



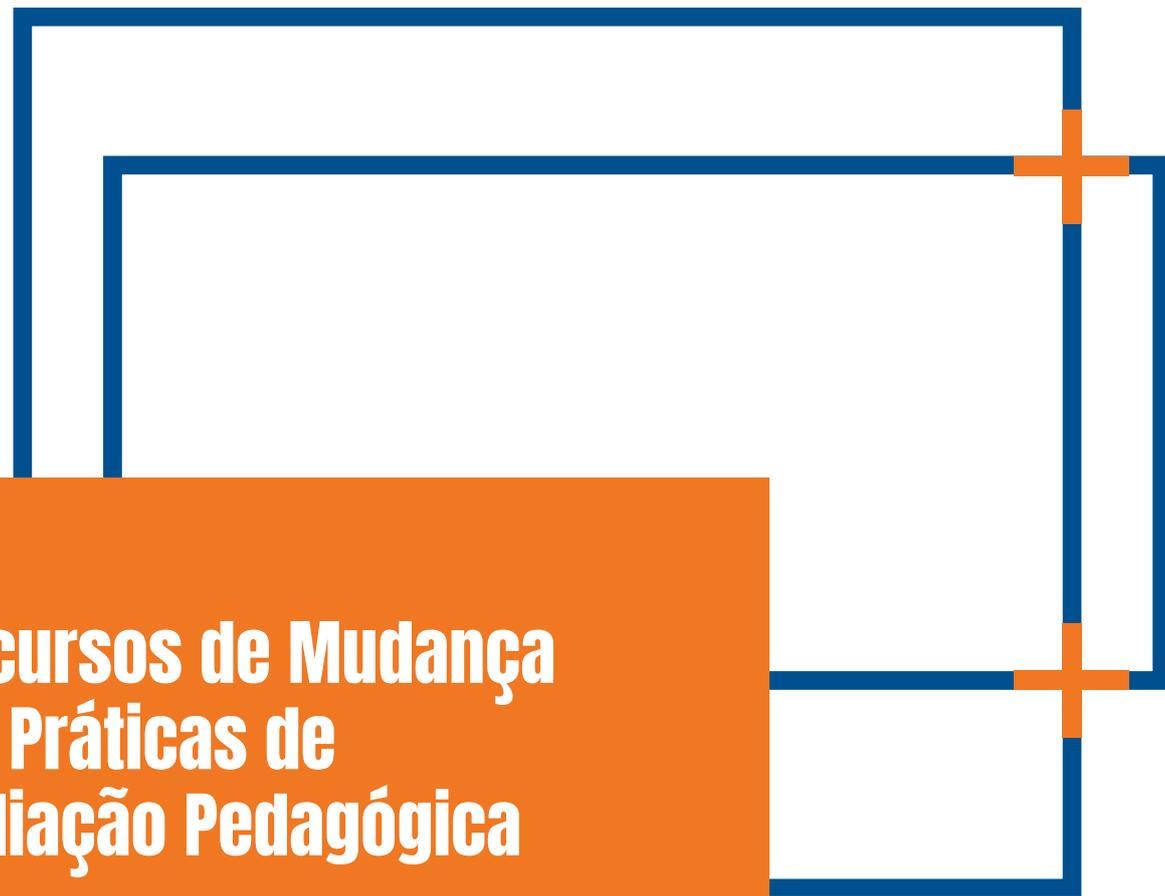
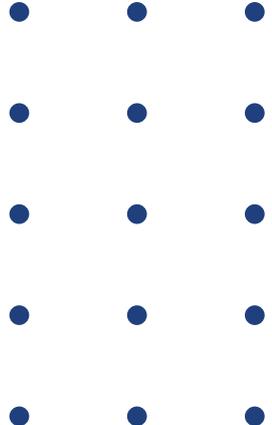
Percursos de Mudança nas Práticas de Avaliação Pedagógica

**Uma Comunidade de Aprendizagem em
Contexto do EduFor - Projeto MAIA**

Ana Mouraz
Isabel Serra
José Miguel Sousa
Coordenação

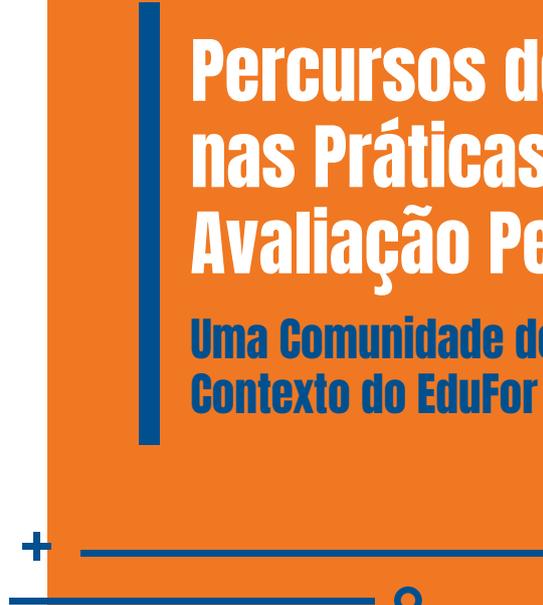
Domingos Fernandes
Coordenador Nacional do Projeto MAIA

Prefácio



Percursos de Mudança nas Práticas de Avaliação Pedagógica

**Uma Comunidade de Aprendizagem em
Contexto do EduFor - Projeto MAIA**



Ana Mouraz
Isabel Serra
José Miguel Sousa
Coordenação

Domingos Fernandes
Coordenador Nacional do Projeto MAIA
Prefácio

Título: Percursos de Mudança nas Práticas de Avaliação Pedagógica - Uma Comunidade de Aprendizagem em Contexto do EduFor - Projeto MAIA

Coordenadores: **Ana Mouraz | Isabel Serra | José Miguel Sousa**

Revisão Científica: **Ana Mouraz | Isabel Serra**

Design gráfico & Paginação: Psico & Soma - Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda

ISBN: 978-989-33-2292-5

Edição: EduFor

1.^a Edição, novembro de 2021



<https://www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt>

Cofinanciado por



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Autores

Alexandra Maria
Ana Cristina Ferreira
Ana Cristina Figueiredo
Ana Cristina Jorge
Ana Paula Céu
António Cunha
António Sario
António Vaz Costa
Bárbara Almeida
Cândida Rodrigues
Carla Costa
Catarina Costa
Cesaltina Oliveira
Cláudia Pinto
Edite Rodrigues
Helena Castro
Helena Víctor
Jaime Fernandes
João Adelino Santos

João Duarte
João Magalhães
Jorge Figueiredo
José Couto
Luís Taveira
Lurdes Lobão
Madalena Viegas
Maria Alice Dias
Lurdes Figueiredo
Maria Idália Gomes
Maria João Paes
Maria José Valejo
Manuela Campos
Mariana Moreira
Natália Batista
Olga Carvalho
Rosa Figueiredo
Rosa Reina
Virgínia Moreira
Zulmira Santos

Ana Mouraz
Isabel Serra
José Miguel Sousa
Coordenação

Domingos Fernandes
Prefácio

Prefácio

8

Nota de Abertura

11

1

Perceções dos alunos enquanto participantes ativos no processo de avaliação

Sumário	14
Introdução	15
1. Metodologia	16
2. Resultados da análise de conteúdo	19
2.1. Apropriação ativa dos critérios de avaliação	19
2.2. Produção de tarefas de avaliação	35
2.3. Avaliação de pares com produção de feedback e autoavaliação	44
2.4. Tipos de avaliação	50
Conclusões	60
Referências bibliográficas	63

2

Avaliação para as Aprendizagens

Sumário	66
1. Introdução	67
2. Referentes teóricos	67
3. Descrição do projeto	68
4. Avaliação do projeto	69
5. Conclusões	75
6. Referências bibliográficas	76

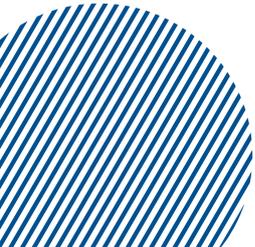


3 A inserção pedagógica de formas diversas de feedback no processo de avaliação no 1º.Ciclo

Sumário	78
1. Introdução	79
1.1. Contextualização da intervenção	79
1.2. Diagnóstico de necessidades	79
1.3. Definição e caracterização do problema de partida ou da ideia norteadora da intervenção.	80
2. Referentes teóricos	80
2.1. Funções do feedback	80
2.2. A participação dos alunos do 1º ciclo no desenvolvimento de competências de autoavaliação.	82
3. Descrição do projeto	83
4. Avaliação do projeto	83
5. Conclusões	96
6. Referências Bibliográficas	97

4 A relevância das rubricas na transparência do processo de avaliação

Sumário	100
1. Introdução	101
1.1. Contextualização da intervenção	101
1.2. Diagnóstico de necessidades	101
1.3. Definição e caracterização do problema de partida ou da ideia norteadora da intervenção.	102
2. Referentes teóricos	102
2.1. A avaliação de competências do PASEO pelo recurso à utilização das rubricas.	102
2.2. Um modelo de gestão da inovação na escola por pares interciclos.	103
3. Descrição do projeto	103
4. Avaliação do projeto	104
5. Conclusões	107
6. Referências Bibliográficas	108



5 Envolver rubricas na avaliação de trabalhos de projeto

Sumário	110
1. Introdução	111
1.1. Contextualização da intervenção	111
1.2. Diagnóstico de necessidades	111
1.3. Definição e caracterização do problema de partida ou da ideia norteadora da intervenção.	112
2. Referentes teóricos	112
2.1 Avaliação Formativa, rubricas e trabalho de projeto	112
2.2. A importância do trabalho colaborativo dos professores	114
3. Descrição do projeto	115
4. Avaliação do projeto	119
5. Conclusões	121
6. Referências Bibliográficas	122

6 Mudanças das práticas da avaliação pedagógica com recurso a rubricas

Sumário	124
1. Introdução	125
1.1. Contextualização da intervenção	125
1.2. Diagnóstico de necessidades	125
1.3. Definição e caracterização do problema de partida ou da ideia norteadora da intervenção.	126
2. Referentes teóricos	127
2.1. Rubricas – efeitos da participação dos alunos na produção das rubricas	127
2.2. Processos e dificuldades de inovar as práticas pedagógicas	129
3. Descrição do projeto	129
3.1. Objetivos	129
3.2. Ações e etapas	130
3.3. Recursos – humanos e materiais	135
4. Avaliação do projeto	135
5. Conclusões	137
6. Referências bibliográficas	138

7 Re-valorizar a avaliação formativa

8 Anexos

Prefácio

Acerca dos Trabalhos Produzidos sobre Avaliação Pedagógica no Contexto do Centro de Formação EduFor – Projeto MAIA

Domingos Fernandes
Coordenador Nacional do Projeto MAIA
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Gostaria de começar por saudar a iniciativa de reunir neste e-book um conjunto de textos que apresenta, descreve e analisa uma diversidade de práticas pedagógicas que se enquadram nos esforços realizados para melhorar práticas de avaliação pedagógica no contexto das ações desenvolvidas pelo Centro de Formação EduFor. É muito importante valorizar esses esforços através da partilha das suas características mais marcantes, dos seus processos e dos seus resultados pois só desse modo se pode, verdadeiramente, refletir acerca das práticas para que as possamos desenvolver e melhorar. Esta publicação constitui um exemplo disso mesmo e, por isso, não posso deixar de cumprimentar e felicitar vivamente a Doutora Ana Mouraz, a Dr^a Isabel Serra e o Diretor do Centro de Formação, Dr. José Miguel Sousa, assim como todos e cada um dos docentes de cada um dos seis Agrupamentos de Escolas (AE) associados ao Centro de Formação, por terem decidido concretizar esta oportuna e relevante iniciativa.

Os seis artigos constituem um contributo relevante para conhecer o trabalho que cada grupo de docentes que esteve envolvido nas Oficinas de Formação (OF) do Projeto MAIA realizou nos respetivos AE. Globalmente, este conjunto de trabalhos ilustra bem a complexidade dos processos de natureza pedagógica e que a sua transformação e/ou melhoria exige que os professores, como profissionais de ensino, mobilizem, integrem e utilizem uma significativa diversidade de conhecimentos e competências de vária natureza. Fica bem claro que melhorar e/ou transformar as realidades, no sentido de contribuir efetivamente para melhorar as aprendizagens dos alunos, é um empreendimento que muito dificilmente se poderá concretizar sem projeto, sem ideias claras acerca do que é importante que os alunos têm de aprender, sem o trabalho colaborativo dos professores e sem a participação ativa dos alunos. Por outro lado, fica igualmente claro que a nossa compreensão acerca dos processos pedagógicos em geral e, em particular, acerca da avaliação pedagógica, exige que tenhamos uma visão alargada, mas tão integrada quanto possível, dos problemas. Na verdade, estamos perante artigos que vão desde a relevância de se conhecerem as perspetivas dos alunos acerca dos processos de avaliação, tendo em conta as ilações que se poderão retirar quanto à necessidade de se melhorar o “clima” de avaliação que se vive em cada sala de aula e em cada escola, a artigos que ilustram bem os esforços que é necessário realizar para melhorar as práticas de avaliação formativa com recurso sistemático a uma diversidade de formas de feedback e a processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer com o auxílio de rubricas de avaliação. Neste último caso, emergiram importantes referências à transparência das avaliações, à participação dos alunos no processo de avaliação, nomeadamente através da construção de rubricas, ao trabalho colaborativo entre os professores, ao trabalho de projeto e, em geral, à possibilidade de se poder trabalhar melhor no domínio da avaliação pedagógica. Em suma, este conjunto de trabalhos apresenta uma assinalável *densidade* pedagógica que é fruto da qualidade do trabalho desenvolvido pelos participantes, particularmente pelas formadoras e pelos formandos, que, com certeza, no contexto das *Oficinas de Formação*, e não só, tiveram oportunidades para estudar e discutir aprofundadamente questões teóricas e práticas fundamentais e incontornáveis. Digo isto com particular satisfação pois, no âmbito do Projeto MAIA, sempre se afirmou que qualquer melhoria dos processos e práticas pedagógicas tem necessariamente de passar

pelo estudo, pela discussão e pela reflexão acerca de conceitos e ideias que são inerentes ao domínio ou domínios com que estamos a trabalhar. Precisamente por isso foi feito um esforço significativo na produção e distribuição de materiais de apoio à formação dos professores, através das chamadas *Folhas* e dos *Textos de Apoio*, mas também na realização de *webinars* em que se apresentavam, discutiam e clarificavam conceitos e ideias.

