

2023-2024



ESCOLA SECUNDÁRIA ALMEIDA GARRETT
MONITORIZAÇÃO ACOMPANHAMENTO INVESTIGAÇÃO EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA (MAIA)



ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 2 |
| ESQUEMA ORGANIZATIVO DO PERCURSO METACOGNITIVO | 3 |
| CRITÉRIOS TRANSVERSAIS DE AVALIAÇÃO DA ESAG..... | 5 |
| PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE AVALIAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO DA ESAG | 6 |
| GLOSSÁRIO | 7 |
| BIBLIOGRAFIA / WEBGRAFIA | 13 |

INTRODUÇÃO

Este documento surge na sequência da apresentação, por parte do Diretor Paulo Mota, de um *Plano de Inovação Pedagógica* para a Escola Secundária Almeida Garrett (ESAG). Este Plano assenta em duas linhas essenciais: a semestralidade do ano letivo e a avaliação formativa como prática pedagógica a implementar de uma forma sistemática.

A ação de formação *Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)* surgiu como uma oportunidade para refletir sobre a mudança de paradigma em relação à avaliação pedagógica, mas também para agir de forma diferente sobre as práticas letivas, as aprendizagens e a avaliação, tendo esta como ponto de partida a definição de critérios de avaliação.

Citando Domingos Fernandes, 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!” (...) “Os critérios definem algo que é desejável que todos os alunos saibam ou sejam capazes de fazer. Isto é, uma espécie de ideal que deverá ser alcançado por todos.” Têm como características a adequação, a clareza, independência, completude, observável e devem permitir descrições de desempenho. Devem ser sucintos e claros e dar orientações sobre o que é suposto os alunos aprenderem e o que é relevante na avaliação do seu trabalho.

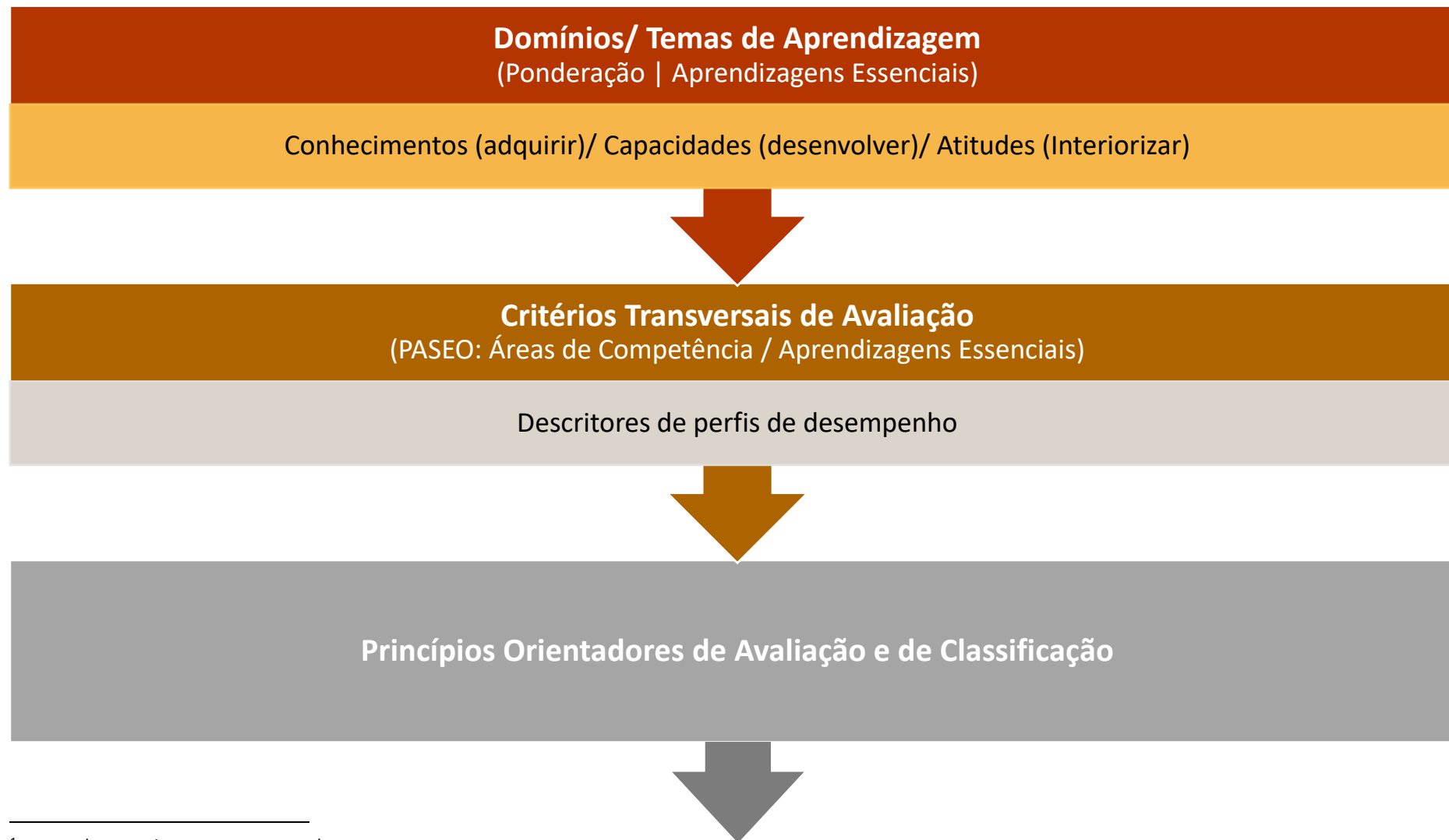
Por sua vez, os critérios de avaliação são aplicados às **tarefas** que, como afirma Domingos Fernandes, devem ter uma tripla função:

