramente comunica com correção linguística (compreensão e expressão em português). • Raramente utiliza a linguagem científica de forma adequada. • Raramente comunica recorrendo a vários tipos de linguagens, não valorizando o sentido estético e harmónico. • Utiliza com muitas dificuldades as TIC na execução de trabalhos / tarefas. • Revela poucas capacidades e conhecimentos para escrever textos diversos, mediante o objetivo comunicativo. • Raramente participa de forma clara e organizada na aula. • Raramente coopera com a Escola e raramente está disponível para participar nas suas atividades. • Manifesta uma relação interpessoal inadequada ao espaço da sala de aula e outros espaços escolares, desrespeitando as normas de conduta e de trabalho definidas.
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta e compreende com facilidade dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos e esquemas. • Seleciona estratégias de resolução de problemas mobilizando adequadamente dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos e esquemas. • Verifica sempre os resultados e revê processos. • Manipula e manuseia muito bem materiais e instrumentos diversificados. • É sempre perseverante perante as dificuldades. • Demonstra muita autonomia, empenho e espírito de iniciativa. • Adequa comportamentos, mostrando muita disponibilidade em contexto de cooperação e partilha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta e compreende razoavelmente dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos e esquemas. • Seleciona estratégias de resolução de problemas mobilizando ocasionalmente dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos e esquemas. • Verifica ocasionalmente os resultados e revê processos • Manipula e manuseia razoavelmente materiais e instrumentos diversificados. • É ocasionalmente perseverante perante as dificuldades. • Demonstra alguma autonomia, empenho e espírito de iniciativa. • Adequa comportamentos, mostrando pouca disponibilidade em contexto de cooperação e partilha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta e compreende com muitas dificuldades dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos e esquemas. • Seleciona estratégias de resolução de problemas mobilizando inadequadamente dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos e esquemas. • Raramente verifica resultados e revê processos. • Manipula e manuseia inadequadamente materiais e instrumentos diversificados. • Raramente é perseverante perante as dificuldades. • Demonstra muito pouco autonomia, empenho e espírito de iniciativa. • Não adequa comportamentos, não mostrando disponibilidade em contexto de cooperação e partilha.

Critérios de Avaliação Transversais do A. Escolas Escultor António Fernandes de Sá

CRITÉRIOS TRANSVERSAIS	DESCRITORES DE DESEMPENHO				
	5 - Desempenho muito bom	4 - Bom desempenho	3 - Desempenho suficiente	2 - Desempenho insuficiente	1 - Desempenho muito insuficiente
Aquisição de conhecimentos	O aluno adquiriu plenamente os conhecimentos definidos nas AE.	Descritores de desempenho intercalares	O aluno adquiriu uma parte significativa dos conhecimentos definidos nas AE.	Descritores de desempenho intercalares	O aluno não adquiriu os conhecimentos definidos nas AE.
Aplicação dos conhecimentos	O aluno aplicou plenamente os conhecimentos definidos nas AE.		O aluno aplicou uma parte dos conhecimentos definidos nas AE.		O aluno não aplicou os conhecimentos definidos nas AE.
Autonomia	O aluno planificou, implementou e avaliou, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabeleceu para si próprio.		O aluno planificou, implementou e avaliou, com alguma autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabeleceu para si próprio.		O aluno ainda não planificou estratégias para conseguir atingir as metas e os desafios que estabeleceu para si próprio.
Responsabilidade	O aluno revelou sempre respeito por si e pelos outros, ponderando as suas ações em função do bem comum.		O aluno revelou regularmente respeito por si e pelos outros, ponderando as suas ações em função do bem comum.		O aluno não revelou respeito por si e pelos outros, não ponderando as suas ações em função do bem comum.
Cidadania e participação	O aluno demonstrou muito respeito pelo outro(s) e age sempre de acordo com o código de conduta. É muito interventivo e empreendedor.		O aluno demonstrou respeito pelo outro(s) e age de acordo com o código de conduta. É muito interventivo mas nem sempre é empreendedor.		O aluno não demonstrou respeito pelo outro(s) e não cumpre com o código de conduta.
Comunicação	O aluno comunicou, de forma muito adequada e segura, o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia.		O aluno comunicou, de forma adequada e segura, o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia.		O aluno comunicou, de forma pouco adequada e insegura, o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia.
Pensamento crítico	O aluno desenvolve ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, procurando sempre novas soluções e aplicações.		O aluno desenvolve ideias e projetos criativos, com alguma dificuldade, procurando algumas vezes novas soluções e aplicações.		O aluno não demonstrou nenhum interesse em desenvolver ideias e projetos.

Tarefa 2.

Apoiando-se na leitura que fez da Folha e nos exemplos reais de Critérios de Avaliação Transversais disponibilizados, desenvolva as seguintes tarefas em grupos de trabalho/discussão/reflexão com colegas do seu Agrupamento/ Escola:

2.1. Analisar os exemplos reais de critérios de avaliação e destacar os aspetos que parecem mais relevantes e os que poderiam ser melhorados.

2.2. Refletir sobre a validade dos documentos apresentados nos exemplos de critérios transversais de avaliação, apesar de terem seguido caminhos diferentes na sua definição.

2.3. Colaborativamente, construir Critérios de Avaliação transversais ao Agrupamento/ Escola, com base do [PASEO](#) e Projeto Educativo, passíveis de serem operacionalizados em qualquer disciplina e ano de escolaridade.

Referências

- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas*. Edições Afrontamento.
- Cardoso, S. (2014). *A formação contínua de professores como resposta para a equidade e sucesso educativos: avaliação, TIC e diferenciação - Um estudo de caso* [Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/12000>
- Costa, A. M. B., Leitão, F. R., Morgado, J., Pinto, J. V., Paes, I. e Rodrigues, D. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentações e Sugestões. *Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. <https://cutt.ly/tjJTOa>
- Fernandes, D. (2021). *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.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. e Neves, N. (1994). Avaliação criterial/ Avaliação normativa. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional. <https://cutt.ly/kxNWxnO>
- Formosinho, J. e Machado, J. (2010). Contextos Burocráticos e Aprendizagem Profissional. In M. Formosinho J. Machado e J. Oliveira-Formosinho. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 51-76). Edições Pedagogo.
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., e Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://cutt.ly/MiOOboq>
- Pereira, J. (2008). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In J. Pereira & K. Zeichner (orgs.). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente* (pp. 11-42). Autêntica Editora.
- Popham, W. (2014). Criterion-Referenced Measurement: Half a Century Wasted? *Educational Leadership*, 71(6), 62-66.
- Roldão, M. C., Peralta, H., e Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário – para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção-Geral da Educação. <https://cutt.ly/xjX98MV>



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Texto de Apoio 7

Avaliação referida a critérios: perspectivas de conceção e execução

Fátima Braga

Eusébio André Machado

Fernanda Candeias



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





Texto de Apoio 7

Avaliação referida a critérios: perspetivas de conceção e execução

Fátima Braga

Eusébio André Machado

Fernanda Candeias

Índice

<u>Introdução</u>	196
<u>Definição do conceito «critério»</u>	197
<u>Características dos critérios</u>	201
<u>Pistas para a elaboração de critérios</u>	203
<u>Etapas para a elaboração de critérios</u>	205
<u>Ferramentas de avaliação referidas a critérios</u>	206
<u>Conclusão</u>	207
<u>Referências</u>	209

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 aprendizagem³⁷ 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

³⁷As 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).

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 nacionais³⁸, é importante identificar um conjunto de critérios que abarquem objetivos sociais, objetivos de vida das pessoas e objetivos de aprendizagens escolares (Bonniol, 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,

³⁸ 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).

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 tarefa³⁹. 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 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).

³⁹ Uma tarefa é uma situação (experiência) de aprendizagem planificada e estruturada (Hadji, 1992).

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 currículo⁴⁰, 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 traduzilos em questões) (Roegiers, 2020).

⁴⁰ 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.

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).

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 desempenho⁴¹ 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).

⁴¹ Os desempenhos não são os resultados de aprendizagem, mas indicadores desses resultados de aprendizagem.

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

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 visitar 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), 807–822. <https://doi.org/10.1177/001316446402400408>
- Barreira, C. (2019). Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In 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*, tome 35 (353), 173-186.
- Bonniol, J.-J. (1986). Recherches et formations: pour une problématique de l'évaluation formative. In 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*, 3, 1-6.
- Bonniol, J.-J. (1996). L'Impasse ou la passe. Conférence d'ouverture de l'Université d'été d'Évaluation de Marseilleveyre. *En question*, Cahier nº 1.
- Bonniol, J.-J., & Genthon, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79 (numéro thématique: Décrire les pratiques d'évaluation des écrits), 106-115. https://www.persee.fr/doc/reper_07557817_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. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.0002222>.
- Brookhart, S. (2020). *What Grading and Assessment Practices Could Schools Use in the Year Ahead?* Center on Education Policy, Equity and Governance. https://edpolicynca.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., e 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*, PUM, 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*. Fearon.
- 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 Cnesco.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Popham, J. (2014). Criterion-Referenced Measurement: Half a Century Wasted? *Educational Leadership*, 71 (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). Évaluer n'est pas mesurer. *Les Cahiers Pédagogiques*, 256, p. 16-1987; repris dans le numéro hors série, *L'évaluation*, 1991, p. 34-35.

Sinopse

Este desafio é desenvolvido por Eusébio André Machado.

Na **Folha n.º 3** – [Feedback](#), começa por questionar como promover mais e melhores aprendizagens, considerando as variáveis tempo, quantidade, modo e audiência e afirma que o *feedback* é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para o efeito. De forma a tornar o *feedback* eficaz, identifica três componentes distintas, sendo que a qualidade de todas deve ser assegurada: *feed up* (estabelecimento de um contrato pedagógico, através da clarificação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios), *feed back* (sugestões dadas ao aluno, como regulação do seu desempenho) e *feed forward* (reorganização das ações de ensino e de apoio, de forma a ajustá-las às necessidades detetadas).

A **Folha n.º 6** – [Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação](#) identifica aspetos a considerar para uma efetiva participação ativa e comprometida dos alunos nos processos de [avaliação formativa](#) e [sumativa](#). Evidencia-se a ideia de que, para que os alunos desenvolvam uma progressiva autonomia e responsabilização pela sua aprendizagem, é importante que os professores concebam ambientes pedagogicamente eficazes, promotores do desenvolvimento e da prática das competências (meta)reflexivas, tal como enunciado no [PASEO](#), que permitirão aos alunos ultrapassar os erros e as dificuldades de aprendizagem. Claro fica que esta participação dos alunos nos processos de avaliação deve ser contínua, progressiva, diferenciada e criterial. Eusébio André Machado esclarece ainda que este processo exige a existência de objetivos de aprendizagem e critérios, de um diálogo efetivo, acompanhado por tarefas de aprendizagem que evidenciem a compreensão do aluno, de avaliação pelos pares (encarada de modo formativo e baseada nos critérios) e de autoavaliação.

É justamente este último aspeto que Eusébio André Machado desenvolve na **Folha n.º 15** – [Autoavaliação](#). Partindo da revisão de literatura realizada, o autor afirma que se trata de um conceito em expansão, uma vez que as diversas definições que aparecem na literatura da especialidade não convergem para uma ideia única nem esclarecem o seu propósito no

processo de ensino e de aprendizagem. O estudo realizado permite, no entanto, que o autor constate que se trata de um processo de [feedback](#) e identifique os seguintes aspetos centrais para a definição do conceito: é da responsabilidade dos alunos, é uma atividade reflexiva (orientada para a identificação de pontos fortes e fracos e de tomada de decisão), envolve mecanismos cognitivos e afetivos, tem um carácter contínuo, incide sobre os processos e os produtos da aprendizagem, tem por referência os objetivos de aprendizagem e os critérios, convoca uma variedade de processos, técnicas e estratégias. Como propósito da autoavaliação, Eusébio André Machado destaca a consciencialização dos ajustamentos aos processos e aos produtos que aprofundam a aprendizagem e melhoram o desempenho. A justificação da sua necessidade decorre dos benefícios que acarreta, quer para os alunos quer para os professores e sua operacionalização articula-se da mesma forma que o *feedback*, de acordo com seis estratégias identificadas pelo autor: promover a reflexão e a compreensão dos [critérios de avaliação](#), usar exemplos e modelos para explicitar os objetivos de aprendizagem, promover práticas regulares de *feedback*, ensinar os alunos a realizar a autoavaliação e a definir as suas intenções de aprendizagem, envolver os alunos na tomada de decisões sobre os passos seguintes, incentivar os alunos a desenvolver práticas de autorrevisão focada.

Estas estratégias remetem-nos para a utilização de ferramentas de avaliação que ajudem os alunos a orientar-se por critérios de qualidade, como é o caso das [rubricas](#).

Feedback

Eusébio André Machado



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: *Feedback*

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

Autor: Eusébio André Machado

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-470-2

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

A decorative border composed of various colored squares (red, green, blue, yellow, orange, purple) is located at the top, bottom, and right edges of the page.

FOLHA 3

Feedback

Eusébio André Machado

Índice

<u>Avaliação formativa e <i>feedback</i></u>	218
<u>As componentes do <i>feedback</i>: <i>feed up</i>, <i>feed back</i> e <i>feed forward</i></u>	219
<u>Estratégias de <i>feedback</i>: como promover mais e melhores aprendizagens?</u>	221
<u>Avaliação sumativa e <i>feedback</i></u>	225
<u>Tarefas</u>	227
<u>Bibliografia</u>	229

Avaliação formativa e *feedback*

A avaliação formativa tem como principal propósito contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor – é uma *avaliação para as aprendizagens*. Neste sentido, a avaliação formativa constitui-se como uma atividade contínua, integrada nos processos de ensino e aprendizagem, através da qual se recolhe informação pertinente, sistemática e organizada para os alunos se situarem no seu percurso académico. A avaliação formativa assenta, pois, em processos de regulação e de autorregulação, para os quais é necessário que os professores sejam capazes de mobilizar várias competências.

O *feedback* é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos: por um lado, *no plano cognitivo*, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, *no plano motivacional*, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação.

A investigação e as práticas têm demonstrado, porém, que, sendo central no âmbito de uma avaliação formativa e orientada para as aprendizagens, *nem todo o feedback é eficaz e induz efeitos positivos*. Na realidade, o *feedback* tanto pode ser uma poderosa estratégia ao serviço das aprendizagens, como um sério obstáculo a que as mesmas ocorram, originando até consequências contraproducentes. Por exemplo: o *feedback centrado na pessoa do aluno* (com comentários orais ou escritos como “és um aluno brilhante!” ou “és um aluno preguiçoso!”) revela-se, frequentemente, pouco eficaz, afastando a atenção do aluno das suas aprendizagens e criando a ideia de que o seu desempenho depende de qualidades inatas que não controla.

Ainda que os professores admitam que fornecem *feedback* com muita frequência, é fundamental, porém, saber em que medida os alunos o recebem, compreendem e utilizam em prol da melhoria das suas aprendizagens. A eficácia do *feedback* está, pois,

relacionada com a percepção que sobre ele têm os alunos, a qual resulta da combinação de fatores tais como: conhecimentos prévios, percurso escolar e representações sobre a escola. Por isso, se tem dedicado particular atenção *a compreender a natureza do feedback e os contextos* em que é dado, dos quais depende a sua capacidade de ter impacto positivo nas aprendizagens, quer de um ponto de vista qualitativo, quer de um ponto de vista quantitativo.

As componentes do feedback: feed up, feed back e feed forward

Frequentemente, utilizamos o termo *feedback* para designar um conjunto complexo de componentes que dizem respeito a diferentes procedimentos cuja presença e complementaridade se tornam indispensáveis para se atingir um efeito real na melhoria das aprendizagens dos alunos. Para se implementar um sistema de *feedback* é preciso considerar, pelo menos, três componentes distintas: *feed up, feed back e feed forward*.

O *feed up* tem como principal objetivo *clarificar os objetivos de aprendizagem*, bem como os *critérios a partir dos quais professores e alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação*, numa lógica formativa. O grau de compreensão em relação aos objetivos de aprendizagem constitui um preditor do sucesso ou insucesso dos alunos: *se os alunos compreenderem o que se espera deles, é muito provável que consigam orientar melhor as suas aprendizagens, adotar as melhores estratégias e autorregular o seu percurso*. Para os professores, a clarificação dos objetivos de aprendizagem é também importante porque permite alinhar, com mais acuidade e intencionalidade, as várias atividades de avaliação que pretendem realizar.

O *feed up* constitui, pois, um desafio essencial para professores e alunos *antes* do início de qualquer percurso de aprendizagem, exigindo um trabalho cuidado e direcionado na construção dos objetivos de aprendizagem, sendo certo que os alunos são o

principal destinatário. Acresce que, por outro lado, o *feed up* confere ao processo de avaliação das/para as aprendizagens uma *relação de confiança entre professores e alunos*, estabelecendo uma espécie de contrato pedagógico. Esta relação de confiança tende a aumentar as expectativas de professores e alunos no que respeita às capacidades de aprendizagem, evitando a ideia de que existem determinantes inatas e sociais que redundam, muitas vezes, em comportamentos e atitudes de fatalismo perante o insucesso.

Quanto ao *feed back*, que consiste na forma mais comum de regulação utilizada pelos professores, trata-se da resposta que é dada ao aluno perante um desempenho ou a um trabalho realizado (por exemplo, teste, portefólio, trabalho de projeto, apresentação oral). Deste ponto de vista, o *feed back* tem como foco as diferentes formas através das quais os alunos evidenciam as suas aprendizagens e concretiza-se no fornecimento de informação útil e pertinente relacionada com os objetivos definidos. O *feed back* é, pois, uma informação (oral ou escrita, como adiante veremos) que resulta da avaliação do progresso dos alunos e que, em consequência, sugere as ações que devem adotar para atingir os objetivos pretendidos.

Para ser coerente, o *feed back* implica que o professor esteja disponível para criar novas possibilidades de aprendizagem e de evidenciação das mesmas; caso contrário, a sua principal finalidade estaria seriamente comprometida. Quando um professor dá *feed back* ao aluno, este confia e tem a legítima esperança que, no seu percurso de aprendizagem, haja outras oportunidades para aplicar a informação que recebeu. Neste sentido, um *feed back* focado apenas na correção mecânica de erros torna-se muito pobre e, eventualmente, inútil; é importante, para ser eficaz, que incida sobretudo no processo inerente à tarefa e nas estratégias de autorregulação das aprendizagens, bem como nos modos e nas estratégias de ensinar.

É nesta linha que se insere o *feed forward*, a última das componentes do sistema de *feedback*, embora nem sempre ocorra. Com efeito, quando o professor dá informação aos alunos sobre as tarefas realizadas, está igualmente a compreender melhor as dificuldades, obstáculos e problemas que eles manifestam. Dito de outro modo: para ser consequente, o *feed back* implica que a informação recolhida seja utilizada,

também, para o professor melhor preparar e planificar as futuras atividades de ensino e aprendizagem (daí o termo *feed forward*).

Nestes termos, o *feed forward* permite que os professores, após o *feed back*, possam perspetivar e muitas vezes reorganizar as suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem. O sistema de *feedback* é feito de ajustamentos e de mudanças frequentes que favorecem a aquisição de mais e melhores aprendizagens, o que pressupõe a abertura de professores e alunos para ajustamentos contínuos. O *feed forward* é, pois, uma tarefa exigente para os professores: por um lado, pressupõe a capacidade de recolher, organizar e interpretar a informação; por outro, face a esta informação, implica a capacidade de permanentemente reconceptualizar crenças e práticas sobre o próprio ensino, ajustando-o às realidades concretas e específicas que constituem a realidade escolar.

Estratégias de *feedback*: como promover mais e melhores aprendizagens?

Em contexto escolar, o *feedback* é um processo situado, pois visa, no limite, atender às necessidades de cada aluno individualmente considerado e inserido num processo específico de aprendizagem. Não é possível, assim, de modo abstrato, definir de que forma se deve traduzir um *feedback* eficaz, útil e relevante para os alunos e os professores, embora haja um acervo muito significativo de informação que nos pode ajudar a encontrar as melhores formas de *feedback* em cada caso concreto. Apresentaremos de seguida um sistema de organização das estratégias de *feedback* quanto à forma e ao conteúdo, a partir do qual seja possível definir estratégias que melhor se adequem às situações específicas com as quais os professores se confrontam.

No que respeita à forma do *feedback*, é possível considerar as seguintes variáveis (Figura 1): *o tempo, a quantidade, o modo e a audiência*.

1. *O tempo*: quando e com que frequência deve ser dado o *feedback*?

2. *A quantidade*: que “dose” de informação o *feedback* deve conter?
3. *O modo*: em que modalidade (oral, escrito ou visual) deve ser dado o *feedback*?
4. *A audiência*: a quem se deve dirigir o *feedback* (o indivíduo ou o grupo)?

De um modo geral, para se escolher a melhor opção em cada caso, o *feedback* deve ser dado enquanto os alunos ainda têm plena consciência do objetivo de aprendizagem e tempo para agir sobre ele, na quantidade suficiente para compreenderem o que têm que fazer e sem que o trabalho seja feito por eles, de acordo com o meio mais adequado e eficaz e de forma a atingir determinados alunos com uma informação específica.

Estratégias de <i>feedback</i>	Variáveis	Finalidade	Exemplos a seguir	Exemplos a evitar
Forma	Tempo	Dar <i>feedback</i> quando os alunos ainda estiverem plenamente conscientes do objetivo de aprendizagem e tiverem tempo para agir sobre ele.	Devolver um teste ou um trabalho no dia seguinte; dar <i>feedback</i> oral imediato sobre questões de facto; dar <i>feedback</i> oral imediato sobre conceções erradas dos alunos.	Demorar duas semanas a devolver um teste ou um trabalho; ignorar erros ou conceções erradas; dar <i>feedback</i> quando não há oportunidade para o aluno melhorar.
	Quantidade	Dar <i>feedback</i> suficiente para os alunos perceberem o que têm que fazer, mas sem que o trabalho seja feito por eles.	Selecionar dois ou três pontos num comentário; dar <i>feedback</i> sobre objetivos de aprendizagem importantes; equilibrar os pontos fortes e os pontos fracos.	Indicar mecanicamente todos os erros; fazer comentários mais extensos que o trabalho do aluno; fazer muitos comentários em trabalhos “fracos” e poucos ou nenhuns em trabalhos “bons”.
	Modo	Dar <i>feedback</i> no modo mais apropriado	Dar <i>feedback</i> escrito para que os alunos possam guardar e utilizar mais tarde; dar <i>feedback</i> oral	Dar <i>feedback</i> oral para evitar o trabalho de escrever; dar <i>feedback</i> escrito a alunos com

			quando os alunos tiverem dificuldades de leitura; mostrar ao aluno como se faz sempre que ele precisar de saber como se faz.	dificuldades de leitura.
Audiência	Dar <i>feedback</i> para atingir os alunos apropriados com informação específica, expressando, deste modo, que as aprendizagens são valorizadas.	Comunicar com um aluno, dando informação específica para o desempenho individual; dar <i>feedback</i> a um grupo ou a toda a turma quando a mesma informação se justifica para um elevado número de alunos.	Usar o mesmo comentário para todos os alunos; nunca dar <i>feedback</i> individual porque ocupa muito tempo.	

Figura 1. Estratégias de *feedback* – variáveis formais (adaptada de Brookhart, 2007, pp. 10-19)

Quanto ao conteúdo, deve ter-se em atenção as seguintes variáveis (Figura 2): o foco, a comparação, a função, a valência.

1. O foco: o feedback deve incidir na tarefa, no processo da tarefa, na autorregulação ou na própria pessoa?
2. A comparação: o feedback deve ser normativo (comparação com os outros alunos) ou criterial (comparação com os critérios definidos)?
3. A função: o feedback deve descrever ou julgar?
4. A valência: o feedback deve ser “positivo” ou “negativo”?

Relativamente às variáveis de conteúdo, é possível afirmar que, regra geral, o feedback é mais eficaz quando se foca na tarefa, no processo e/ou na autorregulação (normalmente, é ineficaz quando se foca na pessoa), privilegia a comparação com [critérios de avaliação](#) ou [rubricas](#), procura descrever mais do que julgar e assume um carácter positivo (descreve o que foi bem feito e fornece sugestões sobre aquilo que pode ser melhorado).

Estratégias de <i>feedback</i>	Variáveis	Finalidade	Exemplos a seguir	Exemplos a evitar
Conteúdo	Foco	Dar <i>feedback</i> que descreva as qualidades específicas do trabalho dos alunos relativamente aos objetivos de aprendizagem, faça observações sobre o processo de aprendizagem e as estratégias para melhorar e reforçar a autoeficácia dos alunos.	Fazer comentários sobre os pontos fortes e os pontos fracos do desempenho dos alunos, sobre o processo e estratégias de estudo que ajudarão a melhorar e sobre a responsabilidade do aluno na aprendizagem.	Desresponsabilizar o aluno face à tarefa; fazer comentários pessoais; criticar sem dar sugestões de melhoria.
	Comparação	Dar <i>feedback</i> que permita comparar, frequentemente, com critérios definidos ou rubricas, às vezes com o desempenho anterior do próprio aluno e raramente com os outros alunos	Comparar o trabalho dos alunos com rubricas prévias ou criadas pelos próprios; encorajar os alunos que ainda não melhoraram o suficiente.	Afixar na parede tabelas/quadros que comparem os alunos entre si; dar <i>feedback</i> a cada estudante a partir de diferentes critérios ou sem critérios.
	Função	Dar <i>feedback</i> que descreva o trabalho realizado, evitando “julgar” de tal modo que os alunos sejam levados a desistir de melhorar.	Identificar pontos fortes e pontos fracos; descrever o que se observa no trabalho dos alunos.	Colocar uma classificação num trabalho prático ou com carácter formativo; dizer aos alunos que o trabalho é “bom” ou “mau”; dar prémios ou castigos; fazer elogios ou críticas gerais.
	Valência	Dar <i>feedback</i> que use comentários positivos que descrevam o trabalho bem feito e forneçam sugestões para a melhoria.	Ser positivo; mesmo criticando, ser construtivo; fazer sugestões (não prescrições).	Procurar o erro ou a falta; descrever o que está mal sem fazer sugestões de melhoria; punir ou denegrir os alunos com trabalhos “fracos”.

Figura 2. Estratégias de *feedback* – variáveis de conteúdo (adaptada de Brookhart, 2007, pp. 19-30)

Relativamente a estas estratégias de *feedback*, as respostas devem ser encontradas caso a caso e em função de cada contexto, combinando adequadamente as diversas variáveis acima referidas em relação à forma e ao conteúdo. No limite, o melhor *feedback* será aquele que contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos, respeitando a diversidade e garantindo a inclusão. Mas a competência de dar *feedback* eficaz não é inata; pelo contrário, aprende-se e desenvolve-se através de uma prática reflexiva, do diálogo com os alunos e do trabalho colaborativo com os pares. A supervisão pedagógica e a observação de aulas, no âmbito de um trabalho colegial sistemático, são instrumentos poderosos para desenvolver a competência de dar *feedback* eficaz aos alunos. Saber escolher, em cada circunstância, as melhores opções de *feedback* constitui, pois, um dos principais desafios dos professores em prol de uma avaliação formativa e pedagógica.

Avaliação sumativa e *feedback*

Na Folha relativa à [avaliação sumativa](#) afirmamos que, tal como a avaliação formativa, a avaliação sumativa também tem um papel muito relevante nas aprendizagens dos alunos. De resto, sendo sobretudo uma avaliação *das* aprendizagens, pode assumir, em determinadas circunstâncias, uma função muito próxima da avaliação formativa, isto é, uma avaliação *para* as aprendizagens. Neste sentido, é possível dizer que, no âmbito da avaliação sumativa, há também lugar para o feedback, tendo a vantagem de ser mais global e integrado, contribuindo, assim, para a melhoria das aprendizagens. É certo que se trata de um feedback realizado *a posteriori* e que é mais sintético do que analítico, mas apresenta a natureza de um balanço pontual que pode revestir-se de muita utilidade para os alunos.

Além disso, é preciso reiterar que a avaliação formativa e a avaliação sumativa, com propósitos e lógicas diferentes, partem da mesma informação recolhida através de aplicação de todo e qualquer processo de recolha de informação ou todo e qualquer “instrumento de avaliação”. O *feedback* fornecido no âmbito da avaliação formativa torna-se, pois, fundamental para a própria avaliação sumativa, a qual pode ser encarada e estruturada como um *feedback* de súmula, de balanço ou de ponto de situação numa escala temporal de média ou longa duração. Neste aspeto, o *feedback* de orientação sumativa pode – e deve - apropriar-se de certas características formais e de conteúdo que acima referimos a propósito do feedback de cariz formativo.

Embora não se confunda necessariamente com classificação (há avaliação sumativa sem fins classificatórios), o que acontece, porém, é que a cultura de avaliação escolar vigente tende a associar, de modo muito acentuado, a avaliação sumativa apenas a fins classificatórios. A atribuição de notas é, não obstante, uma forma de feedback: perante um trabalho ou um desempenho, o professor fornece uma informação através da qual situa o aluno numa escala adotada, muitas vezes com uma carga valorativa muito forte. Mas trata-se, na realidade, de um feedback muito pobre, com um carácter eminentemente normativo, que não orienta de forma precisa e adequada os alunos. Além disso, a investigação tem evidenciado que os alunos tendem a ignorar o feedback quando, ao mesmo tempo, são dadas notas e que os comentários do professor são mais valorizados e lidos se não forem acompanhados de uma classificação.

O difícil e complexo desafio que se coloca aos professores e às escolas, face a um sistema instituído de natureza classificatória, pode ser declinado, pelo menos, em duas linhas de ação: por um lado, enriquecer e aumentar o significado das notas através, nomeadamente, do recurso a critérios e a [rubricas](#) (ver Folha correspondente), dando aos alunos a possibilidade de compreender a que corresponde o seu patamar de desempenho; por outro, desenvolver estratégias e práticas que evitem que a avaliação se reduza à atribuição de notas, partindo do pressuposto de que tudo o que os alunos fazem deve ser, sempre e apenas, classificado. No quadro de uma avaliação pedagógica, que valoriza e potencia a complementaridade entre avaliação formativa e avaliação sumativa, importa questionar o lugar e o propósito da [classificação](#), na

certeza de que também deve contribuir para mais e melhores aprendizagens dos alunos.

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito ao *feedback* e às suas práticas e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

Discuta e apresente as principais qualidades do *feedback* numa lógica de avaliação para as aprendizagens.

Tarefa 2.

Discuta e justifique a importância da complementaridade entre *feed up*, *feed back* e *feed forward*.

Tarefa 3.

Tendo em conta as diversas estratégias de *feedback* (Figuras 1 e 2), avalie os seguintes exemplos (adaptados de Brookhart, 2007, pp. 27-38):

Exemplo 1: “A tua composição provavelmente não conseguirá convencer o leitor que não concorde com a ideia do aquecimento global. O que é poderias dizer para tornar os teus argumentos mais convincentes?”

Exemplo 2: “O teu relatório é o mais pequeno da turma. Não o desenvolveste suficientemente. Está muito pobre! Tens que te esforçar mais!”

Exemplo 3: “O teu texto argumentativo é melhor que o anterior. Conseguiste deixar claro que a tua opinião é que se deve reciclar jornais. O que o tornaria ainda melhor seria forneceres mais factos sobre o que aconteceria se não reciclássemos: por exemplo, quantas árvores salvaríamos, etc.”

Tarefa 4.

Discuta a compatibilidade (ou não) entre *feedback* (realização de comentários orais ou escritos, de natureza eminentemente qualitativa e descritiva, com o intuito de ajudar os alunos) e classificação (atribuição de notas).

Bibliografia

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiuza, E., e Gama, A. P. (2014). *Escala de percepção dos alunos sobre o feedback dos professores: construção e validação*. *Laboratório de Psicologia*, 12 (2), 113-124.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6368>
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.-M. De Ketele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto Editora.
<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988>
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>
- Fisher, D. & Frey, N. (2009). Feed Up, Back, Forward. *Educational Leadership*, 67 (3), 20-25.
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Feed-Up,-Back,-Forward.aspx>
- Gardner, J. (2006). *Assessment for learning*. Sage.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação

Eusébio André Machado



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação

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

Autor: Eusébio André Machado

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-469-6

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Machado, E. A. (2021). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

A decorative border composed of various colored squares (red, green, blue, yellow, orange, purple) is located at the top, bottom, and right edges of the page.

FOLHA 6

Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação

Eusébio André Machado

Índice

Avaliação formativa e participação dos alunos	234
Aspectos a considerar para uma efetiva participação dos alunos nos processos de avaliação	236
Para uma avaliação pedagógica centrada nos alunos: estratégias de participação ..	238
Tarefas	241
Referências	242

Avaliação formativa e participação dos alunos

A avaliação pedagógica pressupõe a centralidade dos alunos nos processos relacionados com a sua educação e formação. Quer se trate da [avaliação formativa](#), mais orientada para o *feedback*, quer se trate da [avaliação sumativa](#), os alunos devem ser encarados como participantes ativos e comprometidos em todo o processo de avaliação. Neste sentido, é cada vez mais enfatizada a conceção da avaliação formativa como um conjunto de estratégias quer de regulação, quer de autorregulação, promovendo nos alunos as competências de *planificar as suas tarefas, regular o seu desenvolvimento e realizar os ajustamentos necessários* (Grangeat, & Lepareur, 2019).

Como referimos na Folha sobre [Feedback](#), a avaliação formativa baseia-se em três processos-chave:

1. Clarificar o que os alunos devem aprender (*feed up*);
2. Situar os alunos no seu processo aprendizagem (*feed back*);
3. Definir o que os alunos precisam de fazer (*feed forward*).

Durante muito tempo, mesmo no âmbito da avaliação formativa, o professor era visto como o único responsável por estes três processos-chave. Mas, em prol de aprendizagens mais eficazes e com maior sucesso, cedo se concluiu que é necessário que os alunos e os seus pares sejam também implicados como participantes ativos nestes processos. A participação conduz à autonomia progressiva do aluno, bem como à responsabilização pela sua aprendizagem. É certo que aos professores compete conceber e desenvolver ambientes pedagogicamente eficazes, enquanto que aos alunos compete aprender nesses mesmos ambientes. Contudo, ambos (professores e alunos) são responsáveis por fazerem o máximo, para que cada um evite e ultrapasse erros e dificuldades nos processos de aprendizagem.

Se se combinarem os três processos-chave acima referidos (*feed up, feed back e feed forward*) e os diversos agentes diretamente implicados (*professores, alunos e pares*), a avaliação formativa pode ser concetualizada tal como se esquematiza na Figura 1. Esta visão mais abrangente da avaliação formativa evidencia a importância da participação dos alunos e dos seus pares, bem como as principais estratégias que

envolvem e comprometem os diferentes intervenientes na construção de aprendizagens mais significativas e profundas. Deste ponto de vista, a participação dos alunos nos processos de avaliação não deve ser encarada numa lógica de substituição ou até de eliminação do papel do professor; pelo contrário, implicar os alunos nos seus processos de aprendizagem reforça a relevância do papel do professor e, ao mesmo tempo, acentua a corresponsabilidade dos próprios alunos na concretização de um conjunto de funções complementares e mutuamente concorrentes para o propósito comum de mais e melhores aprendizagens.

	Para onde vai o aluno	Onde é que o aluno se encontra agora	Como lá chegar
Professor	1 Clarificar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso	2 Implementar discussões efetivas na sala de aula e outras tarefas de aprendizagem que evidenciam a compreensão do aluno	3 Dar feedback que permita aos alunos avançar
Par	Compreender e partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso	4 Implicar os alunos como recursos de aprendizagens uns dos outros	
Aluno	Compreender e partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso	5 Implicar os alunos como responsáveis pela sua própria aprendizagem	

Figura 1. Uma conceção mais abrangente e participada de avaliação formativa. Adaptado de Black & Wiliam (2009, p. 5)

Aspetos a considerar para uma efetiva participação dos alunos nos processos de avaliação

A participação dos alunos nos processos de avaliação assenta num propósito mais transversal e global que é o desenvolvimento de competências reflexivas e meta-reflexivas, as quais se encontram, de resto, bem patentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Apenas encarando os alunos como *sujeitos reflexivos* é que a sua participação na avaliação adquire pleno significado e seguramente melhores aprendizagens. No entanto, é preciso ter em conta que as capacidades de reflexão e de autorreflexão não são inatas, nem se encontram igualmente distribuídas, pelo que precisam de ser desenvolvidas e praticadas de forma contínua e sistemática.

Neste sentido, a efetiva participação dos alunos no âmbito de uma avaliação pedagógica deve ser:

1. Contínua: se a avaliação formativa acompanha sistemática e continuamente os processos de aprendizagem, a participação dos alunos não pode ser ocasional e pontual. A primeira razão é que, se não for contínua, a participação não é oportuna e pouca ou nenhuma implicação terá na possibilidade de superar dificuldades, melhorar desempenhos e adotar ajustamentos. A segunda razão é que não contribui para o desenvolvimento das competências de reflexão e de autorreflexão que constituem condição indispensável para a participação dos alunos nos processos de avaliação. A terceira razão (talvez a mais importante de todas) é que desresponsabiliza o aluno da sua própria aprendizagem, consolidando a ideia de que o seu (in) sucesso depende apenas de características inatas em relação às quais nada pode fazer.
2. Progressiva: a participação dos alunos nos processos de avaliação deve assentar num princípio de progressividade. O grau e a qualidade da

participação devem respeitar aspetos tais como, as características dos alunos, o nível de ensino e os conteúdos disciplinares, tendo em conta a necessidade de um ajustamento progressivo em direção à aquisição plena de competências de autorregulação das aprendizagens. Neste sentido, a progressividade pressupõe que os professores sejam capazes de conceber estratégias de participação adequadas aos alunos com os quais trabalham. Neste aspeto, é preciso atender à ideia de que a participação dos alunos exige ponderação, consistência e gradualismo.