A leitura que fiz com o maior gosto e interesse destes seis importantes testemunhos, permitiu-me elaborar reflexões, algumas das quais partilho com os leitores.

Começo por mencionar o facto de ser marcante a preocupação das autoras e autores com a fundamentação e com o enquadramento conceitual dos respetivos trabalhos. Este é um esforço notável e que nos deve encher de esperança na medida em que sem tal preocupação dificilmente se poderão delinear melhorias credíveis e devidamente sustentadas.

Outro aspeto que gostaria de assinalar tem a ver com a real densidade e substância das discussões empreendidas em cada um dos artigos. O que eu quero dizer é que, de forma mais ou menos explícita, são estabelecidas relações fundamentais entre o Currículo e a Pedagogia. E isto é fundamental e devemos continuar a fazer esforços para aprofundar e compreender estas relações. Muito dificilmente se poderão fazer quaisquer reais melhorias nas aprendizagens dos alunos e, por isso, no ensino e na avaliação, se não desenvolvermos um pensamento, uma interpretação sólida e consequente, acerca do Currículo e acerca da Pedagogia. Ou seja, sendo o Currículo um produto da decisão política que emana da sociedade e dos respetivos grupos mais ou menos organizados (e.g., Sociedades Científicas, Associações de Professores, Associações Culturais e Cívicas, Individualidades da Ciência, das Artes, da Tecnologia e das Humanidades), importa que em cada escola, em cada AE, se discuta e decida acerca dos processos pedagógicos considerados mais adequados para que os alunos aprendam o que são supostos aprender. É deste ponto de vista que me pareceu muito positiva a referência ao *Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), documento curricular da maior relevância, que constitui a referência fundamental do Currículo português e que tem de ser estudado e debatido tão profundamente quanto possível para que daí se possam retirar as devidas ilações ao nível das práticas profissionais e pedagógicas. Naturalmente, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) constituem outro importante referente curricular quanto ao que os alunos devem aprender e saber fazer ainda que não tenham o alcance do PASEO, sobretudo no que se refere ao que os alunos deverão ser, conhecer e ser capazes de fazer no final da escolaridade obrigatória de 12 anos.

São igualmente significativas e merecedoras de continuada análise e discussão as referências feitas à participação dos alunos nos processos pedagógicos e ao trabalho colaborativo dos professores. Na verdade, as perspetivas socioculturais da aprendizagem constituem uma fundamentação que é importante compreender para que se adotem processos pedagógicos que incitem os alunos a participar em todos os processos escolares. Esta participação contribui, comprovadamente, para formar alunos mais autónomos, mais capazes de regular os seus processos de aprendizagem e mais responsáveis. Por outro lado, a investigação em educação também tem vindo a evidenciar que os professores que trabalham em colaboração não só conseguem sentir-se mais seguros nas suas ações mais imediatas, como têm mais oportunidades para melhorar as suas competências e os seus conhecimentos como profissionais do ensino.

Finalmente, não podia deixar de fazer referência ao facto de, em cada um dos artigos, haver sempre referências, mais ou menos aprofundadas, mais ou menos explícitas, à indissociabilidade dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Esta é uma questão essencial e da maior relevância para a melhoria das práticas no domínio do ensino e da avaliação pedagógica. Na verdade, é esta ideia que evidencia que a avaliação é um processo eminentemente pedagógico para distribuir *feedback* aos alunos que os apoie nas suas aprendizagens e não uma mera técnica de produção de classificações. E é aqui, na distinção entre avaliação e classificação, que reside o grande desafio com que os profissionais do sistema escolar estão confrontados. É aqui que, na verdade, a avaliação formativa, para as aprendizagens, e a avaliação sumativa, das aprendizagens, devem ser perspectivadas como importantes processos pedagógicos complementares, indispensáveis para que os alunos possam aprender mais e com mais compreensão. E os artigos que integram esta publicação contribuem claramente para que aquela distinção seja melhor compreendida e para que os caminhos da avaliação pedagógica possam ser percorridos de forma mais fundamentada e sustentável. Por isso renovo as minhas melhores saudações e felicitações a todos os que não se pouparam a esforços para que este projeto fosse uma realidade.

Tavira, 27 de Agosto de 2021

Nota de Abertura

José Miguel Sousa
Diretor do EduFor

Pensar os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) como entidades que apenas organizam formação, de forma instrumental, para efeitos de progressão na carreira é uma ideia do passado e que nunca esteve presente na visão do EduFor - centro de formação que associa os Agrupamentos de Escola (AE) de Canas de Senhorim, Nelas, Mangualde, Penalva do Castelo, Sátão e Vila Nova de Paiva.

O decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho, que aprovou as regras de funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas, estabelece na alínea g) do art.º 7, que um dos objetivos dos CFAE é “fomentar a divulgação e disseminação das boas práticas, da partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos adequados às necessidades organizacionais, científicas e pedagógicas das escolas e dos profissionais de ensino”. É essa a razão subjacente à publicação deste e-book, e fazemo-lo com humildade, mas com a convicção de que nas escolas associadas do EduFor existem práticas a divulgar e a disseminar. No ano letivo de 2019/2020, quando os CFAE e os AE foram convidados pelo Ministério da Educação a integrar o Projeto MAIA, Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, um projeto de âmbito nacional e de adesão voluntária, o EduFor e todos os AE associados aderiram ao desafio. Fizeram-no cientes de que essa participação não seria passiva e porque previam que na lógica das mudanças a trabalhar no Projeto MAIA se abordaria a avaliação formativa como um processo em interação com as várias dimensões do ensino e da aprendizagem, mas, sobretudo, como um processo facilitador de mais e melhores aprendizagens e de sucesso educativo.

Foi dessa participação ativa que nasceu o presente e-book cujo título também descreve, de certa forma, o espírito da comunidade EduFor: “Percurso de Mudança nas Práticas de Avaliação Pedagógica - Uma Comunidade de Aprendizagem em Contexto do EduFor - Projeto MAIA”. Cada capítulo corresponde ao Projeto de Intervenção realizado por cada AE na oficina de formação MAIA, no ano letivo de 2019/2020 e implementado no ano letivo 2020/2021. É a ordem de apresentação dos capítulos, decorrente dos temas e da abordagem mais específica trabalhada em cada AE, que confere uma linha estruturante à abordagem global do e-book. O e-book foi-se construindo como um processo resultante de um trabalho em rede, discutido em comunidade de aprendizagem, com o envolvimento dos formandos e com o suporte das formadoras do projeto MAIA, que continuam, ainda, através da plataforma Moodle do EduFor, a promover encontros, reuniões, partilhas, debates e reflexões.

Registo aqui, portanto, o agradecimento às formadoras, aos formandos e às formandas pelo trabalho realizado no âmbito e na sequência da oficina de formação “Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios do Ensino e da Avaliação” e felicito, com emoção, os autores e as autoras deste e-book, docentes dos AE associados ao EduFor, pela reflexão conjunta que realizaram sobre a natureza da avaliação que se pratica nas suas escolas, procurando, dessa forma, melhorar as suas práticas avaliativas, mas, sobretudo, procurando influenciar positivamente as aprendizagens dos seus alunos, enquanto destinatários do currículo, mas também enquanto pessoas. E finalizo esta nota de abertura com Miguel Ángel Santos Guerra e com um convite à reflexão, a propósito da primeira das razões subjacentes à escolha do título para a sua obra *Evaluar con el corazón* (2019): “He querido que el libro lleve el título *Evaluar con el corazón*. Por varios motivos. En primer lugar, porque se evalúa el trabajo realizado por personas y porque son personas quienes realizan la evaluación. No somos, unos, máquinas de enseñar y, otros, máquinas que son revisadas en su funcionamiento.”



+

1

Perceções

dos alunos enquanto
participantes ativos
no processo de avaliação

Ana Cristina Figueiredo
António Vaz Costa
Helena Castro
Helena Vítor
João Duarte
José Couto

AE de Sátão



Sumário

Este capítulo apresenta o Projeto de Investigação Ação que tem vindo a ser implementado no Agrupamento de Escolas de Sátão, desde o início do ano letivo de 2020-2021, que decorre da formação desenvolvida no âmbito do Projeto MAIA.

O Projeto foca-se na participação dos alunos no processo avaliativo e pretende compromê-los na construção das suas aprendizagens. Para isso desenvolvemos um conjunto de Focus Groups, cujo objetivo específico foi o de promover, entre os alunos, um debate sobre as suas responsabilidades e papel nesse processo. Os Focus Groups contaram com a participação dos representantes dos alunos das turmas do Agrupamento.

Considerámos importante refletir acerca do que os alunos pensam da avaliação pois, a forma como se preparam para a avaliação depende, em larga medida, da perceção deles sobre a mesma e sobre o sentido das suas aprendizagens. Os resultados obtidos neste processo permitiram-nos: (1) Constatar que os alunos têm ideias claras sobre o que é aprender e a importância da avaliação nessa tarefa; (2) Refletir sobre as práticas pedagógicas que os professores desenvolvem e que promovem (ou não) essa importância; (3) Produzir um conjunto de recomendações emergentes deste trabalho e destinadas a toda a comunidade educativa. É isso que o leitor pode esperar deste texto.

Introdução

No âmbito do Projeto MAIA, um grupo de professores do AE de Sátão teve a oportunidade de refletir sobre a interligação entre ensino, aprendizagem e avaliação que são “três processos pedagógicos incontornáveis que devem ser devidamente compreendidos por todos os intervenientes nos sistemas educativos”¹ (Fernandes, 2020, p3). Ora, qualquer mudança que se queira produzir no sistema, necessita primeiro de um conhecimento do mesmo e de uma reflexão profunda sobre os aspetos que devem conduzir à sua melhoria. No caso da avaliação, a mesma tem de estar ao serviço de quem aprende (idem) e não de outras agendas, sejam elas a tradição ou as conceções pessoais de educação e de escola.

Este pode considerar-se um Projeto de Investigação-Ação, onde os resultados visam um melhor conhecimento da realidade em estudo que potencie uma intervenção eficaz na construção de processos de mudança participada e partilhada pelos principais interessados. Investigação que se faz tendo em vista a compreensão da realidade para promover Ação, isto é, um conjunto de intervenções numa determinada comunidade orientada para a melhoria de um determinado aspeto (Coutinho, 2009). Na sua dimensão emancipatória e/ ou transformadora, os projetos de investigação-ação implicam um ciclo de melhoria contínua, marcado pelas seguintes etapas: Observar, Refletir, Agir, Avaliar, Modificar e Progredir para novas direções. McNiff e Whitehead (2006) definiram do seguinte modo as perguntas-chave do seu método de investigação-ação: O que estou fazendo? (What am I doing?); O que necessito melhorar? (What do I need to improve?) Como vou melhorar? (How do I improve it?).

Com este Projeto, pretende-se:

- Mudar o paradigma da avaliação, considerando-a para lá do seu caráter meramente sumativo;
- Envolver os alunos, levando-os a serem agentes comprometidos na construção das suas aprendizagens;
- Usar o erro para melhorar as aprendizagens dos alunos e não para os penalizar; Valorizar o trabalho do aluno e aquilo que ele faz melhor para lhe dar as ferramentas que lhe vão permitir ultrapassar as suas dificuldades.

Visa-se conhecer o modo como os alunos compreendem o processo de avaliação através da recolha da informação junto dos mesmos, nos diferentes ciclos, dando relevância à sua experiência, ao modo como essa experiência é vivenciada e pensada. Ao mesmo tempo, pretende-se ressaltar as práticas docentes mais relevantes nos processos de avaliação e oferecer um conjunto de dados que conduza a uma reflexão aprofundada com potencialidades para conduzir a mudanças nas práticas individuais e coletivas, relativas à avaliação das aprendizagens.

Uma das Dez Novas Competências para Ensinar apresentadas por Philippe Perrenoud na sua obra com o mesmo nome é “envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho” e uma das formas que o autor apresenta para clarificar o que deve ser feito é “suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver (...) a capacidade de autoavaliação” (Perrenoud, 2000, p. 69). O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória está orientado para o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos reconhecer os seus processos de aprendizagem e ser neles atores empenhados e protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

1 Fernandes, D. – Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica, p. 3

Ao longo do capítulo irão encontrar-se indicadores interpretativos que explicitam que “ensinar é reforçar a decisão de aprender” e “estimular o desejo de saber”, “sem agir como se ela [a aprendizagem] estivesse tomada de uma vez por todas”, nem “encerrar o aluno numa conceção de ser sensato e responsável, que não convém nem mesmo à maior parte dos adultos” (Idem, p.71). Somos, por isso, conduzidos a tomar consciência de que ensinar-aprender-avaliar são processos integrados num movimento contínuo, e não dados adquiridos de uma vez para sempre.

Os processos de avaliação devem pressupor um outro olhar sobre a criança e o jovem que lhe deem a possibilidade de evoluir, estabelecendo com o saber e o conhecimento uma relação positiva, associada ao desenvolvimento pessoal e à ampliação contínua do seu potencial.

A importância do tema é tanto maior quanto considerarmos que o processo de avaliação influencia:

- as formas como os alunos estudam e preparam as atividades escolares;
- as dinâmicas pedagógicas engendradas pelos professores (...);
- os projetos educativos ou os projetos pedagógicos das escolas (...);
- o papel que os pais e os encarregados de educação podem desempenhar no acompanhamento das aprendizagens dos seus filhos e educandos;
- a consciencialização da sociedade em geral, acerca das aprendizagens, das capacidades e dos valores que as crianças e os jovens estão a desenvolver nas suas escolas; - f) as políticas públicas de educação (...)”². (Fernandes, 2020, p.3)

Constatamos que a participação dos alunos nos seus processos escolares tem vindo a ganhar uma importância crescente nas práticas educativas das Escolas, bem como na investigação e mesmo na opinião pública. É ainda um dos eixos da reforma curricular preconizada no Dec. Lei 55/2018, de 06/07³. É nesse enquadramento que o projeto que se apresenta faz sentido. Assim, este estudo dá conta do modo como os alunos compreendem o processo de avaliação, enfatizando a sua experiência como intervenientes diretos nos processos avaliativos de que são alvo.

1. Metodologia

Sendo este um trabalho de investigação qualitativa, realizado sob a forma de investigação/ação, uma vez que se trata de investigar para intervir, preconizando-se uma intervenção efetivamente transformadora, nele se relata a recolha e o tratamento dos dados, realizado junto dos alunos, sobre as suas conceções de avaliação e se retiram algumas conclusões para a prática docente.

Os trabalhos de investigação-ação “têm por objetivo a resolução de problemas pertinentes em determinados contextos por meio de uma investigação democrática” (Greenwood, D. e Levin, Morten, 2006, p.102, In Denzin & Lincoln (org)), que compromete os principais interessados ao longo do processo. Neste tipo de investigação os processos comunicativos são colaborativos e “todas as contribuições dos participantes são levadas a sério” (Idem, p.102).

² Fernandes, D. – Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica, p. 3

³ Fernandes, D. – Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica, p. 3

Como afirma Busquets (2000), “mostrar como o investigador construiu as suas afirmações e tecidos interpretativos” tem uma forte incidência na “consistência e força argumentativa das suas descobertas” (p.66). Um trabalho de investigação-ação, como o que aqui se relata, tem sempre um carácter etnográfico, trazendo consigo uma fragilidade feita de “retalhos”, que são as perceções dos alunos, neste caso, mas ao mesmo tempo, uma grande riqueza de significados que é aportada à nossa visão do mundo a partir do cruzamento de muitos olhares sobre a mesma problemática em análise. Por isso, compreender a metodologia é condição essencial para compreender o processo interpretativo dos dados.

Visa-se oferecer uma possível compreensão de uma dada realidade e não a generalização de conclusões. É através do debate e da reflexão sobre o resultado do processo interpretativo aqui oferecido que se pretende a construção de uma melhoria contínua dos processos de avaliação e a criação de metodologias comuns de inclusão da participação dos alunos como principais interessados nesses mesmos processos.

Este estudo centrou-se na transformação de práticas avaliativas tradicionais em práticas participativas, capazes de envolver os alunos e torná-los corresponsáveis pelo sucesso do seu processo de aprendizagem. A sua importância prende-se com o carácter intrinsecamente ético de toda a atividade educativa, entendida como uma práxis que não é meramente técnico-instrumental, mas transporta consigo uma profunda responsabilidade. De facto, na escola “a forma de levar a cabo uma ação, de desenvolver uma tarefa ou de organizar os intercâmbios entre alunos não pode contradizer os princípios e valores que presidem à intencionalidade educativa” (Elliot, 2010, p.11), nomeadamente a construção de equidade nas oportunidades de acesso ao conhecimento e ao saber e de aprendizagens de sucesso para todos, independentemente das suas condições de partida.

A realidade investigada é uma realidade dinâmica à qual só podemos aceder pela mediação do olhar de outros e, nesse sentido, está pressuposta uma intersubjetividade, fundamental para a construção do conhecimento, sendo este um processo intersubjetivo, colaborativo e cooperativo de interpretação do mundo (Herrán, 2005).

As entrevistas dirigiram-se a representantes dos alunos das turmas do Agrupamento, dos anos iniciais de ciclo, exceto no 1º Ciclo em que foram entrevistados alunos do 2º ano. A representatividade foi assegurada pelo delegado e subdelegado, a que se juntou um aluno qualquer (nº1, o 1º da fila...) da turma. Ficava, assim, garantida alguma espontaneidade na constituição do grupo.

A recolha de dados fez-se mediante a técnica do grupo focal (Focus Group), “uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (Silva, Veloso e Keating, 2014, p. 177). Escolheu-se esta técnica para poupar tempo na recolha de dados e ter oportunidade de observar os alunos em interação sobre os temas tratados.

A recolha foi precedida pela elaboração de um guião que orientou os moderadores do grupo focal na dinamização da técnica. O Guião foi elaborado a partir das dimensões trabalhadas durante a formação no Projeto MAIA.

Os cinco grupos focais decorreram por ciclo/nível de escolaridade e abrangeram 37 alunos distribuídos como segue: 9 alunos - 1º Ciclo; 8 alunos - 2º Ciclo; 6 alunos no 3º Ciclo; 9 alunos no Ensino Secundário; 5 alunos no Ensino Profissional.

A realização dos grupos focais foi previamente concertada entre a equipa do Projeto Maia, os Diretores de Turma e a Direção, ficando a responsabilidade do seu agendamento a cargo da Direção do Agrupamento.

Os grupos focais aconteceram em 24 e 26 de novembro de 2020, foram moderados por um professor que dinamizou a discussão sobre o tema em análise. As conversas foram registadas em áudio e posteriormente transcritas.

Para a análise e tratamento dos dados, foi seguida uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa, registando-se a diversidade temática das respostas e analisando-se, ainda, a frequência das mesmas respostas para o mesmo grupo de questões e de indicadores interpretativos, de modo a determinar os conteúdos mais relevantes para os 4 grupos de questões presentes no guião.

Considera-se como "indicador interpretativo" a expressão que reúne o significado de uma ou mais unidades de registo, de modo a possibilitar a sua inclusão, numa classificação suficientemente abrangente para absorver e interpretar contributos de alunos de diferentes níveis de ensino, para a mesma categoria e subcategoria. A explicitação destes indicadores permitirá cruzar dados das diferentes questões e compreender os aspetos da participação dos alunos no processo de avaliação onde poderemos intervir de forma intencional e sistemática para promover uma tomada de consciência de todos os intervenientes nos processos de avaliação, nomeadamente quanto aos modos de introduzir mudança nos papéis e nos desempenhos de cada um.

A opinião dos alunos está enquadrada em quatro campos de análise, que se distribuíram em categorias, subcategorias e, posteriormente, em indicadores interpretativos. Elencam-se as categorias e subcategorias:

- 1 Apropriação ativa dos critérios de avaliação:** a) Função da avaliação dos alunos; b) Conhecimento dos critérios de avaliação; c) Compreensão do significado dos critérios de avaliação; d) Estratégias para melhor compreender os critérios de avaliação; e) Identificação das práticas docentes na explicação dos critérios de avaliação; f) Exemplificação de situações de melhoria na aprendizagem a partir do conhecimento dos critérios de avaliação.
- 2 Produção de tarefas de avaliação:** a) Perceção do erro através do processo de avaliação; b) Perceção do que é mais valorizado nos trabalhos/tarefas propostos; c) Experiência de elaboração de exercícios para resolução pelos pares; d) Construção de tarefas de avaliação pelos alunos.
- 3 Avaliação de pares com produção de feedback e autoavaliação:** a) Consciência de participação no processo de avaliação dos pares; b) Consciência de participação no seu processo de avaliação; c) Reconhecimento de vantagens na aprendizagem a partir da avaliação feita pelos pares.
- 4 Tipos de avaliação:** a) Função da autoavaliação; b) Momentos de autoavaliação; c) Função da avaliação entre pares; d) Momentos da avaliação entre pares; e) Perceção positiva das vantagens do processo de autoavaliação e de avaliação entre pares; f) Identificação de vantagens da autoavaliação e da avaliação entre pares para a aprendizagem; g) Sugestão de formas de autoavaliação e avaliação entre pares.

As respostas dos alunos foram obtidas com autorização dos Encarregados de Educação (consentimento informado) e os alunos participaram de forma voluntária. Foi garantido o anonimato da identidade de cada aluno, uma vez que a codificação das respostas, na transcrição, foi elaborada a partir da sua ocorrência espontânea, não estando referida a cada aluno em particular.

2. Resultados da análise de conteúdo

Os resultados apresentados de seguida, seguiram a ordem enunciada no capítulo anterior, sendo considerada como categoria a referente aos campos de análise, como subcategorias os itens em que se subdividiu cada um desses campos e definidos os indicadores interpretativos como o referencial conceptual que permitiu integrar e articular as respostas dos alunos de cada ciclo por forma a encontrar núcleos significativos de análise de reflexão.

2.1. Apropriação ativa dos critérios de avaliação

No que diz respeito à categoria 1- “apropriação ativa dos critérios de avaliação” identificámos seis subcategorias:



2.1.1. Função da Avaliação

Na resposta à primeira subcategoria – Função da avaliação, registou-se o seguinte gráfico de frequência para os indicadores interpretativos:



Gráfico nº 1 - As Funções da Avaliação a partir da perspetiva dos alunos

No quadro nº 1, foram destacadas as respostas dos alunos relativamente à subcategoria 1a) - Função da Avaliação. Nesta questão obtiveram-se 23 respostas, das quais se destacam as seguintes:

Indicadores Operativos	Unidades de Registo
Classificar	"Para ter boas notas" (2º Ano-1E9; 5º Ano-2E1; 7º Ano-3E3) "Para ranquear os alunos segundo as suas capacidades" (10º ano - 4E3)
Diagnosticar	"Para saber se temos dificuldade ou não" (2º Ano - 1E1) "Para os professores saberem das nossas capacidades." (5º Ano- 2E2; 1º Ano EP - 5E1)
Decidir a transição de ano	"Para ver se a gente passa de ano" (2º Ano -1E4; 5º Ano- 2E3; 1º Ano EP -5E5)
Testar/Verificar	"A avaliação é uma coisa que serve para testar, testar as nossas capacidades." (5º Ano -2E6) "para testar os alunos, os conhecimentos dos alunos" (10º ano - 4E1) "Método que permite avaliar os nossos conhecimentos" (1º Ano EP - 5E2)
Informar	"A avaliação diz se devemos estudar mais." (5º Ano- 2E7) "É para dizerem o que temos de melhorar." (7º Ano -3E1)
Enquadrar	"Para (...) eu ser bom aluno" (2º Ano - 1E2)
Valorizar	"Para os trabalhos contarem" (2º Ano - 1E2) "Para vermos o que vale mais." (7º Ano -3E2)
Aprender e Preparar o Futuro	"Para aprendermos coisas, estudar" (2º Ano - 1E8) - "para entrarem na Universidade" (7º ano - 3E2)
Balizar o comportamento	"Para ver se nos portamos bem..." (2º ano-1E6) "...e como estamos no meio da aula, se nos comportamos bem" (1º Ano EP-5E4)

Tabela nº 1 - Respostas dos alunos sobre a função da Avaliação

A perceção dos alunos sobre a avaliação incide maioritariamente sobre a intencionalidade de uma avaliação de tipo sumativo. Uma avaliação sumativa aparece sempre no fim do processo, não permitindo a correção do mesmo e, conseqüentemente, penaliza pelos erros, em vez de utilizar os erros como oportunidade de aprendizagem.

No Quadro nº 1 os alunos atribuíram à avaliação 7 funções: Decidir a transição, testar, classificar, diagnosticar, informar, aprender e preparar o futuro, enquadrar e valorizar o trabalho dos alunos. O Gráfico nº 1 evidencia que a maior parte das respostas dos alunos recai em duas dessas funções com maior intensidade: a função de "Decidir a transição dos alunos" e "Testar ou Verificar" se os alunos aprendem ou não. Em qualquer destes dois aspetos a relevância é dada à dimensão sumativa e final do processo de avaliação. De notar, no Quadro nº 1, que a função de Classificação é aquela que aparece de um modo transversal em todos os níveis de ensino (com 4 referências num total de 5 grupos entrevistados).

Destaca-se, ainda, que todas as funções enumeradas pelos alunos referem sempre como sujeito ativo da avaliação os professores e como sujeito passivo os alunos.



Para Refletir

Apesar de conhecerem práticas avaliativas com recurso a vários instrumentos de avaliação, continuam a falar nas percentagens como se o fim desses instrumentos apenas fosse atribuir uma nota. Domingos Fernandes aponta numa perspetiva muito diferente: “O mais relevante e fundamental propósito da avaliação pedagógica, aquela que ocorre nas salas de aula e é da integral responsabilidade dos docentes e das escolas, é contribuir para que os alunos aprendam. Neste sentido a avaliação deve ser de natureza essencialmente formativa”, isto é, uma “avaliação para as aprendizagens”, proporcionando “informações fundamentais para que os alunos tomem consciência das suas dificuldades e dos meios e processos que as permitam ultrapassar”⁴.

+

Clarificação de Conhecimentos



“A **avaliação sumativa** não acompanha de forma sistemática o dia-a-dia do ensino e das aprendizagens”.

- Um dos propósitos da avaliação sumativa é recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes, ou não, uma classificação”⁵.

A “**avaliação formativa**, por natureza, tem de estar integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. (...) Tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender”.

“O propósito mais relevante da avaliação formativa é contribuir ativamente para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e com mais profundidade”⁶.

4 Fernandes, D. – Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica, p. 3

5 Fernandes, D. – Avaliação Sumativa, p. 3

6 Fernandes, D. – Avaliação Sumativa, p. 3





2.1.2. Conhecimento dos Critérios de Avaliação

Nesta questão obtiveram-se 36 respostas. Destas, são relativas a 7 alunos do 1º Ciclo as que referem que não conhecem ou nunca ouviram falar dos critérios de avaliação. Este facto terá uma relação direta com a expressão “critérios de avaliação”, que remete para uma terminologia que pode ser demasiado complexa para alunos do 1º Ciclo, no 2º ano de escolaridade. Já no 3º Ciclo, todos os entrevistados (8) referem conhecer os critérios de avaliação, mas não os definem. É no Ensino Secundário onde se verifica o maior número de respostas (11), havendo alunos a intervir mais do que uma vez, e revelando, assim, o interesse dos mesmos em manifestar a sua opinião.

O gráfico nº 2 permite analisar a frequência com que os indicadores interpretativos foram referidos nas entrevistas.

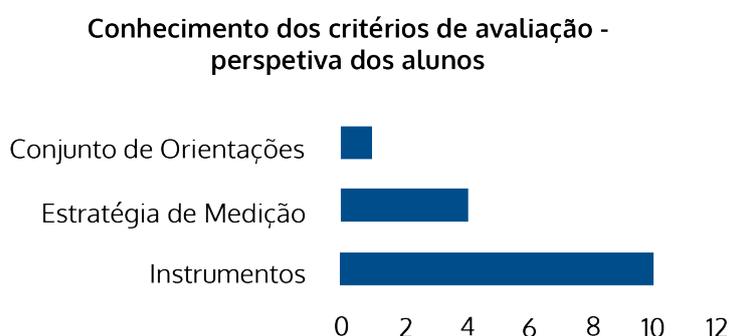


Gráfico nº 2 - Como os alunos definem os critérios de avaliação

No quadro nº 2 destacam-se as unidades de registo mais significativas.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Instrumentos	<p>“sim, é a fórmula que os professores utilizam para nos avaliar.” (5º Ano- 2E1)</p> <p>“valorizando demais os testes também alteramos a nota” (10º ano-4E8)</p> <p>“há disciplinas em que é mais prática, outras têm oralidade” (1º Ano EP - 5E4)</p>
Conjunto de Orientações	<p>“a professora diz a todos para fazermos as coisas bem, uma letra bonita” (2º Ano - 1E8; 7º Ano - 3E1)</p>
Estratégias de Medição	<p>“É o que diz quanto vale as atitudes, as questões aula, a percentagem que vale na nota final” (5º Ano-2E2; 10º ano - 4E4)</p> <p>“são várias divisões em que a disciplina se divide, como por exemplo, comportamento, avaliação dos testes, oralidade, tudo o que se transforma numa nota” (1º Ano EP-5E1)</p>

Tabela nº 2 -Unidades de registo mais significativas

As respostas dos alunos destacaram aspetos a reter quando se referiram aos critérios de avaliação:

- Viram-nos preferencialmente como uma ferramenta de cálculo de percentagens ou uma estratégia de medição relativa a um conjunto de instrumentos de recolha de informação, e apontaram a dimensão instrumental dos mesmos ao serviço da classificação final.
- Uma resposta no 1º Ciclo exprime os critérios como um conjunto de orientações que os professores vão dando ao longo do processo de aprendizagem.

De referir, ainda, que em cinco respostas dadas no 10º ano os alunos consideram que:

- É insuficiente a informação que recebem: “apenas são dados a conhecer os critérios gerais da disciplina em causa” (4E2)
- As práticas quotidianas nem sempre cumprem o que está estipulado no documento dos critérios de avaliação: “eles, no início do ano, no primeiro período, dizem normalmente os critérios, mas depois, às vezes acabam por haver pormenores que não cumprem ou acabam por ser outros” (4E3); “por vezes, sinto que estou a ser enganado com a nota porque se o socio-afetivo contasse iria aumentar muito a classificação” (4E7)
- É difícil garantir a equidade no processo de avaliação, uma vez que os instrumentos criados não permitem valorizar cada aluno na sua individualidade: “aumentando o valor do socio-afetivo (...) está por um lado a valorizar os alunos que são mais extrovertidos e a duvidar dos que são mais introvertidos, porque eles podem até saber a resposta àquela pergunta, mas devido à sua personalidade não conseguiram responder, porque se sentem envergonhados, ou assim, e por isso saem prejudicados” (4E10). Esta afirmação foi corroborada por outro aluno que acrescentou: “Mas isso sempre aconteceu” (4E11).



Para Refletir

Segundo Domingos Fernandes, “o quê e como se avalia é, em geral, entendido como o que é realmente valorizado e o que se considera ser relevante aprender”, isto é, os alunos decidem-se a aprender aquilo que vai ser objeto de medição, de avaliação. É fundamental “clarificar com os alunos o que lhes está a ser pedido (o que é expectável que aprendam) numa dada tarefa”, porque “quando na resolução de uma dada proposta de trabalho, os critérios ou características-chave são claramente explicitados, (...) os alunos ficam com uma noção muito mais clara acerca do que se espera do seu desempenho e os professores em melhores condições para distribuírem feedback de elevada qualidade”⁷.





Clarificação de Conhecimentos



Critério de Avaliação: é a definição de “algo que é desejável que todos os alunos saibam ou sejam capazes de fazer”; é “uma espécie de ideal que deverá ser alcançado por todos”⁸. Ex: Compreensão do Problema. Para cada critério de avaliação pode haver diferentes níveis de desempenho.

Níveis de Desempenho: são a especificação do grau de profundidade ou de realização dos critérios de avaliação. Ex: Muito boa compreensão do problema.



2.1.3. Compreensão do Significado dos Critérios de Avaliação

Nesta questão obtiveram-se 25 respostas. Destas respostas, 6 no 1º Ciclo, não compreendem o significado do termo “Critérios de Avaliação”. Apresentam-se no gráfico no 3 os aspetos mais relevantes das perceções dos alunos pela frequência com que aparecem nas respostas os indicadores interpretativos.

Apenas 2 alunos se referem aos critérios de avaliação como uma ajuda para aprender e apenas um aluno se refere ao processo de avaliação como um processo de aprendizagem. Por fim, um aluno questiona o facto de os critérios de avaliação funcionarem quase como uma oposição à realização de outras aprendizagens, como o desenvolvimento do “espírito crítico”, mencionando o facto de percecionarem como inútil o investimento em qualquer outro projeto que não se enquadre nos critérios de avaliação conforme eles se encontrem definidos.

Verifica-se que, ao longo da escolaridade, a perceção dos Critérios de Avaliação se vai tornando menos amigável, passando de um processo de ajuda, no 1º Ciclo, para um “destruidor de sonhos” no Ensino Secundário.

**Significados dos Critérios de Avaliação -
Perspetiva dos Alunos**

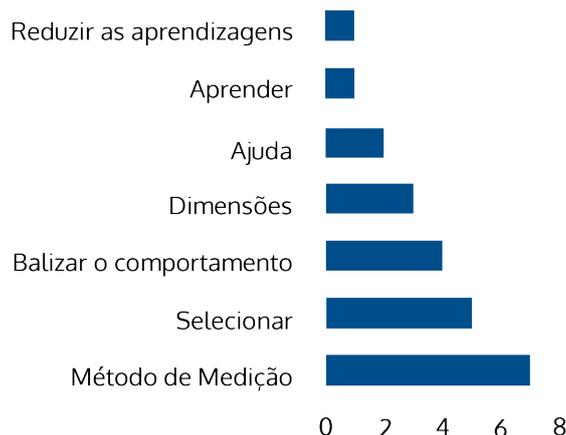


Gráfico nº 3 - O significado dos Critérios de Avaliação na perspetiva dos alunos

No quadro nº 3, apresentam-se distribuídas as respostas mais relevantes, que levaram à organização dos respetivos indicadores interpretativos.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Ajuda	“para quando chegarmos a um ponto em que as coisas são mais difíceis, assim já nos ajuda. A professora diz para fazermos das unidades para as centenas, porque assim ajuda-nos” (2ºAno - 1E8)
Balizar os comportamentos	“têm uma certa importância no modo em como, normalmente no secundário, e logo desde o início, nos vão moldar” (10º ano - 4E2) “se nos portarmos bem podemos ter mais pontos, se nos portarmos mal já temos menos pontos” (1º Ano EP - 5E2; 2º Ano - 1E6)
Método de Medição	“é o que diz como os professores nos avaliam” (5º Ano - 2E1; 1o Ano EP - 5E1) “para sabermos em que é que estamos a ser avaliados” (7º ano -3E1) “para distribuir as percentagens dos diferentes instrumentos da avaliação” (10º ano - 4E1) “Os professores, no início do ano, dizem para nós não baixarmos as notas, e depois dizem que pelo que nós participamos nas aulas que sabem que nós conseguimos mais, mas os professores não nos vão dar, por exemplo, um 18, quando tiramos 15 num teste ou se um teste nos tiver corrido mal e ainda por cima no primeiro período, o que torna muito difícil subir para outra nota.” (10º Ano - 4E3)
Dimensões	“Os testes são uma parte, depois a outra parte significa que temos que esperar que os outros falem, trazer todos os trabalhos e não ter faltas”. (5º Ano-2E4) “se tivermos uma nota quase à beira do 10, o comportamento, a organização do caderno, pode ajudar a subir a nota” (1ºAno EP - 5E4)



Aprender	"para sabermos em que é que temos de melhorar mais. Para vermos o que vale mais" (7ºAno - 3E2)
Selecionar	<p>"é para sabermos as atitudes que temos ao longo do período e para saber as notas que podemos ter" (5º Ano-2E5)</p> <p>"e por haver menos elementos de avaliação, acabam por não nos darem 18 e dizem que no início do 10o ano baixam as notas porque é outro nível" (10º Ano -4E3)</p> <p>"Servem um bocadinho para destruir os nossos sonhos de tirar uma boa nota a FQ;" (10º Ano -4E2) - "Como sou repetente, estou muito mais habituada e estou a estudar mais (...) para conseguir ter melhores médias e se eu por acaso tivesse ido para o 11º ano com médias tão baixas não ia conseguir chegar ao 12º com médias para poder entrar um dia mais tarde" (10º ano-4E4)</p>
Reduzir as aprendizagens	<p>"Ontem numa reunião com a direção do Agrupamento sobre o projeto de artes, esteve-se a falar sobre o facto do projeto poder desenvolver o nosso espírito crítico, mas (...) como é que é suposto nós podermos desenvolver as nossas atividades críticas, assim divididas, se nós temos 50% para os testes, 30% para as questões aula,(...) 10% para o socio-afetivo e no nível atual da avaliação não vais ter nada (...) nós também gostávamos de receber uma certa recompensa." (10º ano - 4E2)</p>

Tabela nº 3 - Respostas mais relevantes sobre o significado dos Critérios de Avaliação

O aspeto que mais é destacado e identificado é o da medição de resultados. Deste modo, os alunos apreendem os critérios de avaliação como um método de classificação, como um instrumento de seleção social. A questão da "seleção" obtém respostas de alunos dos diferentes níveis de ensino.

Os alunos percebem que existe informação sobre os critérios de avaliação dada aos alunos, mesmo nos níveis iniciais da escolaridade. No entanto, está mais associada à avaliação sumativa do que à avaliação formativa. É também reconhecido que os critérios de avaliação vão modelar o comportamento dos alunos ao longo do ano. Os alunos destacam, ainda, que os critérios de avaliação contribuem para a aprendizagem. Os entrevistados conhecem as dimensões em que são avaliados e definem que um dos aspetos importantes do processo é balizar os comportamentos, orientar os domínios em que têm de apostar para obter uma classificação que lhes seja favorável e permita a prossecução dos seus projetos futuros.

O método utilizado e a importância quantitativa dada aos elementos considerados no processo de avaliação é objeto de questionamento, considerados até como uma forma redutora da motivação para a aprendizagem. Os alunos associam o Dispositivo utilizado para o cálculo da avaliação sumativa aos Critérios de Avaliação. Deste modo, os Critérios de Avaliação, talvez porque "destruam sonhos", funcionam como uma ferramenta de seleção social, pois a aplicação processos de medição muito rígida, sobre o desempenho dos alunos vai enquadrar o aluno numa classificação que o pode impedir de obter melhores resultados, mesmo que tenha capacidade e tenha evoluído ao longo do processo de aprendizagem.



Para Refletir

Os critérios de avaliação devem referir-se a cada uma das tarefas de avaliação, “focados nas características da aprendizagem que a tarefa permite evidenciar”.⁹



Clarificação de Conhecimentos



“As expressões Descrição do Nível de Desempenho, Descrição do Nível de Qualidade, Descritor, Indicador de Desempenho, Indicador, Perfil de Aprendizagens Específicas são aqui utilizadas com o mesmo significado, referindo-se a descrições de graus de consecução possíveis ou diferentes níveis de aprendizagem para um dado critério. Não são critérios! Nem são classificações numa escala! Porém, nada impede que, a cada grau de consecução (...) se faça corresponder uma dada classificação ou pontuação numa dada escala. Sobretudo em contextos de avaliação sumativa com propósitos de classificação”¹⁰.



2.1.4. Estratégias para melhor compreender os critérios de avaliação

Nesta questão obtiveram-se 32 respostas, sendo que os alunos do 7º ano não forneceram sugestões de melhoria, dado que entendem que os critérios são bem explicados pelos professores.

O gráfico no 4 permite-nos verificar a incidência dos temas tratados nas respostas dos alunos, sendo de destacar que existiu um debate muito significativo entre os alunos do ensino secundário acerca do significado do currículo, pois das 14 respostas obtidas, que vão desde a sugestão de uma mudança radical nos instrumentos de avaliação (“deixando de parte as questões aula e o tipo de testes, acho que nada disso vai ser importante” - 4E4) até ao questionamento das disciplinas do currículo (“deviam tirar Português de Científicos” - 4E8), 50% dessas respostas colocam a tónica no sentido das aprendizagens e na sua utilidade para a vida futura e para o mundo que estes alunos irão brevemente enfrentar.





Estratégias para a compreensão dos Critérios de Avaliação - Perspetiva dos Alunos



Gráfico nº 4 - Estratégias para a Compreensão dos Critérios de Avaliação

No quadro nº 4 ocorre um conjunto amplo de sugestões que apontam aspetos do ensino-aprendizagem e da avaliação a ter em conta.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Explicar	<p>"Explica as avaliações no quadro. Põe uma linha: para baixo está um bocado mal e para cima já está bem" (2º Ano - 1E1; 5º Ano-2E1; 7º Ano – 3E1)</p> <p>" a maioria dos professores explica bem a forma como somos avaliados, permitindo-nos melhorar" (1º Ano EP-5E1)</p>
Diversificar procedimentos	<p>"fazer mais fichas de avaliação, trabalhar mais comigo e com os outros"(2º Ano-1E5)</p> <p>"Devem ser feitas mais pequenas avaliações, de maneira a que se corresse mal uma pudéssemos ter mais oportunidades para melhorarmos" (10º Ano - 4E1)</p> <p>"Quando se decora acabamos por esquecer mais rápido" (10º Ano - 4E2)</p>
Dar feedback	<p>"por com a caneta "certo" ou "mal" (2º Ano-1E5)</p> <p>"os professores devem responder sempre às dúvidas que os alunos têm" (5º Ano-2E5)</p>
Avaliar entre pares	<p>"Os meus colegas avaliem a minha leitura" (2º Ano-1E5)</p>

Treinar e fazer mais e atividades práticas	"Trabalhar mais em estudo do meio sobre datas (história), sobre caixotes do lixo (reciclagem)" (2º Ano-1E5)
Interagir motivando	"explicarem tudo de forma divertida para os alunos gostarem mais." (5º Ano-2E3)
Clarificar	"explicarem de forma mais simples pois há palavras que nós não percebemos e não temos vocabulário." (5º Ano -2E4)
Fazer revisões	"podiam arranjar uma maneira de rever aulas, na televisão sem precisar do professor, em videoconferência e em que fosse possível ter acesso à matéria" (10º ano - 4E3)
Voltar a aprendizagem para a vida	"deixando de parte as questões aula e o tipo de teste, acho que nada disso vai ser importante (...) para a nossa vida; (...) devia ser levada em conta uma certa componente que avalie as nossas competências sociais do século XXI, essenciais no nosso futuro e as outras não vão ser assim tão necessárias" (10º Ano - 4E4) "Não só competências como matérias que fossem mais importantes para o nosso futuro, matérias mais ligadas aos tempos atuais; temos matérias que nunca vamos utilizar aquilo." (10º Ano - 4E5)
Atualização dos professores	"O professor tem 26 anos de carreira, foi formado e é normal ter dificuldade em estar atualizado" (10º Ano - 4E6)
Dar sentido ao currículo	"Deviam tirar Português de Científicos...para quem se quer formar em medicina veterinária, para as Engenharias não vai precisar de Português" (10º Ano - 4E8)

Tabela nº 4 - Sugestões a ter em conta sobre o ensino-aprendizagem e avaliação

O aspeto mais destacado transversalmente pelos diferentes níveis de ensino é o da "Explicação", sendo que os alunos revelam que os critérios de avaliação devem ser melhor explicados aos alunos, quer através de uma maior "clarificação", quer de uma "interação motivadora". A valorização deste aspeto sugere que na abordagem aos critérios de avaliação, os docentes concretizem melhor, e de forma a que os alunos compreendem, o que é esperado do seu desempenho nas tarefas de avaliação.

No contexto das tarefas de avaliação, os alunos também sugerem, em diferentes níveis de ensino, que sejam diversificados procedimentos e instrumentos de recolha de dados na e para a avaliação.

Dois dos aspetos referidos, e que redefinem a orientação dos processos de avaliação de um olhar sumativo para um olhar formativo e contínuo, aparece na sugestão de que haja feedback ao longo do processo e de que haja avaliação interpares.

Finalmente, os alunos referem, ainda, aspetos nem sempre valorizados, sobretudo devido à extensão dos currículos, mas que são importantes para a consolidação dos conhecimentos: o treino e a realização de atividades práticas e a possibilidade de rever as matérias estudadas.



Para Refletir

“O propósito mais relevante da avaliação formativa é contribuir ativamente para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e com mais profundidade. (...)”

Se, no decorrer de uma qualquer atividade da aula, se verificar que um aluno tem alguma dificuldade, ou não sabe o que deveria saber, então torna-se necessário encontrar feedback e estratégias adequadas para que o aluno vença essa dificuldade. Neste sentido, as informações recolhidas através da avaliação formativa não são utilizadas para classificar os alunos¹¹, mas para os ajudar a aprender.

Clarificação de Conhecimentos



Que procedimentos se deve ter em conta para definir Critérios de Avaliação, segundo Domingos Fernandes:

- 1 “Analisar o que se espera que os alunos devem saber e ser capazes de fazer tendo por referência o currículo e todos os seus elementos ou componentes”.
- 2 Definir critérios (características fundamentais) a partir das aprendizagens a realizar (...).” Isto “deve ser fruto de um trabalho colaborativo entre os docentes sendo certo que normalmente é um processo que exige um esforço de consensualização.
- 3 Selecionar as tarefas ou propostas de trabalho e os procedimentos de recolha de informação que permitam avaliar tão rigorosamente quanto possível o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer na tarefa que lhes é proposta.
- 4 Ter em conta níveis de qualidade do desempenho dos alunos. (...)
- 5 Encontrar formas de moderação entre os docentes de forma a ser claro para todos o significado de cada critério e dos respetivos níveis de desempenho. Desta forma contribui-se para melhorar a qualidade das avaliações internas e, conseqüentemente, a sua credibilidade.
- 6 Informar os alunos de forma muito clara, através de exemplos, como são avaliados os seus desempenhos nas tarefas (...). A informação deverá ser fornecida antes de cada tarefa¹².

11 Domingos Fernandes – Avaliação Formativa, p.3

12 Fernandes, D. – Critérios de Avaliação, p. 6



2.1.5. Identificação das Práticas Docentes na Explicação dos Critérios de Avaliação

Nesta questão, registaram-se 17 respostas. Os alunos identificaram os processos de explicação como processos de indicação das tarefas ou então, com o elencar de diferentes tipos de atividades. No entanto, a explicação fica-se pelo nível geral- descrição de uma atividade- ou pelo processo quantitativo (“dizem as percentagens” - 2E2).

No gráfico nº 5 pode verificar-se a frequência das respostas obtidas em cada um dos indicadores, sendo que foram os alunos do Ensino Secundário que fizeram uma enumeração exaustiva dos métodos de avaliação através do conjunto de tarefas descritas: trabalhos de casa, trabalhos em sala de aula, trabalhos a pares, trabalhos de grupo, questões aula.

Práticas docentes na explicação dos critérios de avaliação - Perspetiva dos Alunos

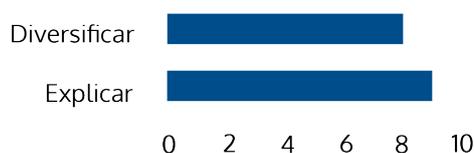


Gráfico nº 5 - Práticas docentes na explicação dos critérios de avaliação

O quadro nº 5 apresenta os aspetos relevantes das respostas dos alunos, enquadrados por dois indicadores interpretativos.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Explicar	“costumam explicar: dizem o que é para fazer numa ficha” (2º Ano -1E3) “dizem as percentagens” (5º Ano -2E2) “depende de professor para professor. Mas a maioria, sim” (1º Ano EP - 5E1)
Diversificar	“Trabalhos de casa, trabalhos em sala de aula” (10º Ano-4E1) “As questões aula” (10º Ano-4E2) “Trabalhos que antes fazíamos a pares” (10º Ano-4E3) “Trabalhos extra, mas diversificados para todas as disciplinas” (10º Ano-4E4) “Trabalhos de grupo” (10º Ano-4E5)

Tabela nº 5 - Aspetos relevantes das respostas dos alunos





Para Refletir

“A avaliação formativa (...) tem um papel fundamental na transformação e melhoria das realidades escolares e, em particular, na plena integração de todos os alunos na vida e nas tarefas escolares. Uma vez que está fortemente articulada com o ensino e com a aprendizagem, as suas práticas são indissociáveis das práticas de ensino dos professores e das aprendizagens que os alunos têm de desenvolver. Isto significa que uma tarefa que se propõe numa dada aula deverá permitir que, através dela, os alunos aprendam, os professores ensinem e que ambos avaliem o trabalho realizado”.¹³

+

Clarificação de Conhecimentos



Quais as características fundamentais de um bom Critério de Avaliação:

- a) Adequação – representa um aspeto relevante do tema/domínio em estudo que se espera que os alunos aprendam;
- b) Clareza – claramente compreensível por professores e alunos; o seu “significado e limites devem poder descrever-se e explicar-se sem dificuldade;
- c) Ser observável – permite “descrever um nível de desempenho que possa ser identificável por qualquer pessoa”;
- d) Independência – “cada critério identifica um e um só aspeto da aprendizagem evidenciado pelo desempenho que se pretende avaliar”;
- e) Completude- O conjunto de critérios descreve “todas as aprendizagens relevantes que o desempenho dos alunos deve permitir avaliar”;
- f) Permite descrever níveis de desempenho – “para cada critério é possível considerar-se um dado número de níveis de desempenho que representa um continuum de qualidade”¹⁴.

13 Domingos Fernandes – Avaliação Formativa, p. 4
14 Fernandes, D. – Critérios de Avaliação, p. 7



2.1.6. Exemplificação de situações de melhoria na aprendizagem a partir do conhecimento dos critérios de avaliação

Nesta questão, registaram-se 26 respostas, que se distribuíram pelos indicadores interpretativos do modo apresentado no gráfico nº 6.

Exemplificação de situações de melhoria na aprendizagem a partir do conhecimento dos Critérios de Avaliação - Perspetiva dos Alunos



Gráfico nº 6 - Exemplificação de situações de melhoria na perspectiva dos alunos

O quadro nº 6 apresenta as afirmações mais relevantes.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> - "Consgo melhorar porque o professor me pediu esforço e eu estou a aproveitar. Tenho as coisas certas porque estou com atenção. Errei, o professor disse "estudar mais" e depois eu dei certo". (2º Ano - 1E5) - "Em Inglês, nós temos a nossa apresentação oral e em sala de aula, não tenho a certeza do valor, mas sei que conta bastante, e nos valoriza bastante" (10º Ano - 4E1)
Exemplificação do professor	<ul style="list-style-type: none"> - "Quando o professor dá exemplos, eu compreendo melhor" (2º Ano - 1E6)
Quantificação dos domínios	<ul style="list-style-type: none"> - "Se soubermos a percentagem que vale cada coisa conseguimos aplicar-nos mais, por exemplo, um aluno que se porte mal sabe que tem que se portar melhor para ter 20%" (5º Ano-2E4) - "Nos trabalhos tem sido importante saber os critérios" (7º Ano- 3E1) - Quando somos avisados pelo professor. Há professores que nos dizem "isto vale X para a nota, façam bem as coisas"" (1º Ano EP - 5E2)
Recompensa	<ul style="list-style-type: none"> - "Talvez nos aplicássemos mais nos trabalhos porque sabíamos que eles valiam mais" (1º Ano EP - 5E1)

Tabela nº 6 - Afirmações mais relevantes dos alunos



Os alunos destacam, com maior incidência, nos diferentes níveis de ensino, o indicador “Quantificação”, exprimindo que o facto de conhecerem previamente os valores atribuídos às tarefas propostas os motivam para se empenharem mais nessas atividades. Também o facto de se sentirem recompensados leva a que os alunos façam um maior investimento nas propostas de atividades que garantem essa recompensa. Os alunos compreendem melhor o sentido do seu empenho, quando este se traduz de alguma forma num determinado “valor”, sobretudo nas atividades que não são testes.

O relevo dado à Quantificação, que expressa o papel preponderante dos processos de classificação dos alunos, explicitados numericamente, revela que os alunos valorizam aquelas atividades cujo desempenho se traduz numa “nota”. No entanto, os alunos apresentam outras duas situações como promotoras de sucesso: o feedback dos professores e a exemplificação.

O facto de os alunos valorizarem sobretudo a quantificação revela também o modo dominante pelo qual eles se apropriam do conceito de avaliação e pensam sobre esse processo, sobretudo como um resultado, uma recompensa pelo esforço feito e não como uma oportunidade para aprender algo que faça sentido para a sua vida.



Para Refletir

“As tarefas propostas são meios fundamentais para recolher informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e podem incluir a elaboração de sínteses escritas, a resolução de problemas, a recolha de informação e a realização de experiências. (...) É importante diversificar os processos de recolha de informação, evitando privilegiar qualquer um deles. Os testes ou provas são, em muitos contextos, praticamente os únicos meios utilizados para recolher informação acerca das aprendizagens dos alunos”.¹⁵

Clarificação de Conhecimentos



“As práticas de avaliação deverão ser orientadas tendo em conta que é necessário determinar: a) o que avaliar? b) quando avaliar? c) como avaliar? e d) para quê avaliar? (...) É igualmente fundamental responder a questões semelhantes se pensarmos na aprendizagem dos alunos: a) o que devem os alunos aprender? b) quando devem aprender? c) como devem aprender? e d) para quê devem aprender? De igual modo podemos pensar no que se refere ao ensino. É necessário pensar nas respostas a cada uma destas questões (...) para organizar o ambiente de trabalho em que as aprendizagens, o ensino e a avaliação se devem desenvolver de forma tão integrada quanto possível”.¹⁶



2.2. Produção de tarefas de avaliação

O envolvimento do aluno não acontece espontaneamente. Deve, por isso, decorrer de estratégias específicas e intencionais, implementadas pelo professor, para fomentar o comprometimento do aluno com a sua aprendizagem nomeadamente a produção de tarefas de avaliação. Neste conjunto de questões da categoria 2 – “Produção de Tarefas de Avaliação” foram consideradas as seguintes subcategorias:



2.2.1. Perceção do erro através do processo de avaliação

Nesta subcategoria registaram-se 22 respostas. Os alunos do Ensino Secundário responderam que “sim” às questões sem acrescentar outros conteúdos à resposta. No 7º ano, os alunos testemunham: “no 6º ano, numa disciplina, éramos nós que, em grupos, dávamos a matéria. Se nós estivéssemos a dizer alguma coisa mal, ela [a professora] corrigia. E depois, resumia a matéria”. Neste caso, os alunos apontam não só o seu protagonismo enquanto avaliadores, mas enquanto participantes ativos dos processos de ensino.



No gráfico nº 7 são apresentados os dois aspetos mais relevantes na forma como alunos e professores lidam com o erro.

Perceção do erro através do processo de avaliação - Perspetiva dos Alunos

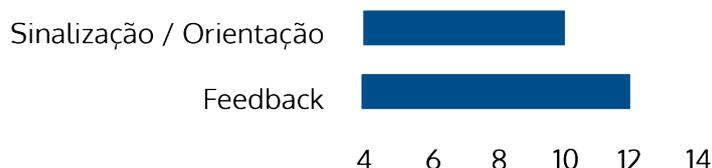


Gráfico nº 7 - Perceção do erro através do processo de avaliação

No quadro nº 7, destacam-se as expressões mais relevantes enunciadas pelos alunos entrevistados.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Sinalização / Orientação	<p>"Percebo pela nota onde falhei, se põe X é porque errei, mas não percebo porque falhei". (2º Ano- 1E3)</p> <p>"Quando faço os trabalhos bem e participo na aula, tenho "muito bom". Normalmente não tenho notas inesperadas e percebo sozinho" (2º Ano- 1E4)</p> <p>"Os professores põem lá errado ou o que se devia completar. Também nos dão uma matriz e assim já sabemos o que se tem de estudar e já sabemos ir ao manual melhor" (5º Ano - 2E4)</p> <p>"Sim. Também temos a correção" (1º Ano EP-5E5)</p> <p>"Eu fiz um trabalho e a professora foi-me explicando algumas coisas e eu fui percebendo o que é que errei" (1º Ano EP -5E6)</p>
Feedback	<p>"Na 6ª Fa errei nas duas e o professor disse-me para estudar mais e na 2ªFa já dei certo nas contas" (2º Ano-1E5)</p> <p>"falhei porque estava mais distraído e não ouvi o que o professor disse. Também, porque às vezes não estudamos e tiramos má nota e temos que nos aplicar para mostrar o que sabemos." (5º Ano - 2E1; 1º Ano EP-5E5; 7º ano - 3E1)</p> <p>"muitos (...) sabem que não conseguem e não se aplicam" (1º Ano EP - 5E3)</p>

Tabela nº 7 - Expressões mais relevantes dos alunos

Os alunos reconhecem que os professores fornecem orientações para o seu desempenho e que se o mesmo corresponde ao esperado, eles têm sucesso na sua avaliação e, conseqüentemente, na aprendizagem. Apercebem-se dos erros através do feedback dado na correção das tarefas de avaliação e através da sinalética indicativa do erro, por exemplo, nos testes. Têm mais facilidade em perceber "onde" erraram do que "porque" erraram. Também percebem melhor o fenómeno do erro nos testes do que nos trabalhos, o que significa que a realização de trabalhos exige uma maior clarificação dos aspetos esperados no desempenho dos alunos (Rubricas).



2.2.2. Perceção do que é valorizado nos trabalhos/tarefas propostos

Nesta subcategoria registaram-se 30 respostas, sendo que os alunos do 3º Ciclo responderam que conseguem perceber através dos critérios de avaliação, quais os aspetos mais valorizados na avaliação.

No gráfico nº 8 apresentam-se os aspetos mais relevantes da perceção dos alunos face ao que é valorizado nas tarefas de avaliação.



Gráfico nº 8 - Perceção dos alunos sobre o que é valorizado nos trabalhos e tarefas

No quadro nº 8, as respostas mais relevantes encontram-se agrupadas a partir de indicadores interpretativos.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Especificação	"Quando leio um texto, tenho de ter cuidado com a pontuação, ler alto para a turma" (2º Ano-1E2) "fazer pesquisas na net e tirar as informações todas" (5º Ano-2E2) "Ter cumprido todos os itens colocados pelo professor" (1º Ano EP- 5E2)
Foco na qualidade	"Valorizam a perfeição, a caligrafia, os erros" (5º Ano-2E6; 2º Ano-1E8) "em algumas disciplinas o que conta mais até são as questões aula e o teu desempenho, os testes não contam assim tanto na tua nota. (...) Assim está a ser valorizado o nosso trabalho" (10º Ano-4E5; 1º Ano EP- 5E1)
Exemplificação	"O professor faz uma vez para nós compreendermos" (2º Ano -1E6)
Testes	"No teste de Filosofia que é o único que vamos fazer, é sempre o mesmo teste, já temos a noção da nota que vamos ter, e é a parte mais importante da avaliação" (10º Ano - 4E3)
Evolução	"A evolução do aluno também é importante" (10º Ano- 4E4)

Tabela nº 8 - Respostas mais relevantes dos alunos



Os alunos reconhecem que existe uma especificação dos aspetos a valorizar nas atividades realizadas. Os alunos do 2º Ciclo continuamente repetem que “Os professores têm que dizer os critérios” (2E4), “Os professores têm que esclarecer o que querem” (2E9) e “têm que especificar se querem trabalho feito no computador, ou em folhas, o que tem que aparecer lá” (2E11). Manifestam que o processo de avaliação está muito mais na mão dos professores, na medida em que consideram que são os professores que têm que indicar aos alunos o que vai ser valorizado.



Para Refletir

“O feedback é o real conteúdo da avaliação formativa, pois é através dele que os alunos sabem o que têm de aprender, onde se encontram em relação à aprendizagem e o que têm de fazer para aprender”¹⁷.

“O feedback é uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. (...) 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 própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação.”¹⁸

Clarificação de Conhecimentos

O termo feedback é utilizado “para designar um conjunto complexo de componentes (...) cuja presença e complementaridade se tornam indispensáveis para atingir um efeito real na melhoria das aprendizagens”. Há a considerar 3 componentes:

- 1 feed up** – “tem como principal objetivo clarificar os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais professores e alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação, numa lógica formativa.
- 2 feedback** – consiste na forma mais comum de regulação utilizada pelos professores, trata-se da resposta que é dada ao aluno perante um desempenho ou um trabalho realizado. (...) Concretiza-se no fornecimento de informação útil e pertinente relacionada com os objetivos definidos. (...)
- 3 feed forward** – permite que os professores possam (...) perspetivar e muitas vezes reorganizar as suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem. (...) Implica a capacidade de permanentemente reconceptualizar crenças e práticas sobre o próprio ensino, ajustando-as às realidades concretas e específicas que constituem a realidade escolar”¹⁹.



2.2.3. Experiência de elaboração de exercícios para resolução entre pares

Nesta subcategoria registaram-se 25 respostas, cuja frequência foi agrupada em indicadores interpretativos.



Gráfico nº 9 - Experiência de elaboração de exercícios para a resolução entre pares - perspetiva dos alunos



No quadro nº 9, encontramos as afirmações mais relevantes feitas pelos alunos durante as entrevistas.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Inventar é possível	"Podia inventar um problema" (2º Ano-1E1) "se elaborarmos as questões temos que estudar e depois já sabemos a resposta para explicar no final" (5º Ano-2E5) "era importante fazermos porque dava a ideia de discutirmos opiniões e se calhar aprender melhor" (1º Ano EP-5E1; 5º Ano-2E2)
Saber ou não saber	"não porque senão fazemos questões fáceis." (5º Ano -2E1) "achava interessante, porque punha-nos a nós e a ele à prova para fazer o exercício dele" (1º Ano EP-5E2)
Exemplos	"se nós fizemos perguntas boas, os professores sabem que nós estudámos a matéria" (5º Ano-2E8; 2º Ano-1E2; 7º Ano-3E1) "quando estudamos em conjunto, inventamos exercícios para eles fazerem" (10º Ano-4E2) "Eu fazia isso na primária, com os meus colegas. Acabava a tarefa da aula e eu depois fazia perguntas e eles respondiam numa folha e, às vezes trocávamos" (1º Ano EP-5E1)

Tabela nº 9 - Afirmações mais relevantes dos alunos

Em 13 das 25 respostas, os alunos afirmaram que não elaboram exercícios para os seus colegas responderem. No entanto, foram relatados exemplos da existência dessas práticas sobretudo no 1º e no 2º Ciclos. De destacar que os alunos, ainda que revelando alguma insegurança quanto à sua capacidade de realizar esta atividade de um modo correto, manifestam a importância de o fazer quando reconhecem que "inventar" questões "é importante porque estamos a transmitir as nossas ideias (2E2)", tendo assim a oportunidade de exprimir-se e valorizar-se a si mesmos. Segundo as suas próprias palavras: "se elaborarmos questões estamos a sentir que somos importantes para aquilo" (2E3).



2.2.4. Construção de tarefas de avaliação pelos alunos

Nesta subcategoria registaram-se 22 respostas, sendo que: os alunos do 2º Ciclo responderam na questão anterior a esta mesma pergunta; os alunos do 3º Ciclo referiram-se à resposta que já tinham dado na questão 3 e acrescentaram que essa construção seria positiva para a sua aprendizagem, os alunos do Ensino Secundário fizeram apenas um comentário, enquanto 5 alunos responderam que "sim" e 3 alunos responderam que "não" à pergunta: "Consegues imaginar situações onde poderias ser tu a construir atividades de avaliação?". Os alunos do ensino profissional todos responderam que sim, acrescentando alguns comentários.

Dos comentários tecidos pelos alunos resultaram os indicadores interpretativos, apresentados segundo a sua frequência nas respostas, no gráfico nº 10.

Imaginar situações em que constrói atividades de avaliação - Perspetiva dos Alunos

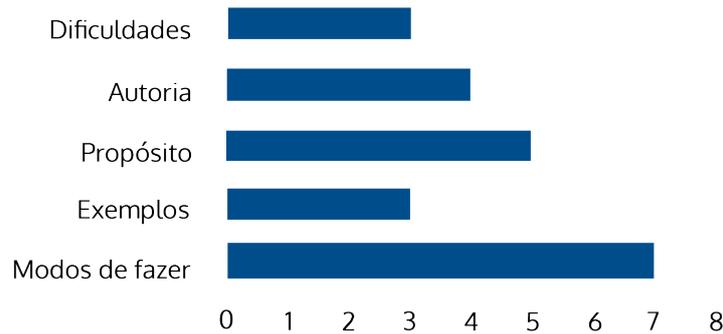


Gráfico nº 10 - O modo como os alunos pensam a possibilidade de serem eles a criar atividades de avaliação para os seus colegas

Dos comentários produzidos destacamos as unidades de registo abaixo.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Exemplos	"às vezes digo o que está mal e explico" (2º Ano-1E1; 7º Ano-3E1) "eu estava no quadro, a passar um exercício de matemática, era de vezes, a tabuada do dois e do três e eles a fazerem" (2 Ano-1E8)
Dificuldades	"Gostava, só que depois demorava muito tempo a corrigir" (2º Ano-1E2) "não porque senão fazemos questões fáceis" (5º Ano-2E1) "eu acho que era importante, (...)o quê, não sei..." (1º Ano EP-5E2) "Sim, como somos todos alunos sentimos todos as mesmas dificuldades." (7º Ano - 3E2)
Modos de Fazer	"Se fosse um jogo tinha de explicar as regras" (2ºAno-1E3; 2º Ano-1E4) "se elaborarmos as questões temos que estudar e depois já sabemos a resposta para explicar no final" (5º Ano-2E5; 7º Ano-3E1)
Autoria	"É sempre o professor que nos manda" (2º Ano-1E5) "Muitas vezes os alunos têm melhor noção daquilo que os colegas sabem do que os próprios professores (10º Ano-4E2) "eu acho que era importante fazermos (...)o quê, não sei; os professores é que nos deviam dizer" (1º Ano EP-5E1)
Propósito	"Não porque, assim, já sabemos a resposta" (5º Ano -2E4) "se aprendermos a elaborar questões, um dia se formos professores já sabemos" (5º Ano-2E7) - "era bom porque, assim, lembrávamo-nos das perguntas e já não era novidade" (5º Ano-2E9) - "Também é uma maneira de aprender." (7º Ano - 3E2)

Tabela nº 10 - Unidades de Registo

Esta não é uma atividade à qual os alunos estejam habituados. No entanto, no grupo de respostas, os alunos apresentam uma visão positiva sobre a mesma. Aliás, revelam saber como fazer, uma vez que o indicador interpretativo que obteve maior frequência de respostas é o que se refere aos modos de fazer. Foram os alunos do 1o apresentam uma diversidade de elementos nas entrevistas. Os alunos destacam, ainda, algumas dificuldades, nomeadamente a demora na correção de uma atividade deste tipo ou então a sua pouca qualidade, caso os alunos fizessem “perguntas fáceis”. No entanto, esta expressão associada à questão da “autoria”, sobretudo com a intervenção dos alunos do Ensino Secundário, revela que os alunos percecionam essa atividade como sendo da competência do professor, dando aos alunos mais um papel passivo do que ativo.



Para Refletir

“Se a avaliação formativa é entendida como um meio de ajuda à aprendizagem, como é possível fazê-lo sem ouvir os alunos? Se quem aprende é o aluno, como será possível ajudá-lo sem lhe dar voz?²⁰”



20 Santos et al - Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário. Porto: Porto Editora, citado por Ma Filipa Silva Almeida em “A implicação dos alunos nos processos de auto e de coavaliação entre pares: concepções e práticas”, p. 21

Clarificação de Conhecimentos



Autoavaliação – “é um processo de regulação, dado ser interno ao próprio sujeito, sendo também de metacognição, entendido como um processo através do qual o próprio se consciencializa dos diferentes aspetos da sua atividade cognitiva”.

“Para desenvolver a capacidade de autoavaliar-se, o aluno deverá ser capaz de: (I) fazer um balanço sobre o que fez e o que era esperado que fizesse; (II) (re) definir um conjunto de ações para se aproximar do que é esperado; e (III) construir uma narrativa fundamentada em que explicita o estado inicial, o percurso de aprendizagem e o presente”.

Mas “a (re) definição das ações não pode ser feita apenas pelo próprio aluno, sendo necessário o feedback do professor e dos colegas, que devem orientar e aconselhar, para que se ultrapassem dificuldades e se continue a aprendizagem”.

“Para que o aluno passe do autocontrole para um processo de metacognição, o professor tem um papel central, tendo a responsabilidade de criar contextos facilitadores para o desenvolvimento da autoavaliação, tornando o aluno cada vez mais autónomo”²¹.

Podem considerar-se algumas variáveis do feedback: “o tempo, a quantidade, o modo e a audiência. ”- O tempo – quando e com que frequência deve ser dado?

- A quantidade – que dose de informação o feedback deve conter?
- O modo – em que modalidade (oral, escrito ou visual) deve ser dado o feedback?
- A audiência – a quem se deve dirigir o feedback (o indivíduo ou o grupo)?”

“O feedback deve ser dado enquanto os alunos ainda têm plena consciência do objetivo de aprendizagem e tempo para agir sobre ele, na quantidade suficiente para compreenderem o que têm que fazer (...) de acordo com o meio mais adequado e eficaz e de forma a atingir determinados alunos com uma informação específica”²².



2.3. Avaliação de pares com produção de feedback e autoavaliação

Nesta secção, os alunos informam acerca da Categoria 3 – Avaliação de pares com produção de feedback e autoavaliação – das práticas de avaliação de pares e da importância que lhes atribuem. Neste grupo foram analisadas as seguintes subcategorias:



Pela explícita raridade da experiência entre os alunos, depreende-se que é necessário sistematizar a avaliação de pares.



2.3.1. Consciência de participação no processo de avaliação de pares

Nesta questão obtiveram-se 36 respostas. Dessas, 5 referem que não participam no processo de avaliação dos seus pares e 2 referem que isso acontece muito raramente. Os alunos do Ensino Secundário referem por unanimidade que só o fazem quando solicitados pelos professores. Quanto ao 3º Ciclo, os alunos afirmam que o fazem muito raramente.

O gráfico nº 11 apresenta qual a experiência mais significativa dos alunos entrevistados quanto à sua participação em processos de avaliação de pares.



Gráfico nº 11 - Consciência de Participação no processo de avaliação dos pares

O quadro nº 11 apresenta as respostas mais relevantes dadas pelos alunos durante as entrevistas.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Participação solicitada	<p>"A professora pede-me opinião. Posso dizer o que está bem, o que está mal, o que está mais ou menos" (2º Ano - 1E2; 1º Ano EP - 5E3)</p> <p>"para darmos opinião sobre o trabalho deles" (5º Ano - 2E3; 1º Ano EP - 5E2)</p> <p>"principalmente quando somos solicitados pelo professor a fazer isso" (10º ano - 4E1)</p>
"Delegação de competências"	<p>"Nas leituras avaliamos com canetas: verde, amarelo e vermelho. Se compreendo bem, dou-lhe verde. Eu leio demasiado depressa!" (2º Ano-1E6;)</p> <p>"estamos a fazer o mesmo que os professores, a avaliar os colegas" (5º ano-2E4)</p> <p>"Também é bom porque nós sabemos o trabalho que tivemos a fazer o trabalho. E assim é mais fácil dizer a nota." (7º Ano - 3E2)</p>
Sensibilidade	<p>"Não gosto de dizer o que está mal para não ficarem tristes" (2º Ano-1E6; 5º Ano-2E6) - "eu acho que depois algumas pessoas dão as notas por amizade" (7º ano-3E1)</p>
Melhoria	<p>"porque o colega vai saber onde devia ter melhorado" (5º Ano - 2E7; 7º Ano-3E2)</p> <p>"é sempre bom saber a opinião dos outros" (1o Ano EP-5E7)</p>
Aprender	<p>"Os colegas têm que aceitar as críticas e não podem pensar que estamos a fazer aquilo por mal" (5º Ano-2E11)</p>
Honestidade	<p>"se nós dissermos só coisas boas ao colega ele vai continuar confiante e depois faz sempre os mesmos erros." (5º Ano-2E12)</p>

Tabela nº 11 - Respostas mais relevantes dos alunos

Ao avaliarem o desempenho dos colegas em relação ao padrão desejado (e informado pelo professor), fazem uma reflexão sobre o próprio desempenho em relação a esse mesmo padrão. Contudo, os dados relatam que não é uma prática muito regular. Destacam a necessidade de não melindrar os colegas pois, "se o trabalho não for tão bom como o nosso não devemos insultar.

Os alunos do 1º e do 2º Ciclos entendem que o facto de avaliarem as atividades dos seus pares os torna protagonistas de um processo que está claramente e de forma dominante nas mãos dos professores, daí utilizarmos o indicador "delegação de competências" para interpretar essa perceção dos alunos.

Os alunos do 2º Ciclo são aqueles que maioritariamente levantam as questões sensíveis da avaliação entre pares, como a forma de o fazer sem ofender ou ferir, tendo cuidado com as palavras e com o tom de voz (2E14). É também no 2º Ciclo que surge a questão da honestidade como condição de aprendizagem e de melhoria. Além de possibilitar uma melhoria na aprendizagem, o processo de avaliação interpares permite aprender competências de comunicação e de interação social, nomeadamente, aprender a aceitar críticas (2E11) e aprender com os erros uns dos outros (2E15 e 2E16).

Do ponto de vista da oportunidade para realizar este tipo de avaliação, ela acontece predominantemente por solicitação dos professores.



2.3.2. Consciência de participação no seu processo de avaliação

Nesta questão obtiveram-se 23 respostas. No 2º Ciclo e no Ensino Secundário, todos os alunos entrevistados disseram que dão opinião sobre os seus trabalhos. Já no 3º Ciclo, os alunos afirmaram que raramente dão opinião sobre os seus trabalhos. No 1º Ciclo, 5 dos 9 alunos referiu que não dá opinião sobre os seus trabalhos. O gráfico nº 12 exprime os indicadores interpretativos com maior frequência durante as entrevistas.



Gráfico nº 12 - Consciência de participação na própria avaliação - perspetiva dos alunos

O quadro nº 12 apresenta as respostas mais relevantes.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Reconhecer o erro	<p>"Às vezes digo onde tenho dificuldade" (2º Ano-1E1)</p> <p>"Assim sabemos se damos erros" (5º Ano- 2E4)</p> <p>"Eu penso, mas não falo. Penso na minha cabeça o que poderia melhorar, o que podia ter feito melhor e da próxima vez o que é que eu posso melhorar" (1º Ano EP - 5E5)</p>
Pedir Feedback	<p>"Pergunto ao professor se desenhei bem, se pintei bem" (2º Ano- 1E3)</p> <p>"Cada vez que faço algum trabalho criativo, vou sempre mostrar ao meu pai e à minha mãe para saber a opinião deles" (1º Ano EP-5E1)</p>
Autonomia	"Eu avalio-me a mim próprio para saber o que eu errei" (5º Ano-2E3)
Honestidade	"Devemos ser sinceros" (5º Ano-2E5)
Impacto no resultado final	"Darmos a nós a própria nota já sabemos mais ou menos o que vamos receber no final do ano" (5º Ano-2E6)
Informação	"Temos que saber os valores dos testes para saber a nota que vamos ter no final do ano" (5º Ano- 2E7)

Tabela nº 12 - Respostas mais relevantes dos alunos

A participação dos alunos no seu processo de avaliação não é deliberada e consciente nem é uma experiência que ocorra regularmente, embora em todos os níveis de ensino os alunos tenham sido capazes de compreender a pergunta e, em particular, no 2º Ciclo, de fornecer aspetos relevantes para a nossa reflexão. Um dos aspetos fundamentais prende-se com a necessidade de reconhecer o erro para continuar a aprender e, ainda, com o facto de que o aluno, no seu processo de aprendizagem, necessita do feedback do professor, dos pares e da família para se situar no seu próprio processo de aprendizagem. Solicitar feedback é, por isso, uma competência importante a desenvolver. Ao mesmo tempo, os alunos refletem sobre duas condições para uma participação eficaz no seu próprio processo de avaliação: a necessidade de ser informados e a exigência da honestidade como princípio de autocorreção. Finalmente, consideram que a sua participação no processo de avaliação, articulada com os dados a que têm acesso todos os outros intervenientes, em particular os professores, terá impacto no resultado final, isto é, na classificação obtida no final do período.





Para Refletir

“Ao envolver os alunos nos processos de avaliação o professor concede-lhes uma maior responsabilidade para encaminharem as suas próprias aprendizagens, levando-os a desenvolver comportamentos de autorregulação e, concomitantemente, capacidades individuais como a reflexão crítica, a autonomia, a argumentação e a autoestima. (...) O facto de o aluno, por vezes, ser apenas convidado a autoavaliar-se no final de cada período torna a classificação pouco compreensível tanto para o aluno como para os seus encarregados de educação. Um aluno que se autoavalia regularmente torna-se não só mais consciente e envolvido na aprendizagem como também um cidadão mais responsável e interveniente.”²³

+



2.3.3. Reconhecimento de vantagens na aprendizagem a partir da avaliação feita pelos pares

Nesta questão obtiveram-se 15 respostas. Os alunos do ensino secundário afirmaram todos que havia vantagens mas não referiram quais. Os alunos do 2º Ciclo não apresentam respostas neste item, mas é possível encontrar unidades de registo nas respostas à primeira pergunta do grupo de questões, que serão aqui referenciadas. O gráfico nº 13 apresenta os resultados das entrevistas, tendo em conta a frequência das respostas e o seu conteúdo.

Vantagens na aprendizagem a partir da avaliação feita por pares - Perspetiva dos Alunos

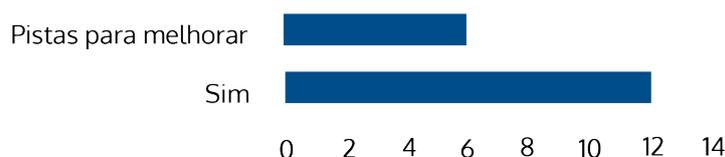


Gráfico nº 13 - Vantagens na aprendizagem a partir da avaliação feita por pares - perspetiva dos alunos

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Pistas para melhorar	<p>“Dão pistas para melhorar a letra, ler num minuto” (2º Ano-1E1)</p> <p>“Se avaliarmos o colega, nós assim descobrimos alguns erros e já não vamos aplicá-los” (5º Ano - 2E15)</p>

Tabela nº 13 - Indicador Interpretativo

Os alunos identificaram como benefício relevante o facto de a avaliação entre pares permitir recolher um conjunto de informações que levam o avaliado a melhorar a sua aprendizagem. A grande maioria dos alunos que responde reconhecem que existem benefícios, sendo que um dos alunos do ensino profissional até afirmou “assim é que é bom” (1º Ano EP - 5E2). A autoavaliação e a participação ativa na avaliação de trabalhos individuais ou atitudes pessoais, a par da coavaliação das várias tarefas constituem contributos essenciais para o desenvolvimento dos alunos.



Para Refletir

A Coavaliação “é um processo simultaneamente externo e interno ao sujeito, que implica outros, mas envolve igualmente o próprio. A interação social é um recurso essencial na construção do conhecimento, sendo através de situações de comunicação, que os alunos são colocados em situações de confronto, de troca, de interação, que implicam a explicação, a justificação, a argumentação e a exposição de ideias.”

Da mesma forma que a autoavaliação, a coavaliação permite aos alunos reorganizar as suas próprias ideias, adquirir responsabilidade e autonomia, reestruturar conhecimentos e tomar consciência do seu processo de aprendizagem.

“Para que a prática de coavaliação seja sistematizada, é necessário que os alunos conheçam os critérios de avaliação e que se apropriem dos mesmos através da negociação com o professor e colegas”²⁴





2.4. Tipos de avaliação

Neste grupo procurou-se recolher a perceção que os alunos têm dos diferentes tipos de avaliação, das suas funções e vantagens, bem como recolher sugestões do que poderia ser feito para implementar processos de avaliação mais participada pelos alunos. Foram definidas as seguintes subcategorias:



2.4.1. Função da Autoavaliação

Nesta questão obtiveram-se 15 respostas. Os alunos do 2º Ciclo não responderam a esta questão. O gráfico nº 14 apresenta os aspetos mais relevantes em termos de frequência nas respostas dos alunos.



Gráfico nº 14 - Função da Autoavaliação - perspetiva dos alunos

O quadro nº 14 apresenta as afirmações mais relevantes.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Aprender	“Para aprender, melhorar a letra, fazer os números” (2º Ano-1E1; 7º ano - 3E1; 10º Ano - 4E3) “Para saber se o trabalho está bom ou não” (1º ano EP - 5E1)
Consolidar	“Nesse sentido entendemos quais são as matérias a que temos mais dificuldades, e podemos colocar as dúvidas ao professor” (10º Ano - 4E4; 2º Ano - 1E2) “Para ver se notamos alguma evolução” (1º Ano EP-5E5)
Corrigir	“para que nós de uma próxima vez não venhamos a cometer os mesmos erros” (10º Ano - 4E3; 2º Ano - 1E7; 1º Ano EP -5E5)
Não tem impacto	“Para nada...é só para perder aquela última aulinha (...) Se soubesse que era isso já me tinha empenhado mais, mais vezes” (10º Ano - 4E1)
Influenciar a avaliação sumativa	“Mudar um pouco a ideia que os professores têm sobre nós, apresentando outros pontos de vista” (10º Ano - 4E4)

Tabela nº 14 - Afirmações mais relevantes dos alunos

Notou-se nalguns alunos a dificuldade em responder a esta pergunta, e inclusive dois alunos do Ensino Secundário consideram que a autoavaliação “não serve para nada”, referindo-se àquele ritual que se realiza no final do período letivo para informar sobre a avaliação formativa. Porém, os restantes respondentes identificaram funções importantes da autoavaliação: Aprender, consolidar e corrigir. Um aluno referiu que a autoavaliação pode influenciar a decisão final do docente (avaliação sumativa).



2.4.2. Momentos de Autoavaliação

Nesta questão obtiveram-se 19 respostas. Registam-se aqui as respostas que se enquadram nesta questão, mesmo quando apareceram noutras questões. As respostas dos alunos do Ensino Secundário, que se enquadram melhor na questão seguinte, serão aí consideradas. No gráfico nº 15 encontram-se expressos os principais momentos de autoavaliação identificados pelos alunos nas entrevistas.

Momentos da Autoavaliação - Perspetiva dos Alunos

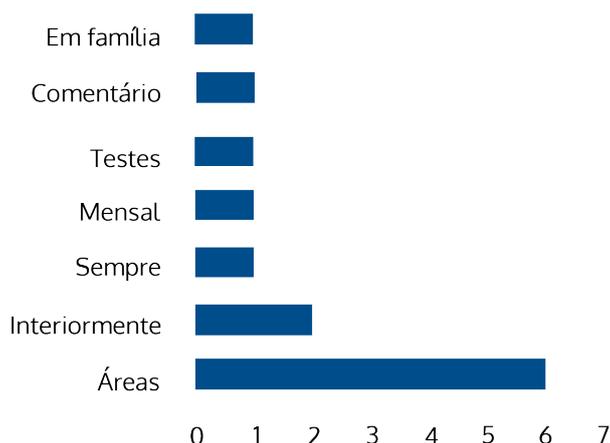


Gráfico nº 15 - Momentos da Autoavaliação

O quadro nº 15 apresenta as afirmações mais relevantes enunciadas pelos alunos.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Em Família	"Às vezes peço à minha mãe para corrigir, mas também compreendo e vejo se está certo, sempre" (2º Ano - 1E1)
Mensal	"Fazemos só uma vez por mês" (2º Ano- 1E2)
Áreas	"Na escrita, a pintar e a desenhar" (2º Ano-1E3) "Para ajudar o professor a perceber os pontos positivos e negativos desse trabalho" (10º ano- 4E3) "Depende de quando o trabalho foi pedido; se foi no início, se calhar podemos melhorar a seguir" (1º Ano EP - 5E1)
Sempre	"Não sei ao certo os dias. É todos os dias" (2º Ano-1E5)
Interiormente	"Quando faço trabalhos... não digo às pessoas, digo só na minha mente" (2º Ano-1E6) "Mesmo quando os professores não solicitam, nos trabalhos, faço por minha iniciativa" (7º Ano - 3E2)
Testes	"Quando se corrigem os testes" (7º ano- 3E1)
Comentário	"Apenas conversamos sobre as notas atribuídas" (7º Ano- 3E3)

Tabela nº 15 - Afirmações mais relevantes anunciadas pelos alunos

Transversalmente aos níveis de ensino com respostas em análise, os alunos conseguiram identificar os momentos em que ocorre a autoavaliação: quando recebem testes, na avaliação final dos trabalhos, incluindo dos trabalhos de grupo, ou até durante a sua realização, permitindo-lhes melhorar ao longo do percurso. Os alunos do 1º Ciclo identificam a leitura e as atividades artísticas como aquelas onde reconhecem momentos de autoavaliação. No entanto, alunos do 1º e do 3º Ciclo também referem que existe uma autoavaliação interior, que é feita por iniciativa própria, sem que seja partilhada com os demais. Um aluno respondeu que a autoavaliação se faz sempre, outro aluno referiu que existem momentos de autoavaliação em ritmo mensal, talvez associando esses aos momentos em que se fazem fichas de avaliação sumativa intermédia. Os alunos do 3º Ciclo referem que a autoavaliação não é uma prática habitual. No entanto, fazem comentários aos resultados dos testes. Finalmente, um aluno do 1º Ciclo reconheceu que pede opinião à mãe, apontando aqui o papel da família no desenvolvimento da capacidade e da consciência de autoavaliação, ao mesmo tempo que aponta a necessidade de clarificar os critérios sobre os quais recai a avaliação das atividades, pois sem essa referência os alunos não podem compreender o processo.



Para Refletir

As investigações desenvolvidas no âmbito dos processos de avaliação no ensino não superior têm demonstrado “que os alunos não participavam de forma regular e sistemática nas atividades em sala de aula, nomeadamente no que se refere à produção de reflexões sobre as suas realizações e à organização e desenvolvimento da avaliação das suas aprendizagens”. Algumas dessas investigações também mostram que “os professores manifestaram ter dificuldades em delinear estratégias que suscitasse a participação ativa dos alunos nos processos de avaliação”²⁵.

+





2.4.3. Função da avaliação entre pares

Nesta questão obtiveram-se 30 respostas e foram, ainda, recuperadas as respostas dos alunos do Ensino Secundário a outras questões, mas que se adaptaram melhor a esta pergunta.

No gráfico nº 16, apresentam-se os indicadores interpretativos relativos à sua experiência sobre a avaliação entre pares.

Função da avaliação entre pares - Perspetiva dos Alunos

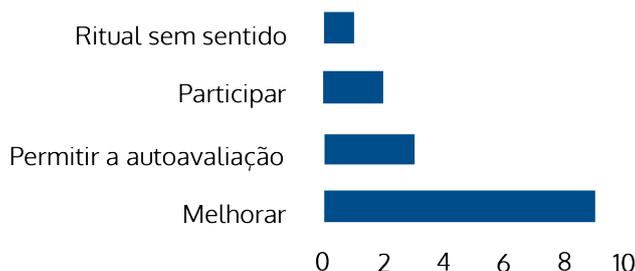


Gráfico nº 16 - Função da avaliação entre pares - perspetiva dos alunos

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Melhorar	"Para melhorarem" (2º Ano-1E1; 5º Ano - 2E6; 7º Ano – 3E1; 1º Ano EP – 5E1)
Permitir a autoavaliação	"Se avaliarmos um colega, nós assim descobrimos alguns erros e já não vamos aplicá-los" (5º Ano - 2E14) "podia melhorar no meu próprio trabalho, ver nos erros dos outros os de nós próprios" (10º Ano -4E5)
Ritual sem sentido	"Quando se faz heteroavaliação é palhaçada" (10º ano - 4E1)
Participar	"Para podermos dar os nossos pontos de vista" (10º Ano - 4E4) "para darmos opinião" (1º Ano EP - 5E2)

Tabela nº 16 - Indicadores Intepretativos da função da avaliação entre pares

Apesar de haver uma perceção ritualista, sem sentido prático, para um dos alunos do ensino secundário, a grande maioria das respostas exprime que os alunos compreendem a função da avaliação entre pares como um instrumento ao serviço da melhoria das aprendizagens. Além disso, alunos de diferentes níveis vêm a avaliação entre pares como uma oportunidade de aprender com os erros uns dos outros. Finalmente, um aspeto ressalta ainda em duas das respostas: o da participação. Neste caso, os alunos entendem que a avaliação entre pares é uma forma de eles serem protagonistas no processo de avaliação.

2.4.4. Momentos de avaliação entre pares

Nesta questão, existem referências nas respostas dadas no grupo de questões anteriores, que foram aqui recuperadas.



Gráfico nº 17 - Momentos da avaliação entre pares - perspetiva dos alunos

Foram recuperadas afirmações dos alunos consideradas relevantes para esta subcategoria e registadas no quadro nº 17.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Leitura	"Na leitura, e para isso tenho que conhecer as regras" (2º Ano - 1E3) "por exemplo, vamos ler um livro e apresentá-lo à turma, no final eles dizem-me as críticas" (5º Ano - 2E5)
Trabalho individual	"para darmos opinião sobre o trabalho deles" (5º Ano-2E3) "há trabalhos em que eu falei "podias ter metido mais imagens ou podias ter falado menos"" (1º Ano EP-5E3)
Apresentações orais	"Nas apresentações, as apreciações críticas, referindo problemas na oralidade, permitem melhorar" (7º Ano-3E1)
No final do período / módulo	"no final do período e durante as aulas, nalguma modalidade (de Educação Física). Nós também dizíamos o que é que os outros mereciam" (7º Ano-3E1; 1º Ano EP-5E2) "do módulo" (1º Ano EP- 5E3)

Tabela nº 7 - Afirmações dos alunos consideradas relevantes para esta subcategoria

Os alunos identificaram três situações em que ocorre a avaliação entre pares: nas apresentações orais e exercícios de leitura em voz alta, nas aulas de Educação Física e na apresentação de trabalhos individuais. Do ponto de vista da temporalidade os alunos remetem para o final do módulo ou do período letivo, ou seja, o recurso à avaliação entre pares não obedece a uma clara intencionalidade de melhoria contínua, mas situa-se mais como recurso de reforço à avaliação sumativa.



2.4.5. Perceção positiva das vantagens do processo de autoavaliação e de avaliação entre pares

Nesta questão, nem todos os alunos responderam. Registam-se, no gráfico nº 18, os indicadores mais relevantes destacados pelos alunos durante as entrevistas.



Gráfico nº 18 - Vantagens da autoavaliação e da avaliação entre pares

O quadro nº 18 apresenta as respostas mais relevantes.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Frequentemente	"Deve ser todos os dias" (2º Ano-5E2; 1º Ano EP - 5E1)
Protagonismo ao professor	"Tem que ser a professora a corrigir" (2º Ano -1E7)
Formativa	"Assim, avaliamos o trabalho sem ser para nota" (7º Ano - 3E1)

Tabela nº 18 - Respostas mais relevantes

Um aluno do 1º Ciclo mostrou-se mais seguro se a avaliação for feita pelo professor. Um aluno do 7º ano reforçou a ideia de avaliar "sem ser para nota", destacando o papel importante da avaliação formativa no processo de aprendizagem. A maioria das respostas situam-se na forte valorização desses processos serem contínuos ao longo de ano, de modo a corresponderem ao percurso de aprendizagem. Nas questões anteriores foi abordada a vantagem da participação dos alunos de forma a influenciar o resultado final da avaliação. Um indicador interpretativo refere que os alunos consideram que "frequentemente" deveriam realizar estes procedimentos de avaliação.



2.4.6. Identificação de vantagens da autoavaliação e da avaliação entre pares para a aprendizagem

Nesta questão, foram analisadas as respostas ao grupo de questões anteriores para recolher informação pertinente. Registam-se os aspetos mais relevantes.



Gráfico nº 19 - Vantagens da avaliação pelos pares - perspetiva dos alunos

O quadro nº 19 apresenta as respostas mais relevantes dos alunos.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Aprender uns com os outros	"Temos de fazer trabalhos que podem ser sozinhos, todos a fazer o mesmo trabalho, ou a aprendermos uns com os outros" (2º Ano-1E2; 5º Ano-2E6) "Pensar no seu desempenho, identificar dificuldades e melhorar" (7º Ano-3E3)
Protagonismo	"Estamos a fazer o mesmo que os professores, a avaliar os colegas" (2º Ano -1E7) "Pode ajudar a sermos mais autónomos a fazermos as coisas" (1º Ano EP-5E1)
Mudar de perspetiva	"Pode mudar a forma como nós olhamos para o nosso trabalho" (1º Ano EP - 5E5)

Tabela nº 19 - Afirmações mais relevantes

Os alunos destacam como aspeto mais importante dos processos de autoavaliação e da avaliação pelos pares a possibilidade de aprenderem uns com os outros. Referem, ainda dois aspetos relevantes: o facto de poderem ser protagonistas da sua própria avaliação e de esta lhes permitir mudar a perspetiva que têm sobre o seu próprio trabalho.



2.4.7. Sugestões de formas de autoavaliação e de avaliação entre pares

Nesta questão, foram analisadas as respostas ao grupo de questões anterior para recolher informação pertinente. Registam-se os aspetos mais relevantes, destacados nas respostas dos alunos.



Gráfico nº 20 - Sugestões dos alunos para melhorar o processo de avaliação

O quadro nº 20 apresenta as expressões mais significativas enunciadas pelos alunos.

Indicadores Interpretativos	Unidades de Registo
Compromisso individual	"Eu é que tenho de fazer sozinho para saber se está bem ou se está mal. Eles dizem e eu ponho na cabeça para saber" (2º Ano - 1E1)
Atividades concretas/ práticas	"ler um livro e apresentá-lo à turma. No final eles dizem-me as críticas" (5º Ano-2E4) "Através de formulários" (7º Ano-3E1). "Eu se calhar diminuía os pesos e metia uma atividade mais prática. Por exemplo, um teste diminuía para 30% ou 40% e colocava um trabalho equivalente. Assim, se tivesse uma má nota no teste já poderia recuperar a nota com um trabalho prático" (1ºAno EP- 5E5)
Sensibilidade	"Não devemos envergonhar se o trabalho não está muito bom" (5º Ano - 2E7) - "É mais fácil escrever do que expor perante os outros" (7º Ano - 3E1)
Valorizar mais as atitudes e os comportamentos	"valorizava mais o comportamento" (1º Ano EP - 5E1)

Tabela nº 20 - