

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:





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	4
Acerca da Avaliação Pedagógica	5
Acerca da Utilização dos Dados da Avaliação Formativa (AF).....	8
Avaliações de Referência Normativa e de Referência Criterial.....	10
Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação	13
Conclusão	17
Bibliografia.....	18



Introdução

Este *Texto de Apoio* tem como principal propósito contribuir para que a definição de critérios e das respetivas 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 perspetivas 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 seleccionar 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 perspetiva, 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 perspetivas.

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

Avaliação Criterial	Avaliação Normativa
<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>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>Propósito Principal</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</p>	<p>Propósito Principal</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 perspetiva de que</p>



<p>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><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>Utilização da Informação Avaliativa</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>Utilização da Informação Avaliativa</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>Implicações</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 suas aprendizagens com os critérios definidos, ficam melhor informados e têm melhores condições para progredir.</p>	<p>Implicações</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 resultados e das notas entre os alunos parece não favorecer a criação de ambientes pedagógicos que favoreçam as aprendizagens de todos.</p>

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 selecionar, 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 *Crítérios 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 *Crítérios* 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 concepções 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*, *PASEO*).

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 *PASEO*, 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 & 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
- 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. & 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