3. Diferenciada: a promoção do envolvimento dos alunos na avaliação das suas aprendizagens deve considerar o princípio de que os alunos podem e devem participar de modos diferenciados e diversos. Se as estratégias de participação dos alunos privilegiarem ou utilizarem apenas um meio de expressão, então haverá limitações, obstáculos e, até, exclusões. Deste ponto vista, a participação deve ser sensível à inclusão e favorecer formas diferenciadas e equitativas de implicação e de responsabilização dos alunos nas suas aprendizagens.
4. Criterial: a participação em processos de avaliação exige a partilha de referenciais de sucesso e de desempenho que clarifiquem para todos os intervenientes (professores, alunos e pares) as aprendizagens esperadas, bem como os critérios que explicitem a forma como devem ser adquiridas. A tarefa permanente de uma avaliação participativa, que se pretenda significativa e eficaz, é, pois, como vimos na Figura 1, “clarificar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso”. Convirá ressaltar a ideia de que não há avaliação formativa, nem, *a fortiori*, envolvimento e responsabilização dos alunos nas suas aprendizagens, se não existirem critérios de avaliação que sejam claros, compreensíveis e úteis para os alunos.

Para uma avaliação pedagógica centrada nos alunos: estratégias de participação

Embora não possua um impacto direto e imediato, a primeira - e talvez a mais importante - estratégia para promover a participação dos alunos é cada professor refletir sobre as suas próprias práticas de avaliação. Trata-se de uma reflexão fundamental, que pode ser desenvolvida individual ou colegialmente, tendo em conta que os alunos tendem a reproduzir com eficácia os modos de avaliar dos professores. Neste sentido, se as práticas de avaliação dos professores desenvolvem uma orientação eminentemente classificatória, com uma restituição da informação pontual e baseada apenas em notas, é natural que os alunos encarem também as práticas de autoavaliação ou de avaliação pelos pares apenas como um processo de “correção” e de atribuição de classificações, acentuando as próprias lógicas normativas da avaliação. Pelo contrário, se as práticas de avaliação dos professores assumem uma natureza predominantemente formativa, privilegiando um *feedback* de elevada qualidade, centrado na tarefa e descritivo, que acompanha e ajuda a melhoria das aprendizagens, então os alunos serão induzidos a pensar o seu desempenho e o desempenho dos seus pares numa dinâmica colaborativa, responsável e capaz de contribuir para a superação dos erros, das dificuldades e dos obstáculos que, de múltiplas formas, impedem aprendizagens de sucesso.

Posto isto, destacamos quatro estratégias de promoção de uma participação reflexiva, consequente e efetiva dos alunos nos processos de avaliação:

1. Objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso: se se desejar que os alunos desenvolvam práticas de autoavaliação e avaliação pelos pares, que se envolvam e se responsabilizem em prol de uma avaliação de natureza pedagógica e formativa, a definição e a clarificação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de sucesso é imprescindível. No entanto, pressupõe um trabalho permanente de mediação do professor entre os documentos curriculares de referência e a capacidade de compreensão dos alunos, sendo certo que, se os

objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso não forem claros, a relevância e a efetividade da participação dos alunos ficam comprometidas. Deste ponto de vista, esta estratégia deve ser assumida a par e passo, de modo contínuo e sistemático, ao longo de todo o processo de aprendizagem, não se confinando a uma mera divulgação no início das aulas. Neste aspeto, o recurso a [rubricas](#) (Brookhart, 2014), elaboradas pelo professor ou conjuntamente com os alunos, torna-se uma atividade de elevada pertinência e significativo alcance no âmbito desta estratégia (Mottier Lopez & Dechamboux, 2019).

- a) Diálogo efetivo na sala de aula e tarefas de aprendizagem que evidenciam a compreensão do aluno: o diálogo entre professor e alunos, ou entre alunos mediado pelo professor, é uma das estratégias fundamentais para se criar ambientes de aprendizagem favoráveis à avaliação formativa e à participação dos alunos. É certo que implica uma reconfiguração profunda das opções pedagógicas e didáticas que, de um modo geral, caracterizam o trabalho dos professores com os alunos. Mas o diálogo, as discussões ou tarefas de aprendizagem de natureza dialógica apresentam, pelo menos, duas vantagens que convém sublinhar: a primeira, é que evidenciam as dúvidas, os problemas e as dificuldades em ato, ou seja, no momento em que ocorrem as aprendizagens, o que permite maior especificidade ao *feedback* do professor, maior relevância do contributo dos pares e maior pregnância da própria autorregulação; a segunda, é a oportunidade do *feedback* do professor e da autoavaliação: quanto mais oportuno for o *feedback*, mais eficaz se torna e mais possibilidades se dá aos alunos de superar as dificuldades e melhorar as aprendizagens, assumindo que os pares são um recurso para cada aluno.
- b) Avaliação pelos pares: encarada de modo formativo, com o recurso a [critérios de avaliação](#) ou a [rubricas](#), evitando as práticas classificatórias e normativas, a avaliação pelos pares é uma estratégia central na promoção da participação dos alunos. Desde logo, ao assumirem o estatuto de “avaliadores”, os alunos são confrontados com a tarefa de compreender os critérios de avaliação e desenvolver formas de “traduzi-los” de modo mais compreensível no próprio processo de avaliação dos pares. Depois, esta estratégia desenvolve as competências de reflexividade e autorreflexividade inerentes à qualidade e à efetividade da participação dos alunos nos processos de avaliação: através de um efeito de espelho, a avaliação pelos pares melhora a própria autoavaliação. Finalmente, trata-se de uma estratégia que efetiva o princípio da

responsabilidade partilhada pelas aprendizagens e, sobretudo, a consciência de que os alunos, de alguma maneira, têm controlo sobre os processos inerentes aos modos como aprendem.

- c) Autoavaliação: no quadro de uma avaliação formativa, a autoavaliação é uma das formas mais diretamente acessíveis de [participação dos alunos](#) nos processos de avaliação, correspondendo à concretização do desenvolvimento de competências de autonomia, reflexão e de autorregulação que são centrais na vida humana. Para que tal aconteça, é preciso evitar, desde logo, que a autoavaliação assuma um carácter pontual, ocorrendo num momento mais ou menos ritualizado, com o qual se encerra um período escolar. A autoavaliação é um processo contínuo e sistemático, concomitante e inerente à própria aprendizagem e, como tal, deve ser desenvolvido e praticado. Por outro lado, a autoavaliação não se deve confundir com atos autoclassificatórios, nos quais, de forma redundante, os alunos são convidados a propor uma classificação que resulte de uma avaliação sumativa utilizada com esse fim. Com propósitos formativos, a autoavaliação deve assumir-se como uma prática diária através da qual, por referência a critérios de avaliação e com o apoio do professor, os alunos serão capazes de compreender as suas dificuldades (*feed back*) e propor soluções para as resolver (*feed forward*).

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito à participação dos alunos nos processos de avaliação e devem ser realizadas em pequenos grupos. Na realização das tarefas, os grupos devem assegurar que todos participam.

Tarefa 1.

A partir da Figura 1, discuta e apresente as principais conclusões sobre o papel do professor na promoção da participação dos alunos nos processos de avaliação.

Tarefa 2.

“Diz-me como avalias os teus alunos, dir-te-ei como os teus alunos se autoavaliam!” Discuta esta frase, avaliando a sua pertinência na promoção de estratégias de participação dos alunos na avaliação.

Tarefa 3.

Discuta e avalie o seguinte exemplo, tendo em consideração os aspetos acima referidos sobre a avaliação pelos pares.

“Um professor de inglês solicitou aos alunos a realização de uma “ficha formativa”, com a duração aproximada de 30 minutos. Quando os alunos terminaram, recolheu as fichas e redistribuiu-as aleatoriamente, garantindo que nenhum ficaria com a sua própria ficha. De seguida, pediu a cada aluno que corrigisse a ficha que lhe foi entregue, tendo em conta a cotação das perguntas que escreveu no quadro. No final, cada aluno deveria atribuir uma classificação à ficha que lhe foi distribuída.”

Tarefa 4.

Proponha uma atividade para desenvolver uma das estratégias acima referidas (pp. 7-9)

Referências

- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-31.
https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Open University Press.
- Gardner, J. (2006). *Assessment for learning*. Sage.
- Grangeat, M., & Lepareur, C. (2019). Rôle du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5 (2), 5-28.
<http://journal.admee.org/index.php/ejiref/issue/view/19/N%C2%B05%282%29%202019>
- Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5 (2), 87-111.
<http://journal.admee.org/index.php/ejiref/issue/view/19/N%C2%B05%282%29%202019>
- Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 170-190. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3163>

Autoavaliação

Eusébio André Machado



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Autoavaliação

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

Autor: Eusébio André Machado

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-501-3

Data: 2022

Por favor, cite esta publicação como:

Machado, E. A. (2022). *Autoavaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 15

Autoavaliação

Eusébio André Machado

Índice

A autoavaliação: o que é?	247
A autoavaliação: porquê?	250
A autoavaliação: como?	252
Tarefas	256
Referências	258

A autoavaliação: o que é?

A autoavaliação tem sido objeto, ao longo do tempo, de **diversos usos e múltiplas definições**, não havendo uma ideia unânime sobre o seu significado.

No que respeita ao uso, Andrade assinala que “o termo autoavaliação tem sido usado para descrever uma ampla variedade de atividades, tais como colocar uma cara triste ou alegre face a uma história acabada de contar, estimar o número de respostas corretas num teste de matemática, representar graficamente as pontuações de lançamento de dardos, indicar a compreensão (ou a falta dela) de um conceito científico, usar uma rubrica para identificar pontos fortes e pontos fracos num ensaio persuasivo, escrever entradas reflexivas num diário, etc.” (2019, p. 20). No caso de Portugal, é uma prática que aparece recentemente, devido principalmente à pressão normativa (Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho), e com uma associação quase exclusiva aos procedimentos classificatórios de final de período ou de um módulo. No âmbito de uma investigação sobre práticas de autoavaliação, Vieira assinala que, “ao longo da sua escolaridade os alunos, no geral, nunca foram treinados a realizar uma verdadeira autoavaliação, limitando-se, na maior parte dos casos, a atribuir um valor quantitativo às suas prestações (2013, p. 119).

Por outro lado, no que se refere à definição, constata-se que a autoavaliação é também um conceito em expansão, sendo difícil encontrar uma definição clara. Na síntese apresentada por Bhatti e Nimehchisalem (2020), conforme a Tabela 1, é possível aferir que as diversas definições de autoavaliação não convergem para uma ideia única, apresentam diversos focos e, acima de tudo, não esclarecem qual é o seu propósito no processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 1. Definições da Autoavaliação (Bhatti & Nimehchisalem, 2020, p. 129)

Referência⁴²	Definição	Em resumo
Boud (2000) Zimmerman (2002)	Reconhecer os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos com o propósito de melhorar os resultados da aprendizagem	Identificação das capacidades de cada um
Harris e McCann (1994)	Envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, tendo em contas as necessidades e as expetativas, preocupações e problemas, sentimentos, reações aos métodos e materiais usados e reflexões sobre o curso em geral	Mecanismos afetivos e cognitivos
Bachman (2000)	Aplicar critérios a uma tarefa para fazer juízos sobre o nível em que esses critérios são atingidos	Aplicação de critérios para a tomada de decisão
Cassidy (2007)	Assumir responsabilidade pela aprendizagem e pelo desempenho	Controlo
Andrade e Valtcheva (2009)	Processo formativo que requer aos alunos reflexão sobre a qualidade do seu próprio trabalho para avaliar se atinge os objetivos e os critérios definidos e para os rever em conformidade	Avaliação contínua
Gregory, Cameron e Davies (2011)	Refletir sobre a qualidade do trabalho para avaliar o grau das suas reflexões através de objetivos e critérios explícitos, fazendo de seguida a respetiva revisão em conformidade	Reflexão sobre o desempenho

⁴² Todas as referências constantes na Tabela 1 encontram-se disponíveis no artigo de Bhatti e Nimehchisalem (2020):

https://www.researchgate.net/publication/344561738_A_Review_of_Literature_on_Language_Assessment_Literacy_in_last_two_decades_1999-2018

Brown e Harris (2013)	Ato avaliativo e descritivo realizado por alunos a propósito das suas tarefas e habilidades	Avaliação do desempenho
Panadero et al. (2016)	Um largo espectro de técnicas variadas que requer aos alunos descrição (i.e., avaliação) e atribuição de mérito ou valor (i.e., classificação) às qualidades do seus processos e produtos de aprendizagem	Técnicas de aprendizagem Reflexões sobre o desempenho

Em todo o caso, os principais aspetos referidos pela literatura sobre a autoavaliação são os seguintes:

- a) é da **responsabilidade dos alunos**;
- b) consiste essencialmente numa **atividade reflexiva**, através da qual os alunos, por um lado, **identificam pontos fortes e pontos fracos do seu desempenho** e, por outro, **tomam decisões** em conformidade para melhorar as suas aprendizagens;
- c) envolve os **mecanismos cognitivos e afetivos** da aprendizagem;
- d) tem um **carácter contínuo**, de natureza essencialmente formativa;
- e) incide sobre os **processos e produtos da aprendizagem**;
- f) desenvolve-se por referência **objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação**;
- g) convoca uma **variedade de processos, técnicas e estratégias**.

Para Andrade (2019), para além dos vários aspetos que são referidos, o mais importante é, todavia, o **propósito do ato de autoavaliação**, aspeto que, segundo a mesma autora, se encontra em falta na maioria das definições. Para que é que pedimos, então, aos alunos para se autoavaliarem? Ora, de acordo com Andrade, **o propósito da autoavaliação é o feedback e o propósito do feedback é “informar sobre os ajustamentos aos processos e aos produtos que aprofundam a aprendizagem e melhoram o desempenho”** (2019, p. 2). Neste sentido, estando orientada para a aprendizagem, a autoavaliação deve ser de natureza essencialmente formativa, pois, se não houver oportunidades para os alunos melhorarem, ajustarem e até

recuperarem as suas aprendizagens, estaremos perante um processo que, de facto, é destituído de sentido e de consequências práticas. Não obstante, não se pode escamotear que a autoavaliação também tem um propósito sumativo e até classificatório, o qual, em complementaridade com o propósito formativo, pode – e deve – ser colocado ao serviço da melhoria das próprias aprendizagens.

A autoavaliação: porquê?

A avaliação formativa, tal como foi concetualizada nos anos 70 (Bloom, Hastings & Madaus, 1971), era considerada sobretudo uma função do professor, de natureza pontual, de regulação retroativa, não articulada com os processos de ensino e aprendizagem, funcionando principalmente como uma preparação para os testes sumativos (Fernandes, 2019). Nesta perspetiva, ainda devedora da psicologia associacionista e behaviorista, com uma visão acentuadamente passiva e mecânica da aprendizagem humana, o reconhecimento da importância e efetividade da [participação dos alunos](#) era relativamente diminuto, pelo que as dinâmicas de avaliação interpares, coavaliação e autoavaliação não eram consideradas como partes integrantes da avaliação formativa.

No entanto, a partir dos anos 80 e, principalmente, dos anos 90, o conceito de avaliação formativa foi objeto de um significativo enriquecimento teórico e prático (e.g. ênfase do carácter contínuo, integração do ensino e da aprendizagem, reforço da distribuição do feedback, diversidade de processos de recolha de informação), no âmbito do qual os alunos passaram a ser considerados participantes ativos (Black & Wiliam, 1998). Esta reconceptualização do papel dos alunos na avaliação formativa resultou do concurso de diversos contributos, dos quais destacamos os seguintes:

- **a emergência das perspetivas cognitivistas, construtivistas, socioculturais e social construtivistas**, segundo as quais a aprendizagem é um processo ativo, gradual e

social, no qual os sujeitos assumem um papel central na sua construção, numa relação entre maturação e ação e através da mediação social e cultural (Crahay, 2015);

- a **“revolução copernicana” da pedagogia, substituindo as abordagens centradas no professor pelas abordagens centradas nos alunos**, o que associou a noção de autonomia a um acréscimo de responsabilidade e de investimento ativo dos sujeitos na sua própria aprendizagem e, por inerência, no processo de avaliação (Bhatti & Nimehchisalem, 2020);

- a **acumulação de evidências empíricas que mostram o potencial da autoavaliação** na melhoria qualitativa e quantitativa das aprendizagens, no incremento dos processos de autorregulação e no desenvolvimento das competências de metacognição (a capacidade de aprender a aprender) (Andrade, 2019; Black & Wiliam, 1998).

A propósito dos resultados da investigação, Xu destaca vários benefícios da autoavaliação (2018, pp. 576-577):

Em relação aos alunos:

- aumenta o grau de envolvimento em comparação com as formas tradicionais de avaliação;
- reforça a responsabilidade pela aprendizagem e, conseqüentemente, pela necessidade de melhorar;
- ajuda a especificar objetivos de aprendizagem nas diferentes fases de todo o processo de aprendizagem;
- facilita a aprendizagem autónoma através do pensamento reflexivo;
- aumenta a acuidade dos alunos em relação ao processo de avaliação.

Em relação aos professores:

- fornece informação muito valiosa sobre os alunos que dificilmente poderia ser obtida de outra forma;
- antecipa as dificuldades e os obstáculos que surgem nas aprendizagens dos alunos;
- poupa muito tempo e energia;
- aumenta o diálogo mútuo entre professores e alunos;
- reforça a tomada de consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos dos professores, o que permite a melhoria das práticas de ensino

Não obstante o incremento da participação dos alunos nos processos de avaliação (Machado, 2021), as práticas sistemáticas e consistentes de autoavaliação continuam a ser relativamente incipientes, estando ainda muito longe do aproveitamento desejável do seu elevado potencial, como é reconhecido até pelos atuais contributos das chamadas neurociências. A autoavaliação é encarada sobretudo como uma prática fortemente associada aos procedimentos classificatórios, assumindo um carácter pontual e afastado dos processos de ensino e aprendizagem, com um forte cunho formal e ritualista. Realizar o potencial da autoavaliação exige, todavia, uma viragem de natureza pedagógica que remete para uma questão central e central da atividade docente: *qual o papel dos alunos na aprendizagem?* Numa perspetiva pedagógica, os benefícios da autoavaliação poderão advir mais do envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem do que da mera verificação da consistência das classificações que atribuem a si próprios.

A autoavaliação: como?

No âmbito desta *Folha*, face à impossibilidade de uma exemplificação exaustiva, limitar-nos-emos a propor um esquema praxeológico para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação nos diversos contextos de aprendizagem. A premissa fundamental é a de que **autoavaliação é um processo de [feedback](#)**, como vimos anteriormente, pelo que adotaremos o modelo de Hattie e Timperley (2007), segundo o qual devem ser considerados três perguntas: **para onde é que eu vou (feed up)? como é que eu estou (feed back)? o que é que devo fazer a seguir (feed forward)?** A partir deste modelo propomos, assim, seis estratégias de autoavaliação que devem ser encaradas de forma integrada e complementar: sendo todas relevantes, nenhuma *per se* será suficiente para garantir as potencialidades da autoavaliação. Além disso, cada uma das estratégias, pode ser operacionalizada de múltiplas maneiras, das quais daremos apenas um número reduzido de exemplos, seguindo, de forma adaptada, as sugestões de Chappuis (2009):

Para onde é que eu vou (feed up)?

1.ª estratégia: promover a reflexão e a compreensão dos critérios de avaliação

Sem critérios de avaliação, a autoavaliação é um processo pedagógico que fica significativamente comprometido, se não mesmo incapaz de atingir plenamente as suas potencialidades. Neste sentido, para uma autoavaliação efetiva, que seja capaz de produzir efeitos na aprendizagem, na autonomia e nas competências de autorregulação e de metacognição, é, pois, necessário que os alunos disponham de critérios de avaliação que sejam claros e compreensíveis. Esta estratégia é mais do que a mera informação; é, sobretudo, um exercício de reflexão, o que se reveste de elevadas potencialidades, uma vez que a apropriação dos critérios de avaliação é um preditor do sucesso das aprendizagens. De modo flexível e de acordo com a natureza dos alunos, é também importante desenvolver processos de construção de critérios de avaliação participados, discutidos e aplicados de modo colaborativo. Nos diversos níveis de ensino, importa incutir nos alunos práticas de autoavaliação referidas a critérios, o que aumenta a sua acuidade, quer para efeitos formativos, quer para efeitos sumativos.

2.ª estratégia: usar exemplos e modelos para explicitar os objetivos de aprendizagem

Para além dos critérios de avaliação, é igualmente fundamental que os alunos saibam o que é que se espera que eles aprendam, designadamente através das tarefas que lhes são propostas. Importa, pois, no âmbito daquilo que se chama *feed up*, que os alunos sejam ajudados a compreender os objetivos de aprendizagem através do recurso a exemplos e a modelos, através dos quais consigam responder, de forma mais concreta, a perguntas, tais como: *o que é que o professor espera que eu aprenda? O que é que define a qualidade da tarefa? Que problemas devo evitar? Que dificuldades posso antecipar?* O recurso a exemplos e a modelos reveste-se de especial relevância para alunos com maiores dificuldades de apropriação dos objetivos de aprendizagem, cuja formulação é frequentemente abstrata. Deste modo, esta estratégia consiste

numa autoavaliação antecipatória e envolvente, com o qual se pode concretizar um dos princípios fundamentais da autoavaliação: a responsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem.

Como é que eu estou (feed back)?

3.ª estratégia: promover práticas regulares de feedback

O feedback é encarado, muitas vezes, como uma competência exclusiva do professor. Sendo certo que é o professor que recolhe a informação sobre a aprendizagem e está mais apto para realizar a sua interpretação, de modo efetivo e útil, isso não impede que os alunos sejam também intervenientes nas práticas de feedback. A investigação mostra, de resto, que o feedback é mais eficaz quando promove a disponibilidade dos alunos para previamente compreenderem as suas dificuldades e encontrarem as soluções por si próprios. O feedback deve ser, pois, uma estratégia distribuída e referida a critérios de avaliação, através da qual os alunos são encarados como coparticipantes sob a forma de uma autoavaliação contínua, processos de coavaliação e promoção do poder colaborativo. Como vimos, a autoavaliação é um processo formativo centrado no feedback que os alunos são capazes de fornecer a si próprios. No entanto, tenha-se em consideração que, para esse processo ser efetivo, a autoavaliação tem que ser uma prática sistemática, andaimada e integrada no currículo, tendo uma natureza eminentemente dialógica e partilhada entre professor e alunos.

4.ª estratégia: ensinar os alunos a realizar a autoavaliação e a definir objetivos

A autoavaliação desenvolve-se, pratica-se e aprende-se, pelo que deve consistir numa competência transversal, abrangente e recursiva. Desde logo, as práticas de avaliação do professor modelam as próprias práticas de autoavaliação dos alunos: se a avaliação está centrada, de modo preponderante, na [classificação](#), é natural que os alunos acabem por reduzir a sua autoavaliação à atribuição de classificações a si próprios; se a avaliação assume um propósito mais pedagógico, sendo encarada como um processo

que ajuda a aprender, é expeável que os alunos também concebam a autoavaliação como uma estratégia de aprendizagem. O desenvolvimento do pensamento avaliativo dos alunos está, pois, intrinsecamente associado à cultura de avaliação que se vive em cada sala de aula e em cada escola. Por outro lado, é importante que o professor, de modo explícito e intencional, ajude os alunos refletir sobre as capacidades e dificuldades, pontos fortes e pontos fracos, suscitando questões, realizando questionários ou pura e simplesmente dialogando em torno de perguntas, tais como: *em que é eu sou bom? O que é que eu preciso de melhorar? Qual é a minha principal dificuldade? O que explica erros que cometi?*

O que é que devo fazer a seguir (feed forward)?

5.ª estratégia: envolver os alunos na tomada de decisões sobre os passos seguintes

Como processo de feedback, a autoavaliação não se pode limitar a uma reflexão realizada pelos alunos sobre em que ponto se encontram na sua aprendizagem, tendo em conta os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem. Na realidade, para que seja efetivo e útil, é fundamental que o feedback promova a tomada de decisões sobre os passos a seguir para se ultrapassar as dificuldades e os obstáculos da aprendizagem. De resto, este é um dos principais problemas quando a autoavaliação se confunde com um procedimento meramente classificatório: os alunos são confrontados apenas com o que fizeram sem que reflitam e se comprometam com o que devem fazer a seguir. A ausência desta prática de *feed forward* na autoavaliação dos alunos é a que mais compromete o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem e da autorregulação. Neste âmbito, tendo em conta os objetivos de aprendizagem, a ajuda do professor revela-se, pois, indispensável para os alunos se focarem nos aspetos essenciais e andaiarem o seu percurso.

6.ª estratégia: incentivar os alunos a desenvolver práticas de autorrevisão focada

Sendo de natureza essencialmente formativa, a autoavaliação pressupõe que o professor dê e crie oportunidades para os alunos aplicarem as decisões que tomaram

para resolver os seus problemas de aprendizagem. Trata-se de um “contrato de confiança” que transmite aos alunos a consciência de que a autoavaliação vale a pena e que pode ter impacto na melhoria das suas aprendizagens. Nestas circunstâncias, usufruindo de oportunidades para serem consequentes com a sua autoavaliação, é indispensável que os alunos aprendam também a desenvolver práticas de autorrevisão focadas nos conceitos, habilidades ou competências nos quais tiveram dificuldades. Seguindo as decisões tomadas e partilhadas com o professor, os alunos podem segmentar e andaimar as aprendizagens, refletindo e regulando a par e passo em função dos [critérios de avaliação](#). A autorrevisão focada permite que os alunos se concentrem num conjunto adequado de objetivos de aprendizagem, para os quais o professor deve adaptar o ensino e as tarefas que propõe.

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito à autoavaliação e às suas práticas e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1

“Ao longo da sua escolaridade os alunos, no geral, nunca foram treinados a realizar uma verdadeira autoavaliação, limitando-se, na maior parte dos casos, a atribuir um valor quantitativo às suas prestações.” (Vieira, 2013, p. 119)

Discuta com os seus colegas esta frase, registando as principais conclusões.

Tarefa 2

Analise criticamente a Tabela 1, apontando as principais limitações e vantagens das definições apresentadas.

Tarefa 3

A autoavaliação deve ter um propósito meramente formativo?

A partir do texto, debata esta questão com os seus colegas, registando as principais conclusões.

Tarefa 4

Elabore com os seus colegas uma tarefa/atividade para aplicar uma das seis estratégias apresentadas.

Referências

- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87.
- Bhatti, N., & Nimehchisalem, V. (2020). A review of research on student self-assessment in second/foreign language writing. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 15 (2), 125-131.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Chappuis, J. (2009). *Assessment for Learning: Classroom Practices That Maximize Student Success*. ETS Assessment Training Institute.
- Crahay, M. (2015). Os fundamentos da aprendizagem. In V. Bedin & M. Fournier (Dir.), *Aprender* (pp. 17-26). Texto & Grafia.
- 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 (Org.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal* (pp. 139-163). Editora CRV.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Machado, E. A. (2021). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vieira, I. M. A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta.
- Xu, B. (2018). Literature review of student self-assessment and its effects on the second language writing. *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, ICCESE, 205, 575-579.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Capítulo V – Diversificar, recolher, triangular

Sinopse

Como no [Texto de Apoio n.º 1](#), já referido, Domingos Fernandes deixa claro, não são os instrumentos ou ferramentas de avaliação que determinam a natureza da avaliação ou vice-versa, uma vez que um mesmo meio de recolha de informação pode ser utilizado na ApA ou na AdA e, conseqüentemente, induzir inferências de natureza e conteúdo distintos.

Ressalta, da leitura dos textos de apoio e folhas que, neste capítulo, se apresentam, a intencionalidade pedagógica como questão central. Significa isto que, tal como legalmente estipulado, “na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos” (n.º 3 do artigo 22.º do Dec.-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

O entendimento cabal do que aqui se define pode ser esclarecido por Roegiers (2006)⁴³, que sintetiza quatro técnicas de recolha de dados - observação, análise documental, entrevista e questionário - e por Brookhart (2018)⁴⁴, que considera que existem três ferramentas (instrumentos) de tratamento dos dados referidas a critérios - [rubricas](#), listas de verificação e escalas de classificação. Os procedimentos pedagógicos serão os que os professores considerarem que melhor se adequam a que os alunos desenvolvam e evidenciem as aprendizagens realizadas e a sua qualidade

⁴³ Roegiers, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>

⁴⁴ 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>

(projetos, apresentações orais, textos ou respostas restritas, portfólios, trabalhos laboratoriais ou em oficina, performances, exercícios e testes).

Neste contexto, Domingos Fernandes dedica duas folhas à ***Diversificação dos Processos de Recolha de Informação***.

Na **Folha 7- [Diversificação dos Processos de Recolha de Informação \(Fundamentos\)](#)**, o autor fundamenta esta questão, quer discutindo questões epistemológicas e ontológicas que ajudam a compreender a natureza subjetiva da avaliação, quer com base nas teorias da psicologia da aprendizagem, nomeadamente a das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Percorre todo o texto o imperativo ético de criar condições para que todos os alunos possam aprender, pelo que importa desenvolver práticas “mais fundamentadas e conscientes”, que permitam passar de uma visão psicométrica da avaliação para a visão eminentemente pedagógica que se defende. Como resposta à procura de processos de avaliação rigorosos, credíveis e socialmente úteis, Domingos Fernandes apresenta o princípio da triangulação.

Na **Folha 8 [Diversificação dos Processos de Recolha de Informação \(Dois Exemplos\)](#)** fica claro que o princípio da simplicidade deve imperar, sendo que “não parece razoável tudo querer registar para tudo avaliar”, pelo que o autor propõe a utilização de três ou quatro processos de informação que deem conta dos diferentes estilos cognitivos dos alunos. A folha lança o importante desafio de que os processos de recolha de dados sejam pensados de forma a promoverem a [participação dos alunos](#) no processo de avaliação, através da autoavaliação.

Na **Folha n.º 5 – [Rubricas de Avaliação](#)** – Concretizando, Domingos Fernandes esclarece as características e propósitos das rubricas, assim como a sua relevância nos processos pedagógicos, nomeadamente orientados para o desenvolvimento e avaliação de desempenhos dos alunos. Constituídas por um conjunto de critérios que se considera traduzirem bem o que é desejável que os alunos aprendam e saibam fazer e, para cada critério, descrições muito claras dos níveis de desempenho, as rubricas, mesmo quando usadas para fins sumativos orientados para a tomada de decisões classificatórias, são descritivas.

Na **Folha n.º 13** – [Para uma Abordagem Pedagógica dos Testes](#) – Eusébio André Machado mostra como, desde meados do século XX, os testes têm sido a faceta visível de uma preocupação de natureza psicométrica: “como medir objetivamente as aprendizagens?”, alinhada com “um paradigma de avaliação educacional segundo o qual *avaliar é classificar*”, com a finalidade de selecionar. Esclarece o autor que, no momento atual, “sob o paradigma de uma avaliação orientada para melhorar os processos de ensino e aprendizagem – e *não apenas para classificar* -, entendemos que importará enfatizar *uma abordagem pedagógica dos testes*”, encarando-os como um processo de recolha de dados, entre outros, ao serviço das aprendizagens, no âmbito de uma avaliação pedagógica. Constituindo os testes um processo de recolha de informação com elevado grau de formalização e de complexidade, a folha apresenta uma tipologia do uso dos testes e orientações para a sua abordagem pedagógica.

Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)

Domingos Fernandes

*ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)*



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)

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

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-459-7

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *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.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

A decorative border composed of various colored squares (red, green, blue, yellow, orange, purple) is positioned around the edges of the page, primarily at the top and bottom corners.

FOLHA 7

Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)

Índice

<u>Introdução</u>	267
<u>Da Natureza Subjetiva da Avaliação</u>	269
<u>Acerca do Princípio da Triangulação</u>	273
<u>Para a Diversificação dos Processos de Recolha de Informação</u>	275
<u>Tarefas</u>	277
<u>Referências</u>	278

Introdução

O principal propósito desta *Folha* é contribuir para clarificar os fundamentos e as razões que têm levado investigadores e educadores, um pouco por todo o mundo, a recomendar a diversificação dos processos de recolha de informação avaliativa.

A subjetividade associada a todos os processos de avaliação constitui uma forte e lógica razão para que esta diversificação seja posta em prática. Porém, há outras fortes razões que justificam a diversificação, tais como as que decorrem das teorias da aprendizagem e da psicologia da aprendizagem, nomeadamente a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (Gardner, 1991; Gardner & Hatch, 1989). No entanto, para efeitos desta *Folha*, vamos centrar-nos na relação entre a subjetividade da avaliação e a necessidade de diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Para tal, discutem-se inicialmente algumas questões epistemológicas e ontológicas que nos ajudam a compreender a natureza subjetiva da avaliação. Só a compreensão destas questões pode ajudar-nos a desenvolver práticas mais fundamentadas e conscientes que, por exemplo, contribuam para que se percebam as substanciais diferenças entre uma visão psicométrica da avaliação, em que a avaliação é considerada uma medida objetiva das aprendizagens e competências dos alunos, e uma visão eminentemente pedagógica, em que a avaliação é um processo participado e dialógico, cujo principal propósito é melhorar o ensino e as aprendizagens e as competências dos alunos.

Uma visão que tem em conta os *ambientes* de ensino, de aprendizagem e de avaliação e o imperativo ético da necessidade de criar condições para que todos os alunos possam aprender.

Na verdade, é importante recordar que é necessário:

1. Criar condições para discutir questões substantivas e de fundo que, por exemplo, questionem se a avaliação é uma ciência exata, permitindo a obtenção de medidas exatas e objetivas das aprendizagens dos alunos.

2. Compreender os fundamentos de uma visão de avaliação em que as aprendizagens de atitudes, comportamentos em geral, capacidades e conhecimentos escolares podem ser consideradas inseparáveis e, como tal, avaliados de forma tão integrada quanto possível.
3. Será igualmente discutida a relevância da chamada *Triangulação* como estratégia de diversificação de processos de recolha de informação, que pode contribuir para garantir a credibilidade e o rigor dos processos da avaliação.

Antes de prosseguir, importa clarificar que se entende por *Processo de Recolha de Informação* toda e qualquer ação ou dinâmica de trabalho, formal ou informal, não estruturada ou estruturada, que se desenvolve para obter dados acerca das aprendizagens e das competências dos alunos. O principal propósito de qualquer processo de recolha de informação é obter dados para distribuir *feedback* de qualidade a todos os alunos e, nestes termos, a sua utilização é formativa por natureza. Porém, é igualmente necessário prever processos de recolha de informação que gerem dados que sejam mobilizados para efeitos classificatórios.

Da Natureza Subjetiva da Avaliação

A avaliação, como domínio do conhecimento, pode ser entendida como uma construção e uma prática social, em que um dos seus propósitos é determinar a qualidade de um dado objeto (e.g., prestação de cuidados num hospital, atendimento num dado serviço público, práticas profissionais, projetos educativos dos agrupamentos/escolas não agrupadas, currículos, programas educacionais). Neste sentido, torna-se sempre obrigatório recolher informação que nos permita obter uma descrição, tão rigorosa quanto possível, do objeto que se pretende avaliar. Acontece que, em geral, os processos de recolha de informação são bastante marcados pelas perspetivas, conceções, valores, ideologias e *filosofias* que os avaliadores possuem acerca do mundo que os rodeia. Consequentemente, tais processos estão imbuídos de subjetividade que, inevitavelmente, influencia aspetos, tais como, as perguntas que se fazem, o que e como se observa, os critérios que se definem e a forma como se decide interagir com os intervenientes na avaliação. Ainda que seja cada vez mais consensual que a avaliação é, por natureza, um processo subjetivo que deve produzir resultados credíveis, plausíveis e socialmente úteis, a verdade é que há ainda quem considere que a avaliação é um processo objetivo, que deve produzir resultados certos ou exatos, consistentes com a realidade objetivamente percebida.

É importante compreender que esta é uma discussão epistemológica da maior relevância, pois tem a ver com a forma como nos relacionamos com o conhecimento e que, tal como nos é sugerido por Guba & Lincoln (1994), se pode formular, com as devidas adaptações, através de questões, tais como:

Qual é a natureza da relação entre quem quer conhecer e aquilo que se julga que pode ser conhecido?

e

Como é que aquele que quer conhecer se relaciona com a produção de conhecimento?

Repare-se que se pode facilmente fazer uma analogia para nos situarmos no contexto da chamada avaliação das aprendizagens dos alunos. Poderemos então ter, por exemplo, questões, tais como:

Qual é a natureza da relação entre quem avalia e o que se pensa que pode ser avaliado?

e

Como é que quem avalia se relaciona com os processos que, supostamente, permitem determinar o que os alunos sabem e são capazes de fazer?

Perante estas questões, há quem defenda a ideia de que nos devemos relacionar com os objetos de avaliação de uma forma distanciada e neutra, não *contaminando* a realidade, nem nos deixando por ela *contaminar* e utilizando *instrumentos* considerados *científicos* que, supostamente, nos proporcionam a exata e objetiva medida do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Os defensores desta perspetiva presumem que a construção de *instrumentos*, que permitam quantificar e medir as aprendizagens e/ou competências dos alunos, deve constituir um importante propósito da avaliação. Assim, a quantificação e os chamados métodos quantitativos assumem um papel determinante, uma vez que se considera que eles são o garante da objetividade e da certeza. A avaliação é entendida como uma ciência exata, muito semelhante à investigação que se desenvolve nas ciências físicas e naturais, em que se procura a definição de leis universais e, conseqüentemente, a verdade.

Mas há também quem sustente que nos devemos relacionar com a avaliação de uma forma interativa, dialógica, considerando que não é possível evitar a proximidade e, nesse sentido, assume-se que o avaliador influencia ou interfere com a realidade e vice-versa (ou seja, numa avaliação de proximidade, professor e alunos interagem, influenciando-se mutuamente). Estamos perante uma perspetiva epistemológica, em que se considera que os avaliadores e os processos por si utilizados não são neutros e, neste sentido, não há *instrumentos* que produzam medidas isentas de enviesamentos, exatas e objetivas das aprendizagens e das competências dos alunos. Nestas condições, assume-se a subjetividade da avaliação como consequência das diferentes visões que avaliadores e avaliados sustentam acerca da complexidade da realidade e a existência de uma diversidade de fenómenos sociais que não se podem

medir/quantificar. A credibilidade, em vez das medidas exatas ou da verdade, é a palavra-chave dos processos de avaliação.

Claro que a estas diferentes perspetivas epistemológicas correspondem igualmente diferentes visões acerca da natureza da realidade que procuram responder a questões, tais como:

Qual é a forma e a natureza da realidade? O que é que existe que pode ser conhecido?

Assim, para os defensores da primeira perspetiva epistemológica, existe uma e uma só realidade que se pode compreender e apreender na sua totalidade de forma objetiva e única. Isto significa, por exemplo, que se considera que é possível discernir objetivamente a diversidade de fenómenos que ocorrem numa sala de aula. E, assim sendo, considera-se que os objetos de avaliação (e.g., atitudes, competências, aprendizagens em geral) podem avaliar-se e compreender-se objetivamente e de forma única. No entanto, para um número de defensores da segunda perspetiva epistemológica, ainda que se possa admitir a existência de uma só realidade, existem diferentes perspetivas sobre essa mesma realidade que, assim sendo, não pode ser apreendida e compreendida na sua totalidade e de forma única. A realidade, nesta perspetiva, é demasiado complexa e as visões que sobre ela existem obrigam a um esforço de conciliação entre as diferentes subjetividades para que seja possível compreendê-la tão alargada e profundamente quanto possível. Nestas condições, os fenómenos que ocorrem nas salas de aula podem ser *vistos* através de diferentes perspetivas e, por isso, o mesmo acontece com o processo de avaliação de quaisquer objetos. Consequentemente, não se poderá afirmar que a avaliação é um processo integralmente objetivo que permite determinar de forma exata e única o que os alunos sabem e são capazes de fazer. A avaliação está inexoravelmente associada às perspetivas, conceções, ideologias, valores, experiências e conhecimentos de quem a faz. Logo, a questão da sua subjetividade é incontornável e tem de ser devidamente enquadrada.

Em suma, através desta sucinta e simplificada discussão, parece importante referir que:

1. A avaliação não é uma ciência exata nem objetiva, sendo necessário retirar desse facto as devidas ilações.
2. A avaliação não é uma mera medida. É uma prática e uma construção social, em que a interação e a comunicação com os diferentes intervenientes são fundamentais. Logo, a partilha de subjetividades, a intersubjetividade, assume uma relevância particular em qualquer processo de avaliação que ocorra nas salas de aula ou nas escolas.
3. As medidas de uma diversidade de objetos foram, são e continuarão a ser muito importantes para descrever com rigor fenómenos sociais e, em particular, os que ocorrem em contextos educacionais. Mas as medidas não são boas para descrever tudo, pois não é possível medir tudo.
4. A avaliação é um processo imbuído de subjetividade sendo, por isso, desejável que no discernimento rigoroso da qualidade dos objetos, se utilizem complementarmente processos baseados em critérios, que tendem a procurar a objetividade, e processos baseados nas práticas e nas experiências dos avaliadores e dos avaliados, mais subjetivos por natureza (Stake, 2006).
5. A avaliação não produz, em geral, resultados certos e definitivos. Importa, porém, garantir a sua credibilidade, o seu rigor, a sua utilidade, a sua exequibilidade e a sua adequação ética para todos os intervenientes no processo.

Acerca do Princípio da Triangulação

Em face do exposto, assumindo que a avaliação é um processo imbuído de subjetividade, a questão que se coloca é a de saber como garantir que ele seja rigoroso, credível e socialmente útil. Mais concretamente, como se pode contribuir para que a avaliação que se desenvolve nas salas de aula traduza o mais rigorosamente possível o que os alunos sabem e são capazes de fazer? A resposta para esta questão reside essencialmente na *Triangulação*, um procedimento simples, largamente recomendado e referido na literatura da especialidade (Black & Wiliam, 2018; Fernandes, 2019).

Não sendo possível avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer, avaliam-se amostras dos seus desempenhos relativamente aos conteúdos dos domínios/temas previstos no currículo nacional, através de uma diversidade de tarefas ou propostas de trabalho. É através da análise/avaliação do desempenho dos alunos nestas tarefas que se pode caracterizar com alguma segurança o que os alunos aprenderam, ou não, acerca de um dado domínio/tema. É importante pensar que, não sendo a avaliação uma ciência exata, qualquer que seja o processo de recolha de informação que se utilize (e.g., teste, relatório, composição, ensaio, questionamento oral, resolução de um problema) há sempre uma elevada probabilidade de se cometer algum tipo de erro. Na verdade, nenhum processo de recolha garante que se possa avaliar exatamente todas as aprendizagens e competências dos alunos num dado domínio do currículo. Por outro lado, aspetos, tais como, os conhecimentos, motivações, aptidões, interesses, capacidades, contextos socioculturais e estilos de aprendizagem variam mais ou menos significativamente de aluno para aluno. Tal como refere Gardner (1991), há alunos com uma *inteligência lógico-matemática* mais desenvolvida do que a sua *inteligência linguística* ou *espacial* e outros em que a situação pode ser precisamente a oposta.

Assim sendo, é necessário retirar as devidas ilações no que se refere ao desenvolvimento do processo de avaliação dos alunos. Por isso mesmo, surge a *Triangulação* como um importante princípio e procedimento a adotar nos processos de recolha de informação, nos intervenientes no processo de avaliação e nos tempos e contextos em que se realiza.

Pelas razões acima aduzidas, a utilização privilegiada de testes é reconhecida e manifestamente insuficiente para que a avaliação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer seja, como se exige, rigorosa e credível. Por isso, é importante que a recolha de informação possa ser diversificada e realizada através de um alargado espetro de meios, tais como relatórios, textos de natureza diversa, observações, resoluções de problemas, desempenhos e produtos diversos. Deste modo, os alunos e as suas famílias percebem facilmente que *estudar para o teste* não é suficiente para que possam desenvolver as aprendizagens e competências previstas no currículo nacional.

Na verdade, a triangulação de [processos de recolha de informação](#) permite avaliar mais aspetos dos domínios/temas do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje frequentam as escolas, assim como reduzir os erros inerentes a qualquer processo de avaliação.

Sendo a avaliação um processo imbuído de subjetividade, é natural que a partilha intersubjetiva, isto é, a discussão entre diferentes intervenientes acerca da avaliação de cada um dos seus alunos, possa contribuir largamente para a qualidade e o rigor da apreciação realizada acerca das suas aprendizagens e competências. Dito de um modo mais simples, sempre que possível, é importante *triangular* as perspetivas de diferentes avaliadores acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Os conselhos de turma, por exemplo, podem ser importantes contextos de discussão e partilha para esse fim. Mas, como é óbvio, o princípio da triangulação pode igualmente ser posto em prática com a participação mais ou menos ativa de outros intervenientes, tais como os encarregados de educação e os alunos.

Como consequência das anteriores considerações, deve igualmente considerar-se a possibilidade de a avaliação, sempre que possível, se realizar numa diversidade de contextos e em diferentes períodos de tempo. Isto significa que também é importante avaliar e, conseqüentemente, distribuir *feedback* aos alunos, em contextos tais como, por exemplo, os que são proporcionados pelas visitas de estudo ou pelo envolvimento dos alunos em atividades escolares, do tipo dos clubes, *academias* ou outros. Pode também pensar-se na possibilidade de a informação poder ser recolhida numa

diversidade de *tempos*, isto é, não necessariamente nos momentos que normalmente se anunciam previamente.

Compreende-se assim que, a diversificação dos processos de recolha de informação tem em conta a comprovada diversidade de alunos. A tendência para utilizar um dado processo em detrimento de outros reduz a sensibilidade das avaliações à referida diversidade. Logo, é necessário diversificar para incluir.

Para a Diversificação dos Processos de Recolha de Informação

Começamos por uma simples clarificação. A designação *Instrumento* é a mais comum, quando nos queremos referir a qualquer técnica que permita recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Muito sucintamente, dir-se-á que é uma designação que não é consistente com a conceção que hoje temos de avaliação pedagógica. Na verdade, é uma designação que remete para uma visão da avaliação como medida e como uma mera técnica e não como um processo pedagógico. Ou seja, supostamente, os *instrumentos* medem rigorosamente as aprendizagens dos alunos, tal como, por exemplo, um termómetro mede a temperatura de uma pessoa, um metro o comprimento de uma mesa e o velocímetro a velocidade de um veículo. Como sabemos, não se conhece nenhum *instrumento* que produza uma medida exata das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, trata-se de uma designação que nos remete para uma visão que limita bastante o espectro de processos de recolha de informação avaliativa, confinando-o à clássica sistematização elaborada por Tenbrink (1974). Este autor considerou quatro técnicas de recolha de informação (*Inquérito, Observação, Análise e Testes*) e, para cada uma delas, uma diversidade de *instrumentos*, que vão desde os inquéritos por questionário e por entrevista, no caso da técnica do *Inquérito*, a diferentes tipos de testes, no caso dos *Testes*, passando por grelhas de observação e listas de verificação, no caso da *Observação*, e pela análise de conteúdo, no caso da *Análise*. Para além de

ser questionável considerar-se a análise de conteúdo como um *instrumento*, também se verifica que uma diversidade de *instrumentos* referidos (e.g., inquéritos por entrevista e por questionário, grelhas de observação, registo de incidentes críticos) torna o processo de recolha de informação praticamente inviável e a avaliação não exequível. Isto porque, quando um(a) professor(a) está a ensinar não pode preencher, simultaneamente, ou mesmo imediatamente a seguir, certo tipo de grelhas de observação e também, muito dificilmente, terá tempo para utilizar devidamente inquéritos por questionário ou por entrevista. Por isso mesmo, aqui se advoga a ideia de que os processos informais e pouco estruturados de recolha de informação podem e devem constituir uma parte importante do *sistema de avaliação* utilizado nas salas de aula (e.g., diálogos, observações, formulação de questões), devendo o seu registo ser tão simplificado quanto possível. Além do mais, é necessário considerar que há um largo espectro de propostas de trabalho (tarefas) que podem ser apresentadas aos alunos e que devem permitir, ensinar, aprender e avaliar (e.g., problemas, produção de uma diversidade de textos, conceção e desenvolvimento de pesquisas, produção de relatórios, utilização de instrumentos). No caso da avaliação será sempre necessário recolher informação para se poder distribuir *feedback* e/ou poder fazer balanços acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento.

Em suma, ainda que a utilização do vocábulo *instrumento* não implique necessariamente um erro ou mesmo algo de menos positivo, a verdade é que, pelas razões aduzidas, será mais adequada a utilização da expressão *processo de recolha de informação*, ou mesmo *recolha de informação*, que é bem mais consistente com os propósitos e princípios da avaliação pedagógica que se têm discutido amplamente nos documentos produzidos no âmbito do projeto MAIA. Não se trata, obviamente, de uma mera questão semântica, mas antes de uma relevante questão epistemológica que, como já acima se discutiu, contrasta duas perspetivas bem distintas de avaliação.

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito diversificação dos processos de recolha de informação avaliativa e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

No texto associa-se a perspetiva da subjetividade da avaliação à necessidade de diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Discuta a plausibilidade de tal associação e apresente e discuta três estratégias que contribuam para melhorar a qualidade e a credibilidade dos processos de avaliação.

Tarefa 2.

Analise a Tabela 1 em que, de forma sintética, se contrastam duas perspetivas de avaliação decorrentes de diferentes fundamentos epistemológicos e de diferentes racionalidades. Discuta esses fundamentos e relacione-os com cada um dos aspetos referidos na tabela.

Tabela 1. *Dois perspetivas de avaliação e natureza e características da avaliação correspondente.*

	Racionalidades Objetivas, Técnicas ou Empírico-Racionalistas	Racionalidades Interpretativas, Críticas ou Sociocríticas
Natureza da Avaliação	Objetiva Exata	Subjetiva Dialógica
Propósito da Avaliação	Medir/Classificar/Selecionar	Avaliar/Compreender/Melhorar
Papel do Avaliador	Neutro	Implicado
Relação com os Avaliados	Distante	Próxima
Papel dos Instrumentos	Decisivo	Relativo
Processos de Recolha de Informação	Ênfase nos Testes	Ênfase na Diversificação dos Processos de Recolha
Referenciação	Normativa	Criterial

Referências

- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV.
<https://www.researchgate.net/publication/337608490> Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Tenbrink, T. (1974). *Evaluation: a practical guide for teachers*. McGraw-Hill.

Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)

Domingos Fernandes

*ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)*



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)

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

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-461-0

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *Diversificação dos processos de recolha de informação (dois exemplos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

A decorative border composed of various colored squares (red, green, blue, yellow, orange, purple) arranged in a grid-like pattern, primarily located at the top and bottom edges of the page.

FOLHA 8

Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)

Índice

Introdução	283
Observação e Formulação de Questões	284
Utilização dos Dados da Autoavaliação dos Alunos	287
Tarefas	291
Bibliografia	293

Introdução

Há um princípio que interessa ter sempre presente quando se pensa na diversificação dos processos de recolha de informação avaliativa. Trata-se do princípio da *Simplicidade*. Isto significa que a *política de avaliação* definida para o agrupamento, ou para a escola, como um todo e, naturalmente com reflexos na turma, tem de ser *exequível* e, por isso, deve recorrer a um número limitado e contido de processos de recolha de informação.

Consequentemente, não parece razoável tudo querer registar para tudo avaliar. Nem se pode avaliar tudo, nem se pode registar tudo.

Por isso mesmo, tendo em conta um número limitado de critérios e, por exemplo, o apoio de uma rubrica de avaliação, pode definir-se uma *política de avaliação* que utilize três ou quatro processos de recolha de informação, assegurando a sua diversificação e a sua exequibilidade. Assim, discutem-se seguidamente dois processos de recolha de informação: a) *Observação e Formulação de Questões* e b) *Utilização de Dados da [Autoavaliação dos Alunos](#)*. A seleção destes dois processos foi deliberada no sentido de evidenciar pelo menos duas coisas. A primeira é que, na verdade, não necessitamos de uma panóplia mais ou menos sofisticada, mais ou menos complexa, de *instrumentos* para avaliar e para diversificar os processos de avaliação. A segunda, é que se torna necessário valorizar, levar mais a sério e pôr realmente em prática processos simples de avaliação sendo, por isso, muito importante pensar e refletir acerca das melhores formas de o conseguir com o rigor que se impõe.

Convém sempre sublinhar que a diversificação dos processos de recolha de informação deve fazer-se tendo em conta as razões antes invocadas (natureza subjetiva da avaliação e diferentes *estilos* cognitivos dos alunos) e nunca questionar que, no essencial, a avaliação formativa (ou avaliação para as aprendizagens) deve predominar nas práticas de avaliação pedagógica. Isto significa que, no fundamental, se devem diversificar os processos de recolha de informação para que possamos estar mais habilitados a distribuir *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos.

Observação e Formulação de Questões

A observação e a formulação de questões constituem processos que podem ser utilizados informalmente enquanto, por exemplo, a docente acompanha o trabalho que os alunos desenvolvem em pequenos grupos. A observação direta e a cuidadosa formulação de questões constituem-se como os melhores processos para recolher informação de qualidade acerca das aprendizagens, competências, atitudes e desempenhos dos alunos. Dir-se-ia que são processos que não exigem propriamente nenhum aparato prévio especial e que, levados a sério, isto é, devidamente considerados, contribuem para que a avaliação não se limite à análise do trabalho escrito dos alunos e, por isso, seja mais credível. A observação e o questionamento informais podem ser utilizados individualmente, em pequenos grupos ou mesmo com toda a turma.

Os procedimentos para recolher informação através da observação informal são muito simples. Por exemplo: a) circular pelos diferentes grupos de alunos e observar como abordam uma dada proposta de trabalho; b) delimitar as observações, pois não se pode observar tudo, e focar nos aspetos que dificilmente poderão ser objeto de recolha utilizando outros processos; c) seleccionar um número limitado de alunos para observar de cada vez; d) seleccionar previamente o que deve ser objeto de recolha de informação; e e) ser flexível, para que se possam observar quaisquer outros aspetos eventualmente não previstos para aprofundar e melhorar o processo de recolha.

Fazer perguntas é uma excelente forma de estimular os seus processos de pensamento e de contribuir para que, numa grande variedade de situações, os alunos possam ser orientados no desenvolvimento das propostas de trabalho. É importante que os docentes formulem questões que permitam recolher informação relevante, para avaliar eficazmente as aprendizagens e competências dos alunos. Nomeadamente, as que se referem aos processos utilizados na resolução das propostas de trabalho.

Assim, é bastante importante que se formulem questões que se iniciem da seguinte forma:

a) Porque é que tu...?; b) Como é que tu...?; c) Tens a certeza que...?; d) O que pensas....?; e) O que tentaste...?; f) Podes dizer-me...?; e g) Como é que decidiste...?

Concretizando, poderemos ter perguntas, tais como:

Tens a certeza de que essa é a resposta para a questão formulada na proposta de trabalho?; Porquê?; O que pensas que é mais importante para compreenderes o que tens de fazer para resolver a questão?; e Podes dizer-me que conhecimentos utilizaste durante a resolução desta questão?

Os processos de registo, quer das observações, quer das questões, devem ser simples, o mais possível, tendo as rubricas de avaliação uma grande capacidade para os organizar. Mas uma lista de verificação ou um simples apontamento numa folha preparada para o efeito podem ser igualmente muito úteis e eficazes.

Algumas das vantagens destes processos informais de recolha de informação são as seguintes:

- Permitem avaliar aprendizagens, competências e atitudes que dificilmente poderão ser avaliadas por outros processos.
- Permitem focar a avaliação em aspetos específicos e delimitados das aprendizagens, competências e atitudes dos alunos.
- São bastante flexíveis, permitindo avaliar um número reduzido de alunos de cada vez.
- São processos que ocorrem no contexto natural, ou *normal*, das salas de aula.

Porém, é igualmente importante ter em conta algumas das suas possíveis desvantagens, tais como:

- Exigem um particular cuidado, quer na formulação de perguntas adequadas, quer nas observações, que, por natureza, podem ser enviesadas por uma diversidade de fatores. (É necessário desenvolver esforços para que a avaliação possa ser tão imparcial quanto possível.)
- Exigem tempo para planificar um registo simples e exequível das observações e das respostas dos alunos.
- Exigem uma planificação cuidada para que os esforços de recolha possam incidir sobretudo na informação que não pode ser recolhida através do trabalho escrito dos alunos.

Em suma, a observação informal do trabalho dos alunos e a formulação de questões são dos processos mais úteis de recolha de informação para avaliar uma diversidade de objetos, tais como os processos de pensamento dos alunos, as suas competências para mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos e as suas atitudes (e.g., vontade para resolver as situações, perseverança, participação) perante as propostas de trabalho ou o trabalho de grupo. A observação, por exemplo, é particularmente eficaz na recolha de informação acerca dos processos de trabalho dos alunos e das suas dinâmicas de cooperação com os outros. Estes processos de recolha de informação tendem a ser mais eficazes quando os alunos estão a trabalhar em pequenos grupos ou individualmente.

Utilização dos Dados da Autoavaliação dos Alunos

O processo de recolha de informação a partir dos dados de autoavaliação dos alunos pode constituir um importante meio para melhorar os processos de avaliação em geral e tem a particular vantagem de contribuir para que os alunos participem ativamente no processo. É óbvio que a natureza da informação está dependente do *clima* e das dinâmicas de avaliação pedagógica que se desenvolvem nas salas de aula.

A autoavaliação é um processo cognitivo e metacognitivo e exige que os alunos reflitam seriamente acerca do que aprenderam, pois só desse modo poderão tornar-se conscientes acerca da situação em que se encontram para vencerem eventuais dificuldades. A autoavaliação não é, por isso, a emissão de uma opinião acerca da classificação que o aluno acha que lhe deve ser atribuída. Nada disso! É um processo bem mais elaborado, que exige uma reflexão apoiada nos critérios de avaliação e em todos os elementos que possam estar disponíveis, relacionados com as aprendizagens e competências que o aluno desenvolveu até um determinado momento.

Como vem sendo referido e já se constatou na respetiva *Folha*, as rubricas de avaliação constituem um precioso auxílio para que os alunos possam compreender o que têm de aprender. Na verdade, os níveis de consecução de cada critério são um referente a partir do qual os alunos podem avaliar o seu trabalho e o que sabem e são capazes de fazer. Ou seja, perante uma rubrica de avaliação, os alunos ficam conscientes das qualidades que o seu trabalho deve ter e, por isso, melhor preparados para avaliar as suas aprendizagens e competências. Isto é, sendo a natureza das rubricas descritiva, elas permitem que o aluno se torne consciente acerca do que sabe e é capaz de fazer, pois é fácil verificar qual a descrição que melhor se ajusta à sua situação. (A propósito, refira-se que o envolvimento dos alunos na construção das rubricas é um fator que contribui para que se tornem mais cientes do que é necessário aprender e saber fazer).

Assim, as rubricas de avaliação podem gerar informação produzida pelos alunos acerca do que sabem e são capazes de fazer num dado momento. Para tal, poder-se-á encontrar um sistema muito simples de registo que os alunos utilizam para elaborarem

a sua autoavaliação. A ideia de incluir aqui esta referência às [rubricas](#) de avaliação é a de que elas podem ser muito úteis para os alunos se autoavaliarem através de uma diversidade de processos, como os que a seguir se sugerem.

Um outro processo bastante simples que permite a utilização de dados referentes à [autoavaliação dos alunos](#), consiste na análise de reflexões escritas (e.g., relatórios, reações críticas, textos-síntese, comentários breves) através dos quais têm a oportunidade de refletir acerca das aprendizagens realizadas, após um dado período de tempo ou após a resolução de uma dada proposta de trabalho. A reflexão escrita, assim realizada pelos alunos, constitui uma atividade de elevado valor pedagógico, pois *obriga-os* a pensar sobre o trabalho realizado e a identificar, através dos critérios, o que já aprenderam e o que ainda é necessário aprenderem. Além do mais, *obriga-os* a escrever e a pensar sobre o que e como vão escrever, ações estruturantes do pensamento e de reconhecido e comprovado valor no desenvolvimento dos processos metacognitivos e cognitivos. A elaboração dos relatórios ou dos textos-síntese pode ser induzida através de questões e/ou orientações que os professores possam querer formular, tal como se sugere nos dois exemplos seguintes.

Comentário Breve

Elabora um comentário breve, até dez linhas, que descreva o que aprendeste e o que sabes fazer acerca do domínio/tema X. Refere se ainda sentes dificuldades em algum dos assuntos estudados e indica possíveis razões para essas dificuldades.

Relatório

Elabora um relatório com uma página, no máximo, em que reflitas acerca dos conhecimentos e processos de resolução que utilizaste na última proposta de trabalho (tarefa). As seguintes questões podem ajudar-te a organizar as tuas ideias.

- Que conhecimentos utilizaste para resolver a situação proposta?
- Como é que resolveste a situação? Que estratégias e procedimentos utilizaste?
- Verificaste os procedimentos e processos que utilizaste para resolver a situação?
- Sentiste algumas dificuldades? Descreve essas dificuldades.

Este tipo de relatórios, textos-síntese, comentários breves ou qualquer outro tipo de texto escrito solicitado aos alunos, deve ser administrado parcimoniosamente e com propósitos muito claros e previamente pensados. Se, por exemplo, se pretende obter dados de autoavaliação dos alunos na resolução de uma proposta de trabalho, então talvez possamos pensar na proposta que mais suscita a mobilização, a integração e a utilização de conhecimentos e competências estruturantes e significativas, tendo em conta o currículo (e.g., Aprendizagens Essenciais-AE). Este tipo de textos pode ser realizado individualmente, em pares ou em grupos de maior dimensão. Tudo dependerá das dinâmicas de ensino e de avaliação utilizadas e da natureza da informação que se pretende obter.

Algumas das vantagens deste tipo de processos de recolha de informação são as seguintes:

- Contribuem para desenvolver significativamente as competências cognitivas e metacognitivas dos alunos, ao mesmo tempo que os torna mais conscientes acerca dos seus progressos e das suas dificuldades nos processos de aprendizagem.
- Envolvem ativamente os alunos na avaliação das suas aprendizagens e competências, contribuindo para que se sintam parte importante do processo.
- Contribuem de forma importante para que os alunos aprendam a organizar as suas ideias.
- São muito simples, não exigindo muito tempo de preparação.
- Proporcionam informação gerada pelos alunos, que pode complementar a que é obtida através de outros processos.

Mas devemos igualmente considerar, tal como todos os processos que possamos utilizar, desvantagens, tais como:

- Exigem tempo aos alunos e, por isso, se sugere a sua utilização parcimoniosa, a utilização de um número reduzido de linhas em cada texto e a possibilidade da sua elaboração noutros contextos para além da sala de aula.
- Podem ser inadvertidamente utilizados para efeitos da classificação dos alunos, em vez de um poderoso meio pedagógico para os ajudar a desenvolver as suas aprendizagens e competências.
- Podem fornecer informação incompleta sobre as reais aprendizagens e/ou dificuldades dos alunos, pois estes podem não ter um adequado domínio da competência escrita.

Os textos escritos dos alunos acerca das suas aprendizagens, processos de resolução de tarefas e dificuldades, podem ser muito úteis para avaliar um alargado leque de competências e saberes. Não devem nunca ser utilizados para fins classificatórios, mas antes para complementar informação obtida por outros meios, tendo em vista distribuir *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos. É óbvio que a utilização deste processo de recolha de informação implica um *clima* na sala de aula, onde alunos e professor integram uma comunidade com interesses comuns, regras de trabalho muito claras, critérios de avaliação compreendidos por todos e um foco muito vincado nas aprendizagens.

Tarefas

As tarefas que se seguem, dizem respeito à diversificação dos processos de recolha de informação avaliativa e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

Um dos processos possíveis de recolha de informação avaliativa é através de uma dinâmica de sala de aula em que, em certos momentos, os alunos se organizam em pequenos grupos para resolverem tarefas ou propostas de trabalho indicadas pela professora. Discuta com os seus colegas as vantagens e desvantagens deste processo para efeitos de recolha de informação, tendo em vista a sua utilização para a distribuição de *feedback* de elevada qualidade aos alunos (avaliação formativa). Discuta ainda as vantagens e desvantagens da sua utilização para efeitos da atribuição de classificações (avaliação sumativa).

Tarefa 2.

Analise os processos de recolha de informação listados na Tabela 2 e discuta com os seus colegas aqueles que são mais e menos utilizados nas práticas de avaliação. Indique as razões que poderão justificar os resultados dessa discussão. Discuta ainda a que processos daria prioridade, tendo em conta as realidades concretas das salas de aula e tendo em conta que a avaliação pedagógica, para melhorar, é uma opção por si assumida. Finalmente, distinga entre os que poderão estar mais associados a técnicas diretas de recolha de informação e aqueles que poderão estar mais associados a dinâmicas de trabalho através das quais se pode recolher informação avaliativa.

Tabela 2. Alguns processos de recolha de informação

<ul style="list-style-type: none">● Testes● Observações informais● Produção de Textos (e.g. Relatórios, Sínteses, Comentários Breves)● Apresentações	<ul style="list-style-type: none">● Resolução de Problemas● Conceção e Produção de Objetos● Tocar um Instrumento● Utilização de Equipamentos● Trabalho de Grupo● Desempenho num jogo coletivo
---	--

- Debates
- Trabalho individual
- Entrevista informal

- Listas de verificação
- Autoavaliação dos alunos

Bibliografia

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.

Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV.

<https://www.researchgate.net/publication/337608490> Para um Enquadramento Teorico da Avaliacao Formativa e da Avaliacao Sumativa das Aprendizagens Escolares

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (105-117). Sage.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.

Tenbrink, T. (1974). *Evaluation: a practical guide for teachers*. McGraw-Hill.



Cofinanciado por:



Rubricas de Avaliação

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: *Rubricas de Avaliação*

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

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-458-0

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

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



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

A decorative border composed of various colored squares (red, green, blue, yellow, orange, purple) is positioned around the edges of the page.

FOLHA 5

Rubricas de Avaliação

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)

Índice

Sobre as rubricas, suas características e seus propósitos	298
A relevância das rubricas nos processos pedagógicos	301
Aspetos a considerar na elaboração de rubricas	303
Tarefas	305
Bibliografia	306

Sobre as Rubricas, suas Características e seus Propósitos

A utilização de rubricas de avaliação constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos. Na verdade, desde a apresentação oral de trabalhos, passando por qualquer trabalho escrito até ao desempenho na manipulação de uma máquina, de uma viola ou de um qualquer instrumento, as rubricas podem ser excelentes auxiliares para ajudarem quer os alunos, quer os professores a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer.

Para a grande maioria dos autores, as rubricas deverão incluir o conjunto de critérios que se considera traduzir bem o que é desejável que os alunos aprendam e, para cada critério, um número de descrições de níveis de desempenho. Ou seja, para um dado critério, poderemos ter, por exemplo, três, quatro ou mesmo cinco indicadores ou descritores de níveis de desempenho que deverão traduzir, se quisermos, orientações fundamentais, para que os alunos possam regular e autorregular os seus progressos nas aprendizagens que têm de desenvolver. Assim, numa rubrica, deveremos ter sempre dois elementos fundamentais: um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios.

É importante atentarmos no que nos diz Susan Brookhart acerca da natureza das rubricas. Na verdade, esta autora refere que, embora as rubricas nos permitam avaliar, elas são descritivas e não avaliativas por natureza. Em vez de julgar o desempenho, professores e alunos verificam qual a descrição que melhor o pode representar. Assim, antes do mais, as rubricas permitem desenvolver uma avaliação de referência criterial. E isto significa que estamos a comparar o que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento com um ou mais critérios e suas descrições e não com uma média ou com um grupo, como acontece na avaliação de referência normativa.

É igualmente relevante sublinhar que as rubricas podem ser utilizadas quer no contexto da avaliação formativa, avaliação *para as* aprendizagens, ou seja, para distribuir [*feedback*](#) de elevada qualidade, quer no contexto da avaliação sumativa, avaliação *das* aprendizagens, para que, num dado momento, se possa fazer um balanço ou um ponto de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de

fazer. Neste sentido, as rubricas que nos interessam neste âmbito inserem-se no contexto da avaliação pedagógica, pois são utilizadas nas salas de aula e podem contribuir para apoiar as aprendizagens dos alunos e o ensino dos professores através daquelas duas modalidades de avaliação.

É óbvio que, se as rubricas podem ser utilizadas no contexto da [avaliação sumativa](#), então podem ser utilizadas para mobilizar informação para efeitos da atribuição de classificações. Por isso, poderemos considerar um terceiro elemento que pode integrar as rubricas e que aqui designaremos por *níveis de desempenho*. Este termo é, por vezes, objeto de alguma confusão, pois é utilizado por alguns autores como sinónimo da descrição de um dado nível de desempenho e, por outros, como uma pontuação, numa dada escala, correspondente a essa mesma descrição (e.g., 1, 2, 3; A, B, C, D, F; <10, 10-13, 14-17, >17). É necessário estar atento em relação a esta possível confusão. No âmbito deste projeto, utiliza-se o termo *nível de desempenho* como uma pontuação numa escala correspondente a uma qualquer descrição de desempenho.

Como acontece com qualquer estratégia, processo ou tarefa de avaliação, as rubricas podem ser mais ou menos eficazes e úteis para avaliar certos objetos. Mas será sempre bom ter presente que as rubricas são sobretudo destinadas a apoiar a avaliação do desempenho dos alunos seja, por exemplo, na manipulação de uma ferramenta ou de um equipamento de laboratório, que se pode avaliar observando, seja num ensaio escrito a partir de um conjunto de textos, que se pode avaliar através da sua leitura. Em qualquer dos casos, a rubrica pode ser um excelente auxiliar, pois, normalmente, ajuda-nos a melhorar muito a consistência, o rigor e, em geral, a qualidade da avaliação realizada.

Na Figura 1 listam-se tipos de desempenho em que as rubricas poderão ser utilizadas como apoio importante à avaliação. Muitos outros exemplos poderiam ser acrescentados e deve ficar claro que as rubricas podem ser utilizadas em qualquer nível de ensino e em qualquer percurso de educação e formação.

Natureza ou Tipo de Desempenho	Exemplos
<p>Processos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Destrezas (<i>skills</i>) físicas ● Utilização de equipamentos ● Apresentações/Comunicações orais ● Hábitos de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tocar um instrumento ● Fazer um dado exercício de ginástica acrobática ● Preparar uma lamela para o microscópio ● Falar sobre um tema perante a turma ● Ler alto ● Conversar numa língua estrangeira ● Trabalhar autonomamente
<p>Produtos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Objetos produzidos ● Produções escritas tais como ensaios, relatórios, reações críticas sobre temas específicos, reflexões no final de um dado período ● Outras produções académicas que possam evidenciar compreensão de conceitos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estante de madeira ● Conjunto de soldaduras ● Avental feito à mão ● Pintura a aguarela ● Relatório de trabalho laboratorial ● Trabalho escrito sobre as comemorações do dia 25 de abril ● Análise escrita acerca dos efeitos dos fundos europeus no desenvolvimento de Portugal ● Modelo ou diagrama de uma estrutura (átomo, sistema planetário, flor, etc.) ● Mapa conceptual

Figura 1. Desempenhos que podem ser avaliados com o auxílio de rubricas (adaptada de Brookhart, 2013, p. 5).

A Relevância das Rubricas nos Processos Pedagógicos

A relevância das rubricas de avaliação decorre do simples facto de clarificarem o que os alunos devem aprender e saber fazer. Ou seja, perante uma rubrica que se assume como sendo clara e bem construída, alunos e professores ficam bem cientes acerca das características e das qualidades que o trabalho deve ter para evidenciar as aprendizagens realizadas. Assim, pode dizer-se que as rubricas contribuem para materializar uma ideia fundamental no contexto da avaliação pedagógica: articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação. Ou seja, elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar. Além disso, permitem que ambos avaliem o trabalho realizado.

Uma vez que as rubricas estão focadas nas aprendizagens dos alunos, os professores tenderão a centrar-se mais no que os alunos têm de aprender. No fundo, esta ideia implica que o foco tem de ser mais nas aprendizagens do que no ensino, ou seja, mais nos alunos e menos no professor. Na verdade, a construção de uma qualquer rubrica obriga a que a nossa atenção esteja nos critérios através dos quais as aprendizagens são avaliadas. Consequentemente, a preocupação está nas aprendizagens a realizar no âmbito de um dado conteúdo ou domínio curricular. Uma coisa será dizer “hoje ensinei os quadriláteros” e outra, bem diferente, será referir e discutir explicitamente as aprendizagens a realizar no âmbito do domínio dos quadriláteros.

É desejável que a mesma rubrica possa ser utilizada numa diversidade de tarefas e ao longo de um determinado período de tempo. Fará todo o sentido, perante um dado domínio do currículo e determinadas aprendizagens essenciais a realizar, utilizar uma única rubrica para a realização de uma diversidade de tarefas. Deste modo garante-se mais consistência e rigor na avaliação realizada, quer seja formativa ou sumativa, permitindo que alunos e professores trabalhem, tendo os mesmos critérios como referentes fundamentais.

Os alunos deverão sempre ter acesso às rubricas que estão a ser utilizadas e, inclusivamente, sempre que tal seja possível, participar na identificação de critérios e na descrição dos desempenhos considerados relevantes para as aprendizagens a desenvolver. Não cabe aqui elaborar sobre esta questão tão relevante, mas é importante que ela possa ser objeto de reflexão. Adianta-se, no entanto, que os resultados da investigação neste domínio mostram claras vantagens para as aprendizagens dos alunos quando estes têm acesso às rubricas e/ou participam na sua elaboração.

Aspetos a Considerar na Elaboração de Rubricas

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, uma rubrica de avaliação, em geral, inclui quatro elementos: a) a descrição geral da tarefa que é objeto de avaliação; b) os critérios; c) os níveis de descrição do desempenho (indicadores, descritores) relativamente a cada critério; e d) a definição de uma escala em que a cada numeral, letra do alfabeto ou percentagem, corresponde um determinado indicador ou descritor de desempenho.

Na Figura 2 mostra-se uma disposição possível para cada um daqueles elementos, ficando evidente a necessidade de se definirem critérios e, relativamente a cada um deles, de se descreverem os respetivos indicadores ou descritores de desempenho. Além disso, a inclusão de *níveis de desempenho* distribuídos por uma escala suscita reflexões relativamente a uma grande diversidade de possibilidades quanto à sua natureza (qualitativa ou quantitativa), à sua dimensão e à sua real utilidade nos processos de avaliação e de [classificação](#).

Descrição Geral da Tarefa (Objeto de Avaliação)			
Critérios	Níveis de Desempenho		
	1	2	3
Critério 1	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho
Critério 2	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho
Critério 3	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho	Descritor ou Indicador do Desempenho

Figura 2. Exemplo da organização geral de uma rubrica de avaliação.

A descrição geral da tarefa deverá indicar, genericamente qual o objeto de avaliação, por exemplo, Participação no Trabalho de Grupo, Classificação de Quadriláteros, Resolução de Problemas de Processo, Manipulação de uma Máquina ou Instrumento, Desenho de uma Instalação e Apresentação Oral.

As descrições dos níveis de qualidade do desempenho são normalmente definidas partindo de um elevado nível para um nível mais baixo ou vice-versa. A título de exemplo, atente-se na Figura 3, que mostra uma rubrica para avaliar mapas conceituais relativamente ao critério Relações entre Conceitos.

Desempenho no âmbito dos Mapas Conceptuais			
Critérios	Níveis de Desempenho		
	1	2	3
Relações entre Conceitos	Relações entre os conceitos não são claras. Desorganização das componentes e subcomponentes.	Relações entre os conceitos são evidentes. Componentes e subcomponentes nem sempre organizadas.	Relações claras entre os conceitos. Componentes e subcomponentes hierarquicamente organizadas

Figura 3. Avaliação de mapas conceituais

Quanto aos *níveis de desempenho*, repare-se que, para além de escalas numéricas, poderemos igualmente considerar sequências de expressões tais como: *Supera as Expectativas, Dentro das Expectativas, Aquém das Expectativas; Excelente, Muito Bom, Bom, Satisfatório, Insatisfatório; e Domina Muito Bem, Domina Bem, Domina Parcialmente, Não Domina.*

Tarefas

As tarefas sobre rubricas que se seguem devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

Discuta o conceito e a natureza das rubricas e os aspetos que devem ser tidos em conta na sua elaboração.

Tarefa 2.

Analise e discuta três possíveis contribuições da utilização de rubricas para melhorar as práticas de avaliação pedagógica..

Tarefa 3.

Construa uma rubrica que possa ser utilizada na avaliação do “sentido de responsabilidade dos alunos” ou da sua “participação no trabalho de grupo”. Enumere eventuais dificuldades sentidas na sua elaboração e estratégias que podem ajudar a superá-las.

Bibliografia

- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.-M. De Ketele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto Editora.
https://www.researchgate.net/publication/314296192_Articulacao_Da_Aprendizagem_Da_Avaliacao_E_Do_Ensino_Questoes_Teoricas_Praticas_e_Metodologicas
- Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Gaspar, A., e Dias, R. (2011). *Ensino, avaliação e participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do novo programa de matemática do ensino básico*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
https://www.researchgate.net/publication/314724728_Ensino_Avaliacao_Aprendizagem_e_Participacao_dos_Alunos_em_Contextos_de_Experimentacao_e_de_Generalizacao_do_Novo_Programa_de_Matematica_do_Ensino_Basico
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação criterial e avaliação normativa. In D. Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (Folha A/4). IIE.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf
- Neves, A. e Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra & Paz.

Para uma abordagem pedagógica dos testes

Eusébio André Machado



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Para uma abordagem pedagógica dos testes

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

Autor: Eusébio André Machado

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-473-3

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Machado, E. A. (2021). *Para uma abordagem pedagógica dos testes*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:





FOLHA 13

Para uma abordagem pedagógica dos testes

Eusébio André Machado

Índice

Introdução	311
Tipologia do uso dos testes: classificar e avaliar	314
Para uma abordagem pedagógica dos testes	316
Tarefas	321
Referências	323

Introdução

No âmbito da educação, desde meados da primeira década do século XX, os testes têm sido objeto de uma preocupação permanente e quase dominante de natureza psicométrica: *como medir objetivamente as aprendizagens?* Os pioneiros da introdução “testes” na educação, sob a influência do positivismo reinante, pretendiam contruir uma ciência objetiva para medir os resultados das aprendizagens dos alunos (Giordano, 2007, p. 29), à luz, de resto, do que então ocorria no domínio da psicologia.

Na origem da necessidade de uma ciência dos testes (mais tarde, conhecida como “docimologia”), para além de razões de natureza epistemológica, está a prevalência de um paradigma de avaliação educacional, segundo o qual *avaliar é classificar*. Neste sentido, devido a uma preocupação de medição objetiva para comparar, selecionar e hierarquizar os alunos (veja-se a Figura 1), o *uso pedagógico* dos testes tem sido frequentemente negligenciado, sobretudo no âmbito de uma avaliação *para* as aprendizagens.



Figura 1. O novo método de medir através dos testes (Reimpresso do *American School Board Journal*, abril 1922)

Ora, não se pretende com esta *Folha* menosprezar a importância das questões psicométricas relativas à construção dos testes, até porque, quanto melhor for a qualidade da informação recolhida, melhor se podem tornar os processos de apoio às aprendizagens: quer se trate da [avaliação sumativa](#), designadamente com fins classificatórios, quer se trate da avaliação formativa, a qualidade psicométrica dos processos de recolha de informação é uma condição instrumental para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Convém enfatizar, porém, que os testes usados em contexto escolar e no âmbito da avaliação interna possuem uma “validade pedagógica” porque são concebidos em função de um elevado grau de contextualização, adaptação e individualização, aplicando-se a um conjunto relativamente reduzido de alunos (uma turma, um grupo de alunos ou até a um aluno), ao contrário dos chamados “testes standardizados” elaborados no âmbito da avaliação externa. Neste sentido, os professores, nas escolas, por razões óbvias, não têm possibilidades de garantir a validade, a fiabilidade, o nível de discriminação e o índice de dificuldade dos testes, as quatro “medidas” psicométricas por excelência.

Assim, sob o paradigma de uma avaliação orientada para melhorar os processos de ensino e aprendizagem – *e não apenas para classificar* -, entendemos que importará enfatizar *uma abordagem pedagógica dos testes*. Trata-se de tentar perceber de que modo os testes se podem constituir como processos de recolha de informação ao serviço das aprendizagens, da avaliação formativa e da distribuição de um *feedback* de elevada qualidade e efetividade. Dito de outro modo, trata-se de colocar os testes ao serviço de uma pedagogia que Cardinet (1993, p. 23) resume do seguinte modo: *facilitar a aprendizagem* dos alunos.

Convirá lembrar que os testes são dos processos de recolha de informação em educação mais bem-sucedidos e eficazes, não obstante as limitações e problemas identificados pela literatura (e.g., Black & William, 1998), permitindo aos professores e aos alunos obter, em qualidade e em quantidade, dados extremamente relevantes para regular o ensino e a aprendizagem.

Ao longo dos últimos cem anos, a investigação tem dado relevo ao chamado “efeito-teste” (*testing effect*), sendo que, como referem Eisenkraemer, Jaeger e Stein (2013), apoiados numa revisão sistemática de literatura, há evidências empíricas segundo as quais a aplicação repetida de testes, *até um certo ponto*, durante a aprendizagem, não só fornece o conhecimento de resultados com implicação direta na aprendizagem, como também favorece fortemente a retenção da informação a longo prazo. Na realidade, apesar de ser uma palavra negativa para muitos professores e alunos, “os testes podem ser uma das mais potentes ferramentas para melhorar a aprendizagem” (Rawson & Dunlosky, 2012, p. 420). A questão que se coloca é, pois, saber de que forma o uso de testes pode beneficiar as aprendizagens dos alunos no âmbito de uma avaliação pedagógica (Fernandes, 2019).

Tipologia do uso dos testes: classificar e avaliar

Os testes constituem um processo de recolha de informação com elevado grau de formalização e de complexidade no que diz respeito, principalmente, às suas *lógicas de construção, modos de administração e processos de restituição*, pelo que exigem um conjunto de opções que devem estar de acordo com as *finalidades de avaliação* pretendidas. Em função destas variáveis de caracterização, apresentamos a seguir uma tipologia (Figura 2) que identifica os dois principais tipos de testes em função dos seus usos em contexto escolar: *os testes usados para classificar e os testes usados para avaliar*⁴⁵.

Variáveis de caracterização	Testes usados para <i>classificar</i>	Testes usados para <i>avaliar</i>
Lógicas de construção	Tendo como objetivo a classificação ordenada dos indivíduos, são construídos para obter a maior diferenciação possível entre indivíduos em função de uma distribuição normativa e incidem sobre um número significativo de objetivos de aprendizagem	Tendo como propósito apoiar os alunos, são construídos para compreender o melhor possível as dificuldades de aprendizagem em função de critérios definidos e incide sobre um número limitado ou reduzido de objetivos de aprendizagem
Modos de administração	São aplicados invariavelmente a um grupo de alunos (turma/classe) de forma simultânea e sob as mesmas condições para garantir um princípio de igualdade (modelo do exame)	São aplicados em grupo ou individualmente, de forma simultânea ou não, permitindo diferentes condições de realização para garantir um princípio de equidade
Processos de restituição	A restituição da informação realiza-se sob a forma de uma classificação, de natureza fortemente normativa, centrada no ensino e que integra o	A restituição da informação realiza-se sob a forma de <i>feedback</i> (oral ou escrito, com uma natureza acentuadamente criterial, centrada nas aprendizagens e discriminando o

⁴⁵ Uma tipologia mais frequente, quer na literatura, quer nas práticas de avaliação, assenta na distinção entre *testes formativos e testes sumativos*. Neste caso, adotamos os princípios da tipologia proposta por Cardinet (1993), na qual surgem vários tipos de testes: *testes de classificação, testes de interesses, testes de dificuldades crescentes, testes de fatores*, etc. A nossa principal justificação para esta tipologia é a necessidade de separar os processos de recolha de informação das finalidades da avaliação, o que, no caso dos testes, tem constituído um obstáculo difícil de ultrapassar.

	desempenho do aluno em relação a todos os objetivos de aprendizagem	desempenho em relação a cada um dos objetivos de aprendizagem
Finalidades de avaliação	Avaliação sumativa com fins classificatórios, permitindo, no limite, selecionar, comparar e/ou hierarquizar, embora também possam ter um uso formativo	Avaliação formativa assente na distribuição de <i>feedback</i> de alta qualidade, individualizado e em função de critérios partilhados com os alunos

Figura 2. Uma tipologia do uso dos testes

Embora se trate, como em todas as tipologias, de uma tentativa de explicitação abstrata de uma realidade altamente complexa, entendemos que, não obstante, pelas suas eventuais capacidades heurísticas, esta tipologia pode contribuir para dois objetivos fundamentais no que à avaliação diz respeito: por um lado, mostrar que é possível, como veremos adiante, combinar de diferentes formas as variáveis de caracterização dos testes, sobretudo no que se refere aos testes usados para avaliar, pondo em causa a forte tradição do modelo único de teste; por outro lado, reiterar o princípio geral defendido por Cardinet, segundo o qual os testes devem estar adaptados às finalidades de avaliação pretendidas para se maximizar as suas potencialidades pedagógicas. Neste aspeto, vale a pena citar as palavras do autor:

Não existem bons testes em si mesmos, nem uma avaliação pedagógica modelo, como os tratados de docimologia têm tendência a fazer crer. Os instrumentos de medida terão de ter características diferentes e, muitas vezes, opostas, conforme a finalidade a atingir e segundo o tipo de decisão a tomar. Querer obter tudo numa vez é condenar-se a não saber aquilo que se obtém. (Cardinet, 1993, p. 70)

As práticas de avaliação dominantes em contexto escolar assentam no uso de um único tipo de testes (os testes usados para classificar) que, nas suas opções fundamentais, segue o modelo do exame e da avaliação externa: é concebido com características psicométricas que procuram discriminar ao máximo as diferenças entre os alunos, são

administrados de modo coletivo, simultâneo e uniforme e são restituídos sob a forma de uma classificação (e/ou através de uma menção qualitativa) de acordo com a escala adotada. De resto, este tipo de testes, com a ilusão de uma alegada objetividade, acaba por ser reforçado por sistemas educativos que sobrevalorizam os exames nacionais e que incutem um carácter altamente seletivo à escola e, por inerência, às práticas de avaliação, dando origem ao fenómeno de “ensinar para os testes”.

No entanto, é fundamental reforçar a ideia de que o que está em causa não são os testes em si, mas o facto de se verificar que praticamente estão condenados a um único uso: classificar. Por outro lado, importa também salientar o uso pedagógico dos testes, independentemente da finalidade (classificar ou avaliar) e numa lógica de complementaridade entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa.

Para uma abordagem pedagógica dos testes

No que diz respeito aos *testes concebidos e aplicados com uma finalidade classificatória*, no âmbito de uma avaliação sumativa, podem ter um uso pedagógico que reforce e melhore a qualidade das aprendizagens dos alunos, ou seja, podem ter um uso formativo. Convém lembrar, contudo, que este tipo de testes tem por objeto um conjunto significativo de aprendizagens (podem ser considerados *testes de banda larga*) e é aplicado, por consequência, após a conclusão de uma unidade, de um módulo ou de um período letivo. Dado este carácter *a posteriori*, que implica uma separação entre o currículo e a avaliação, surgem várias limitações para o uso formativo e pedagógico deste tipo de testes, designadamente a regulação das aprendizagens, o *feedback* oportuno e específico e a oportunidade para a melhoria. Não obstante, há um conjunto de estratégias de natureza pedagógica que é possível associar ao uso de testes com finalidade classificatória e que se enquadram naquilo que se designa por um “uso formativo dos testes sumativos” (Hopster-den Ottera, Woosb, Eggena, & Veldkampc, 2017; Lam, 2012).

A este propósito, Black, Harrison, Lee, Marshall e Wiliam (2011, pp. 53-56) propõem três “inovações”, tendo como propósito mais abrangente, em termos de políticas de avaliação, mostrar que os chamados “testes sumativos” devem ser, e devem ser vistos, como um elemento positivo do processo de aprendizagem.

A primeira inovação consiste em usar práticas formativas no âmbito das revisões realizadas antes dos testes. Neste caso, trata-se de tornar as estratégias de revisão mais efetivas, através das quais os alunos assumem um papel ativo, planeando a sua própria revisão. É importante que os alunos sejam capazes de identificar os objetivos de aprendizagem nos quais devem concentrar o seu estudo. De seguida, os alunos podem ser convidados a identificar questões em exames e testes que se encontrem no âmbito dos objetivos de aprendizagem em relação aos quais se sentem menos seguros. Por fim, podem recorrer a manuais ou aos pares, designadamente em trabalho de grupo, para garantir que conseguem responder adequadamente às questões selecionadas.

A segunda inovação, ainda na fase preparatória de um teste ou de um exame, reside em solicitar aos alunos que formulem e, depois, respondam às suas próprias questões. Quando os alunos são convidados a colocar as questões e a classificar as respostas, compreendem melhor o processo de avaliação e orientam o seu estudo de modo mais eficaz. Este compromisso mais ativo dos alunos com as suas aprendizagens, encarados como intervenientes diretos, tem um efeito de responsabilização e de desenvolvimento de competências metacognitivas cuja importância é fundamental em qualquer processo de aprendizagem.

A terceira inovação, incluída na fase pós-teste, corresponde à criação de oportunidades para trabalho de natureza formativa. Desde logo, o professor pode selecionar as questões nas quais os alunos revelaram mais dificuldades e, em vez de concentrar o diálogo nos pontos atribuídos, incidir na revisão das aprendizagens que estão na base das referidas questões com desempenhos mais fracos. Por outro lado, os alunos podem ser convidados a classificar os testes dos seus pares, mormente em trabalho de grupo, recorrendo aos critérios ou à rubrica fornecida pelo professor. Depois, através de um processo de tutoria, os alunos podem ajudar os pares na

resolução das questões, deixando para o professor as questões com particular dificuldade.

Uso formativo dos “testes sumativos”: um exemplo

Apresentamos, de seguida, um exemplo de recurso a estratégias normalmente associadas à avaliação formativa e que, neste caso, são aplicadas à realização de um “teste sumativo”. Neste exemplo procuramos combinar as sugestões da “avaliação por contrato de confiança” (Merle, 2018) e das propostas de “uso formativo dos testes sumativos” de Black, Harrison, Lee, Marshall e Wiliam (2011) acima referidas.

1. Antes da realização do teste (uma ou duas semanas) o professor comunica aos alunos os *objetivos de aprendizagem*, bem como os *critérios de avaliação*, o que configura uma lógica *feed up*. Neste caso, este procedimento pode traduzir-se sob a forma de uma rubrica, cujo valor pedagógico estará diretamente relacionado com a compreensão que os alunos venham a ter da mesma. A informação prévia prestada pelo professor aos alunos assenta num “princípio de alinhamento curricular”, ou seja, num isomorfismo rigoroso e transparente entre os objetivos de aprendizagem e os processos de recolha de informação: a avaliação deve incidir sobre as aprendizagens previstas e efetivas.

2. Ao mesmo tempo e antes do teste, o professor fornece um *programa detalhado de revisão* constituído por um conjunto de atividades, problemas, questões e exercícios, o qual se encontra em relação direta com as aprendizagens realizadas em sala de aula, o que deve permitir ao aluno preparar-se adequadamente para o teste. O professor deve informar e garantir aos alunos que a maior parte dos exercícios do teste incidirão sobre o programa detalhado de revisão proposto.

3. Ainda antes do teste, o professor deve promover momentos de natureza eminentemente pedagógica para a *distribuição de feedback* oportuno, específico e de elevada qualidade em torno do programa de revisão. Deste ponto de vista, este momento deve permitir que os alunos se confrontem com as suas dificuldades e dialoguem com o professor e com os pares; não se trata, pois, de o professor mostrar como resolve o material que forneceu no seu programa de revisão. Os alunos são, pois, incentivados a colocar questões acerca das aprendizagens e dos exercícios sobre os quais têm dificuldades.

4. Após a realização dos testes (sem deixar que os alunos esqueçam o que fizeram), não obstante as limitações que referimos, haverá outro momento de *distribuição de feedback* com base nos critérios de avaliação ou da rubrica fornecidos pelo professor antes do teste. Este *feedback* pode revestir-se de diversas modalidades, podendo ser oral ou escrito, individual ou coletivo, conforme o que for mais adequado e eficaz.

5. Ainda após a realização dos testes, é importante o *feed forward* em função dos critérios definidos, quer para os alunos, quer para os professores. O *feed forward* deve ser um trabalho conjunto, envolvendo professor e alunos, designadamente

através de uma revisão pelos pares e de tutorias. É fundamental que os alunos recebam orientações em relação às aprendizagens que necessitam de rever, aos procedimentos que devem adotar e, nos casos de maior insucesso, os apoios que devem receber, sem nunca desresponsabilizar os alunos pelas suas aprendizagens. No caso dos professores, surge a necessidade de adaptação do ensino para que possam ajudar os alunos a superar as dificuldades evidenciadas, diferenciando as estratégias e agindo com elevado grau de especificidade.

Por sua vez, no que respeita ao *uso de testes com a finalidade de avaliar*, sendo certo que resultam de uma intencionalidade formativa, importa considerar, pelo menos, três aspetos que podem contribuir para a sua maior efetividade pedagógica: em primeiro lugar, devem incidir sobre um conjunto reduzido de objetivos de aprendizagem (são *testes de banda estreita*) e, de facto, o seu valor pedagógico depende da sua inserção, *a par e passo*, nos processos de ensino e aprendizagem; em segundo lugar, uma vez que não visam diferenciar, podem ter apenas um tipo de perguntas, visar um único nível taxonómico ou possuir um grau de dificuldade uniforme, sempre em função do propósito de recolher a melhor informação para apoiar os alunos; em terceiro lugar, e em função da finalidade formativa, os testes podem ser administrados e realizados de forma mais flexível: não têm que ser aplicados a todos os alunos, o tempo de realização pode e deve ser diferenciado e mesmo as perguntas podem ser diferentes de aluno para aluno. Em suma, este tipo de testes não segue uma lógica de padronização, como acontece nos testes e nos exames concebidos com a finalidade de classificar.

Mas, se o propósito do teste é a avaliação enquanto processo eminentemente pedagógico, o que está em causa é a qualidade e a pertinência da informação recolhida para a promoção de mais e melhores aprendizagens: o teste deve estar ao serviço das aprendizagens e não são as aprendizagens que devem estar ao serviço do teste. Deste ponto de vista, a pregnância pedagógica de um teste usado para avaliar depende principalmente do processo e da qualidade da restituição da informação aos alunos, bem como das oportunidades que são proporcionados para a superação de dificuldades e para a melhoria. Assim, um teste com um propósito formativo é utilizado para efeitos de *feedback*, conforme os processos e características referidos na literatura (Brookhart, 2008) e com um elevado nível de participação e envolvimento dos alunos (Machado, 2020).

Estratégia de *Feedback* para um “teste formativo”: um exemplo

Trata-se de um teste que foi aplicado a um grupo de sete alunos em relação aos quais, durante as aulas, foram identificadas dificuldades na aquisição de um determinado objetivo de aprendizagem. O teste é constituído por dois exercícios relativos ao objetivo de aprendizagem em causa, sendo que os alunos dispuseram de tempos diferentes para responder (grosso modo, entre 10 a 20 minutos).

- 1.** Antes de entregar o teste, o professor explicita os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação. Para o efeito, entrega uma rubrica com quatro critérios, indicando três níveis de proficiência em relação ao objetivo de aprendizagem acerca do qual os alunos manifestaram dificuldades.
- 2.** Após a realização do teste, os alunos são convidados a partilhar com os pares, em regime de tutoria, as respostas dadas. Tendo por base a rubrica fornecida, em trabalho com os pares, verificam as principais dificuldades e erros cometidos e discutem as melhores estratégias para a resolução dos dois exercícios.
- 3.** Durante este processo, o professor supervisiona o trabalho que está a ser realizado pelos alunos, intervindo nas questões particularmente difíceis e dando orientações precisas aos alunos. Ao mesmo tempo, recolhe informação para adaptar as suas estratégias de ensino em relação ao referido objetivo de aprendizagem.
- 4.** De seguida, o professor convida novamente os alunos a responder ao teste, eventualmente diminuindo o tempo, embora considerando a possibilidade de haver ritmos diferentes de resposta. É, pois, dada uma nova oportunidade para os alunos verificarem a sua evolução.

5. No final, o professor dialoga com os alunos sobre as dificuldades que tiveram e as estratégias que adotaram. Neste contexto, aproveita para dar um *feedback* oral e dirigido a todos os alunos, sintetizando as principais estratégias a seguir para uma aquisição plena do objetivo de aprendizagem que motivou o teste formativo.

Nos testes usados para avaliar, é muito importante que o *feedback* seja tão oportuno quanto possível, pelo que devem ser implementadas estratégias formativas que permitam aos alunos receber o apoio e as orientações necessárias após a realização do teste, não sendo necessário que, em todas as circunstâncias, o professor recolha e analise os testes. De resto, a adoção da lógica de padronização dos testes que têm por objetivo classificar acaba por ser um forte dissuasor do recurso mais frequente e sistemático aos testes com propósitos formativos. Na realidade, se os chamados testes formativos são, por norma, aplicados a todos os alunos, obrigando o professor a recolher e a analisar todos os testes, não só se perde a oportunidade do *feedback*, como também o tempo despendido dificilmente se torna compatível com a vida profissional dos professores.

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito ao *uso pedagógico dos testes* e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

Discuta e interprete a Figura 1, tendo em conta as práticas de uso dos testes em contexto escolar.

Tarefa 2.

Discuta e justifique a importância pedagógica dos testes.

Tarefa 3.

Elabore, discutindo com os seus colegas uma estratégia formativa para aplicar a um teste concebido para classificar, tendo em conta o exemplo apresentado nesta *Folha*.

Tarefa 4.

Discuta a compatibilidade (ou não) entre *feedback* (realização de comentários orais ou escritos, de natureza eminentemente qualitativa e descritiva, com o intuito de ajudar os alunos) e classificação (atribuição de notas) no âmbito dos testes com finalidades formativas.

Referências

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, (1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.) *Assessment for learning* (pp. 9-25). Sage.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Edições Asa.
- Eisenkraemer, R. E., Jaeger, A., & Stein, L. M. (2013). A systematic review of the testing effect in learning. *Paidéia*, 23 (56), 397-406.
- 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 e L. Santos (Org.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal* (pp. 139-163). Editora CRV.
- Giordano, G. (2007). *How testing came to dominate American schools. The history of educational assessment*. Peter Lang.
- Hopster-den Ottera, D., Wooslb, S., Eggena, T. J.H.M., & Veldkampc, B. P. (2017). Formative use of test results: A user's perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 12-23.
- Lam, R. (2013). Formative Use of Summative Tests: Using Test Preparation to Promote Performance and Self-Regulation. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22, 69-78.
- Machado, E. A. (2020). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Presses Universitaires de France.
- Rawson, K. A., & Dunlosky, J. (2012). When is practice testing most effective for improving the durability and efficiency of student learning? *Educational Psychology Review*, 24, 419-435.

Capítulo IV - Classificação e notas

Sinopse

É nas **Folhas** [n.º 10](#), [n.º 11](#) e [n.º 12](#) que Domingos Fernandes reflete acerca da **classificação**.

Considerada pelo seu autor como uma introdução à temática, a **folha n.º 10** – [Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas](#), esclarece os conceitos de avaliação, classificação e nota, alertando o seu autor para a evolução dos seus significados. Assim, assume claramente que a classificação e as notas fazem parte da avaliação pedagógica, pois ambas devem contribuir para que os alunos aprendam melhor, devendo ambas estar alinhadas com os referenciais curriculares, ainda que tenham propósitos distintos. A folha deixa três desafios neste âmbito: associar as políticas de classificação à melhoria da aprendizagem (o seu valor pedagógico), redefinir os propósitos das notas e relacioná-las com as orientações curriculares. Com eles relaciona a reflexão a fazer sobre o que deve a nota traduzir – uma síntese de informações provenientes de uma diversidade de fontes ou apenas o que os alunos sabem e são capazes de fazer?

Na **Folha n.º 11** – [Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas](#), Domingos Fernandes, partindo da reflexão desenvolvida na folha anterior, apresenta as conclusões de dois estudos: o primeiro que desenvolve o propósito de que as notas devem contribuir, em complemento de um adequado *feedback*, para que os alunos aprendam melhor; o segundo que questiona a consistência/fiabilidade das notas atribuídas aos alunos, devido à não consensualização de critérios de avaliação. Assim o autor reflete sobre a utilização de rubricas de avaliação, usadas com o propósito de contribuírem para a melhoria das práticas de classificação.

É assim que se chega à **Folha n.º 12 - [Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes](#)**, onde Domingos Fernandes explicita que ainda se sabe pouco acerca dos processos que interferem na classificação dos alunos, pelo que não é possível conhecer com precisão ou rigor o significado de uma dada nota. Retomando as duas folhas anteriores, em que se afirma que dar notas deve ter um propósito pedagógico, assume ser objetivo da folha contribuir para a definição de políticas de classificação mais transparentes, que deem origem a notas mais consistentes/fiáveis e justas.

Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas

Domingos Fernandes

*ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)*



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas
Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e
Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-472-6

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

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



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 10

Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)

Índice

Introdução	330
Avaliação e Classificação	332
Conceito e Relevância das <i>Notas</i>: Contributos da Investigação	341
Tarefas	345
Referências	347

Introdução

Esta é a primeira das *Folhas* que se vão produzir acerca de questões relacionadas com as *políticas de classificação* e a atribuição de *notas*. São assuntos que devem ser estudados e discutidos tendo em conta, como se verá, a sua relevância e o seu impacto junto dos alunos, mas também a evolução dos seus propósitos e significados. De facto, cada vez mais, na literatura da especialidade, são referidas quer a necessidade de desenvolver *políticas de classificação* mais associadas a processos de melhoria das aprendizagens dos alunos, quer a necessidade de redefinir os propósitos e o real significado das notas, quer ainda a necessidade de as relacionar estreitamente com as aprendizagens referenciais previstas no currículo (e.g., Brookhart, 2015, 2017; Brookhart *et al.*, 2016; Guskey & Brookhart, 2019; O'Connor, 2018; William *et al.*, 2020). (Considera-se que, em geral, uma *política de classificação* estabelece o conjunto de princípios, métodos, técnicas e procedimentos através dos quais se define o algoritmo, ou qualquer outro meio, que permite determinar as notas dos alunos.)

Trata-se, assim, de uma *Folha* cujo propósito é referir as questões essenciais que deveremos considerar e acerca das quais teremos de refletir para que se possam tomar decisões que permitam definir *políticas de classificação* mais consistentes com as perspetivas que se vêm discutindo, relativamente à avaliação pedagógica. Aliás, um dos principais desafios a enfrentar na questão respeitante à classificação e à atribuição de notas é, precisamente, pensá-las para que venham a ter o valor pedagógico que devem ter, sobretudo no que se refere a apoiar os alunos a aprender. Repare-se que, também por esta razão, a *política de classificação* e as *notas* deverão fazer parte integrante do conceito mais amplo de avaliação pedagógica ainda que não se devam confundir com ela, muito particularmente no que se refere às avaliações formativas e sumativas cujo propósito exclusivo é a distribuição de *feedback* acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. (As classificações e as *notas* estão diretamente associadas à [avaliação sumativa](#) com propósitos classificatórios.)

Esta *Folha* deve ser entendida como uma introdução indispensável a uma diversidade de questões relacionadas com as *políticas de classificação* e a partir da qual se suscitam análises e reflexões que serão indispensáveis para se poderem fundamentar e compreender as práticas pedagógicas neste domínio. Não estamos perante um qualquer receituário mas antes perante um conjunto de questões que traduzem o essencial das investigações, discussões e reflexões mais contemporâneas acerca das políticas de classificação. Devemos tratá-las muito seriamente, procurando que o discernimento e a lucidez nos permitam classificar de forma mais transparente, mais rigorosa, mais consistente e mais significativa. E, acima de tudo, que as notas e o seu significado possam contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos.

É importante referir que as *matérias* relativas às políticas de avaliação pedagógica e às suas práticas assim como às políticas de classificação e às notas não se esgotam nesta *Folha* e em todas as outras que se têm disponibilizado no âmbito do Projeto MAIA. E, acima de tudo, não dispensam a leitura e o estudo crítico destes e doutros materiais, para que as reflexões e as decisões que delas possam decorrer sejam fundamentadas, compreendidas e, por isso, pedagogicamente mais sustentáveis.

Para além da *Introdução*, esta *Folha* foi organizada em mais três secções. Na secção intitulada [Avaliação e Classificação](#), discutem-se conceitos e questões teóricas e práticas relacionadas com a avaliação pedagógica, a classificação e as notas. Na secção [Conceito e Relevância das Notas: Contributos da Investigação](#), discute-se o conceito de *nota*, assim como os aspetos que contribuem para a sua *composição* e para a sua relevância e importância. Segue-se uma secção - *Tarefas* - em que os leitores são desafiados a discutir e a refletir acerca de questões que se consideram relevantes tendo em vista a conceção e elaboração das políticas de classificação e de avaliação pedagógica. Finalmente, há uma secção com as referências utilizadas.

Avaliação e Classificação

A avaliação pedagógica pode ser concebida como um processo através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem dos alunos (evidências de aprendizagem) tendo em vista uma diversidade de propósitos tais como: a) identificar os aspetos mais e menos conseguidos dos alunos no que diz respeito às suas aprendizagens; b) acompanhar o progresso das aprendizagens dos alunos em direção aos níveis de desempenho que se consideram desejáveis; c) distribuir *feedback* de qualidade para apoiar os alunos nos seus esforços de aprendizagem; d) atribuir notas; e e) distribuir *feedback* aos pais e encarregados de educação. Alguns destes propósitos são de natureza formativa, como é o caso da distribuição de *feedback* com fins de regulação ou do acompanhamento do progresso dos alunos para apoiar as suas aprendizagens. Outros são de natureza sumativa como é o caso da atribuição de uma nota que pode representar um ponto de situação ou uma síntese das aprendizagens realizadas num dado período de tempo ou de uma nota que traduz o desempenho de um aluno num dado teste de avaliação sumativa com ou sem fins classificatórios. É nestes termos que se entende que quer as avaliações formativas, quer as avaliações sumativas, integram a avaliação pedagógica pois ambas podem fornecer importantes informações que os alunos podem utilizar para aprender. E o mais fundamental propósito da avaliação é contribuir para que os alunos aprendam. A avaliação pedagógica é interna por natureza e isso significa que é da integral responsabilidade dos professores e das escolas.

Através da avaliação pedagógica utilizam-se uma diversidade de processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer; ou seja, uma diversidade de processos que evidenciam as suas aprendizagens tais como testes, apresentações, interações e diálogos diversos com os alunos, ensaios, observações informais, autoavaliações dos alunos, avaliação entre pares e desempenhos na resolução de uma diversidade de problemas. Além do mais, é através da avaliação

pedagógica que, por exemplo, se relacionam as [Aprendizagens Essenciais \(AE\)](#) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* com as práticas de avaliação utilizadas pelos professores, fundamentalmente baseadas em critérios, para ajudar os alunos a aprender. Nas práticas da [avaliação pedagógica](#), tal como vem sendo discutido em publicações anteriores (e.g., Fernandes, 2019, 2021), os alunos assumem quer o papel de quem está a aprender, quer o papel de quem participa no processo de avaliação e, nesse sentido, os métodos e procedimentos da avaliação pedagógica estão muito mais próximos dos alunos do que, por exemplo, os métodos de avaliação que se baseiam num só processo de recolha de informação e em que tudo é da exclusiva responsabilidade dos professores.

Em suma, a avaliação pedagógica deve ser utilizada pelos alunos e pelos professores para que se possam desenvolver as aprendizagens e as competências previstas nas [AE](#), no [PASEO](#) e noutros documentos curriculares relevantes. Isto significa que, de forma sistemática, os alunos têm de ser claramente informados acerca do que é importante aprender (através dos critérios), da situação em que se encontram relativamente às aprendizagens que têm de realizar e dos esforços e estratégias que é necessário fazer para o conseguir. É, por isso, fundamental que se retirem as devidas ilações quanto ao papel incontornável do *feedback* e dos diálogos com os alunos nas salas de aula.

A classificação e as notas fazem parte da avaliação pedagógica e, nesse sentido, é importante que sejam pensadas e organizadas para apoiar a realização das aprendizagens dos alunos. Mas é fundamental compreender-se que a classificação e a avaliação são conceitos cuja natureza, propósitos e inserção pedagógica são, em geral, marcadamente distintos ainda que possam ter pelo menos um propósito em comum: contribuir para que os alunos aprendam melhor. (No entanto, devemos ter em conta que este contributo assume um valor diferenciado conforme nos referimos à avaliação ou à classificação.) No contexto do sistema escolar e académico português aquele propósito não tem sido claramente assumido para a classificação e as notas e, por isso, é necessário discutir e clarificar quer os conceitos, quer as utilizações que deles se podem fazer.

A classificação define os procedimentos e as técnicas a partir dos quais se podem determinar as notas que, sublinhe-se, entre nós, também são invariavelmente designadas como classificações. Mas, em rigor, a nota é um mero símbolo através do qual se procura sintetizar o que um aluno sabe e é capaz de fazer ao fim de um dado período de tempo, ou seja, o símbolo que, supostamente, indica o nível de desempenho alcançado por um aluno ao fim de um dado período de tempo. A classificação é um conjunto mais ou menos elaborado, mais ou menos inteligente, mais ou menos centrado nas aprendizagens dos alunos, de técnicas e procedimentos que permitem calcular ou determinar as notas dos alunos. Neste sentido, é através da classificação que se define o algoritmo, ou qualquer outro meio, a partir do qual se calculam as notas. É natural, pela força das tradições existentes, que se designem as notas como classificações e vice-versa e não se vê aí propriamente um problema desde que se saiba e compreenda que há efetivamente uma diferença entre os reais significados das duas designações. (Nesta *Folha*, ainda que se deixe bem claro que *classificação e nota* ou *classificações e notas* são designações que se referem a entes designados bem diferentes, foi decidido utilizá-las indistintamente sempre que se justifique tendo em conta a redação do texto, as tradições existentes e que não se trata de uma questão que ponha em causa o essencial.)

Também não se devem confundir a [avaliação formativa e a avaliação sumativa](#) (com ou sem fins classificatórios) com a classificação nem com as notas. Naturalmente, é através da avaliação sumativa que se podem fazer balanços e pontos de situação que permitem recolher informação destinada a atribuir notas aos alunos. Por exemplo, a utilização de dois testes, de uma apresentação e da resolução de dois problemas no contexto de uma dada disciplina, podem integrar a política de classificação da escola, mais concretamente no domínio da avaliação sumativa para *dar notas*. Na verdade, é a política de classificação que define os procedimentos e as técnicas que devem ser utilizadas para se poder determinar o algoritmo através do qual as notas são determinadas (e.g., notas e/ou ponderações por domínio, notas e/ou ponderações por cada critério, número de processos de avaliação sumativa para fins de atribuição de notas, objetos considerados para atribuir notas).

Brookhart (2017) considerou três tipos de informação que se obtêm através da avaliação e, para usar a terminologia desta *Folha*, da política de classificação ou, simplesmente, classificação: a) informação decorrente de toda a avaliação formal ou informal que, segundo a autora, permite recolher tudo o que possa ser considerado relevante para conhecer cada um dos alunos (a utilização a dar a esta informação parece não estar suficientemente clara, mas presume-se que, em geral, contribuirá para adequar o ensino aos alunos); b) informação para distribuir *feedback*, decorrente da avaliação formativa, sobre o que os alunos já conseguiram realizar e do que ainda é necessário fazer para aprender e também acerca de comportamentos e hábitos de trabalho que lhes permita evoluir nos seus esforços e estudo. Trata-se de informação que se destina a ser utilizada na sala de aula, com os alunos, ou em reuniões de pais e encarregados de educação; e c) informação decorrente da avaliação sumativa classificatória para reportar as notas que são utilizadas para comunicar o que os alunos conseguiram realizar em relação às aprendizagens previstas, os aspetos que facilitam a aprendizagem tais como o esforço e os hábitos de trabalho e que devem ser separados das realizações referentes às aprendizagens ditas académicas e, finalmente, o desenvolvimento e a evolução das aprendizagens ao longo do tempo para comunicar os progressos verificados. Repare-se que se trata de uma forma que aquela autora utilizou que pode ajudar a identificar e a discernir relações que se podem estabelecer entre a diversidade de informações que qualquer professor pode obter acerca dos seus alunos. Além disso, fica claro, e é muito importante compreender este facto, que as avaliações que são utilizadas para atribuir notas aos alunos são apenas uma parte, um subconjunto, de toda a informação de natureza avaliativa que se obtém e está disponível relativamente a cada aluno. Trata-se, como vimos afirmando, da informação que provém da avaliação sumativa que se destina a produzir informações que são utilizadas para atribuir as notas aos alunos. Pela sua importância destaca-se a seguinte asserção de Brookhart (2017, p. 8) que aqui se traduz livremente.

A informação avaliativa pode referir-se às aprendizagens realizadas pelos alunos mas pode também referir-se a aspetos tais como as atitudes, o esforço, os interesses, as preferências, a assiduidade e o comportamento dos alunos. Toda esta informação é útil para se conhecerem os alunos, organizar e desenvolver um ensino adequado, tomar as decisões que se impõem relativamente ao seu comportamento, apoiar e incentivar o seu trabalho e falar com eles. Assim, quando se afirma que a determinação das notas deve estar baseada unicamente na informação relativa às aprendizagens realizadas, isso não implica necessariamente que se deva ignorar a restante informação disponível relativa aos alunos.

Isto significa que a informação de natureza avaliativa, que não se refere diretamente às aprendizagens académicas realizadas pelos alunos, pode e deve ser utilizada para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem e não tem necessariamente que dar origem a uma nota. E desta constatação devem retirar-se as devidas ilações para efeitos da definição de uma política de avaliação tendo naturalmente em conta os contextos de cada instituição e as orientações e normativos curriculares em vigor.

Interessa ainda referir dois princípios enunciados por Brookhart (2017) e aqui adaptados ao contexto do sistema escolar português, que devem orientar as políticas de classificação e, conseqüentemente, a atribuição de notas aos alunos.

1. As notas devem refletir as realizações dos alunos tendo em boa conta as orientações previstas no currículo, nomeadamente as que constam nas [AE](#) e no [PASEO](#).
2. As políticas de classificação e atribuição de notas devem ser pensadas de forma a contribuírem para motivar os esforços e a aprendizagem dos alunos.

O primeiro princípio destaca claramente a aprendizagem pois tem a ver com a importância de se saber em que medida os alunos aprenderam o que está estabelecido no currículo. O segundo princípio tem a ver com o tipo de ambiente que é necessário criar para apoiar as aprendizagens dos alunos.

Tradicionalmente, as notas eram pensadas e organizadas para separar os alunos que aprendiam dos que não aprendiam e, neste sentido, não tinham como um dos seus

objetivos contribuir para que todos alunos aprendessem. Nas últimas décadas, com a emergência do cognitivismo, do construtivismo, das perspectivas socioculturais da aprendizagem e das conceções de avaliação como processo pedagógico cujo principal propósito é distribuir *feedback* para que os alunos possam aprender mais e melhor, emergiu igualmente a ideia de que as notas deviam estar mais focadas nas aprendizagens, isto é, mais baseadas nos níveis de consecução dos critérios de avaliação. Neste sentido, as notas significam até que ponto é que os alunos aprenderam o que tinham de aprender e, por isso, elas referem-se “ao que os alunos aprendem e não ao que merecem” como nos referiu Susan Brookhart (e.g., Brookhart, 2017).

Para determinar uma nota, no final de um dado período, a maioria dos professores baseia-se numa maior ou menor diversidade de fontes de informação tais como testes, ainda largamente predominantes na atribuição das notas, resolução de problemas, composições, ensaios, apresentações, relatórios e projetos. Muitos têm também em conta a pontualidade na entrega de trabalhos, a realização dos trabalhos de casa e a participação nas atividades desenvolvidas nas aulas. Alguns consideram ainda informação acerca do esforço dos alunos, do seu comportamento e da sua participação nos trabalhos de grupo. Todos os dados resultantes destas fontes são normalmente introduzidos numa aplicação computadorizada (e.g., *folha excel*, aplicações especificamente desenvolvidas para a determinação das notas) daí resultando uma nota final. De facto, as aplicações computadorizadas utilizadas para o cálculo das notas baseiam-se no modelo ainda vigente em muitos sistemas escolares que consiste na atribuição de uma única nota por cada disciplina. As *folhas excel* também são utilizadas da mesma forma. O que acontece é que isto obriga os professores a sintetizar as informações provenientes de uma diversidade de fontes num único símbolo (normalmente a representação de um número), resultando naquilo a que Brookhart (1991) designou por *hodgepodge*, isto é, algo que resulta de uma mistura confusa, inconsistente e pouco clara de informações de natureza diferente. E aqui temos, necessariamente, matéria que deve ser objeto de análise e reflexão para que se possa discernir o que, realmente, poderá fazer mais sentido: *misturar* todo o tipo de informações avaliativas disponíveis, desde as que decorrem diretamente das

aprendizagens académicas realizadas, às mais relacionadas com aspetos de natureza sócio emocional e sócio afetiva, para determinar uma nota? Ou, talvez mais simplesmente, mobilizar e integrar as informações decorrentes das aprendizagens académicas para efeitos da definição da nota e tratar e utilizar à parte informações de outra natureza? A este propósito, numa recente publicação, Susan Brookhart, Thomas Guskey, Jay McTighe e Dylan Wiliam, reconhecidos pensadores e investigadores internacionais no domínio da avaliação pedagógica, produziram a seguinte afirmação que aqui se traduz livremente:

As notas do final de um determinado período só devem referir-se ao estado dos alunos no que se refere à realização das aprendizagens previstas, verificadas através da qualidade do seu trabalho em avaliações bem concebidas, em desempenhos ou em demonstrações que evidenciem o que sabem e são capazes de fazer. Este trabalho deve ser uma representação fiável de que os alunos dominam as aprendizagens definidas no currículo. Outros aspetos tais como os que se referem ao domínio sócio emocional, a hábitos de trabalho (e.g., entrega atempada dos trabalhos de casa), à participação, ao comportamento e à assiduidade devem ser reportados separadamente (e.g., *Outras Aprendizagens*). É recomendável avaliar e reportar tais aspetos utilizando uma escala diferente da que é utilizada para as notas que se referem exclusivamente às aprendizagens para que não haja confusão entre as duas áreas (Brookhart, Guskey, Mctighe & Wiliam, 2020, p. 3).

Trata-se de uma opção em que os autores referem claramente o que deve ser objeto de classificação, separando o que tem diretamente a ver com os chamados conhecimentos académicos ou escolares, vulgo *matéria* ou *cognitivo*, do que são outros aspetos de natureza sócio emocional e comportamental em geral, vulgo *não cognitivo*, que podem ser importantes para aprender, mas que não se devem misturar com aqueles para efeitos da atribuição das notas. Esta é uma questão que deve merecer a melhor atenção e ponderação e tem necessariamente de ser discutida tão fundamentadamente quanto possível na definição da política de classificação de um agrupamento ou escola não agrupada.

Nos processos de classificação considerados convencionais, uma dada nota numa disciplina é, invariavelmente, o somatório do que supostamente foi aprendido com uma diversidade, mais ou menos alargada, de outros aspetos considerados relevantes tais como o comportamento, o esforço, a realização dos chamados trabalhos de casa e a pontualidade. Nas perspetivas mais contemporâneas, mais centradas nas aprendizagens e nos níveis de desempenho definidos para os [critérios de avaliação](#), os processos de classificação são organizados para que uma nota numa dada disciplina seja um somatório dos desempenhos num ou mais domínios. Isto significa que pode haver diferentes notas e que as notas para os aspetos sócio comportamentais, sócio emocionais e outros sejam tratadas à parte, como acontece em alguns sistemas escolares (Brookhart *et al.*, 2020).

Num sistema escolar como o português, em que só há uma nota, representada por um numeral, por cada disciplina, a partir do segundo ciclo de escolaridade, aqueles objetos podem e devem ser avaliados, mas isso não significa que sejam necessariamente objeto de classificação. Trata-se, naturalmente, de uma questão que deverá ser objeto de discussão e reflexão aprofundadas tendo em conta, por exemplo, o que se passa no primeiro ciclo de escolaridade. Mas sem esquecer igualmente que a avaliação, sendo obviamente diferente da classificação, permite descrever com rigor o que os alunos sabem e são capazes de fazer, seja no domínio das aprendizagens ditas académicas, seja nas aprendizagens de natureza sócio comportamental, sócio emocional ou sócio afetiva. E, é importante referi-lo, sem ser necessário traduzir essa avaliação através de um número ou, se quisermos, de uma *nota*.

Para que o processo de classificação possa ser mais inteligente, isto é, para que dê origem a notas que traduzam tão fielmente quanto possível o que os alunos sabem e são capazes de fazer, é fundamental que, antes do mais, nos centremos nas questões verdadeiramente estruturantes e não nas questões mais secundárias, de natureza técnica e algorítmica. Ou seja, temos de cuidar primeiro dos princípios e fundamentos das classificações e só depois das questões relacionadas com os aspetos mais técnicos tais como o tipo de escala a utilizar, o que fazer em relação aos trabalhos de casa, como lidar com a questão do comportamento, as formas de combinar as notas e a

distribuição das ponderações. Há duas questões que são recorrentes na literatura (e.g., Brookhart, 2011, O'Connor, 2008) e acerca das quais se torna necessário pensar para conceber uma política de classificação mais consistente com as perspectivas de avaliação que se vêm discutindo, fundamentando e defendendo:

1. Qual é o real significado, qual a mensagem, que se pretende que as notas passem para quem nelas possa estar interessado?
2. Quais são as audiências potencialmente interessadas na mensagem que, através das notas, se pretende veicular?

Estas são efetivamente questões que merecem ser respondidas com clareza antes de tudo o mais. Por exemplo, em relação à primeira, pode pretender-se que a nota represente uma amálgama de aspetos que vão desde os que se relacionem com o que os alunos sabem e são capazes de fazer até ao esforço, o comportamento e a assiduidade, passando pela realização regular de trabalhos de casa e o envolvimento nas atividades da aula. Mas também se pode pretender que a nota signifique exclusivamente o que os alunos aprenderam e sabem fazer relativamente ao que o currículo prescreve (e.g., [AE](#), [PASEO](#)) sendo que, se esta for a opção, todos os outros aspetos podem ser avaliados e reportados à parte, com ou sem atribuição de uma nota. No que se refere à segunda questão, é igualmente importante clarificar quem são as audiências, ou a audiência, primordial a quem se dirige a *mensagem* que as notas pretendem transmitir.

Conceito e Relevância das *Notas*: Contributos da Investigação

Para O'Connor (2008), *nota* é um número que um professor atribui a um dado aluno numa dada disciplina no final de um dado período de tempo (e.g., trimestre, semestre, ano) e que sintetiza o desempenho desse mesmo aluno ao longo desse período de tempo. Mas uma *nota* também pode ser referida a cada uma das tarefas realizadas pelo aluno ao longo de um período de tempo e que contribuem para a composição da chamada *nota* do final de período ou do final do ano. Ou seja, temos, por um lado, a *nota* que se refere ao que o aluno demonstrou ter aprendido ao longo de um dado período de tempo e, por outro lado, a *nota* que normalmente é atribuída a cada uma das tarefas de [avaliação sumativa](#) com fins classificatórios, que o aluno desenvolveu. Por isso, aquele autor, utiliza os termos *grade* ou *grading* para se referir à primeira situação e *mark* ou *marking* e *score* ou *scoring*, para se referir à segunda situação. Neste texto, não se conhecendo outros termos utilizados para aqueles fins em uso na literatura em português, utilizam-se os termos *nota* ou *classificação* para ambos os casos e será então necessário inferir a situação a que o termo utilizado se refere, através do respetivo contexto.

As *notas*, o seu significado, os seus efeitos e as formas como se determinam, são objeto de investigação há mais de um século dada a grande relevância que têm na vida dos alunos e a sua abrangente e penetrante influência numa diversidade de aspetos relativos ao funcionamento dos sistemas escolares (e.g., acesso ao ensino superior, certificação, organização e gestão de apoios aos alunos). Para Brookhart (2015) as *notas* são importantes dado que, para a comunidade escolar e para a sociedade em geral, elas representam uma medida do que os alunos são capazes de realizar em relação ao que têm de aprender e saber fazer. Estão relacionadas de forma importante com a motivação dos alunos, com as perceções que têm de si próprios como estudantes, com as suas realizações presentes e futuras e com o seu futuro académico. Além do mais, aquela autora refere que as *notas* permitem prever situações tais como o abandono escolar, a admissão ao ensino superior, o desempenho neste nível de ensino e a conclusão do curso.

As *notas* são utilizadas no ensino superior, há pouco mais de 100 anos e o seu significado tem evoluído, tendo em conta os desenvolvimentos teóricos e práticos ao nível da aprendizagem, do ensino e da avaliação, assim como ao nível do currículo, do desenvolvimento curricular e da pedagogia. A perspetiva contemporânea vai no sentido de se considerar que a determinação de uma *nota* deve basear-se no que os estudantes demonstram ter aprendido de acordo com os chamados referentes de aprendizagem (Brookhart, 2015). Por exemplo, no nosso caso, as notas deverão basear-se em informações acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, tendo em conta as [AE](#) e o [PASEO](#).

A investigação tem evidenciado que varia significativamente o número e a natureza das fontes de informação que os professores utilizam para determinar as notas dos seus alunos, assim como a forma como agregam a informação proveniente dessas fontes. E isto verifica-se mesmo entre professores da mesma escola que ensinam a mesma disciplina no mesmo ano de escolaridade (e.g., Guskey & Brookhart, 2019; Guskey & Link, 2017, 2019). Esta é uma situação largamente reconhecida, que remete para questões relacionadas com a validade, a fiabilidade e a credibilidade das notas atribuídas aos alunos, e que tem sido sistematicamente investigada.

De acordo com Guskey & Link (2019) as diferenças nos processos de classificação utilizados pelos professores para determinarem as notas dos seus alunos, parecem dever-se a duas razões principais. A primeira tem a ver com o facto de não haver consenso, nem clareza, quanto aos propósitos das notas. Será sempre muito difícil assegurar níveis de consistência aceitáveis acerca das decisões que se tomam sobre as fontes de informação a utilizar ou, se quisermos, acerca das evidências de aprendizagem a seleccionar, para atribuir as notas aos alunos, quando não há consenso nem clareza quanto ao propósito ou os propósitos das notas. Na verdade, as fontes de informação variam de acordo com o que se quer comunicar, isto é, com o significado que se pretende que a nota tenha, e com aqueles que se considera serem os mais interessados nessa mesma nota. A segunda razão tem a ver com os procedimentos e métodos que se utilizam para calcular as notas. E aqui, tal como já acima se mencionou, a nota pode decorrer de uma integração mais ou menos lógica, mais ou

menos consistente, mais ou menos clara, de informações avaliativas que se referem a objetos de natureza muito diferente (e.g., aprendizagens ditas académicas, aprendizagens sócio emocionais, aprendizagens sócio afetivas e comportamentais). Mas também pode resultar essencialmente do que se apurou acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no que se refere aos objetivos de aprendizagem de conteúdos e de competências previstos nos documentos curriculares (e.g., [AE](#), [PASEQ](#)).

Brookhart *et al.* (2016) realizaram uma profunda revisão da literatura de investigação com particular incidência no que respeita às notas e ao seu significado, ou seja, pretendia-se saber em que medida a evidência e a informação obtidas eram consistentes com o significado que se pretende dar às notas e à sua utilização como a mais relevante medida educacional. Não cabendo nesta *Folha* a exploração dos detalhes desta investigação, que abrangeu estudos realizados ao longo de um pouco mais de 100 anos, apresenta-se de seguida algumas conclusões no domínio estrito das notas.

- As notas são medidas subjetivas pouco consistentes com o desempenho académico dos alunos.
- As notas podem ser indicadores úteis de uma diversidade de aspetos importantes para alunos, professores, pais e encarregados de educação, escolas e comunidades.
- As notas não são uma medida *pura* do que os alunos sabem acerca das aprendizagens curriculares. São uma medida multidimensional que agrega o que os alunos aprenderam com uma diversidade de outros aspetos como, por exemplo, o seu comportamento nas aulas. Porém, esta conclusão não deve justificar práticas pobres de classificação nem sugere que não há espaço para melhorar tais práticas.
- As notas representam, invariavelmente, uma mistura de múltiplos fatores valorizados pelos professores. Na verdade, os valores e as conceções dos professores são a principal razão que justifica a interpretação multidimensional das notas. Aspetos tais como o esforço, a capacidade, a

progressão, os hábitos de trabalho, a atenção e a participação, são considerados na sua *composição*.

- As notas, em geral, resultam do trabalho individual dos professores que raramente procuram apoio junto dos colegas para verificar a sua fiabilidade (consistência) que, normalmente, é baixa. Para a melhorar será necessário definir critérios mais claros, desenvolver maior colaboração entre os professores e envolver os alunos naquela definição.
- As notas têm um significado mais claro e positivo quando os alunos tomam conhecimento dos critérios através dos quais se avalia a qualidade do seu trabalho e são efetivamente avaliados através desses critérios.

Estas conclusões evidenciam algumas questões cuja discussão parece ser relevante tendo em vista a conceção e elaboração de uma política de classificação que possa dar origem a notas com mais significado e quiçá mais úteis para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Destaca-se a importância que pode ter a discussão relacionada com o significado unidimensional ou multidimensional das notas para efeito das decisões a tomar numa diversidade de aspetos das políticas de avaliação pedagógica e das políticas de classificação. E destaca-se igualmente a relevância das conceções e visões dos professores para efeitos da atribuição das notas.

Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito a processos de classificação e à atribuição de notas e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

1. Que tipo de informações e evidências são normalmente tidas em conta pelos docentes da sua escola no final de cada período de aulas para serem agregadas ou combinadas dando origem a uma nota? Em que medida é que as informações relacionadas com aspetos de natureza sócio emocional e sócio afetiva são também agregadas? Será que estas últimas informações devem ser tidas em conta para efeitos da atribuição de uma nota?

1.1. Analise e discuta cada uma das questões e produza um texto com, no máximo, 15 linhas no qual conste o essencial das respostas/reflexões suscitadas pelas referidas questões.

Tarefa 2.

2. Atente nas cinco seguintes citações de reconhecidos investigadores na área da avaliação, da classificação e da atribuição de notas, constantes num livro de O'Connor (2018), e livremente traduzidas.

Dar notas que se baseiam no que é importante aprender significa uma mudança do pensamento em que as notas mostravam o que os alunos mereciam, para o pensamento em que as notas mostram o que os alunos aprendem.

(Brookhart, 2011, p. 13)

O desenvolvimento de políticas e práticas de classificação e atribuição de notas que sejam significativas, razoáveis e equitativas continuará a desafiar os educadores de todos os níveis. (Guskey, 2015, p.81)

A finalidade última da avaliação formativa... é que ambos, professor e aluno, saibam as ações que têm de empreender para que a aprendizagem se mantenha num caminho de sucesso. (Chappuis, 2015, p. 10)

Nós sabemos quais as práticas que funcionam; a chave está na sua implementação. (Depka, 2015, p. 109)

A mais importante variável singular num sistema escolar é a qualidade dos professores. (William, 2011, p. 22)

2.1. Analise e discuta com os seus colegas cada uma das citações e sintetize o essencial da reação ou das reações produzidas.

2.2. Descreva sucintamente o que as citações, no seu conjunto, nos dizem acerca da atribuição de notas.

Tarefa 3.

3. Analise e discuta com os seus colegas as conclusões do estudo de Brookhart *et al.* (2016) que se destacaram a sombreado nesta *Folha*.

3.1. Apresente e comente sucintamente três aspetos relevantes que resultem da discussão das referidas conclusões.

3.2. A partir da discussão realizada, produza um pequeno texto que defina o conceito de nota, a sua natureza e alguns dos propósitos que considere mais fundamentais.

Referências

Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 35-36.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Brookhart, S. M. (2015). Graded achievement, tested achievement, and validity. *Educational Assessment*, 20(4), 268-295.

Brookhart, S. M. (2017). *How to use grading to improve learning*. ASCD.

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H. Smith, J. K., Smith, L. F. Smith, Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848.

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Mctighe, J., & Wiliam, D. (2020). Eight essential principles for improving grading. *Educational Leadership*, 78(1), 3. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept20/vol78/num01/Eight-Essential-Principles-for-Improving-Grading.aspx>

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, e L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV. https://www.researchgate.net/publication/337608490_Para_um_Enquadramento_Teorico_da_Avaliacao_Formativa_e_da_Avaliacao_Sumativa_das_Aprendizagens_Escolares

Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (Eds.) (2019). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD.

Guskey, T. R., & Link, L. J. (2017, April). Grades represent achievement and "something else:" Analysis of the non-achievement factors teachers consider in determining

students' grades. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Antonio, TX.

Guskey, T. R., & Link, L. J. (2019). Exploring the factors teachers consider in determining students' grades. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 303-320.

O'Connor, K. (2018). *How to grade for learning: Linking grades to standards*. Corwin.

William, D., Brookhart, S. M., Guskey, T. R., & McTighe, J. (2020). *Grading in a comprehensive and balanced assessment system*. Learning Sciences International Dylan William Center. <https://www.dylanwilliamcenter.com/workshops/grading-in-a-comprehensive-and-balanced-assessment-system/>

Para uma iniciação às Práticas de Classificação de Rubricas

Domingos Fernandes

*(ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Escola de
Sociologia e Políticas Públicas)*



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas
Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e
Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-474-0

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 11

Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas

Domingos Fernandes

(ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Escola de Sociologia e Políticas Públicas)

Índice

Introdução	353
A Pesquisa Pioneira de Ellis Page: Podem as Notas Ajudar os Alunos a Aprender?	354
John Goodlad e a Inconsistência das Notas e das Reprovações	357
A Utilização de Rubricas Para Classificar Melhor	360
Considerações de Ordem Prática	366
Tarefas	369
Referências	372

Introdução

Este texto tem como principal propósito continuar a apresentar e a discutir questões acerca das quais é necessário pensar no contexto da definição de *políticas de classificação* nas instituições escolares. Vem na sequência do texto intitulado [*Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*](#), em que se fez uma introdução a este complexo e ainda bastante difuso mundo das notas, dos seus significados e dos seus propósitos. Na verdade, definiram-se conceitos essenciais e sinalizaram-se questões que têm de ser discutidas e sobre as quais é necessário tomar decisões para melhorar as práticas conducentes à atribuição de classificações aos alunos. Desta forma, o que hoje sabemos acerca das notas, após mais de um século de investigação (Brookhart *et al.*, 2016), permite-nos dizer que podemos fazer melhor no que se refere à transparência do processo conducente à sua definição, à sua inserção pedagógica e às questões éticas que lhe estão associadas.

O propósito desta *Folha* é o de prosseguir a apresentação e a discussão do *campo* das classificações e das notas. Assim, nas duas secções que se seguem apresentam-se e discutem-se intervenções investigativas *clássicas* que se afiguram relevantes para o seu enquadramento e compreensão no presente. Pareceu ser importante sinalizar questões que, no âmbito das classificações, vêm sendo investigadas e objeto de discussão há várias décadas. Talvez nos ajudem a pensar melhor o presente. Apenas isso. Nas restantes secções, parte-se das rubricas analíticas e holísticas para induzir práticas que apoiem as escolas e os docentes a melhorarem os processos, procedimentos e técnicas utilizadas para determinar as notas dos alunos. Finalmente, são apresentadas *Tarefas* que, idealmente, deverão ser trabalhadas em pequenos grupos de docentes e que suscitam a reflexão acerca de questões que se consideram fundamentais para o processo de melhoria das *políticas de classificação* das escolas.

A Pesquisa Pioneira de Ellis Page: Podem as Notas Ajudar os Alunos a Aprender?

Uma das questões que hoje é recorrente na literatura da especialidade consiste em saber até que ponto as notas que, em geral, se explicitam nas tarefas de avaliação sumativa, podem contribuir positivamente para que os alunos aprendam (Brookhart, 2008, Guskey, 2019, O' Connor, 2018, Quinn, 2013). Tipicamente, num dado teste, por exemplo, limitamo-nos a escrever a nota sob a forma da representação de um número ou de uma percentagem e, por vezes, uma menção (e.g., *Bom, Satisfaz*). O *feedback* que o aluno recebe através de um numeral, ou de qualquer outra designação, orienta realmente muito pouco e, conseqüentemente, o seu papel no apoio à melhoria das aprendizagens é pobre ou mesmo muito pobre. O que a investigação nos tem mostrado é que o *feedback*, mesmo em tarefas de avaliação sumativa, pode ter um papel bastante determinante a vários níveis, nomeadamente na motivação, no interesse e no esforço dos alunos para aprenderem (e.g., Brookhart, 2008, Brookhart *et al.*, 2016). A este propósito, lembrei-me que poderia ser interessante e, acima de tudo, útil, apresentar aqui um estudo *clássico* referenciado por muitos autores (e.g., Guskey, 2019) e que foi realizado há mais de 60 anos por Ellis Page.

No referido estudo, Page (1958), citado em Guskey (2019), investigou as relações entre o tipo de *feedback* distribuído aos alunos num dado teste e a melhoria das suas aprendizagens analisada através das notas obtidas pelos alunos em testes que se realizavam posteriormente. Ellis Page concluiu que, quando os professores, além da nota, escreviam algum tipo de comentário, ainda que estandardizado, os alunos obtinham melhores resultados em provas subseqüentes e, por isso, de acordo com aquele investigador, tinham tendência para aprender melhor. Dado o atual e pertinente significado desta investigação, vale a pena descrevê-la sucintamente com ligeiras adaptações ao nosso contexto sem que, obviamente, se subverta o seu conteúdo.

Page solicitou a 74 professores do ensino secundário que administrassem um teste aos seus alunos e que o corrigissem e classificassem como habitualmente. Assim, os professores atribuíram uma classificação numérica, muitas vezes sob a forma de

percentagem, juntamente com uma das seguintes menções: *Muito Bom*, *Bom*, *Satisfaz*, *Satisfaz Pouco* ou *Não Satisfaz*. Depois foi pedido a cada um que distribuisse os testes da respetiva turma em três grupos. Os alunos do primeiro grupo recebiam apenas a nota e uma das referidas menções. Os alunos do segundo grupo recebiam a nota, uma das menções e um dos seguintes comentários estandardizados que aqui traduzo livremente: *Ótimo! Mantém-te aí*, no caso do **Muito Bom**; *Bom trabalho. Continua a trabalhar*, no caso do **Bom**; *Talvez possas fazer ainda melhor*, no caso do **Satisfaz**; *Vamos melhorar isto*, no caso do **Satisfaz Pouco**; e *Vamos ter de subir esta nota*, no caso do **Não Satisfaz**. Finalmente, os alunos do terceiro grupo recebiam a nota, uma das menções e um comentário individualizado relacionado com as práticas pedagógicas e as aprendizagens evidenciadas pelos alunos. Ellis Page analisou os efeitos de cada uma destas formas de *feedback* constante nos testes realizados pelos alunos, através dos resultados obtidos no teste seguinte. E o que então pôde constatar é de veras interessante. Assim, os alunos que obtiveram resultados muitíssimo melhores foram aqueles que, no primeiro teste, receberam a menção, a nota e um comentário individualizado. Os alunos que obtiveram os piores resultados foram aqueles que, no primeiro teste, apenas receberam a nota e a menção. É curioso ter-se verificado que a distribuição de um comentário, ainda que estandardizado, aos alunos do segundo grupo, tenha tido efeitos claramente benéficos nas suas notas e, provavelmente, nas suas reais aprendizagens.

Há mais de 60 anos, Ellis Page concluiu que as notas poderão efetivamente ter efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos se forem acompanhadas por algum tipo de comentário, algum tipo de *feedback*, preferencialmente individualizado ou personalizado.

De acordo com Guskey (2019), os resultados de investigações posteriores têm sido consistentes com os que foram obtidos por Page. Porém, parece razoável considerar-se que estes encorajadores resultados de Page não podem ser desligados dos contextos de aprendizagem e da natureza dos comentários que se produzem, ou seja, da qualidade do *feedback* que é distribuído aos alunos. Mas, ainda assim, é necessário ir um pouco mais além para se pensar que, na verdade, o *feedback* num teste ou noutra trabalho desenvolvido pelos alunos, por si só, dificilmente poderá gerar melhoria de aprendizagens de forma sustentada.

É preciso que haja um sólido enquadramento pedagógico ao nível da organização e funcionamento das dinâmicas de aprendizagem, de ensino e de avaliação nas salas de aula, em que, por exemplo, os alunos participam ativamente, o *feedback* é distribuído de forma sistemática e os critérios de avaliação são elementos agregadores fundamentais da comunidade.

Acima de tudo, o que nos importa para efeitos da reflexão acerca desta investigação e dos seus resultados é que parece ser inegável que as notas por si só pouco ou nada contribuirão para a alteração do estado das coisas. Porém, as notas, algum tipo de adequado *feedback* que o professor decida distribuir e um ambiente pedagógico sustentado podem fazer uma significativa diferença em termos do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

John Goodlad e a Inconsistência das Notas e das Reprovações

John Goodlad (1920-2014) foi um dos mais prolixos autores na área da educação que começou a ensinar aos 19 anos de idade, numa escola de uma zona pobre e rural do Canadá, com apenas uma sala, onde se distribuíam 34 alunos de oito anos de escolaridade diferentes. Em cada semana, tinha de preparar e escrever no quadro cerca de 224 tarefas diferentes a desenvolver por cada um dos oito grupos de alunos. Apesar das duras condições, foi capaz de criar um ambiente pedagógico progressista onde os alunos tinham gosto de aprender, utilizando uma grande mesa de areia, integrando história, geografia, arte, leitura, e outros assuntos e quebrando divisões entre disciplinas e anos escolares. Mais tarde, viria a considerar as experiências aí vividas como as mais relevantes e influentes para a sua vida de investigador e de militante ativo pelas causas da educação, da escola pública e da democracia (Goodlad, 2004).

No seu doutoramento, concluído em 1949 na Universidade de Chicago, realizou uma investigação intitulada *Alguns Efeitos da Reprovação e da Não Reprovação na Adaptação Social e Pessoal das Crianças* - tendo concluído que as práticas de *Reprovação* não traziam, em geral, quaisquer benefícios para os alunos. Foi uma veemente defesa das escolas elementares sem graus de escolaridade, centradas nas aprendizagens das crianças, e uma contundente crítica às práticas de classificação que aí tinham lugar. E isto há mais de 70 anos.

Goodlad via as escolas como sistemas ecológicos em que todas as *coisas*, independentemente da sua importância e dimensão, estão relacionadas umas com as outras. Assim, como qualquer sistema ecológico, as escolas resistiam à mudança e à interferência de estranhos ou de pessoas fora da sua órbita. Consequentemente, disse-nos aquele investigador que as mudanças só poderão ter sucesso se partirem de dentro e se os inovadores forem igualmente de dentro. Destaco aqui três aspetos relevantes para a transformação e melhoria das escolas que decorrem da obra de John Goodlad.

- As escolas são unidades básicas da renovação da educação, mas têm de trabalhar umas com as outras para alcançarem esse desígnio.
- As escolas e as universidades têm de cooperar para garantirem a formação e atualização permanente dos seus professores e assegurarem a transferência de conhecimento nos dois sentidos.
- As escolas que pensam e assumem projetos para melhorar a educação são as que melhor contribuem para o bem de toda a comunidade e para as causas progressistas da educação e da democracia.

Estas e outras ideias são magistralmente partilhadas em dezenas de livros e centenas de artigos que o autor do seminal livro *A Place Called School* nos deixou (Goodlad, 1984).

Como vimos afirmando no âmbito do Projeto MAIA, a definição de *políticas de avaliação* e de *políticas de classificação* pode ser um elemento relevante para transformar e melhorar as realidades escolares. Para tal, assume particular relevância a colaboração e a cooperação entre as pessoas e as instituições, a criação de comunidades de aprendizagem e de prática e a partilha de conhecimentos e de experiências. Vejamos então o que John Goodlad nos deixou como legado nestes domínios que nos preocupam e que temos de clarificar para podermos tomar as decisões que se impõem no que se refere às classificações e à progressão académica dos alunos.

Num livro publicado em 1959 - *A Escola Elementar Sem Níveis de Escolaridade* - Goodlad e Anderson (1987), na sequência de um artigo publicado alguns anos antes por Goodlad (1954), referia-se a inconsistência das práticas e das decisões relacionadas com a progressão académica dos alunos. As investigações então realizadas mostravam que, ao mesmo tempo que milhares de professores reprovavam um milhão de alunos em cada ano, outros milhares de professores não reprovavam alunos que estavam em situações semelhantes aos que tinham reprovado. Assim, a

progressão parecia ser mais dependente da escola que os alunos frequentavam do que das suas capacidades, do que tinham ou não aprendido numa dada altura ou do trabalho que mostravam ser capazes de desenvolver. Há mais de 60 anos os professores tinham opiniões muito diversas acerca dos méritos e deméritos da *reprovação* ou da *não reprovação* e, sendo muito pressionados nesta matéria, reagiam de formas muito diferentes. Os argumentos utilizados foram então organizados em quatro categorias: a) aprendizagens e realizações dos alunos; b) atitudes dos alunos em relação à escola e à educação; c) ajustamento social e pessoal dos alunos; e d) perspetivas do professor em relação às funções da escola. Relativamente às três primeiras categorias, quando se compararam grupos de alunos reprovados com grupos de alunos não reprovados, verificou-se que os que progrediam, mesmo com problemas de aprendizagem, evoluíam e mostravam aprender mais e melhor, envolviam-se em menos atos de agressividade em relação à escola e à educação, davam-se melhor com os colegas e aparentavam ter melhorado a sua autoestima. Verificou-se ainda que, nos graus de escolaridade mais avançados, os níveis de aprendizagem eram melhores nas escolas onde havia menos reprovações. Mas, para Goodlad e Anderson (1987), a questão central, as aprendizagens dos alunos conducentes à sua formação integrada e global, não se resolvia através da progressão ou através da reprovação. Mas antes através de projetos pensados e elaborados nas escolas, que incluíssem uma agenda deliberada para apoiar as aprendizagens das crianças, respeitando os seus próprios ritmos, e processos de avaliação e de classificação mais credíveis.

Assim, aqueles investigadores, desafiaram a comunidade científica a pensar acerca da consistência das notas (fiabilidade) entre os professores em geral e, mais especificamente, entre os professores de uma mesma escola e até de uma mesma disciplina. Consequentemente, a investigação prosseguiu até aos nossos dias e os resultados foram invariavelmente os mesmos: as notas atribuídas aos alunos são, em geral, pouco fiáveis. E uma das razões que tem sido sistematicamente aduzida para explicar esse facto tem a ver com a utilização de critérios muito variáveis de professor para professor, de departamento para departamento, de escola para escola.

Por estas e outras razões, no âmbito do Projeto MAIA, nomeadamente no âmbito das *Oficinas de Formação*, se tem discutido e refletido acerca da necessidade de se definirem critérios que constituam um referencial comum para todo o Agrupamento/Escola Não Agrupada, evitando-se assim a pulverização de critérios de grupo para grupo e de professor para professor, melhorando a fiabilidade das classificações atribuídas. (O facto de, numa dada escola, os critérios serem definidos para todos e cada um dos alunos, não significa que a sua consecução seja realizada por todos ao mesmo tempo, nem que todos aprendam da mesma maneira. Por isso a Pedagogia é tão relevante.) Esta é uma questão que tem a ver com a ética e com a justiça. Na verdade, a fiabilidade das notas está relacionada com a justiça, com a equidade de tratamento, e tem consequências várias até porque as classificações constituem um dos indicadores mais utilizados para que se tomem uma grande variedade de decisões relativamente à vida dos alunos (e.g., progressão escolar, ingresso no ensino superior, acesso a certas fileiras de formação, mobilidade académica). Consequentemente, discute-se de seguida a utilização de rubricas analíticas e holísticas, que são baseadas em critérios e nas respetivas descrições do desempenho dos alunos, para melhorar a consistência e a validade das classificações que se atribuem aos alunos.

A Utilização de Rubricas Para Classificar Melhor

No processo de melhorar as práticas de [avaliação pedagógica](#), faz igual sentido desenvolver esforços para melhorar as práticas de classificação e de atribuição de notas aos alunos. Temos de caminhar para uma *política de classificação* que preveja processos que tornem as notas mais transparentes, claramente associadas aos critérios e aos objetivos de aprendizagem. A utilização de rubricas é largamente reconhecida pelos seus efeitos positivos no desenvolvimento do currículo, muito particularmente porque melhoram os processos de aprendizagem, de ensino, de avaliação e de classificação. Mais concretamente, Brookhart e Chen (2015), numa

extensa análise de investigações realizadas entre 2005 e 2013 acerca da utilização de rubricas de avaliação em contextos educacionais, concluíram que as [rubricas](#) permitem obter informação de qualidade acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, melhorando os seus processos de autorregulação e os seus desempenhos escolares.

As rubricas analíticas e as rubricas holísticas, entre outros tipos de rubricas, cada uma das quais com as suas vantagens e desvantagens, com os seus pontos fortes e com as suas limitações, são as que, mais frequentemente, têm sido objeto de investigação porque são as que mais se utilizam nas escolas, sobretudo nos países anglo-saxónicos. As rubricas holísticas são particularmente adequadas na avaliação e na classificação de processos mais complexos de pensamento, enquanto as rubricas analíticas são de natureza mais linear e dependentes de uma maior especialização e compreensão do significado de cada critério e dos respetivos indicadores. O que, acima de tudo, nos importa é compreender a utilização dos dois tipos de rubricas para orientar as práticas. Além do mais, é importante compreender se os dois tipos de rubricas nos ajudam a traduzir bem as relações entre as avaliações realizadas e/ou as classificações que se determinaram e os critérios e os respetivos indicadores. No fundo, interessa-nos sempre compreender a relação entre os critérios e os respetivos indicadores e a determinação das classificações e como é que, através de uma rubrica holística, em que os critérios são todos integrados, se determinam as notas.

Nas rubricas analíticas, como o próprio nome indica, cada um dos critérios é avaliado separadamente. Se e quando for necessário utilizar a rubrica para produzir uma classificação, então tem de se definir um procedimento ou um conjunto de regras que, invariavelmente, passa pela distribuição de ponderações por critério. Nestas condições, estas rubricas estão muito diretamente associadas às aprendizagens essenciais enunciadas no currículo, permitindo a distribuição de *feedback* de natureza formativa, mas podem ser utilizadas no contexto das avaliações sumativas e, conseqüentemente, podem apoiar a produção de uma nota que resultará das combinações que, por exemplo, se podem fazer com as notas atribuídas a cada um dos critérios. As rubricas analíticas são geralmente consideradas menos fiáveis e exigem mais tempo do que as rubricas holísticas para produzir as classificações.

Na Figura 1 apresenta-se um modelo possível de uma rubrica de natureza analítica considerando apenas três critérios e cinco níveis de desempenho (1-5) e as percentagens que normalmente lhes correspondem.

Rubrica Analítica					
	Nível de Desempenho				
Critérios	5 (90-100)	4 (70-89)	3 (50-69)	2 (20-49)	1 (0-19)
Critério 1 (Ponderação: x%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 2 (Ponderação: y%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 3 (Ponderação: z%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor

Figura 1. Exemplo genérico de uma rubrica analítica

A análise da Figura 1 mostra que, nas rubricas analíticas, o maior investimento, após uma fina definição dos critérios, reside na elaboração de cada um dos descritores. De facto, quanto melhor for esta elaboração, melhor poderá ser a avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos e a qualidade do *feedback* que lhes é distribuído. É igualmente necessário prever, para cada critério, a respetiva ponderação. Este processo, como aliás todos os outros, deverá ser consensualizado entre os professores, devendo ficar muito claro quais são os critérios mais valorizados, que correspondem eventualmente a assuntos mais relevantes e estruturantes, através da atribuição de ponderações mais elevadas. A [participação dos alunos](#) no processo de elaboração de rubricas é recomendada na literatura e deverá ser realizada tendo em conta as condições concretas (e.g., ano de escolaridade, políticas de avaliação e de classificação) existentes em cada caso. Esta participação, que pode assumir diferentes níveis e formas, pode ir da definição de critérios e da elaboração dos descritores à definição de ponderações, passando pela revisão de uma dada rubrica para a tornar mais compreensível.

Nas rubricas holísticas o que se faz é um esforço de integração dos critérios através de descrições que correspondem a um dado nível de desempenho. Isto significa que se avalia, em simultâneo, a consecução dos critérios, analisando os resultados dos trabalhos dos alunos realizados no âmbito de qualquer processo de recolha de informação (e.g., teste, ensaio, relatório, reação crítica) olhando para o todo, para o desempenho global. Assim, a descrição integrada dos critérios para cada um dos níveis de desempenho definidos assume uma particular importância para a produção de juízos que conduzem às classificações. Uma das óbvias vantagens das rubricas holísticas é que tornam o processo de atribuição de classificações mais simples e rápido do que o que acontece com as rubricas analíticas pois não é necessário estar a analisar critério a critério. As rubricas holísticas são normalmente consideradas mais eficazes no contexto das avaliações sumativas, assegurando bons níveis de fiabilidade (consistência) entre avaliadores e também entre as classificações atribuídas pelo mesmo avaliador. Evidentemente que a sua maior desvantagem reside no facto de não nos proporcionar detalhes das aprendizagens dos alunos relativos a cada um dos critérios, dificultando a distribuição de *feedback* específico para orientar os alunos na superação de eventuais dificuldades. Consequentemente, são rubricas menos adequadas para a avaliação formativa. Na Figura 2 apresenta-se um modelo possível para uma rubrica holística em que foram considerados cinco níveis de desempenho e as percentagens que lhes costumam estar associadas.

Rubrica Holística	
Nível de Desempenho	Descrição do desempenho tendo em conta os critérios definidos
Muito Bom (90-100)	Descrição integrada correspondente a Muito Bom.
Bom (70-89)	Descrição integrada correspondente a Bom.
Satisfaz	Descrição integrada correspondente a Satisfaz.

(60-69)	
Satisfaz Pouco	Descrição integrada correspondente a Satisfaz Pouco
(50-59)	
Não Satisfaz	Descrição integrada correspondente a Não Satisfaz.
(0-49)	

Figura 2. Exemplo genérico de uma rubrica holística

A análise da Figura 2 permite verificar que a elaboração destas rubricas está dependente da boa integração dos critérios que é preciso ter em conta, produzindo descrições integradas que deverão ser tão claras e compreensíveis quanto possível.

A título de exemplo, as descrições integradas correspondentes aos níveis de desempenho **Muito Bom** e **Não Satisfaz**, poderão, respetivamente, ser algo como a seguir se apresenta.

- Conhecimento profundo e abrangente das matérias abordadas; evidencia pensamento muito original; excelentes capacidades crítica e analítica assim como um domínio profundo e minucioso da matéria com base nas leituras recomendadas e nas leituras de outras fontes; organização e apresentação das matérias de forma lógica, consistente e exemplar.
- Conhecimento muito limitado e sem relevância das matérias abordadas; evidencia pensamento e capacidade crítica e analítica bastante limitada para lidar com questões/problemas não rotineiros; não evidencia capacidade para localizar e reunir informação de forma independente; manifesta falta de rigor no pensamento analítico; organização e apresentação das matérias quase sempre inadequadas.

Repare-se que se podem facilmente identificar os critérios que se agregaram nestas descrições tais como *Conhecimento, Originalidade, Sentido Crítico e Organização*.

Em suma, na sequência da utilização de cada um destes dois tipos de rubricas para efeitos da determinação das notas dos alunos, pode dizer-se o seguinte.

As classificações holísticas têm em conta os critérios como um todo para produzir apreciações ou juízos globais ou gerais acerca do trabalho dos alunos. As relações com o que é preciso aprender são estabelecidas através das descrições constantes nas rubricas ou através de exemplos.

As classificações analíticas têm em conta cada um dos critérios individualmente e são produzidas através de regras que se explicitam previamente (e.g., ponderações). As rubricas analíticas apresentam um conjunto de critérios e, para cada um, os respetivos descritores ou indicadores de desempenho.

Tendo em conta o exposto, o que se pode dizer é que ambas as rubricas, com as suas vantagens e desvantagens, permitem produzir classificações baseadas em procedimentos transparentes, decorrentes de uma definição prévia e desejavelmente cuidada de [critérios de avaliação](#) e, desse modo, ambas permitem avaliar e classificar melhor, com mais justiça e equidade. Pode dizer-se que, em geral, as rubricas holísticas são consideradas mais adequadas para efeitos da determinação das notas. De facto, as rubricas analíticas, de natureza muito mais focada, não permitem, por um lado, descrever todos os aspetos de um dado desempenho e, por outro lado, os procedimentos lineares que se utilizam para determinar as classificações não captam as formas complexas através das quais os diferentes critérios interagem entre si (Sadler, 2014). Apesar de tudo, as rubricas analíticas permitem classificar melhor, com mais transparência e mais justiça, do que qualquer outro procedimento mais ou menos intuitivo ou mais ou menos baseado em algoritmos pouco ou nada relacionados com os critérios de avaliação e, conseqüentemente, com o que os alunos têm de aprender.

A utilização complementar destes dois tipos de rubricas para efeitos da determinação das notas dos alunos, pode ser aconselhável. Na verdade, se, por um lado, as rubricas analíticas especificam mais exaustivamente os assuntos a aprender e a avaliar, sendo, nesse sentido, mais detalhadas, por outro lado, as rubricas holísticas permitem obter uma visão mais integrada do que é necessário aprender e, desse modo, facilitam o discernimento de relações mais complexas entre os assuntos, o que não sucede através da utilização das rubricas analíticas

Considerações de Ordem Prática

A melhoria das classificações neste contexto tem de estar relacionada com processos de genuína colaboração e cooperação entre os professores pois é fundamental perceber, por exemplo, como é que professores mais experientes e/ou mais familiarizados com a utilização das rubricas, tomam as suas decisões classificativas. Por outro lado, pelo menos numa fase inicial, é bastante importante que os professores tenham oportunidades para partilhar exemplos de trabalhos dos alunos que foram objeto de classificações a que corresponde o espetro de menções normalmente utilizadas (e.g., *Muito Bom*, *Bom*, *Satisfaz*, *Satisfaz Pouco* e *Não Satisfaz*). A partir daqui o que se pode esperar é uma discussão em que, para cada um dos trabalhos dos alunos, os professores partilham as suas razões para atribuição da respetiva classificação. E então poderão surgir questões tais como:

- Porque é que o trabalho deste aluno, que parece tão bom, não obteve uma classificação superior?
- Este trabalho parece bastante fraco, porque é que a classificação não foi mais baixa?
- Tendo em conta os critérios que definimos, como é que esta aluna teve uma classificação tão baixa?

Este trabalho pode contribuir muito eficazmente para que, numa situação muito concreta, se analisem e discutam os critérios de avaliação, os seus respetivos

indicadores e os níveis de desempenho. Pode então reconhecer-se que é necessário introduzir alterações em qualquer um daqueles elementos e também nas respetivas rubricas. Consequentemente, estas ações podem melhorar a transparência, a consistência (fiabilidade) e a justiça relativa das classificações atribuídas aos alunos. Repare-se que este procedimento deverá realizar-se quando considerado necessário, abrangendo as avaliações sumativas com fins classificatórios definidas na *política de classificação* do Agrupamento/Escola Não Agrupada. Se, por exemplo, se definiram quatro avaliações sumativas para classificar tais como um *teste*, a *resolução de um problema*, um *relatório de uma atividade de pesquisa* e uma *reação crítica* ao trabalho de um grupo de colegas, então interessa que o procedimento acima descrito seja utilizado em relação a cada uma das referidas avaliações sumativas. Ou seja, como princípio, e quando for considerado necessário, sobretudo numa fase inicial da concretização da *política de classificação*, o procedimento deve ser realizado para cada uma das avaliações sumativas ou tarefas de avaliação cujo propósito seja a recolha de informação que vai ser utilizada para classificar.

Recordando Brookhart (2018), é importante garantir a consistência das tarefas de avaliação sumativa (para classificar), ao longo dos anos de escolaridade, para que as classificações dos alunos nessas tarefas se aproximem o mais possível do que eles sabem e são capazes de fazer. Por isso é tão importante definir critérios transversais e transdisciplinares. Teremos assim um processo que agrega em torno dos mesmos critérios e respetivos indicadores, as aprendizagens, o ensino, a avaliação e a classificação. E, desse modo, a vida pedagógica das escolas pode fazer mais sentido em termos da consistência das ações pedagógicas e da produção de classificações mais transparentes, mais justas e mais orientadas para que os alunos aprendam melhor.

Será igualmente importante prever algum tipo de ações junto dos estudantes para os familiarizar com as rubricas e com o que se espera relativamente à qualidade dos trabalhos que lhes são solicitados nas diferentes avaliações ou tarefas de avaliação. Deste modo, os alunos poderão ficar cientes do significado dos critérios e da forma como são utilizados quer no contexto da avaliação formativa, quer no contexto da avaliação sumativa com ou sem propósitos classificatórios.

A atribuição e distribuição de ponderações, sob a forma de percentagens, pelos critérios definidos e que são integrados nas rubricas analíticas de avaliação que se decidem utilizar, é uma prática comum para determinar classificações. As ponderações são utilizadas tendo em conta a importância relativa dos critérios e, desse modo, sinalizam aos alunos o que é mais relevante aprender ou, se quisermos, o que, em termos de avaliação e de classificação, é mais valorizado. Também aqui será muito importante que o trabalho colaborativo e cooperativo dos professores permita reunir consensos relativamente à definição das ponderações correspondentes a cada um dos critérios definidos. Deve referir-se que se está a partir do princípio de que os critérios são estáveis e que as ponderações atribuídas aos chamados domínios ou temas do currículo, para efeito da determinação das notas finais, são independentes das ponderações dos respetivos critérios. Ou seja, se, por exemplo, se ponderam os Domínios A, B e C, com, respetivamente, 40%, 30% e 30%, isto não significa que o somatório das ponderações dos critérios relevantes para o Domínio A seja 40%. Efetivamente, se forem considerados quatro critérios, poderão ter as ponderações 45%, 25%, 15% e 15%, correspondentes, numa escala de 0 a 20 a 9, 5, 3 e 3 valores, respetivamente, ou, numa escala de 0 a 200 a 90, 50, 30 e 30 pontos, respetivamente. Se, por hipótese, um aluno obteve, usando estas ponderações, um total de 15 valores no Domínio A, serão contabilizados 6 valores para efeitos do cálculo da classificação total nos três domínios. Do mesmo modo, se obteve 150 pontos, serão contabilizados 60 pontos.

Finalmente, interessa referir que os critérios para a definição das classificações nas tarefas e os critérios para a atribuição das classificações finais são, como é óbvio, os mesmos. É claro que uma dada tarefa pode ser mais adequada para avaliar o

desempenho dos alunos em determinados critérios e outra ser mais adequada para avaliar o desempenho dos alunos noutros critérios.

Tarefas

As tarefas que se seguem foram pensadas para contribuir para a consolidação das ideias discutidas no texto, mas também para as ampliar para questões que têm necessariamente de ser discutidas no âmbito das políticas de avaliação e de classificação das escolas. Devem ser realizadas em pequenos grupos de discussão.

Tarefa 1.

1. Analise as Figuras 4 e 5 que representam, respetivamente, excertos de uma rubrica analítica e de uma rubrica holística para avaliar e/ou classificar o *Pensamento Criativo*.
 - 1.1. Discuta os aspetos ou elementos distintivos das rubricas e liste os que lhe parecem mais importantes.
 - 1.2. Discuta as vantagens e desvantagens de cada uma das rubricas e, conseqüentemente, indique em que situações pedagógicas concretas deverá utilizar cada uma delas.
 - 1.3. Discuta de que formas é que estas rubricas, ou outras de semelhante natureza, podem melhorar a qualidade das classificações atribuídas aos alunos, nomeadamente ao nível da sua fiabilidade, da sua justiça e da sua transparência.

	Nível de Desempenho			
	Muito Criativo	Criativo	Normal/Rotineiro	Imitador/Imitativo
Profundidade e Qualidade das Ideias	As ideias representam uma notável variedade de conceitos importantes de diferentes disciplinas.	As ideias representam conceitos importantes de diferentes disciplinas e contextos.	As ideias representam conceitos importantes de disciplinas e contextos semelhantes.	As ideias não representam conceitos importantes.
Diversidade de Fontes				
Organização e Articulação das Ideias	As ideias são combinadas de forma original e surpreendente para resolver problemas, trabalhar uma questão ou para fazer algo de novo.	As ideias são combinadas de forma original para resolver problemas, trabalhar uma questão ou para fazer algo de novo.	As ideias são combinadas a partir do pensamento de outrém.	As ideias são copiadas ou escritas de outra forma a partir das fontes consultadas.
Originalidade				
Descritores, Indicadores ou Descrição dos Níveis de Desempenho				

Figura 3 Excerto de uma Rubrica Analítica para Avaliar o Pensamento Criativo (Adaptado de Brookhart, 2013, p. 54)

	Descrição do desempenho tendo em conta os critérios definidos
Nível de Desempenho	
Muito Criativo	
Criativo	As ideias representam conceitos importantes de diferentes disciplinas e contextos. O produto criado resulta de uma variedade de fontes, incluindo textos diversos, <i>media</i> , pessoas e/ou experiências pessoais. As ideias são combinadas de forma original para resolver problemas, abordar uma questão ou para fazer algo de novo. O produto criado é interessante, novo e/ou útil sendo uma contribuição original para os seus propósitos (e.g., resolver um problema ou abordar uma questão).
Normal/Rotineiro	
Imitador/Imitativo	As ideias não representam conceitos importantes. O produto criado resulta de uma única fonte e/ou as fontes não são confiáveis ou adequadas. As ideias são copiadas ou escritas de outra forma a partir das fontes consultadas. O produto criado não

está de acordo com o seu propósito (e.g., resolver um problema ou abordar uma questão).

Figura 4. Excerto de uma Rubrica Holística para Avaliar o Pensamento Criativo (Adaptado de Brookhart, 2013, p. 55)

Tarefa 2.

Tenha ainda em conta as rubricas e as questões discutidas na Tarefa 1 para prosseguir a sua reflexão através das questões a seguir enunciadas.

- 2.1. Considerando que o *Pensamento Crítico* e o *Pensamento Criativo* integram a lista de *Áreas de Competências* do [PASEO](#), discuta em que medida estas rubricas, ou outras de semelhante natureza, poderão ser utilizadas com vantagem para avaliar aquele de tipo de pensamentos.
- 2.2. Discuta se o *Pensamento Crítico* e o *Pensamento Criativo* devem ser objeto de classificação, com uma atribuição de nota que, de algum modo, é mobilizada para efeitos da nota final do aluno. Em caso afirmativo, explicita como procederia para concretizar essa decisão.

Tarefa 3.

Tendo em conta que *avaliar* e *classificar* são conceitos distintos, mas que ambos nos podem dar indicações acerca das aprendizagens dos alunos, analise e discuta o sentido e o significado pedagógico e as eventuais consequências práticas da seguinte afirmação:

“Há aprendizagens dos alunos que devem ser avaliadas, mas às quais não se deve atribuir classificações ou notas que sejam mobilizadas para o cômputo da nota final do aluno.”

Referências

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3(22). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>
- Brookhart, S. M. e Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
<https://www.researchgate.net/publication/271932780> The quality and effectiveness of descriptive rubrics
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H. Smith, J. K., Smith, L. F. Smith, Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848.
- Goodlad, J. (1954). Some effects of promotion and non promotion upon the social and personal adjustment of children. *The Journal of Experimental Education*, 22(4), 301-328.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school: prospects for the future*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. e Anderson, R. (1987). *The nongraded elementary school (Revised Edition)*. Teachers College Press.
- Goodlad, J. (2004). *Romances with schools: a life of education*. McGraw-Hill.
- Guskey, T. R. (1996). Reporting on student learning: Lessons from the past – Prescriptions for the future. In T. R. Guskey (Ed.), *Communicating student learning. 1996 Yearbook of the association for supervision and curriculum development* (pp. 13-24). ASCD.
- Guskey, T. R. (2019). Grades versus comments: Research on student feedback. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42-47.
<https://kappanonline.org/grades-versus-comments-research-student-feedback-guskey/>
- O'Connor, K. (2018). *How to grade for learning: linking grades to standards*. Corwin.

Page, E. B. (1958). Teacher comments and student performance: A seventy-four classroom experiment in school motivation. *Journal of Educational Psychology*, 49 (2), 173-181.

Quinn, T. (2013). *On grades and grading*. Rowman & Littlefield.

Sadler, R. D. (2014). The futility of attempting to codify academic achievement standards. *Higher Education*, 67, 273-288.

<https://doi.org/10.1007/s10734-013-9649-1>

Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes

Domingos Fernandes

*ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação
e Estudos de Sociologia (CIES)*



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes
Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-480-1

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *Aprender melhor com políticas de classificação mais transparentes e consistentes*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 12

Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)

Índice

Introdução	378
É Para a Nota? Não. É Para Aprender	381
Para uma Discussão Sobre o Significado de <i>80% Cognitivo e 20% Não Cognitivo</i>	384
Conclusões	390
Tarefas	391
Referências	393

Quando cheguei a Setúbal quis acabar com o que fica bem chamado *o terror da chamada*; é esse o terror que leva a criança a faltar à aula, a inventar uma desculpa, a tremer perante o professor. Em Setúbal, de princípio perguntavam: *É para nota?* (E havia medo na voz.) *Não. É para aprender.* Pois sim senhor, para aprender é que é: para eu aprender, para o aluno aprender; para estarmos mais perto um do outro: para partirmos a aula ao meio: pataca a mim, pataca a ti.
Sebastião da Gama in *Diário*

Sebastião da Gama (1924-1952)

Introdução

A organização pedagógica das instituições escolares tem de estar baseada em ideias, em projetos, que, no fundo, materializam a forma como se pensam e se sentem o currículo e a pedagogia. Pensar e desenvolver o currículo são exigentes tarefas dos professores e das escolas no âmbito das suas estruturas (e.g., conselhos pedagógicos, departamentos) que devem resultar na formulação de políticas que, num certo sentido, traduzam o melhor pensamento de uma comunidade de professores, profissionais do ensino, acerca do que devem ser as estratégias, os recursos e as ações concretas a desenvolver para que os alunos possam alcançar plenamente os objetivos de aprendizagem previstos no currículo. A avaliação pedagógica e a classificação são processos incontornáveis quando se pensa acerca do currículo e do seu desenvolvimento, e as decisões que se tomam no seu âmbito estão intrinsecamente associadas às formas como os alunos organizam o seu estudo, como participam e se comportam nas aulas, como se motivam para estudar e, naturalmente, como aprendem (e.g., Marzano, 2006). São processos que têm de ser fundamentadamente pensados e discutidos, mobilizando, por um lado, o conhecimento disponível e, por outro lado, a experiência dos profissionais. E será, com certeza, a partir da confluência de todos estes elementos que deverão ser definidas uma *política de avaliação*, que

tem sido objeto de vivos, intensos e frutuozos debates desde o início do Projeto MAIA, e uma *política de classificação*, igualmente objeto de reflexões várias, particularmente no presente ano letivo.

O principal propósito desta *Folha* é apoiar uma discussão e uma reflexão, reconhecidamente necessárias, acerca das formas como se desenvolve o processo conducente à classificação dos alunos. A sensação que parece ser comum é a de que ainda se sabe pouco acerca dos processos que interferem na classificação dos alunos. Na verdade, em geral, os elementos que os professores mobilizam para *dar notas* não são bem conhecidos, nem têm sido objeto de discussão sistemática. Consequentemente, não é possível conhecer com precisão ou rigor o significado de uma dada *nota*. Será que ela traduz o que o aluno aprendeu relativamente ao previsto nas [Aprendizagens Essenciais \(AE\)](#) e/ou no [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(PASEO\)](#)? Ou traduz, além disto, aspetos de natureza sócio comportamental e sócio afetiva? E se os aspetos sócio comportamentais e sócio afetivos são efetivamente mobilizados para as classificações, como é que isso é feito? Estas e outras questões de semelhante índole decorrem da orientação que parece ser a que mais tem prevalecido no sistema escolar português e que, sem qualquer intenção pejorativa, mas apenas por uma mera questão de simplificação, se designará aqui pela seguinte expressão, bem conhecida de muitos: *80% cognitivo e 20% não cognitivo*. Em geral, esta expressão traduz o algoritmo através do qual se calculam as notas dos alunos em que 80% corresponde às aprendizagens académicas, também designadas *conteúdos* ou *matérias* e 20% corresponde ao que normalmente se designa por *atitudes* e que inclui aspetos que vão desde o esforço à participação das aulas, passando pelo comportamento e a assiduidade. O que parece ser irrefutável é que, tanto no caso do *cognitivo* como no caso do *não cognitivo*, o entendimento acerca do seu real significado, independentemente das percentagens utilizadas, está longe de ser consensual quer entre as diferentes instituições, quer entre grupos dentro da mesma instituição, quer ainda entre profissionais da mesma disciplina. Trata-se de um assunto que tem sido muito pouco analisado e discutido mas que, na verdade, é necessário enfrentar por uma diversidade de razões pedagógicas, éticas e sociais.

Espera-se que a leitura, análise e discussão desta *Folha* possam contribuir para definir *políticas de classificação* que sejam mais transparentes, com significados claros e que deem origem a classificações ou notas mais consistentes (fiáveis) e mais justas.

Esta *Folha* foi organizada em quatro secções incluindo esta *Introdução*. Na secção seguinte, através de um diálogo extraído do *Diário* de Sebastião da Gama - [É Para Nota? Não. É Para Aprender.](#) - pretende-se deixar claro que a *Aprendizagem* dos alunos, independentemente da necessidade que temos de *dar notas* e de o fazer da forma mais clara e rigorosa possível, deve estar no cerne das nossas ações pedagógicas. Ou seja, apesar das notas serem realmente muito importantes na vida dos alunos, os nossos esforços devem ser direcionados para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais compreensão, tal como, há cerca de 70 anos, Sebastião da Gama fazia com os seus alunos. A secção intitulada [Para uma Discussão Sobre o Real Significado do 80% Cognitivo e 20% Não Cognitivo](#) apresenta exemplos de questões às quais é necessário responder para que seja possível pensar, discutir e refletir acerca das práticas de classificação que mais predominam nas escolas. Trata-se, efetivamente, de uma secção que foi pensada para apoiar uma reflexão necessária que, por uma diversidade de razões nem sempre claras, nunca foi concretizada. Será eventualmente através das respostas às questões que aí são formuladas que se poderão encontrar perspetivas para a conceção e elaboração de *políticas de classificação* mais claras e credíveis. Finalmente, nas *Conclusões*, fazem-se algumas reflexões acerca da questão da determinação das classificações dos alunos, sinalizando alguns princípios que as tornem mais transparentes, mais significativas, mais justas e com efeitos mais positivos nos esforços de aprendizagem dos alunos.

É Para a Nota? Não. É Para Aprender.

O título desta secção foi transcrito do livro *Diário* (Gama, 1962), escrito pelo poeta, pedagogo e professor Sebastião da Gama, nos anos letivos de 1948/1949 e 1949/1950, quando lecionava a disciplina de Português na Escola Industrial e Comercial de Veiga Beirão, em Lisboa, e que só veio a ser publicado em 1958, após o seu precoce desaparecimento, sem ter completado sequer os seus 28 anos de idade. O *Diário* evidencia bem o pensamento, a invulgar inteligência, a quase infinita bondade e a rara sensibilidade e capacidade pedagógicas de Sebastião da Gama.

Quando um dia, numa das suas aulas, após ter distribuído uma tarefa para que os alunos sobre ela trabalhassem, um aluno perguntou se o trabalho era para nota, se contava para a nota, Sebastião da Gama respondeu que não, que era para aprender. E com este simples diálogo mostrou com muita clareza qual era o seu entendimento, o seu pensamento, acerca do seu principal papel e também acerca do papel e do lugar da Escola na sociedade. E isto foi há cerca de 70 anos. Na verdade, a *Aprendizagem* estava no centro das suas preocupações e dos seus esforços de ensino e os alunos eram sistematicamente orientados para intervir livre e responsabilmente em todas as atividades propostas. Lia tudo o que os alunos escreviam e ajudava-os, nos seus lugares, a corrigir os seus trabalhos. O *feedback* fazia parte intrínseca da sua perspetiva pedagógica e considerava que era necessário aproveitar os erros dos alunos para que pudessem aprender a partir e através deles. Não convivia bem com as classificações pois, como habitualmente dizia, mais do que para avaliar (classificar), as *chamadas* tinham de servir para aprender. (As *chamadas* consistiam em questões orais formuladas aos alunos em aulas previstas para esse efeito e cujas respostas eram, em geral, objeto de classificação.) Sebastião da Gama considerava que, através das *chamadas* e de outras tarefas destinadas à avaliação e classificação dos alunos, aprendiam os alunos e aprendiam os professores e aqui faz-me recordar o que, cerca de três décadas depois, nos disse Paulo Freire:

(...) a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos

encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. (...) Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (Freire, 1978, p. 26)

Tal como sublinha Barros-Oliveira (2009), a pedagogia de Sebastião da Gama era intrinsecamente vital pois todos os seus esforços eram dirigidos para que os alunos, acima de tudo, aprendessem a pensar e a ser responsáveis para que pudessem viver felizes. A chamada relação pedagógica e o primado da aprendizagem são os elementos que melhor contribuem para caracterizar a pedagogia do poeta e professor de Vila Nogueira de Azeitão.

Em suma, decidi evocar aqui Sebastião da Gama por uma diversidade de razões, algumas das quais sintetizo de seguida. Antes do mais, pareceu-me importante fazer referência ao facto de, há cerca de 70 anos, ser muito claro para este professor que as aprendizagens dos alunos tinham de ocupar o lugar central da vida pedagógica das escolas e das salas de aula. Achei igualmente relevante o facto de, no seu pensamento, considerar que a escola deveria servir essencialmente para que os alunos pudessem *aprender a pensar*. E, deste modo, as suas preocupações iam muito mais no sentido de ajudar os seus alunos a desenvolverem capacidades e competências que pudessem contribuir para formar cidadãos capazes de se integrarem plenamente na sociedade, de aprenderem ao longo das suas vidas e de serem livres, autónomos e felizes. Vem a propósito referir o que Edgar Morin nos diz no seu livro *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento* (Morin, 2000), inspirado na célebre frase de Montaigne em que o eminente filósofo da Renascença nos disse que “mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia”. De facto, a grande questão que a Escola hoje enfrenta é a de formar gente que saiba pensar, que saiba mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos para resolver problemas, para contribuir para o aprofundamento das sociedades democráticas e, também, para poder ser feliz. Assim, mais do que “cabeças cheias”, mais habituadas a reproduzir do que a pensar, precisamos de “cabeças bem feitas”, preparadas para questionar, para refletir e para aprenderem ao longo da vida. Sebastião da Gama, inspirado nas perspetivas pedagógicas da *Escola Nova*, agia deliberadamente no sentido de criar condições para

que os seus alunos tivessem oportunidades para desenvolverem a sua criatividade, as suas relações com os outros, a sua consciência acerca de quão importante era a educação para aprender a pensar e para ser livre e ser autónomo sem perder a noção da relevância do coletivo. E, de acordo com Santos (2007), para ele era bem claro que a educação, mais do que encher as cabeças dos alunos, “despejando-lhes conhecimentos” (p. 156), era contribuir para despertar o seu interesse pelo saber, pela vida e pelo mundo para que o pudessem apreciar com espírito crítico e pudessem participar na construção de uma “sociedade mais justa e fraterna” (p. 156). Desta e de muitas outras formas, para Sebastião da Gama (1962), tal como para John Goodlad (2004) e para Edgar Morin (2000) a educação e as escolas têm de estar intrinsecamente associadas ao permanente desenvolvimento e melhoria da sociedade, da liberdade e da democracia.

E isso, deve sublinhar-se, passa necessariamente por considerar que a *Aprendizagem* tem de estar no centro da vida da Educação e da Escola.

Ficando claro que as aprendizagens dos alunos deverão estar no centro dos processos pedagógicos e, por isso, mesmo, são a prioridade das escolas e dos seus professores, temos de pensar na questão da determinação das classificações. E aqui temos vários desafios a enfrentar pois é algo que, verdadeiramente, não tem sido analisado nem pensado com a necessária profundidade. Temos, por exemplo, de caminhar para dar ênfase às dimensões pedagógicas das notas tendo em conta que nos podem dar informações a partir das quais se pode, por exemplo, proporcionar *feedback*, ajudar a tomar decisões quanto aos percursos escolares e motivar os alunos. Não será suficiente dar notas *porque tem de ser* ou *porque sempre assim foi*, será preciso pensar que *dar notas* se deve tornar num processo com real significado pedagógico. Dito doutra maneira: *dar notas* deve ter um propósito pedagógico. Assim sendo, o que poderemos dizer é que uma *política de classificação* pode estar ao serviço das aprendizagens dos alunos.

O que se pretende através desta *Folha* é, por um lado, contribuir para que se possa classificar melhor e utilizar melhor as notas, tendo sobretudo em conta propósitos educacionais e pedagógicos, e, por outro lado, concentrar todos os esforços na

aprendizagem, destacando-a como o propósito por excelência da educação. O mais importante é, genuinamente, aprender e aprender a pensar.

Para uma Discussão Sobre o Significado de 80% Cognitivo e 20% Não Cognitivo

Como já acima se referiu é importante discutir abertamente e sem quaisquer reservas como é que, no nosso sistema escolar, se têm produzido as notas dos alunos. Na *Folha* anterior - *Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas* - referiu-se que já nos anos 50 do passado século Goodlad (1954) e Goodlad e Anderson, num livro publicado pela primeira vez em 1959 - *The Nongraded Elementary School* (Goodlad e Anderson, 1987), sublinhavam que as classificações e as decisões referentes à progressão académica dos alunos eram processos pouco claros e de duvidosa credibilidade.

Há muitos anos que se discute o real significado das classificações ou das notas, particularmente tendo em conta a natureza dos dados ou das informações que se mobilizam para classificar. Uma das questões que tem sido objeto de discussão tem a ver com a mobilização ou utilização de informações de natureza bastante diferente quando chega o momento de classificar. Como têm afirmado vários autores (e.g., Brookhart, 1991; Marzano, 2000), as classificações são, não poucas vezes, atribuídas a partir de uma mistura de uma maior ou menor diversidade de ingredientes cuja natureza e significado são substancialmente diferentes. E é neste contexto que é dado o exemplo de alguém que vai ao médico para saber o seu estado de saúde e recebe como indicação o número representado por 523. Inquirido o médico acerca do seu significado, a resposta refere que se trata da combinação de uma diversidade de indicadores tais como peso, altura, medida da tensão arterial, resultados das análises ao sangue e exercício físico diário. Naturalmente que a pessoa ficará sem saber exatamente qual o seu estado de saúde e sem saber o que fazer dada a estranha combinação de medidas tão diversas que a impedirá de atribuir um significado àquele número. Tal como já se referiu em *Folha* anterior, nas [práticas de classificação](#) dos

sistemas escolares, abundam exemplos análogos a este pois acabam por se misturar uma diversidade de medidas acerca das aprendizagens dos alunos. E, desta forma, muito dificilmente se poderá compreender e interpretar o real significado das classificações. Um exemplo já clássico e também muito debatido é o das classificações que se atribuem nos testes que, não raramente, agregam informações que se referem a domínios bem diferentes do currículo. Imagine-se um dado teste com quatro grupos de cinco questões, cada um dos quais correspondente a um domínio do currículo. Imagine-se ainda que a cada uma das questões era atribuída a pontuação máxima de 5 pontos e que uma aluna tinha obtido a classificação de 85 em 100 pontos possíveis. Trata-se de uma nota normalmente considerada boa mas cujo verdadeiro significado não é realmente claro. Pode acontecer que a aluna tenha obtido a pontuação máxima em três dos grupos e apenas 10 no outro grupo, revelando assim problemas com as aprendizagens num dos quatro referidos domínios do currículo. Esta é uma situação bastante comum e que nos deve alertar para o facto de que a nota ou a classificação atribuída a uma dada tarefa de avaliação sumativa poder traduzir de forma bastante imperfeita o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Por isso, muitos professores já atribuem mais do que uma classificação nessas tarefas, cada uma das quais correspondendo, por exemplo, a um dado domínio do currículo.

Quando se fala na atribuição de uma classificação no final de um período ou no final de um ano, é comum dizer-se que tal classificação inclui uma dada percentagem correspondente às chamadas aprendizagens e competências académicas e outra percentagem, normalmente bastante menor, correspondente a uma diversidade de aspetos sócio comportamentais e sócio emocionais. Estamos, como acima já se mencionou, perante a orientação que, numa variedade de circunstâncias e documentos escolares, tem sido designada como *80% cognitivo e 20% não cognitivo* (ou com outras percentagens) e que, por qualquer razão, se enraizou no nosso sistema escolar como sendo *critérios de avaliação* e com base nos quais os alunos têm sido classificados. Não estamos, obviamente, perante critérios de avaliação mas antes, como anteriormente se referiu, perante um algoritmo para determinar classificações. E este equívoco parece decorrer do facto de se considerar que avaliação e classificação são conceitos indistintos e também do facto de o conceito de critério de avaliação

poder não estar devidamente clarificado. Acresce o facto de ser bastante questionável se, nos comportamentos humanos, haverá algo que possa ser considerado como *não cognitivo*. Parece, nestes termos, que estas questões conceituais devem ser devidamente discutidas e clarificadas tendo em vista a construção de uma *política de classificação* mais transparente, mais consistente e mais fundamentada. Mas, para além disso, parece fundamental discutir e clarificar tão profundamente quanto possível o real significado da orientação normalmente traduzida por *80% cognitivo e 20% não cognitivo* (ou com quaisquer outras percentagens) e as práticas reais que lhe correspondem.

Tal clarificação parece ser incontornável se efetivamente se pretende, por um lado, tornar a classificação um processo que está baseado em princípios que sejam entendidos por todos os intervenientes e, assim sendo, mais transparente, mais justo, mais fiável (consistente) e mais credível e, por outro lado, tornar a classificação um processo de natureza pedagógica, capaz de proporcionar *feedback* qualificado aos alunos, motivando-os para aprender, e capaz de contribuir para que se tomem melhores decisões relativamente à vida escolar dos alunos. O que não parece adequado é prosseguir ignorando as óbvias fragilidades das práticas de classificação preponderantes no sistema escolar, assim como os resultados das investigações, discussões e reflexões que ocorrem acerca deste assunto tão importante há cerca de 100 anos (e.g., Brookhart *et al.*, 2016). É preciso que, nos órgãos próprios das escolas se promova uma discussão tão organizada e tão profunda e fundamentada quanto possível relativamente à questão da determinação das notas dos alunos. Através de tal discussão devem criar-se condições para definir uma *política de classificação* mais consentânea com as ideias que se têm debatido acerca da avaliação pedagógica. Isto significa, entre outras coisas, que as classificações, as *notas*, devem ser pensadas tendo em conta o papel que também podem ter na melhoria das aprendizagens dos alunos. E não será difícil entender-se que uma nota com um significado impreciso ou nebuloso que, supostamente, traduz aspetos tais como o esforço, a assiduidade, a atenção e a participação, sem que se explicita minimamente como isso se faz, não contribuirá para que professores e alunos se concentrem mais nas aprendizagens fundamentais previstas no currículo, nomeadamente no [PASEO](#) e nas [AE](#). De igual modo, notas que

são atribuídas a aspetos exclusivamente relacionados com os chamados conhecimentos académicos, sem que se conheçam os critérios de avaliação em que se baseiam, tenderão a não contribuir para que a atenção dos alunos esteja focada no que é realmente importante. Por isso, a definição de critérios é tão relevante para que fique claro o que é importante aprender.

Partindo do que aqui se convencionou designar por *80% Cognitivo e 20% Não Cognitivo*, várias são as questões que se podem formular. Destacam-se a seguir algumas que deverão merecer a atenção dos órgãos próprios dos Agrupamentos/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) e, em geral, dos seus docentes. As respostas para estas e outras questões de índole semelhante têm de ser discutidas com a necessária profundidade, pois só desse modo se poderá construir uma *política de classificação* transparente, justa e pedagogicamente significativa.


É, na verdade, uma matéria de crucial importância para que as classificações tenham um significado claro e compreendido por todos os interessados e possam traduzir algo de mais concreto e não uma qualquer amálgama difusa de classificações referidas a uma miríade indistinguível de objetos.

As respostas e a discussão acerca delas, são imprescindíveis para que se faça uma reflexão tão séria e tão desapaixionada quanto possível, acerca do que deve ser objeto de classificação e de como se determina ou define essa mesma classificação. As conceções mais contemporâneas têm sublinhado recorrentemente e com fundamentos diversos, a necessidade de as notas terem um significado claro, simples e tão concreto quanto possível (e.g., O' Connor, 2018; Quinn, 2013).

É importante sublinhar e tornar claro que o exercício a realizar, nesta como noutras matérias de natureza pedagógica e curricular, deve ser assumidamente uma construção social, envolvendo os órgãos das instituições e os seus professores. É algo que requer algum tempo mas também discernimento, lucidez e conhecimento acerca dos elementos que devem ser considerados numa matéria tão relevante como é a que se refere à definição de uma *política de classificação*. Assim, presumindo que se está a falar da atribuição de classificações finais, deveremos procurar respostas para questões tais como as que a seguir se indicam.

- O que é que, em rigor, tem sido considerado *cognitivo*? O conteúdo das [Aprendizagens Essenciais \(AE\)](#)? As *Áreas de Competência* do [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(PASEO\)](#)? Outros referentes curriculares?
- Como é que, em rigor, tem sido determinada a classificação correspondente aos *80% cognitivo*? Que processos de recolha de informação (e.g., instrumentos mais comuns) têm sido utilizados?
- Como têm sido definidos os critérios de avaliação do agrupamento? Como têm sido utilizados pelos docentes do agrupamento, da escola, do departamento, do grupo ou da turma?
- Fará sentido prever processos de classificação para todas e para cada uma das *Áreas de Competência* do [PASEO](#)? Ou têm sido feitas diligências para as integrar com as [AE](#)? De que formas?
- O que é que, em rigor, tem sido considerado *não cognitivo*? Como é que se determinaram (selecionaram) os aspetos que deveriam ser considerados nesta categoria?
- O [AE/ENA](#) definiu os aspetos de natureza sócio comportamental, sócio afetivo e sócio emocional, que deveriam ser objeto de classificação por parte de todos os docentes? Ou cada departamento, grupo ou docente, definiu os que considerava importantes?
- Como é que, em rigor, tem sido determinada a classificação correspondente aos *20% ditos não cognitivos*? Que elementos curriculares foram tidos em conta?
- Partindo do princípio de que vários aspetos têm sido considerados (e.g., esforço, participação nas aulas, comportamento, relacionamento interpessoal) como tem sido recolhida a informação para classificar os alunos nestes aspetos? Ou seja, que tipo de instrumentos e/ou procedimentos têm sido utilizados?

As respostas a estas questões podem ser um excelente princípio para que se possa iniciar a definição de uma *política de classificação* menos baseada nas tradições e mais baseada no conhecimento e na reflexão e experiência fundamentadas. Não será difícil reconhecer que é necessário e que é possível melhorar as atuais práticas de classificação tendo em conta as conceções, crenças e experiências dos professores



acerca da avaliação, da classificação e das aprendizagens, assim como os contextos institucionais. E será possível, gradualmente, alterar as práticas de classificação de forma que as notas possam ser uma fonte de informação mais credível, mais significativa, mais justa e mais transparente no contexto de uma *política de classificação* equilibrada e com propósitos pedagógicos claros.

Conclusões

Chegados a este ponto, interessa destacar alguns princípios que têm sido considerados fundamentais para melhorar as *políticas de classificação* e, dentro destas, a determinação das notas dos alunos. Antes do mais, teremos de ter em conta que as práticas de classificação deverão estar focadas nas aprendizagens dos alunos tal como estão definidas no currículo (e.g. [AE](#), [PASEO](#)). Consequentemente, a definição de critérios, decorrente da análise e discussão do currículo, é um processo fundamental para estabelecer o que é importante avaliar e, por isso, o que é importante aprender. Nesta linha de pensamento, as notas devem traduzir tão fielmente quanto possível, o que é que os alunos sabem e são capazes de fazer tendo em conta as aprendizagens realizadas. E, neste aspeto, será fundamental clarificar perante a comunidade o que é que a nota pretende traduzir (ou traduz), devendo responder-se a questões tais como: Que aprendizagens e competências foram tidas em conta para classificar? Como se articularam os chamados domínios do currículo com as respetivas aprendizagens e competências tendo em vista a determinação das classificações? Foram tidos em conta aspetos de natureza sócio emocional e sócio comportamental? De que forma?

As notas deverão resultar de uma recolha deliberada e rigorosa de informação acerca das aprendizagens, com base nos critérios de avaliação e através de uma diversidade de processos (e.g., testes, apresentações, ensaios, relatórios, reações críticas, produtos de natureza diversa). E aqui surge habitualmente uma questão que tem de ser objeto de discussão e clarificação.

Na verdade, o que interessa é o que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de um dado período de tempo e, neste sentido, na hora da definição da nota, temos de ponderar muito bem esta questão. Ou seja, por princípio, as notas devem sempre basear-se nas últimas evidências de aprendizagem dos alunos.

Para que as notas sejam consistentes, fiáveis e credíveis é fundamental que exista uma articulação muito estreita entre os critérios de avaliação definidos, os níveis de consecução ou descritores que lhes são inerentes e, naturalmente, as aprendizagens definidas no currículo. Só deste modo é possível definir os processos de recolha de

informação mais adequados e, conseqüentemente, obter classificações que retratem melhor o que os alunos efetivamente aprenderam.

Gostaria de concluir com um princípio que me parece de grande alcance mas que nem sempre é seguido de forma deliberada para que os alunos aprendam melhor e possam vir a obter melhores classificações. Este princípio consiste na necessidade de criar uma diversidade de oportunidades para que os alunos se possam familiarizar com os processos de recolha de informação destinados à sua classificação. Isto pode significar, por exemplo, que os alunos realizem um teste de [avaliação sumativa](#) que é utilizado exclusivamente para lhes distribuir [feedback](#) antes do teste de avaliação sumativa que vai ser utilizado para efeitos da definição das suas classificações. De igual modo, as práticas de avaliação formativa podem e devem cumprir o papel de distribuir *feedback* para que os alunos aprendam e se sintam mais bem preparados para as avaliações de natureza classificatória.

Tarefas

As tarefas que se seguem suscitam discussões e reflexões acerca de questões relacionadas com as *políticas de classificação*, incluindo a determinação das notas. Devem ser realizadas em pequenos grupos de discussão.

Tarefa 1.

Presuma que os AE/ENA dos membros deste grupo de discussão estavam determinados em melhorar os processos e as práticas de classificação. Discuta as orientações que lhe parecem fundamentais para definir uma *política de classificação* que contribua para a melhoria pretendida.

Tarefa 2.

Muitos dos autores e investigadores contemporâneos, reconhecidos pelo seu trabalho nos domínios da avaliação pedagógica e das classificações, advogam claramente que

os chamados conhecimentos académicos deveriam ser objeto de classificação independente dos aspetos sócio emocionais e afetivos e sócio comportamentais, que deveriam ser igualmente objeto de avaliação e/ou de classificação mas separadamente dos primeiros.

2.1. Discuta as razões que poderão justificar esta tomada de posição e registe as argumentações produzidas neste grupo de discussão.

2.2. Discuta as principais dificuldades que encontra na classificação dos chamados conhecimentos académicos e dos chamados aspetos sócio comportamentais e sócio emocionais.

Tarefa 3.

Suponha que no seu AE/ENA tinha sido decidido que os aspetos sócio comportamentais e sócio emocionais e afetivos tinham de ser objeto de classificação e que tinham de ser devidamente explicitados.

3.1. Discuta este problema e enumere, justificando, os aspetos sócio emocionais e afetivos e sócio comportamentais que selecionaria para serem objeto de classificação.

3.2. Descreva como procederia para classificar estes aspetos.

Referências

- Barros-Oliveira, J. H. (2009). O professor segundo o Diário de Sebastião da Gama. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 201-214. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_43-2_11
- Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 35–36.
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848.
- Freire, P. (1978). *Ação cultural para a liberdade*. Paz e Terra.
- Gama, S. (1962). *Diário*. Ática.
- Goodlad, J. (1954). Some effects of promotion and non promotion upon the social and personal adjustment of children. *The Journal of Experimental Education*, 22(4), 301-328.
- Goodlad, J. (2004). *Romances with schools: A Life of Education*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. e Anderson, R. (1987). *The nongraded elementary school (Revised Edition)*. Teachers College Press.
- Marzano, R. (2000). *Transforming classroom grading*. ASCD.
- Marzano, R. (2006). *Classroom assessment & grading that work*. ASCD.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil.
- O'Connor, K. (2018). *How to grade for learning: linking grades to standards*. Corwin.
- Quinn, T. (2013). *On grades and grading*. Rowman & Littlefield.
- Santos, A. F. (2007). *Sebastião da Gama: milagre de vida em busca do eterno*. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Aberta.

Parte II

Projetos de Intervenção e formação de professores no contexto da avaliação ao serviço da aprendizagem



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Sinopse

Os princípios constantes deste *E-book* foram estudados e discutidos, no âmbito do Projeto MAIA, nas sessões de formação realizadas, cujos fundamentos e princípios de conceção e operacionalização são apresentados, no **Texto de Apoio n.º 4 – [Para um Enquadramento da Formação de Professores](#)**, por Domingos Fernandes. Trata-se da Teoria da Atividade, de Engeström, que ajuda a fundamentar a relevância dada às comunidades de prática, ao trabalho colaborativo, ao envolvimento ativo dos formandos nos processos de formação e à autonomia na construção do conhecimento pedagógico. Nesta linha, o texto apresenta cinco princípios a seguir para o desenvolvimento de uma formação ativa de professores: uma formação transversal às áreas curriculares (integrando as tecnologias digitais), centrada nas necessidades e interesses dos formandos, dando particular relevância à relação pedagógica (isomorfismo), apostando no trabalho colaborativo e focada na reflexão e reflexão em rede. O autor esclarece que é desejável que a articulação entre os princípios aqui sintetizados permitam encontrar “os meios teóricos que contribuam para o desenvolvimento de práticas mais informadas e sustentadas e, acima de tudo, mais ajustadas aos tempos que vivemos”, aprofundando “a relação entre *Conhecimento, Tecnologia e Pedagogia*”.

No quadro da formação de professores, foram concebidos e elaborados, pelos diferentes grupos que integraram as oficinas de formação, Projetos de Intervenção. No **Texto de Apoio n.º 3 – [Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA](#)**, Domingos Fernandes apresenta um conjunto de sugestões relativas a “*elementos* que não deverão deixar de estar presentes”. Nele se assume que “a construção do projeto é mobilizadora das competências de resolução de problemas por parte dos professores participantes na formação”, do mesmo modo que “deve constituir uma materialização de perspetivas teóricas e práticas no âmbito da avaliação pedagógica que vêm sendo discutidas na literatura nacional e internacional da especialidade” e “que se encontram discutidos nos materiais que têm

sido produzidos no âmbito do projeto MAIA. Decorre que “o Projeto de Intervenção é um produto que resulta de uma reflexão aprofundada, coletiva, participada e fundamentada e que se destina a orientar as práticas de avaliação pedagógica e de ensino dos professores”, prevendo a inserção pedagógica da avaliação nos processos de educação e de formação, integrando e utilizando conhecimentos no domínio do currículo e da avaliação.

Em suma, “o projeto será o melhor pensamento que o grupo é capaz de produzir no que se refere ao desenvolvimento sistemático e coerente de práticas de ensino e de avaliação pedagógica mais consistentes com as recomendações que têm resultado do conhecimento que tem sido construído nestes domínios”.

O documento [*Avaliação Pedagógica – Referencial de Autoavaliação*](#) – apresenta, com autoria de Eusébio André Machado, Fátima Braga e Fernanda Candeias, um dispositivo de acompanhamento e monitorização, aberto, flexível e dinâmico, sob a forma de questões (objetivas e abertas), e com base no qual os professores e as escolas, nos diversos momentos, podem regular adequadamente as dinâmicas instituídas, no âmbito da avaliação pedagógica, e refletir sobre os processos de melhoria. Para o efeito, o documento está organizado em cinco domínios – políticas de avaliação e de classificação, avaliação formativa, avaliação sumativa, classificação, critérios.

Texto de Apoio 4

Para um Enquadramento da formação de Professores

Domingos Fernandes

*ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa |
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)*



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Para um Enquadramento da Formação de Professores

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

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-475-7

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *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.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Texto de Apoio 4

Para um Enquadramento da Formação de Professores

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)

Índice

Introdução	401
Da Teoria da Avaliação	402
Da Formação Ativa de Professores	406
Conclusão	410
Referências	411

Introdução

Este texto tem o propósito de contribuir para o enquadramento da formação de professores em curso no âmbito do projeto. Neste sentido, pareceu oportuno apresentar e discutir fundamentos e princípios da *Teoria de Atividade* e da *Formação Ativa* de professores. Há, obviamente, muitos e bons referentes no domínio da formação de professores e, assim, esta opção deve ser entendida como mais um contributo para uma discussão e reflexão que não podem deixar de ser realizadas quando temos responsabilidades no relevante domínio da formação de professores.

A formação de professores constitui, a muitos níveis, um domínio central e muito sensível do *Projeto MAIA*. Na verdade, o sucesso de um projeto desta natureza está fortemente dependente da forma como a formação de professores é pensada, planeada e posta em prática. Por isso, a questão da formação de professores tem sido objeto de discussão desde a realização dos chamados *Seminários do Vimeiro*, através de uma intervenção do Professor Eusébio André Machado, e prosseguindo em documentos do projeto. Deste modo, pensou-se que seria oportuno voltar a contribuir para que a formação de professores continue a ser pensada, refletida e desenvolvida no contexto do projeto. Apresenta-se seguidamente uma breve discussão que pode ser útil para consolidar os processos de formação em curso.

Da Teoria da Atividade

A *Teoria da Atividade* (Engeström, 1999) pode ajudar a fundamentar a formação de professores num contexto em que, por exemplo, temos vindo a sublinhar a relevância das comunidades de prática, do trabalho colaborativo, do envolvimento ativo dos formandos nos processos de formação e da autonomia na construção do conhecimento pedagógico. Na Figura 1 está representado um sistema de atividade que, como se pode observar, integra os seguintes elementos: a) o *objeto* - avaliação pedagógica - para o qual a atividade de formadores e formandos é dirigida para se transformar num dado resultado (*Projeto de Intervenção*) através de ações práticas pensadas, externas e internas; b) o *sujeito*, neste caso os formandos que integram a oficina de formação e cujas ações sobre o objeto e a propósito dele, constituem elementos fundamentais para efeitos do acompanhamento e análise da formação; c) os *artefactos mediadores*, que são os recursos culturais, os conhecimentos, os instrumentos e as ferramentas conceituais considerados relevantes para agir sobre o objeto no sentido de o transformar, dando-lhe real sentido. As *Folhas* e os *Textos de Apoio*, assim como todas as referências consultadas em cada grupo, são exemplos de *artefactos mediadores*; d) as *regras*, que incluem todas as normas, mais ou menos explícitas e, em geral, todos os acordos sobre os modos de funcionamento que condicionam, limitam e regulam todas as ações e interações que se desenvolvem no sistema de atividade para que a avaliação pedagógica (objeto) possa ser integrada no *Projeto de Intervenção* (resultado); e) a *comunidade* que integra um número alargado de pessoas que também estão interessados na avaliação pedagógica (objeto) tais como os formadores, os diretores dos agrupamentos/escolas, os responsáveis de departamento, os pais e encarregados de educação, os alunos e os professores em geral; e f) a *divisão do trabalho*, em que são distribuídas as ações que é necessário empreender e são definidas as responsabilidades e papéis dos membros da comunidade, nomeadamente no que se refere às suas relações com os outros membros, com os artefactos e com o objeto.

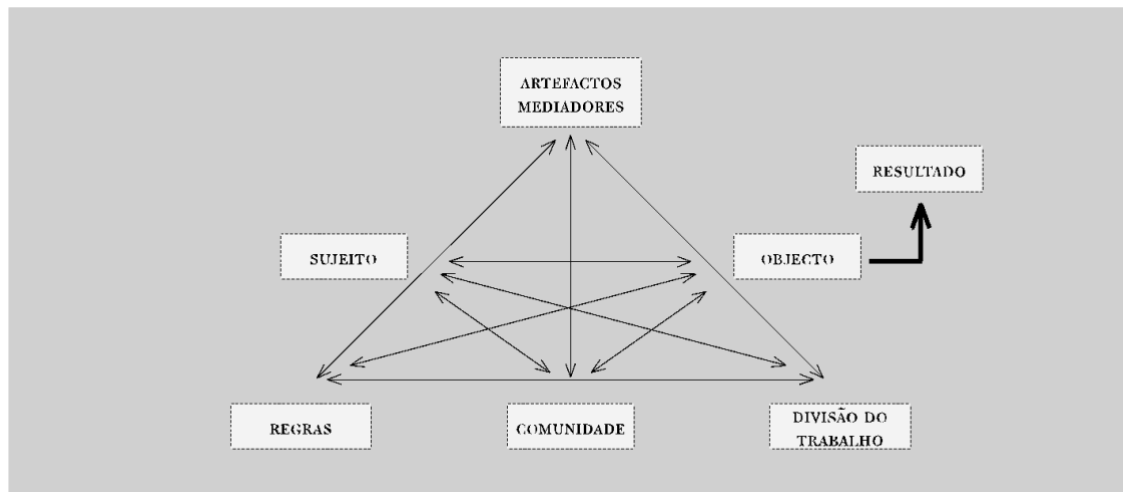


Figura 1. Representação de um sistema de atividade (adaptado de Engeström, 1999, p. 31)

A análise da Figura 1 permite perceber que, na teoria da atividade, o objeto (avaliação pedagógica) ocupa um lugar de destaque sendo através dele que as ações individuais de cada um dos sujeitos (formandos) se relacionam com a atividade coletiva. Assim, o resultado (*Projeto de Intervenção*) suscita novas aprendizagens e dá origem a novas, quiçá inovadoras, consolidadas e permanentes, formas de agir sobre a realidade social. Assim, toda a atividade é exercida sobre o objeto para que este se projete no resultado. Por isso se tem vindo a sublinhar a importância de se estudar, de se refletir e de se fundamentarem as ações sobre os objetos (conceitos no domínio da avaliação pedagógica) para que possamos projetá-los nos resultados (projetos, planificações, ações pedagógicas nas salas de aula).

O que talvez seja interessante sublinhar nesta altura é que a *Teoria da Atividade* propõe uma racionalidade alternativa às racionalidades que têm prevalecido no chamado mundo ocidental desde o século XVIII.⁴⁶ Na verdade e de forma muito sucinta, para as visões dominantes, os fenómenos naturais e sociais são, em geral, controlados de acordo com as necessidades humanas. As estruturas sociais são consideradas estáveis, autossuficientes e robustas enquanto as pessoas, apesar de

⁴⁶ Os próximos cinco períodos deste texto são adaptados diretamente de um texto de Fernandes (2009) intitulado *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade*. https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teorias_da_actividade

agirem, de aprenderem e de se desenvolverem, parecem não ter qualquer influência sobre elas. Esta visão dualista não facilita a compreensão da complexidade que caracteriza as transformações sociais que hoje são reconhecidamente rápidas, profundas e, em boa medida, imprevisíveis. Nestas condições, não se estabelece qualquer relação dialética entre cada pessoa e a estrutura social, que é uma tarefa central da teoria da atividade.

Esta nova racionalidade surge como alternativa ao relativismo e ao construtivismo, pois não refuta a existência de uma realidade suscetível de ser estudada, apreendida e compreendida e considera ser necessário ajuizarmos acerca dos fenómenos que nos rodeiam. Engeström (1999) considera que as diferenças entre culturas, grupos sociais ou domínios de prática não são explicadas pelos relativistas com base nos desenvolvimentos históricos que as poderão justificar. A conceção que está subjacente à perspectiva dos relativistas é a de considerar que, por exemplo, todos os tipos de práticas ou de pensamentos são igualmente válidos, evitando-se deste modo formular qualquer apreciação acerca do real valor de cada um. No entanto, é óbvio que todos os dias, em todos os domínios de prática social, se tomam decisões baseadas em juízos que se fazem sobre as pessoas, os grupos ou as instituições. É uma questão que as Ciências Sociais têm de enfrentar para que se encontrem os meios que permitam tomar as decisões práticas relevantes nos mais variados domínios.

Do ponto de vista da teoria da atividade, reconhece-se que o construtivismo veio questionar o determinismo e a representação objetiva dos factos que *existem lá fora*, mas a transformação das realidades, nomeadamente o conhecimento, os artefactos e as instituições, parece ser mais fruto da retórica utilizada pelos seus autores do que da ação e atividade concreta. Assim, o construtivismo é encarado de uma forma mais ampla porque se considera que são as pessoas, através de ações discursivas e materiais orientadas por um dado objeto, que constroem e/ ou transformam as instituições (Engeström & Miettinem, 1999). Neste sentido, parece ser necessário que haja mais interações sociais, dentro dos sistemas de atividade e entre sistemas de atividade, e menos construção retórica de textos. Ou seja, mais investigação *concreta*.

Os teóricos da teoria da atividade propõem assim uma racionalidade alternativa à racionalidade do controlo e da generalização e à racionalidade relativista, embora

pareça que, do ponto de vista epistemológico, esteja bem mais próxima desta do que daquela. Na verdade, os processos naturais e sociais não são considerados como coisas estritamente previsíveis que se podem manipular e controlar experimentalmente; eles têm a sua própria atividade e as formas de se transformarem podem ser únicas e imprevisíveis. Isto significa que muitos fenómenos ou processos sociais ou mesmo naturais são particularmente instáveis (ao que parece estamos neste momento a viver um fenómeno biológico dessa natureza...) e não são suscetíveis de ser descritos e compreendidos através de leis universais. Assim, as noções de individualidade e de particularidade, tradicionalmente associadas aos seres humanos, deverão também ser consideradas no domínio das ciências naturais.

Nesta linha de pensamento, a atividade humana, ou seja, determinados aspetos da esfera do subjetivo, não pode deixar de ser considerada mesmo quando estamos a falar de investigação e de considerações acerca de processos naturais objetivos. As pessoas são, assim, consideradas como parceiras dos processos objetivos e não como seres especiais que se afastam dos objetos da sua ação e da sua cognição. Isto pode significar que, em muitos casos, as relações entre os processos subjetivos e objetivos poderão ser consideradas como formas de comunicação.

Não cabendo aqui aprofundar a *Teoria da Atividade*, refira-se que há uma vasta diversidade de recursos bibliográficos que permitem elaborar mais sobre os fundamentos teóricos e sobre as práticas nos domínios da formação e do ensino, inclusive em ambientes virtuais, baseadas nesta teoria (e.g., Barbosa, Ursi & Mattos, 2011; Engeström, 1999; Engeström & Miettinen, 1999; Fernandes, 2009).

Tal como se vem referindo no âmbito do *Projeto MAIA*, desde o seu início, os seus propósitos são eminentemente transdisciplinares e, nessa perspetiva, faz todo o sentido desenvolver processos de formação em que a visão disciplinar e/ou os problemas específicos de cada um dão lugar a visões mais transversais e a problemas que são comuns a todos os docentes de um agrupamento/escola tais como a conceção de uma *política de avaliação* ou a definição de [critérios de avaliação](#).

Da Formação Ativa de Professores

De acordo com Rodrigues (2017), na *Formação Ativa* de professores presume-se precisamente que a transdisciplinaridade gere métodos e formas de trabalho colaborativo que decorram da diversidade de experiências de cada um dos professores envolvidos na formação. Assim, para esta autora, a *Formação Ativa* de professores baseia-se nos princípios e nos conceitos indicados na Tabela 1, conferindo-lhe uma natureza alternativa e ativa de formação que aposta na autonomia, na autoformação, no trabalho colaborativo e na construção de comunidades de prática e de aprendizagem.

Vem agora a propósito a possibilidade de se poder encarar uma nova e inovadora forma de se utilizarem e mobilizarem as tecnologias de informação e comunicação (TIC) tendo como óbvia a ideia de que não basta inundar as escolas de computadores e de plataformas online para que, por si só, se produzam estratégias significativas no domínio da formação de professores

Quer no domínio da formação de professores, quer no domínio dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, torna-se necessário encontrar relações entre tecnologia e pedagogia capazes de gerar novas e inovadoras formas de nos relacionarmos com o conhecimento.

Isto é, que sejam capazes de contribuir para que os formandos participem ativamente nos processos de formação, desenvolvam a sua autonomia, resolvam uma grande diversidade de problemas, mobilizem, integrem e utilizem conhecimento (Castells, 2006).

Prossigamos então com a análise do trabalho de Rodrigues (2017) acerca da *Formação Ativa de Professores* que, de algum modo, está sintetizado na Tabela 1. A densidade do conceito e a sua polissemia não permitem que se faça aqui uma discussão aprofundada desta perspetiva de formação de professores. (Para tal, podem ser consultados os trabalhos daquela investigadora (Rodrigues, 2017a, 2017b, 2019) dois dos quais estão disponíveis online).

Tabela 1

Princípios da formação ativa de professores (adaptado de Rodrigues, 2017, p. 206)

Princípios	Conceitos Mobilizados
<p>Princípio 1</p> <p>Formação transversal às áreas curriculares dos formandos, integrando as tecnologias digitais, no contexto das escolas.</p>	<p>Transdisciplinaridade</p> <p>Social Construtivismo</p> <p>Formação em Contexto</p>
<p>Princípio 2</p> <p>Formação centrada nas necessidades e interesses dos formandos tendo em conta uma gestão flexível dos conteúdos da respetiva formação.</p>	<p>Avaliação de necessidades</p> <p>Diferenciação dos processos de formação</p> <p>Flexibilidade das estratégias de formação</p>
<p>Princípio 3</p> <p>Formação baseada na construção de um clima democrático e humano dando particular relevância à relação pedagógica e tendo em conta que os formandos deverão pôr em prática, com os seus alunos, os processos utilizados na formação (isomorfismo).</p>	<p>Relação pedagógica</p> <p>Gestão democrática da formação</p> <p>Formação de adultos</p> <p>Isomorfismo</p>
<p>Princípio 4</p> <p>Formação teórica e prática realizada em contextos de comunidades de prática e de aprendizagem em que o trabalho dos formandos é de natureza colaborativa e cooperativa, utilizando estratégias novas e inovadoras de formação e de autoformação que incorporam recursos relevantes como, por exemplo, as tecnologias digitais.</p>	<p>Perspetivas culturais e socioculturais da aprendizagem</p> <p>Trabalho colaborativo</p> <p>Trabalho de projeto</p> <p>Formação baseada em problemas</p> <p>Autoformação</p>
<p>Princípio 5</p> <p>Formação focada na relevância da criação de hábitos de reflexão, de autonomia e de comunicação em rede, fundamentais para a construção de comunidades de prática e de aprendizagem.</p>	<p>Professor reflexivo</p> <p>Autonomia</p> <p>Comunidade de prática e de aprendizagem</p>


Assim, limitar-me-ei a sublinhar aspetos que me parecem mais relevantes no contexto da formação que se desenvolve no contexto das *Oficinas de Formação* concebidas no âmbito do Projeto Maia.

Em primeiro lugar, a ideia já referida da transdisciplinaridade do conceito de avaliação pedagógica é consistente com um dos princípios constantes na Tabela 1 e que nos pode remeter para a perspetiva do trabalho colaborativo e cooperativo entre os participantes na formação. Além do mais, pressupõe um trabalho de natureza transversal e vertical entre docentes do mesmo ou de diferentes níveis de ensino suscitando assim uma visão simultaneamente mais integrada e abrangente do currículo.

Outra ideia mais ou menos comum, mas que, na verdade, é de real importância, prende-se com a necessidade da formação estar intimamente relacionada com as reais necessidades e interesses dos formandos. No caso particular do Projeto MAIA, esse desígnio estará, em princípio, assegurado uma vez que os formandos são essencialmente voluntários e partilharão um interesse comum pela avaliação pedagógica. Dito de outra forma, todos os formandos, à partida, parecem partilhar um genuíno interesse em melhorar as suas práticas de avaliação pedagógica o que, em princípio, é concomitante com o seu interesse em melhorar as suas práticas de ensino.

O conceito de isomorfismo associado a uma perspetiva em que se sublinha a importância da relação pedagógica e da gestão democrática da formação, devem constituir importantes princípios a ter em conta no desenvolvimento do projeto. Na verdade, só num clima de aceitação e respeito pelas ideias, experiências, fragilidades e potencialidades de todos e de cada um dos participantes nos processos de formação, se poderão criar as melhores condições para que estes possam desenvolver práticas consistentes com as que se discutiram e analisaram no contexto das *Oficinas de Formação* (princípio do isomorfismo).

A ideia da autonomia dos professores em formação é igualmente relevante, remetendo para perspetivas de estudo autónomo (e.g., leitura e estudo das *Folhas* e *Textos de Apoio* do projeto e de outros recursos) que pode e deve ser partilhado entre os membros do grupo assim como todo o tipo de experiências, dúvidas, ideias e perspetivas práticas que se entenda deverem/poderem ser partilhadas e quiçá postas



em prática nas salas de aula. Esta perspetiva do trabalho autónomo articula-se com a perspetiva do desenvolvimento de práticas sistemáticas de análise e de reflexão acerca do trabalho que se desenvolve no âmbito da formação.

Conclusão

Para Rodrigues (2017a, 2017b) a *Formação Ativa* de professores é entendida como um *modelo* e como um *método*, entre tantos outros, que privilegia precisamente alguns dos aspetos que, desde a conceção do Projeto MAIA temos vindo a sublinhar tais como: a) o desenvolvimento de hábitos de reflexão; b) a comunicação e o trabalho em rede; c) a análise e a avaliação dos processos de formação e de trabalho como forma de regulação e de auto regulação continuadas; e d) a mobilização, integração e utilização ativa e partilhada de conhecimentos.

No tempo que vivemos, talvez mais do que nunca, fará sentido pensar-se com a desejável profundidade acerca das relações entre *Conhecimento, Tecnologia e Pedagogia*. Na verdade, é um desafio que aquela investigadora equacionou em 2017 e que talvez agora constitua uma prioridade a considerar seriamente nos processos de formação que estamos a utilizar. Se pensarmos e articularmos os *Princípios da Formação Ativa* com os pressupostos e princípios da *Teoria da Atividade*, talvez possamos encontrar meios teóricos que contribuam para o desenvolvimento de práticas mais informadas e sustentadas e, acima de tudo, mais ajustadas aos tempos que vivemos. É, na verdade, um desafio que pode ser bastante estimulante.

Referências

- Barbosa, P., Ursi, S., & Mattos (2011). Teoria da atividade e a formação de professores na educação a distância. *ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*.
https://www.researchgate.net/publication/266009363_TEORIA_DA_ATIVIDADE_E_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NA_EDUCACAO_A_DISTANCIA
- Castells, M. (2006). A Sociedade em rede: Do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (Orgs.). *A Sociedade em rede. Do conhecimento à ação política* (pp. 17-30). Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
https://www.researchgate.net/publication/301788806_A_Sociedade_em_Rede_D_o_Conhecimento_a_Accao_Politica
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström; R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström; R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 1-18). Cambridge University Press.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100.
https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_Investigacao_e_teor_da_actividade
- Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem ativa: como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Rodrigues, A. (2017a). *A formação ativa de professores com integração pedagógica de tecnologias digitais*. Tese de Doutoramento em Educação (Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28329/1/ulsd730718_td_Ana_Rodrigues.pdf
- Rodrigues, A. (2017b). A formação ativa de professores. Um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais. *Investigar em Educação*, Série II, 6, 199-223.
<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/126/127>

Texto de Apoio 3

Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA

Domingos Fernandes

*ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa |
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)*



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA
Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em
Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-478-8

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção 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.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Texto de Apoio 3

Para a Conceção e Elaboração do *Projeto de Intervenção* no âmbito do Projeto MAIA

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)

Índice

Introdução	416
Acerca da Natureza do <i>Projeto de Intervenção</i>	417
Propósitos do Projeto	420
Alguns Referentes para a Elaboração e Estrutura do Projeto	422
Âmbito de Utilização do Projeto	427
Considerações Finais	428
Referências	429

Introdução

O principal objetivo deste texto é apoiar a conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção* que está a ser concebido e elaborado pelos diferentes grupos que integram as oficinas de formação em curso no âmbito do *Projeto MAIA*. O texto vem na sequência do *Memorando 3* e do *feedback* que acerca dele se recebeu no contexto das 10 reuniões regionais de acompanhamento da consecução do projeto, que realizámos entre 14 e 17 de abril de 2020.

Como tivemos oportunidade de referir nas reuniões regionais, a ideia não é a de proporcionar um guião estruturado e rígido para que se obtenha um conjunto formatado de projetos de intervenção. Na verdade, para responder ao que nos foi solicitado, procura-se um equilíbrio entre um conjunto de sugestões relativas a *elementos* que não deverão deixar de estar presentes no *Projeto de Intervenção* e um apelo à experiência, à reflexão, ao conhecimento e à criatividade de cada grupo para que, no seu contexto e tendo em boa conta os seus reais interesses e necessidades, possamos ter um espetro de projetos que corresponda à diversidade de enquadramentos em que irão ser pensados e construídos.

Neste *Texto de Apoio* discutem-se questões de natureza teórica e prática relativas à conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção* que foram organizadas nas seguintes secções:

- Introdução
- Acerca da Natureza do Projeto de Intervenção
- Propósitos do Projeto
- Alguns Referentes para a Elaboração e Estrutura do Projeto
- Âmbito de Utilização do Projeto
- Considerações Finais.

Acerca da Natureza do *Projeto de Intervenção*

O *Projeto de Intervenção* a desenvolver por cada grupo de professores no contexto de uma dada *Oficina de Formação (OF)* tem de estar baseado em alguns princípios claros no domínio da formação de professores e, naturalmente, da avaliação pedagógica. Quanto a estes últimos, têm sido amplamente discutidos numa diversidade de contextos e são objeto de análise e aprofundamentos vários nas *Folhas* e nos *Textos de Apoio* produzidos no âmbito do projeto. No que se refere à *Formação de Professores*, ainda que, desde o início do projeto, nos *Seminários do Vimeiro*, se venham discutindo e perspetivando algumas das suas características essenciais a utilizar no contexto das *OF* (e.g., autonomia dos formandos, relação pedagógica, construção de comunidades de prática, trabalho colaborativo, criação de redes) foi decidido produzir um *Texto de Apoio* autónomo que pudesse contribuir para o aprofundamento dessa discussão.

Importa talvez começar por dizer que o projeto a conceber e a elaborar por cada grupo deve ser assumido como um processo fundamental que, tanto quanto possível, deve envolver ativamente cada um dos participantes em cada *OF*. Ou seja, o projeto deve constituir um *objeto* que mobiliza os interesses de todos e de cada um dos formandos, induzindo uma diversidade de processos e procedimentos, de formas de organização e de mobilização e integração de conhecimentos. Nestes termos, a construção do projeto é mobilizadora das competências de resolução de problemas por parte dos professores participantes na formação. Igualmente importante é ter em conta um conjunto de referentes que, no fundo, contribua para definir os princípios, os fundamentos e o enquadramento da formação a desenvolver no contexto da construção do *Projeto de Intervenção*.

As experiências que cada um dos formandos desenvolveu ao longo do processo de formação, nomeadamente as leituras, o estudo e as reflexões realizadas a partir dos materiais produzidos para apoiar a formação tais como as *Folhas* e os *Textos de Apoio*

têm, obviamente, de ser tidas em conta juntamente com as suas experiências pedagógicas e profissionais que possam considerar relevantes. Muito importante é igualmente o reconhecimento de que podemos e devemos fazer melhor para que a avaliação pedagógica possa ser um processo que ajude os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor. À partida, tal reconhecimento deve estar garantido, dada a natureza voluntária de adesão à formação. No entanto, parece que nunca será de mais discutir e aprofundar essa questão, identificando como e em que aspetos se pode melhorar. No fundo, cada projeto corresponde a uma assumida e consciente vontade sentida pelo grupo para intervir pedagogicamente de forma diferenciada e com sentido pedagógico e social.

O *Projeto de Intervenção* deve, em muito boa medida, constituir uma materialização de perspetivas teóricas e práticas no âmbito da avaliação pedagógica que vêm sendo discutidas há algumas dezenas de anos na literatura nacional e internacional da especialidade (e.g., Black & William, 1998, 2018; Fernandes, 2019; Gifford & O' Connor, 1992; Gipps, 1994; Santos, 2019; Shepard, 2000; William, 2017) e que se encontram discutidas nos materiais que têm sido produzidos no âmbito do *Projeto MAIA*. Na verdade, é a partir dessa materialização, dessa integração de conhecimento, que se torna possível desenvolver práticas de avaliação pedagógica que tenham real sentido e que envolvam ativamente todos e cada um dos participantes na formação, nas suas escolas e nas suas salas de aula, na concretização dos seus fundamentais desígnios (e.g., distribuição sistemática de *feedback* de elevada qualidade, envolvimento dos alunos nos processos de avaliação, [diversificação dos processos de recolha de informação](#)). Porém, é importante sublinhar, tal não pode significar uma limitação quanto ao conteúdo do projeto. Pelo contrário, deverá constituir uma inspiração para novas e inovadoras formas para planear ações pedagógicas consistentes no domínio da avaliação.

O *Projeto de Intervenção* deve ser igualmente um processo mobilizador e integrador de conhecimentos que perspetive a sua utilização para se resolverem problemas que a avaliação pedagógica pode ajudar a solucionar, sobretudo no domínio das aprendizagens, e que devem ser reconhecidos pelos professores em formação.

Por exemplo, no âmbito da construção do projeto, podem prever-se estratégias em que o *feedback* de qualidade seja distribuído de forma sistemática e em que a avaliação formativa seja um processo tendencialmente contínuo que acompanha os processos de ensino e de aprendizagem para os melhorar (Machado, 2020a). Assim, é fundamental que o projeto tenha um propósito claro e deliberado que resulte de uma discussão e de uma reflexão que permitam que seja compreendido e assumido por todos.

O projeto será o melhor pensamento que o grupo é capaz de produzir no que se refere ao desenvolvimento sistemático e coerente de práticas de ensino e de avaliação pedagógica mais consistentes com as recomendações que têm resultado do conhecimento que tem sido construído nestes domínios.

Como tenho vindo a referir e isso tem sido de algum modo marcante no âmbito do *Projeto MAIA*, o conhecimento científico produzido deve ser tido em boa conta nos processos conducentes à transformação e melhoria das realidades sociais. Consequentemente, a elaboração do *Projeto de Intervenção* não pode deixar de estar fortemente associada à análise e à discussão dos resultados da investigação desenvolvida nas últimas décadas, que se sintetizou nos textos que vêm sendo distribuídos no âmbito do Projeto MAIA. Podem e devem, obviamente, consultar-se outras referências reconhecidamente credíveis.

Este aspeto é fundamental para desenvolver interesses comuns, uma cultura comum de avaliação pedagógica, se quisermos, que permita desenvolver autênticas comunidades de prática (Wenger, 1998). Será neste contexto que, idealmente, se podem desenvolver aprendizagens significativas fundamentais para a conceção e elaboração dos projetos.

Parece ser igualmente relevante criar condições para que os docentes envolvidos na formação possam discutir se a sua participação na elaboração do projeto lhes permitiu desenvolver algumas aprendizagens. Ou seja, verificar criticamente em que medida tal participação lhes permitiu mobilizar, integrar e utilizar conhecimento e, nesse sentido, enquadrar e fundamentar as práticas de ensino e de avaliação propostas.

Finalmente, pode afirmar-se que, face às considerações anteriores, o *Projeto de Intervenção* deve ser conceitualizado simultaneamente como um processo e como um produto. Ambos fundamentais para que possa ser um elemento fundamental no processo de formação dos professores e também um produto que possa ser utilizado para melhorar as práticas de avaliação pedagógica e de ensino desses mesmos professores.

Propósitos do Projeto

O propósito central do *Projeto de Intervenção* é melhorar as práticas de avaliação pedagógica nos agrupamentos/escolas não agrupadas. Trata-se de um propósito simples e óbvio e que, em princípio, será sempre válido independentemente do contexto social e pedagógico em que o grupo o irá desenvolver. Interessa, no entanto, compreender que a sua conceção e elaboração deverão ter em conta que aquele propósito se deve concretizar no contexto do desenvolvimento do currículo. Neste sentido, é necessário ter uma visão integradora dos processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem. E, em particular, ter em boa conta o papel fundamental que a avaliação pedagógica tem de ter no apoio ativo ao ensino e às aprendizagens.

Neste sentido, o *Projeto de Intervenção* é um produto que resulta de uma reflexão aprofundada, coletiva, participada e fundamentada e que se destina a orientar as práticas de avaliação pedagógica e de ensino dos professores. Isto é, o projeto tem de prever, tanto quanto possível, a inserção pedagógica da avaliação nos processos de educação e formação.

Do que acima se referiu inferem-se naturalmente outros importantes propósitos que têm a ver com uma diversidade de aspetos que é necessário ter em conta quando se

pretende conceber um projeto num contexto em que um dado grupo integra docentes de diferentes ciclos de ensino, de diferentes disciplinas e de diferentes anos de escolaridade. Haverá, com certeza, uma grande diversidade de configurações dos grupos que integram cada uma das *OF*. Então, temos aqui um propósito igualmente muito relevante que consiste no desafio, no problema, de se produzir um projeto que faça real sentido e que tenha real valor pedagógico independentemente do ano de escolaridade, do ciclo de ensino e da disciplina.

Nestes termos, trata-se de conceber e construir um projeto que possa ser utilizado em qualquer ano de escolaridade ou em qualquer disciplina. Para resolver este problema é necessário mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos, particularmente nos domínios do currículo e da avaliação.

Nas secções seguintes discutem-se os *elementos* que é necessário ter em conta para resolver este problema.

Como acima já se referiu, o *Projeto de Intervenção* tem, no contexto do *Projeto MAIA*, um propósito relevante no domínio da formação dos professores que participam em cada *OF*. Neste sentido, é também entendido como um processo.

Alguns Referentes para a Elaboração e Estrutura do Projeto

É natural que, na concepção e elaboração do projeto, seja dado um enfoque particular à avaliação pedagógica uma vez que ela está no cerne da conceitualização e das ações que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do *Projeto MAIA*. Mas, como facilmente se compreende, o *Projeto de Intervenção* ao ter de ser concretizado no contexto escolar, numa sala de aula, em interação com os alunos, não pode deixar de ter em conta um *Domínio do Currículo*, um *Tema* ou uma *Unidade Didática*. Assim, quando um dado grupo, numa dada oficina, se encontra no processo de pensar o projeto, tem de o fazer considerando que ele tem uma concretização no contexto de um dado domínio, tema ou unidade didática de uma qualquer disciplina de um qualquer ano de escolaridade. Assim, a construção do projeto terá uma natureza eminentemente transdisciplinar.

Para efeitos da concepção e elaboração do projeto devem ter-se em conta *elementos* tais como: a) um conjunto de princípios no domínio da avaliação pedagógica; b) uma *política de avaliação*; e c) uma *política de classificação*.

No que se refere aos princípios no domínio da avaliação pedagógica, cujo principal propósito é contribuir para que os alunos aprendam mais e melhor, deverá ser feita referência explícita a princípios que deixem bem clara a perspetiva de avaliação que se utiliza no projeto e nas práticas.

A título de exemplo podem considerar-se princípios tais como:

A Avaliação formativa, *avaliação para as aprendizagens*, é considerada crucial para a organização das práticas pedagógicas a desenvolver nas salas de aula;

A avaliação formativa, *avaliação para as aprendizagens*, e a avaliação sumativa, *avaliação das aprendizagens*, devem forçar-se nos processos de aprendizagens dos alunos, nomeadamente nos seus diferentes estilos de aprendizagem.

A avaliação formativa, *avaliação para as aprendizagens*, e a avaliação sumativa, *avaliação das aprendizagens*, devem ter em conta as finalidades e os objetivos de aprendizagem previstos no currículo (e.g., aprendizagens essenciais, perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória) assim como a definição clara e concisa dos critérios através dos quais se pode avaliar a sua consecução

Quanto à *política de avaliação*, a conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção* poderão ter em conta questões tais como:

Qual é o lugar da avaliação formativa nas práticas pedagógicas? Como é que se desenvolvem as práticas de avaliação formativa? Em que momentos? Com que procedimento?

Qual a utilização que é dada aos dados recolhidos no âmbito da avaliação formativa?

Que tipos de *feedback* se pensa distribuir aos alunos? Qual é a frequência dessa distribuição?

De que formas se pensa contribuir para que os alunos participem efetivamente nos processos de avaliação?

Como vai ser posta em prática a avaliação sumativa? Qual é a utilização que se pensa dar aos dados obtidos através desta modalidade de avaliação?

De que formas se pensa diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer?

De que forma é que se pensa utilizar os elementos curriculares fundamentais para se definirem os critérios de avaliação, os respetivos níveis de consecução e os níveis de desempenho? Que elementos curriculares deverão ser considerados? Como vão ser utilizados os critérios? Quem são os utilizadores privilegiados dos critérios de avaliação?

A definição de uma *política de avaliação* assente em princípios que vêm sendo debatidos no âmbito do *Projeto MAIA* pode fazer toda a diferença, pois é aí que reside a necessidade da inovação pedagógica. É aí que, na verdade, se devem questionar práticas enraizadas há mais de um século no nosso sistema escolar, tais como as que se referem ao papel dos professores e dos alunos nas ações pedagógicas, à definição e utilização de critérios de avaliação, à utilização da informação recolhida, à distribuição e utilização do *feedback* (Machado, 2021a), à participação dos alunos nos processos de avaliação (Machado, 2021b) e à diversificação dos processos de recolha de informação (Fernandes, 2021a, 2021b). Assim, a *política de avaliação* definida pode constituir um elemento muito relevante na transformação da vida pedagógica das

salas de aula e das escolas, contribuindo de forma decisiva para melhorar as aprendizagens e o ensino.

Finalmente, o *Projeto de Intervenção* deve prever uma *política de classificação* dos alunos que defina os procedimentos e as técnicas que serão utilizadas para que seja possível certificar as aprendizagens dos alunos através das respetivas classificações. A ideia de distinguir entre avaliação e classificação é inovadora e fundamental para que seja possível começar a dar prioridade à ideia da avaliação como processo pedagógico cujo principal propósito é ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor, com mais profundidade. A conceção e definição de uma *política de classificação* é igualmente fundamental pois tem de ser consistente com os princípios definidos para a *política de avaliação*, nomeadamente no que se refere à sua transparência, à sua simplicidade e ao seu propósito.

No processo de conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção* há, como já se mencionou, um problema, um desafio, a enfrentar que tem a ver com o facto de um grupo de docentes de diferentes disciplinas, ciclos e anos de escolaridade terem de fazer um só projeto. Ou seja, numa *OF* em que haja três grupos, teremos três projetos e não 20, número hipotético de participantes. Num certo sentido, é um problema que nos indica o caminho que deveremos seguir nas nossas práticas pedagógicas, pois obriga-nos a pensar as questões de forma mais ampla, mais integrada e também mais inteligente. O exemplo da definição de critérios pode ajudar-nos a ilustrar esta ideia. Como se sabe, a definição de critérios de avaliação é uma construção social que deve obedecer a um conjunto de princípios já amplamente discutidos nas sessões de formação e de acompanhamento do *Projeto MAIA* e que também constam em materiais de apoio já distribuídos. Tendo em conta o [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(PASEO\)](#), as [Aprendizagens Essenciais \(AE\)](#) e outros elementos do currículo assim como a discussão entre os diferentes participantes, imaginemos que tinham sido considerados relevantes para incluir no projeto critérios tais como *Conhecimento*, *Resolução de Problemas* e *Clareza*. Não irei aqui discutir os significados atribuídos a cada um destes possíveis critérios. Direi apenas que, por exemplo, no caso do critério *Conhecimento* se poderia perfeitamente considerar que

se referia ao conhecimento de conceitos, à compreensão de conceitos e à sua mobilização, integração e utilização para resolver uma diversidade de problemas. A questão de interesse é a de saber se este critério faz sentido em qualquer ciclo do ensino básico ou em qualquer ano do ensino secundário ou em qualquer disciplina. Se a resposta for afirmativa, então temos um critério que pode perfeitamente ser apropriado por todos e cada um dos professores de um departamento, de uma escola ou de um agrupamento. Depois, virá a definição dos níveis de consecução, descritores ou indicadores. Também aqui não será difícil perceber que poderão perfeitamente ser idênticos para quaisquer casos. A diferença estará, obviamente, relacionada com os conteúdos específicos de cada disciplina. Isto significa que vale a pena fazer um esforço para definir um reduzido número de critérios que seja consistente com as [AE](#) e o [PASEO](#) e que seja idêntico para um departamento curricular, para uma escola ou para um agrupamento. Os critérios terão de ser simples para que possam ser compreendidos por todos os intervenientes e, conseqüentemente, passíveis de serem utilizados por professores, pais e encarregados de educação e alunos.

O *Projeto de Intervenção*, além de um meio e de um processo de formação, deve ser um produto de elevada qualidade, resultante de um profundo processo de estudo, de discussão e reflexão acerca da avaliação pedagógica, do ensino e da aprendizagem. Se assim for, estarão criadas boas condições para que ele seja organizado num reduzido número de páginas. Digamos cerca de cinco ou pouco mais do que isso.

A título meramente ilustrativo, apresenta-se seguidamente uma descrição possível para o que se pode considerar um *Projeto de Intervenção* desejável.

O *Projeto de Intervenção* tem em conta os fundamentos e os princípios em que se baseiam as práticas de uma avaliação pedagógica cujo principal propósito é distribuir *feedback* de elevada qualidade, que contribua para que todos os alunos aprendam melhor. Assim, está descrita, fundamentada e evidenciada a utilização primordial da avaliação formativa, a utilização de avaliações sumativas (com e sem propósitos classificatórios) e é apresentado um conjunto de critérios de avaliação passível de ser utilizado numa diversidade de anos de escolaridade e disciplinas. São ainda apresentados a utilização de processos diversificados de recolha de informação, de estratégias conducentes à participação dos alunos nos processos de avaliação e de

propostas de trabalho (tarefas) que permitem ensinar, aprender e avaliar, integrando assim os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem. É expressamente feita a distinção entre avaliação e classificação, permitindo definir claramente uma *política de avaliação* e uma *política de classificação*. O professor é considerado como um recurso altamente especializado com a missão de apoiar as aprendizagens dos alunos através da distribuição de *feedback* de elevada qualidade. Os alunos são considerados participantes ativos nos processos de avaliação, aprendizagem e ensino.

O *Projeto de Intervenção* de cada grupo deverá estar concluído e entregue aos respetivos formadores até ao final de junho de 2020. Como se referiu, o projeto será objeto de análise por parte dos formadores e da equipa central, através de um processo interativo e do apoio de um instrumento muito simples que oportunamente serão objeto de discussão.

Âmbito de Utilização do Projeto

Da discussão anterior pode deduzir-se que o projeto deve ser construído para ser utilizado com um mínimo de ajustamentos em qualquer ano de escolaridade e em qualquer disciplina ou área disciplinar assim como ao nível de um departamento curricular, de uma escola ou mesmo de um agrupamento. Nestes termos, pode tratar-se de uma significativa e qualificada contribuição para melhorar sensivelmente não só a visão da avaliação das instituições e das suas unidades orgânicas, mas também as suas práticas pedagógicas.

No decorrer das últimas reuniões de acompanhamento foram feitas várias referências ao facto de haver um número de diretores de agrupamentos/escolas que pretendem pôr em prática as ideias, as propostas e/ou os projetos que, de algum modo, possam ser desenvolvidos no âmbito das *Oficinas de Formação*. Inclusivamente, foram referidas situações em que, muito concretamente, se pretendiam mobilizar esses produtos, essas ideias, para a avaliação dos alunos que estão a ser acompanhados através de ensino a distância. No estrito âmbito do *Projeto Maia* o que está previsto é apenas e exclusivamente a conceção e elaboração do *Projeto de Intervenção*. Espera-se que a sua concretização possa ter lugar a partir de setembro do próximo ano letivo. No entanto, como é óbvio, compreendem-se e saúdam-se as dinâmicas que eventualmente se venham a criar no sentido de se porem em prática processos de avaliação pedagógica que tenham sido desenvolvidos no âmbito do *Projeto MAIA*.

Considerações Finais

O *Projeto MAIA* por força da calamitosa situação em que todos nos vimos envolvidos praticamente de um dia para o outro, decorrente da pandemia do novo coronavírus, teve de se ajustar às circunstâncias. As dez reuniões de acompanhamento do projeto realizadas na passada semana constituíram uma oportunidade para discutirmos a proposta feita pela equipa central do projeto consubstanciada no *Memorando 3*. Devo dizer que a discussão que realizámos na passada semana constituiu um dos momentos mais marcantes da minha vida profissional. Na verdade, fui confrontado com uma atitude tão positiva por parte de todos os que nelas participaram, que me fez acreditar ainda mais que vamos ser capazes de conceber e elaborar um conjunto de *Projetos de Intervenção* de que nos orgulharemos sempre muito.

Estamos realmente numa fase crucial do projeto, a chamada *Fase de Consolidação*, e o desenvolvimento do *Projeto de Intervenção* é a sua materialização mais visível. Como ficou claro nas nossas reuniões, até finais de junho e em cada *Oficina de Formação*, os respetivos grupos concluirão os seus projetos de intervenção. O que se espera é que em setembro tais projetos possam ser concretizados no contexto real das salas de aula.

O *Projeto MAIA* decorre de uma política pública ativa e consciente da relevância que a avaliação pedagógica pode ter na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Na verdade, o conhecimento produzido através da investigação científica mostra-nos que a avaliação pedagógica pode ser um importante fator de combate ao insucesso escolar, ao abandono e às desigualdades. Todos sabemos quão duro e difícil é este combate por uma educação mais democrática, mais inclusiva e de melhor qualidade. O trabalho que desde finais de setembro todos temos vindo a desenvolver, pode contribuir positivamente para esse desígnio fundamental da nossa sociedade. Pela nossa parte, equipa central do Projeto MAIA, também continuaremos a desenvolver todos os esforços nesse mesmo sentido. Contem sempre connosco.

Espero que este texto de apoio possa ser útil para os processos de formação, discussão, análise e reflexão que nos são exigidos para conceber e elaborar o *Projeto de Intervenção*.

Referências

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Fernandes, D. (2021a). *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.
- Fernandes, D. (2021b). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 139-164). CRV.
https://www.researchgate.net/publication/337608490_Para_um_Enquadramento_Teorico_da_Avaliacao_Formativa_e_da_Avaliacao_Sumativa_das_Aprendizagens_Escolares
- Gifford, B., & O' Connor, M. (Eds.) (1992). *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Kluwer.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer.
- Machado, E. A. (2021a). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.165-190). CRV.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

William, D. (2017). Learning and assessment: a long and winding road? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), 309-316.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1338520>



Cofinanciado por:

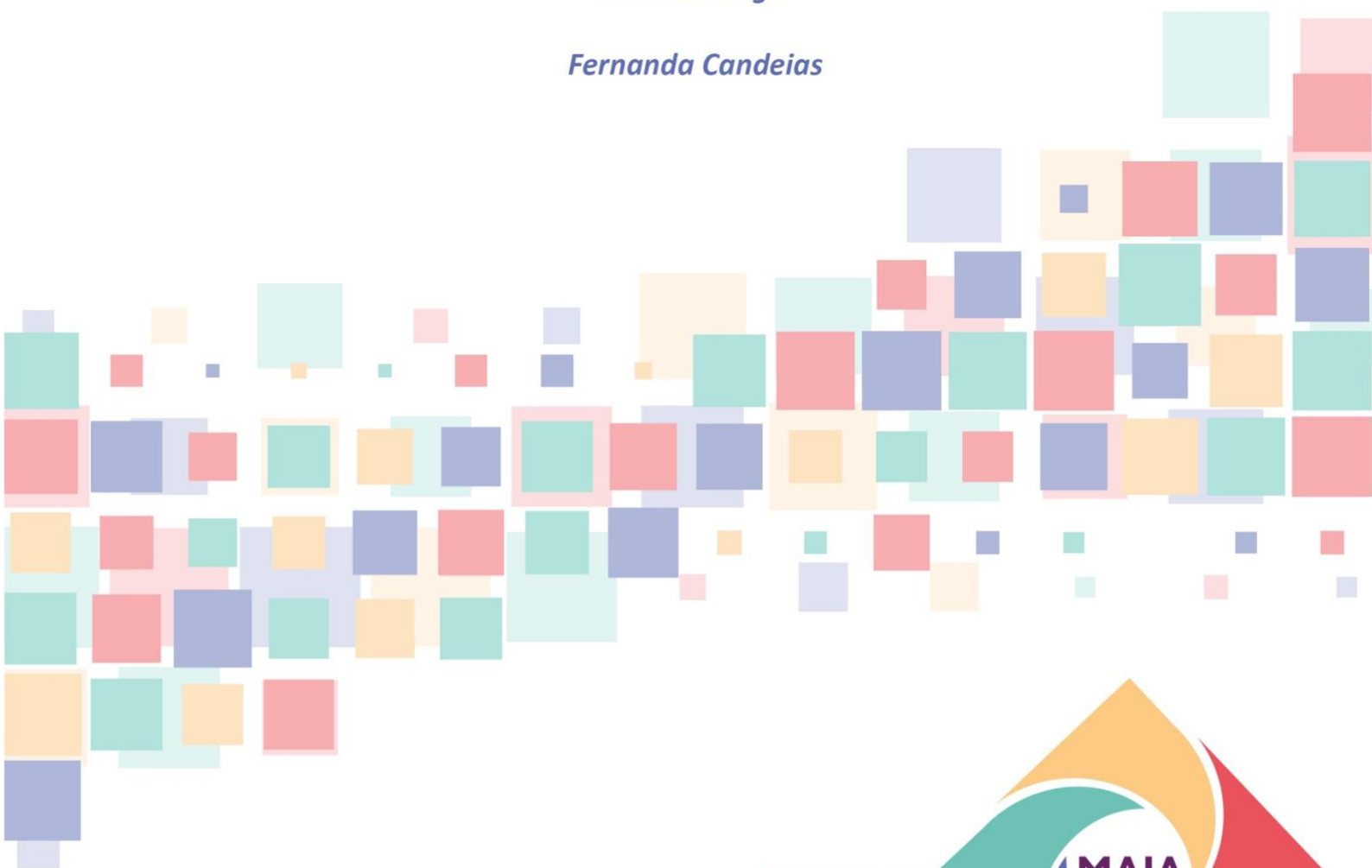


Avaliação Pedagógica - referencial de autoavaliação

Eusébio André Machado

Fátima Braga

Fernanda Candeias



PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA



Ficha Técnica

Título: Avaliação pedagógica – referencial de autoavaliação.

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

Autores:

Eusébio André Machado

Fátima Braga

Fernanda Candeias

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-518-1

Data: Dezembro 2022

Por favor, cite esta publicação como:

Machado, E. A., Braga, F. & Candeias, F. (2022) Avaliação pedagógica – referencial de autoavaliação. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



REPÚBLICA
PORTUGUESA

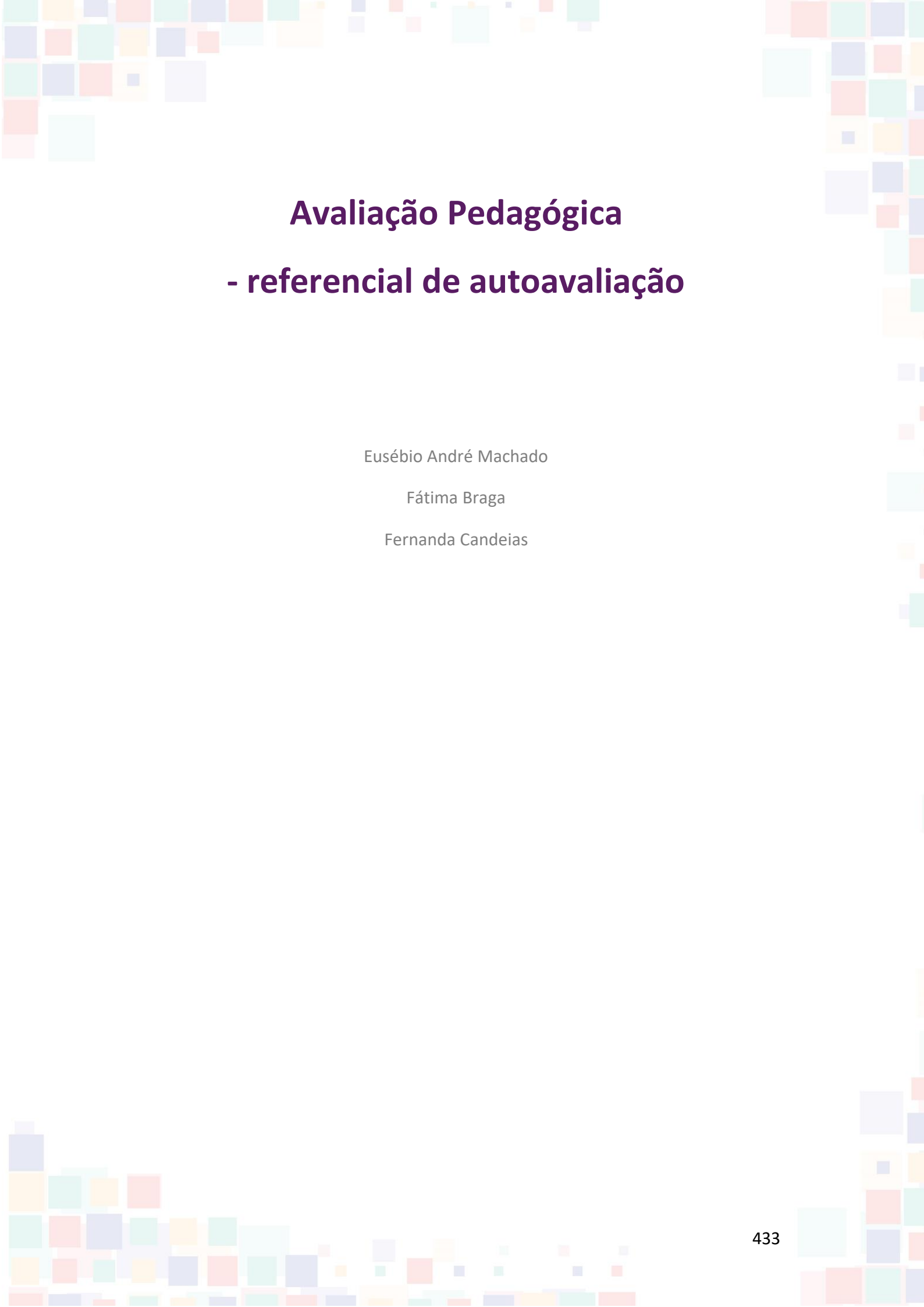
EDUCAÇÃO



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Avaliação Pedagógica

- referencial de autoavaliação

Eusébio André Machado

Fátima Braga

Fernanda Candeias

Avaliação pedagógica – referencial de autoavaliação

O projeto MAIA tem vindo a desenvolver um conjunto de materiais de apoio à melhoria das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, os quais têm sido um recurso de reconhecida mais-valia para formadores, professores e lideranças em diversos contextos.

No âmbito da melhoria das práticas, designadamente através da implementação dos Projetos de Intervenção, é fundamental que sejam operacionalizados dispositivos de acompanhamento e monitorização, através dos quais os professores e as escolas, nos diversos momentos, possam regular adequadamente as dinâmicas instituídas.

Neste sentido, foi elaborado o presente referencial de autoavaliação no domínio da avaliação pedagógica. É mais um documento de suporte à formação, construído a partir dos documentos do Projeto MAIA (Folhas e Textos de Apoio)⁴⁷, bem como do artigo “Aprender com a pandemia e ultrapassar o impasse: avaliação pedagógica ao serviço da qualidade e da equidade”, de Fátima Braga e António Joaquim Abreu Silva (2021, pp. 1-33)⁴⁸, sendo que a respetiva leitura é indispensável para um uso proficiente e útil deste referencial, nomeadamente para a compreensão da forma como se materializam os seguintes critérios de qualidade: utilidade, exequibilidade, adequação ética, rigor e *benchmarking*.

Trata-se, assim, de um referencial aberto, flexível e dinâmico, com base no qual, individual e/ou coletivamente, seja possível refletir sobre a implementação dos processos de melhoria, no início, durante e no fim, nomeadamente pela equipa de autoavaliação ou pelo observatório de escola, caso existam.

Para o uso deste referencial, sugerimos o seguinte:

adotar diferentes dinâmicas: preenchimento individual (autoavaliação); preenchimento individual seguido de discussão em grupo; preenchimento em grupo através de um grupo focal; etc.

proceder a uma análise parcial de cada uma das dimensões consideradas;

no final de cada Domínio, registar as principais conclusões parciais face às respostas dadas;

no final de todas as dimensões, elaborar um reflexão global e integradora, assinalando, por exemplo, os pontos fortes e os pontos fracos identificados, bem como o conjunto de medidas de melhoria das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação.

⁴⁷ Todos os documentos do Projeto MAIA estão disponíveis em <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto>

⁴⁸ Braga, F., & Silva, A. J. A. (2021). Aprender com a pandemia e ultrapassar o impasse: a avaliação pedagógica ao serviço da qualidade e da equidade. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (21), 1-33. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10187>

Domínios	Campos de análise	Sim	Não	S/R⁴⁹
1. Políticas de avaliação e de classificação	1.1. As políticas de avaliação e de classificação decorrem da missão e da visão de escola, tal como estão definidas no Projeto Educativo do/da Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada?			
	1.2. As orientações para avaliar e classificar os alunos resultaram do envolvimento de toda a comunidade escolar?			
	1.3. As orientações para avaliar e classificar os alunos foram discutidas, para que todos as compreendam da mesma maneira?			
	1.4. As orientações para avaliar e classificar os alunos são comunicadas a toda a comunidade escolar e educativa?			
	1.5. As orientações para avaliar e classificar os alunos estão escritas de forma clara para permitir a compreensão de toda a comunidade escolar e educativa, em particular dos próprios alunos?			
	1.6. As políticas de avaliação e de classificação estão articuladas com os processos de ensino e aprendizagem?			
	1.7. As orientações para avaliar e classificar os alunos são aplicadas por todos os docentes nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula?			
	1.8. As orientações para avaliar e classificar os alunos permitem que as práticas sejam orientadas para a melhoria das aprendizagens?			

⁴⁹ Sem Resposta

<p>Reflexão parcial (principais conclusões em relação às respostas dadas no âmbito do Domínio 1)</p>					
<p>2. Avaliação formativa</p>	<p>2.1. Avaliação formativa permite desenvolver o currículo por competências, tal como apresentado no PASEO, operacionalizando conhecimentos, capacidade e atitudes?</p>				
	<p>2.2. Os processos de recolha de informação, no âmbito da avaliação formativa, são diversificados, estando alinhados com as intenções de aprendizagem⁵⁰ e com os critérios de avaliação?</p>				
	<p>2.3. Os processos de recolha de informação, no âmbito da avaliação formativa, fornecem aos alunos <i>feedback</i> sistemático e útil sobre as suas aprendizagens, com base no seu desempenho?</p>				
	<p>2.4. As tarefas realizadas para promover a aprendizagem desenvolvem a capacidade de</p>	<p>a. análise e síntese de informações?</p>			
		<p>b. experimentação e avaliação?</p>			
		<p>c. comunicação oral?</p>			
		<p>d. comunicação escrita?</p>			
		<p>e. uso das tecnologias para aceder, analisar e comunicar informações?</p>			
<p>f. colaboração?</p>					
<p>g. resolução de problemas?</p>					

⁵⁰ As intenções de aprendizagem são objetivos de aprendizagem, isto é, 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) [Clarke, S. (2021). *Unlocking learning intentions and success criteria: shifting from product to process across the disciplines*. SAGE.]. Andrade e Heritage (2017) [Andrade, H. L. e Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning, achievement and academic self-regulation*. Routledge.] preveem um percurso que passa por três das fases: identificação dos objetivos de aprendizagem; formulação dos critérios; instrumentação. No contexto português, deverão traduzir 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.

	2.5. O professor planifica o ensino e as aprendizagens de modo a promover a reformulação e melhoria do desempenho dos alunos, com base no <i>feedback</i> ?			
	2.6. Os alunos são incentivados a construir o seu próprio <i>feedback</i> sobre as aprendizagens realizadas (autoavaliação)?			
	2.7. Os alunos são incentivados a dar <i>feedback</i> aos seus pares (avaliação pelos pares)?			
	2.8. Os alunos têm oportunidades para melhorar e rever as suas aprendizagens face ao <i>feedback</i> distribuído?			
<p>Reflexão parcial (principais conclusões em relação às respostas dadas no âmbito do Domínio 2)</p>				

3. Avaliação sumativa	3.1. As aprendizagens são avaliadas mantendo o alinhamento com as intenções de aprendizagem e os critérios de avaliação (vd. 2.2.)?			
	3.2. As tarefas de avaliação com intenção sumativa avaliam as competências desenvolvidas (vd. 2.3.)?			
	3.3. As tarefas realizadas na avaliação das aprendizagens avaliam as capacidades trabalhadas (vd. 2.4.)?			
	3.4. Os processos de recolha de informação no âmbito da avaliação sumativa são diversificados?			
	3.5. Os processos de recolha de informação, no âmbito da avaliação sumativa, têm também uma utilização formativa?			
Reflexão parcial (principais conclusões em relação às respostas dadas no âmbito do Domínio 3)				

4. Classificação	4.1. As classificações atribuídas, designadamente no final de cada período/semestre, são baseadas em evidências significativas e decorrem dos processos de recolha de informação no âmbito da avaliação sumativa?			
	4.2. Os dados de avaliação sumativa orientados para a classificação são recolhidos somente depois de o aluno ter tido condições de desenvolver as suas aprendizagens?			
	4.3. As informações utilizadas para atribuição de classificações decorrem de processos diversificados de recolha de informação?			
	4.4. As decisões orientadas para a classificação reportam-se às intenções de aprendizagem e aos critérios de avaliação (vd. 2.2.)?			
	4.5. As decisões orientadas para a classificação reportam-se às competências desenvolvidas (vd. 2.3.)?			
	4.6. As decisões orientadas para a classificação reportam-se às capacidades trabalhadas (vd. 2.4.)?			
	4.7. As classificações obtidas nos diversos processos de recolha de informação são comunicadas às partes interessadas?			
	4.8. As classificações obtidas nos diversos processos de recolha de informação são também discriminadas por domínios, temas e/ou competências?			
Reflexão parcial (principais conclusões em relação às respostas dadas no âmbito do Domínio 4)				

5. Critérios	5.1. Os critérios de escola, enquanto referencial comum, estão alinhados com as áreas de competências do <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> e demais documentos curriculares?			
---------------------	--	--	--	--

	5.2. Os critérios utilizados nos diferentes níveis de ensino e disciplinas estão alinhados com os critérios da escola enquanto referencial comum?			
	5.3. As descrições dos critérios explicitam de modo claro as diferentes operações que os alunos devem realizar e a coordenação dessas operações?			
	5.4. Os critérios aplicados em sala de aula e nas diferentes tarefas são construídos com os alunos?			
	5.5. Os alunos usam os critérios para monitorizar e avaliar o seu trabalho, nomeadamente no âmbito da autoavaliação e da avaliação pelos pares?			
	5.6. Os critérios utilizados na avaliação formativa e na avaliação sumativa, designadamente com intenção classificatória, são os mesmos?			
Reflexão parcial (principais conclusões em relação às respostas dadas no âmbito do Domínio 5)				
Reflexão global				
Principais processos de melhoria a implementar				