- “integrarem as estratégias de ensino utilizadas pelo professor;
- serem meios privilegiados de aprendizagem;
- terem associado um qualquer processo de avaliação.”

As tarefas devem ter uma natureza estruturante relativamente ao **domínio(s) ou tema(s)** a que se referem, devem ser apresentadas de forma clara e objetiva, estando o objeto de avaliação, objetivos e produto final claramente definidos e acessíveis aos alunos e devem ser concebidas e orientadas para o desenvolvimento de um largo conjunto de aprendizagens em que sejam, de igual modo, valorizadas os conhecimentos, capacidades e atitudes sempre numa **perspetiva de transversalidade, com enfoque na metacognição**.

Tudo isto influenciará os papéis que professores e alunos desempenham e requererá da parte de ambos formas diferentes de estar e pensar. Não estamos, porém, perante uma tarefa exclusiva dos professores. A estes, naturalmente, caberá delinear formas de promover a participação efetiva dos alunos nas aprendizagens e nos processos de avaliação. Mas também aos alunos, e por consequência aos seus encarregados de educação, caberá assumir uma nova postura face à sala de aula e à escola. ***Desta maior interação entre professor e aluno (coadjuvados pelo encarregado de educação) e do esforço que ambos colocarem antes, durante e depois da tarefa, resultarão mais e melhores aprendizagens.***

ESQUEMA ORGANIZATIVO DO PERCURSO METACOGNITIVO¹

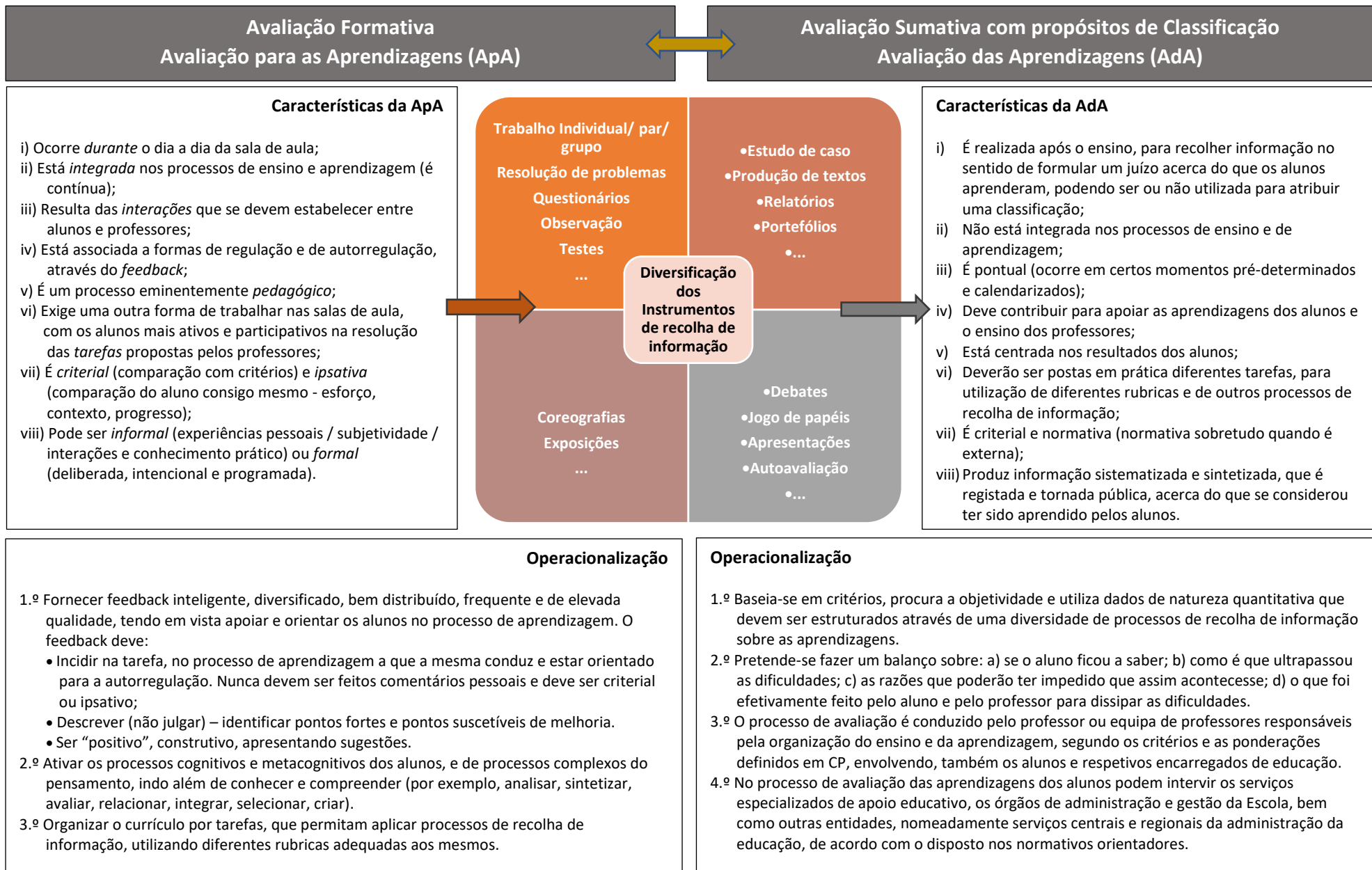


¹ PASEO | Aprendizagens Essenciais | ENCD

Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho | Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, artigos 18.º a 23.º (Ensino Básico)

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, artigo 20.º a 25.º (Cursos Científico-Humanísticos)



CRITÉRIOS TRANSVERSAIS DE AVALIAÇÃO DA ESAG

| CRITÉRIOS TRANSVERSAIS | Níveis de Desempenho | Descritores de Desempenho |
|------------------------------------|----------------------|---|
| CONHECIMENTO | MB | Mobiliza o conhecimento disciplinar e transdisciplinar sobre os assuntos em análise, com muito rigor científico/técnico/tecnológico/artístico. |
| | B | Mobiliza o conhecimento sobre os assuntos em análise com rigor científico/técnico/tecnológico/artístico. |
| | S | Mobiliza o conhecimento nem sempre com rigor científico. |
| | I | Mobiliza o conhecimento de forma memorizada e ou pouco refletida. |
| | MI | Utiliza conhecimento do senso comum. |
| COMUNICAÇÃO | MB | Comunica com clareza, organização e rigor de linguagem, utilizando, de forma adequada, terminologia específica da disciplina. |
| | B | Comunica com clareza, organização e rigor de linguagem, utilizando, com imprecisões, a terminologia específica da disciplina. |
| | S | Comunica com pouca clareza, organização e rigor de linguagem, utilizando, por vezes, a terminologia específica da disciplina. |
| | I | Comunica com pouca clareza, organização e rigor de linguagem, utilizando raramente a terminologia específica da disciplina. |
| | MI | Exprime-se sem organização e rigor de linguagem, não utilizando a terminologia específica da disciplina. |
| RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS | MB | Pesquisa e seleciona, em fontes documentais diversificadas, informação relevante e interpreta-a com rigor. Convoca conhecimentos científicos, humanísticos, artísticos e psico-motores, utilizando metodologias e ferramentas com pensamento crítico. Desenvolve ideias e soluções, de forma criativa e inovadora, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. |
| | B | Pesquisa e seleciona, em fontes documentais diversificadas, informação relevante e interpreta-a com algum rigor. Convoca conhecimentos científicos, humanísticos, artísticos e psico-motores, utilizando algumas metodologias e ferramentas com pensamento crítico. Desenvolve algumas ideias e soluções, aplicando-as a alguns contextos e áreas de aprendizagem. |
| | S | Pesquisa e seleciona com pouco rigor a informação recolhida. Convoca alguns conhecimentos, mas revela dificuldades em pensar criticamente. Desenvolve poucas ideias e soluções, aplicando-as, com dificuldade, a alguns contextos e áreas de aprendizagem. |
| | I | Pesquisa e seleciona a informação, limitando-se a reproduzi-la. Não consegue convocar conhecimentos que lhe permitam pensar criticamente. |
| | MI | Não pesquisa nem seleciona a informação. |
| RELACIONAMENTO INTERPESSOAL | MB | Envolve-se ativamente no trabalho/projeto/atividade. Adota comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, trabalhando colaborativamente para o bem comum com vista à construção de um futuro sustentável. Interage com responsabilidade, empatia e aceita diferentes pontos de vista. |
| | B | Envolve-se no trabalho/projeto/atividade. Adota comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, nem sempre trabalhando colaborativamente para o bem comum com vista à construção de um futuro sustentável. Interage com responsabilidade, alguma empatia e aceita diferentes pontos de vista. |
| | S | Envolve-se parcialmente no trabalho/projeto/atividade. Adota alguns comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, nem sempre trabalhando colaborativamente para o bem comum com vista à construção de um futuro sustentável. Nem sempre consegue interagir com responsabilidade, empatia e, nem sempre, aceita diferentes pontos de vista. |
| | I | Envolve-se pouco no trabalho/projeto/atividade. Nem sempre adota comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, com vista à construção de um futuro sustentável. Apresenta dificuldade em interagir com responsabilidade e empatia e, quase nunca aceita diferentes pontos de vista. |
| | MI | Não se envolve no trabalho/projeto/atividade. Não adota comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar. |

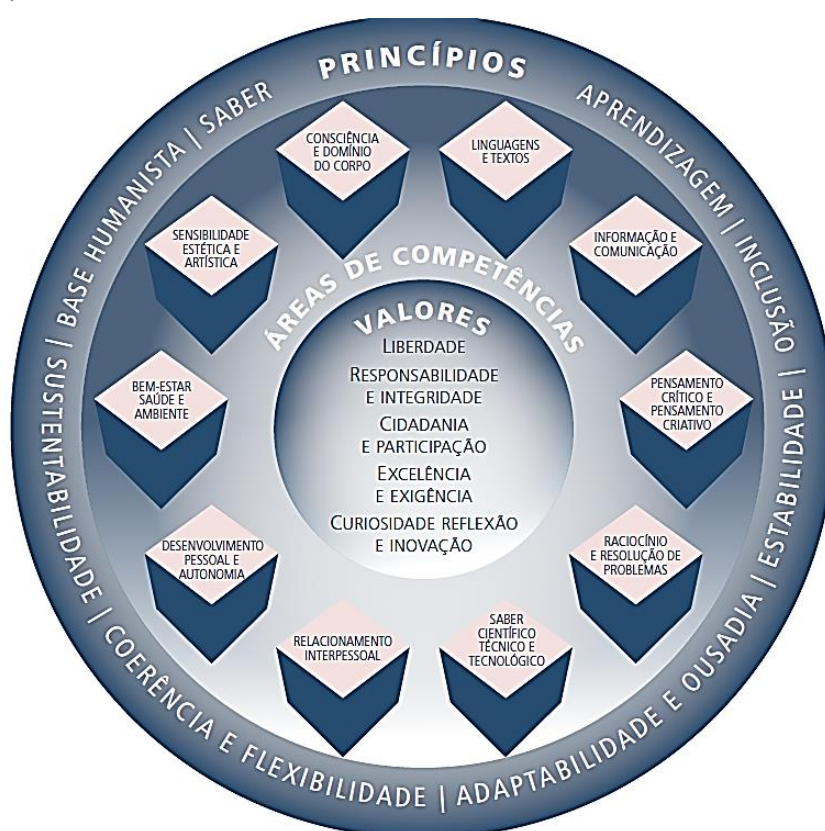
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE AVALIAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO DA ESAG

| Critérios Transversais: Conhecimento; Comunicação; Resolução de problemas; Relacionamento Interpessoal | |
|--|---|
| Princípios de Avaliação da ESAG | Princípios de Classificação da ESAG |
| <p>Princípio da diversificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os professores têm, obrigatoriamente, de recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados para que haja rigor e fiabilidade no processo de avaliação. | <ul style="list-style-type: none"> - O professor tem de utilizar, no mínimo, 3 instrumentos de recolha de dados de diferentes tipologias, por semestre. - Os instrumentos utilizados para a recolha de dados são da responsabilidade de cada professor, em articulação com os colegas que lecionam o mesmo ano/disciplina, de acordo com o perfil da turma/alunos. - Todos os instrumentos de recolha de dados devem ter valorizações aproximadas e a mesma base (os critérios transversais), vertendo os resultados para a classificação dos domínios/temas de cada disciplina. - A ponderação dos domínios/temas é da responsabilidade de cada grupo disciplinar. |
| <p>Princípio da transparência</p> <ul style="list-style-type: none"> - A avaliação deve ser apresentada aos alunos e divulgada aos encarregados de educação, devendo ser clara nos seus propósitos, métodos e objetos. | <ul style="list-style-type: none"> - A Escola, através dos diretores de turma, deve informar os encarregados de educação da política de avaliação e classificação da ESAG, no início do ano letivo. - Os alunos devem ter conhecimento da matriz antes da realização das tarefas para classificar. |
| <p>Princípio da melhoria da qualidade das aprendizagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - A principal modalidade da avaliação é a formativa, ela é um processo eminentemente pedagógico e tem por objetivo primordial a melhoria da qualidade das aprendizagens e não da sua classificação. - Os professores devem fornecer feedback de qualidade com frequência. - Os alunos devem ter um papel ativo no processo de melhoria das suas aprendizagens. - Os encarregados de educação devem incentivar os seus educandos para a melhoria da aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> - Os professores devem dar aos alunos tarefas para classificar que permitam, para além da atribuição de um número ou menção, dar feedback sobre o seu desempenho. - As tarefas usadas para recolher dados para sustentar a classificação final devem também ter como propósito a melhoria das aprendizagens dos alunos. |
| <p>Princípio da positividade</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. - Os professores devem fornecer, aos alunos, feedback de qualidade, formal ou informalmente, dando orientações para a melhoria/consolidação das aprendizagens. - Os alunos devem valorizar todas as oportunidades de aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> - Os professores, se constatarem que as aprendizagens não foram realizadas, podem dar propósitos formativos a uma tarefa que era originalmente para classificar. - A progressão/evolução dos alunos deve ser considerada no processo de classificação final (semestre/ ano) dos alunos. |
| <p>Princípio da integração curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os processos de avaliação de ensino e da aprendizagem devem ser um só, uma vez que todas as tarefas devem servir para os alunos aprenderem, os professores ensinarem e ambos avaliarem. | <ul style="list-style-type: none"> - Os professores devem propor tarefas, mesmo as que se destinam a classificar, que permitam aos alunos aprender, aos professores ensinar e a ambos avaliarem. |

GLOSSÁRIO

[Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(PASEO\)](#), “homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem”.

“O documento assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva. A abrangência do Perfil dos Alunos respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social. A transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos”.

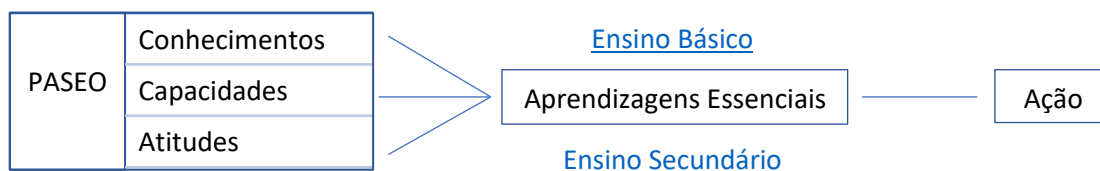


[Áreas de Competência \(PASEO, pp. 9 e 11\)](#),

“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”.

Aprendizagens Essenciais, são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#).



- O CURRÍCULO ENUNCIADO (AE) (Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores)
- O CURRÍCULO A ENSINAR (Que práticas curriculares? Que estratégias de ensino?)
- O CURRÍCULO A APRENDER/ A AVALIAR (O que se espera como resultado da aprendizagem?)

Domínio é um organizador concetual (que pode ser comum a diferentes disciplinas), que relaciona conceitos e práticas de estudo, unidos por uma linguagem comum e que são um apoio à decisão estratégica. Estão orientados por critérios e especificam-se em Áreas, Subáreas e Temas.

Os domínios (ou temas) estão implícitos ou explícitos nas Aprendizagens Essenciais de cada disciplina, devendo os Departamentos submete-los à aprovação do Conselho Pedagógico, com respetivas ponderações.

A eles poderão ser associadas rubricas para uma avaliação formativa e para uma avaliação sumativa, esta com vista à atribuição de uma classificação, assim como os critérios que orientam essa avaliação e as áreas de competências para que remetem.

Crítérios de avaliação são asserções que se produzem a partir de *elementos* curriculares indispensáveis (por exemplo, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, *Aprendizagens Essenciais*,...) e que identificam 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, os critérios de avaliação definem algo que é desejável que todos os alunos saibam ou sejam capazes de fazer, isto é, uma espécie de ideal que deverá ser alcançado por todos. Os critérios devem ser definidos de forma muito simples, devem ser especificações muito breves que traduzem o que é verdadeiramente relevante aprender, estando focados nas características da aprendizagem que a tarefa permite evidenciar, especificando os aspetos mais relevantes que são avaliados por ela.

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, sendo os padrões de aprendizagem que consideramos desejáveis em relação a um domínio e que todos os alunos deverão ter oportunidade de alcançar.

Algumas importantes características a considerar na definição de critérios, para que se possam utilizar numa variedade de processos de recolha de informação (como é o caso das rubricas de avaliação), são:

- adequação, representa um aspeto relevante do que se considera como sendo importante o aluno aprender e/ou saber-fazer em relação a um domínio ou a um tema de uma dada disciplina, tal como definido no currículo (e.g., objetivo, finalidade);
- clareza, passível de ser claramente compreendido por professores e alunos, devendo o seu significado e os seus limites poderem descrever-se e explicar-se sem dificuldades;
- observável, deve permitir descrever um nível (uma qualidade) de desempenho do aluno que possa ser identificável por qualquer pessoa para além do próprio aluno;
- independência, identifica um e um só aspeto de aprendizagem evidenciado pelo desempenho que se pretende avaliar;
- completude, descreve todas as aprendizagens relevantes que o desempenho dos alunos deve permitir avaliar;

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.

De notar que 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*!

Os critérios de avaliação são indicações claras acerca do que é importante aprender e, conseqüentemente, avaliar através de uma ou mais tarefas. E aqui estamos, obviamente, no domínio da ação pedagógica e didática.

Os *critérios de classificação* ou a distribuição de ponderações são meras técnicas, mais ou menos arbitrárias, mais ou menos intuitivas, que se utilizam para atribuir classificações.

Descritores de desempenho, *Descrição do nível de desempenho*, *Descrição do nível de qualidade*, *Descritor*, *Indicador de desempenho*, *Indicador*, *Perfil de aprendizagens específicas*, são expressões aqui utilizadas com o mesmo significado, referindo-se a descrições de graus de consecução possíveis ou diferentes níveis de aprendizagem para um dado critério. Acompanham os critérios de avaliação, como especificações que se consideram relevantes - descrições tão simples e sucintas quanto possível - do nível de qualidade do desempenho dos alunos na execução de uma dada tarefa de avaliação.

Conseqüentemente, 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 *standards* que traduzem numa escala, numérica ou não, uma dada descrição de desempenho.

Avaliação Formativa/ Avaliação para as Aprendizagens (ApA) é uma avaliação de proximidade, que tem como propósito melhorar a aprendizagem – QUE ORIENTAÇÕES (FEEDBACK) DAR AOS ALUNOS? É um processo de recolha e interpretação de evidências que professores e alunos utilizam para determinar em que situação se encontram os alunos, onde se pretende que eles cheguem e qual a melhor forma de lá chegarem.

A ApA distribui 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.

A ApA 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.

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:

- *no plano cognitivo*, fornece aos estudantes a informação de que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir;
- *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.

Nem todo o feedback é eficaz e induz efeitos positivos. 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 perceção que sobre ele têm os alunos, a qual resulta da combinação de fatores tais como: conhecimentos prévios, percurso escolar e representações sobre a escola.

O feedback pode ser distribuído:

- a) antes da tarefa (orientação prévia) – *feed up*;
- b) durante a tarefa (orienta o aluno sobre se está a atingir, ou não, o pretendido) – *feed back*;
- c) após a tarefa e como remediação (orienta o aluno sobre como melhorar) – *feed forward*.

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.

Objetos de avaliação mais comuns e incontornáveis podem ser considerados em três dimensões, tendo em conta que as dimensões socio-afetivas não se separam destas:

- a) conhecimento dos chamados conteúdos curriculares;
- b) mobilização e utilização de conhecimentos na resolução de problemas de natureza diversa;
- c) desempenhos relacionados com uma diversidade de expressões (*e.g.*, artes plásticas, teatro, educação física).

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

Processo de recolha de Informação

A avaliação como domínio do conhecimento, marcada pelas perspetivas, conceções, valores, ideologias e filosofias que os avaliadores possuem acerca do mundo que os rodeia, é eminentemente subjetiva. Não é uma mera medida.

Melhor que **instrumento** para designar qualquer técnica que permita recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, será mais adequada a expressão **processo de recolha de informação**, tendo em conta as duas perspetivas de avaliação: a normativa e a criterial.

Assim, **processo de recolha de informação** é toda e qualquer dinâmica de trabalho, formal ou informal, estruturada ou não, que é desenvolvida para obter dados acerca das aprendizagens e competências dos alunos. O principal objetivo é formativo, já que se pretende obter dados para distribuir feedback de qualidade a todos os alunos. É necessário, também, prever estes processos para gerir dados para efeitos classificatórios.

Técnicas de recolha de informação (Tenbrink)

- Inquérito
- Observação
- Análise
- Testes

Alguns processos de recolha de informação.

- Testes
- Observações informais
- Produção de Textos (e.g. Relatórios, Sínteses, Comentários Breves)
- Apresentações
- Debates
- Trabalho individual
- Entrevista informal
- Resolução de Problemas
- Conceção e Produção de Objetos
- Tocar um Instrumento
- Utilização de Equipamentos
- Trabalho de Grupo
- Desempenho num jogo coletivo
- Listas de verificação
- Autoavaliação dos alunos.

Tarefas (simultaneamente de ensino, de aprendizagem e de avaliação) devem ser criteriosamente selecionadas e diversificadas, representando os domínios ou os temas estruturantes do currículo, ativando os processos mais complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar, criar – [vd. Taxonomia de Bloom adaptada à era digital](#)):

a) Tarefas que permitam avaliar os conhecimentos dos alunos de acordo com o que está previsto no currículo nacional;

- conceito de descritor de desempenho;
- conceito de objeto de avaliação;
- conceito de tarefa.

b) Tarefas através das quais os alunos possam mostrar que são capazes de utilizar adequadamente os conhecimentos que aprenderam.

c) Tarefas através das quais os alunos realizem desempenhos relacionados com uma diversidade de expressões (e.g., artes plásticas, teatro, educação física).

As rubricas de avaliação, se aplicadas, explicitam, para docentes, alunos e respetivos encarregados de educação, os critérios transversais de avaliação que cada tarefa deve respeitar, assim como os níveis de desempenho, obedecendo a uma escala de cinco níveis descritos.

Rubricas são orientações importantes, para que os alunos possam regular e autorregular os seus progressos nas aprendizagens que têm de desenvolver. Numa rubrica, deveremos ter sempre dois elementos fundamentais:

- um conjunto coerente e consistente de critérios que se considera traduzirem claramente o que é desejável que os alunos aprendam;
- um conjunto muito claro de descrições de níveis de desempenho para cada um desses critérios.

Permitem desenvolver uma avaliação de referência criterial, podendo ser utilizadas no contexto da avaliação para as aprendizagens (formativa) e das aprendizagens (sumativa); podem ser utilizadas para mobilizar informação para efeitos da atribuição de classificações.

Princípios do sistema de classificação é a forma como os docentes devem mobilizar os resultados da avaliação sumativa para atribuição de uma classificação, na certeza de que os critérios de classificação ou a distribuição de ponderações são meras técnicas, mais ou menos arbitrárias, mais ou menos intuitivas, que se utilizam para atribuir classificações. É do procedimento aritmético a partir das ponderações atribuídas aos domínios ou aos temas, de acordo com os processos de recolha de informação explicitados, para cada disciplina, que resulta na atribuição de um número de uma dada escala.

Avaliação Sumativa/ Avaliação das Aprendizagens (AdA) é um balanço, uma apreciação global, um ponto de situação que se faz acerca do que, num determinado momento, os alunos sabem e são capazes de fazer.

É com base na avaliação sumativa que se recolhe informação, sistemática e deliberada, relativamente aos objetivos de aprendizagem, produzindo resultados que devem ser mobilizados para efeitos da atribuição de classificações, permitindo a tomada de decisões relativas à progressão académica dos alunos e/ou à sua certificação no final de um dado ciclo de estudos.

Este documento foi validado pelo Conselho Pedagógico a 4 de outubro de 2023.

BIBLIOGRAFIA / WEBGRAFIA

CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS BASEADAS NO PERFIL DOS ALUNOS LISBOA, AGOSTO DE 2017 Maria do Céu Roldão Helena Peralta Isabel P. Martins

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

MARTINS, G.O.; (2017). Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

FERNANDES, D., 2020; “Folha # Avaliação Formativa”, Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Versão Trabalho) – Projeto MAIA, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

FERNANDES, D., 2020; “Folha # Avaliação Sumativa”, Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Versão Trabalho) – Projeto MAIA, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

FERNANDES, D., 2020; “Folha # Critérios de Avaliação”, Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Versão Trabalho) – Projeto MAIA, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

FERNANDES, D., 2020; “Folha # Rubricas de Avaliação”, Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Versão Trabalho) – Projeto MAIA, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

FERNANDES, D., 2020; “Folha # Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)”, Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Versão Trabalho) – Projeto MAIA, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

MACHADO, E., 2020; “Folha # Feedback”, Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Versão Trabalho) – Projeto MAIA, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

FERNANDES, D., 2020; “Folha # Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA”, Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Versão Trabalho) – Projeto MAIA, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

CARDOSO, S., COELHO, J.P., 2021; “Folha # Critérios de Avaliação: Questões de Operacionalização”. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Versão Trabalho) – Projeto MAIA, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Projeto MAIA <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>

Avaliação Formativa e regulação das tarefas na aula <https://www.youtube.com/watch?v=KceQBvZ61Pg> (consulta em 2020-04-20)

Rubricas e Feedback <https://www.youtube.com/watch?v=LcEEcE1PJx8> (consulta em 2020-04-20)

Avaliação e Critérios de Avaliação - <https://www.youtube.com/watch?v=jhSTTkDeN34> (consulta em 2020-04-20)

Feedback - https://www.youtube.com/watch?v=ZUz0_6aozik (consulta em 2020-04-20)

Instrumentos de Avaliação: diversificar é preciso In: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”/IIE Lisboa: IIE, 1994

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/instrumentos_avaliacao.pdf

Autonomia e Flexibilização Curricular <https://afc.dge.mec.pt>