

F O L H A #

Critérios de Avaliação: Questões de Operacionalização

Sandra Cardoso
José Paulo Coelho

Abril de 2021

PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





FOLHA

Critérios de Avaliação: Questões de Operacionalização

Sandra Cardoso

José Paulo Coelho

Março de 2021



Índice

Introdução	3
Avaliação Criterial vs. Avaliação Normativa	5
CrITÉrios De Avaliação: Como e Para Quem?	7
Os CrITÉrios de Avaliação na Legislação Atual	9
Trabalho Colaborativo na Definição de CrITÉrios De Avaliação.....	12
Tarefas	13
Referências	18



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 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 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 direccionar. 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 perspectiva 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.
• “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 (feed-up); 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 feed-up, 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).	• No agrupamento, o sistema de classificação dos alunos está no documento designado “Planificação/ Critérios de Classificação das Aprendizagens”, 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 (ESV)*

Crítérios 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
<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	- 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)
<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	- 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.
<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	- 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
<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	- 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
<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)	- 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
	Muito Insuficiente 1			
CONHECIMENTO	Globalmente, o aluno: - 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.	Globalmente, o aluno: - 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.	Globalmente, o aluno: 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	- 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. - Coopera 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.	- 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. - Coopera 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.	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	- 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.	- 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.	- 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. & 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. & Rodrigues, D. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentações e Sugestões*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. <https://cutt.ly/tjJJT0a>
- 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. & Neves, N. (1994). *Avaliação criterial/ Avaliação normativa*. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional. <https://cutt.ly/kxNWxnO>
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Contextos Burocráticos e Aprendizagem Profissional. In M. Formosinho J. Machado & 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., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://cutt.ly/MjOQboq>
- 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., & 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>

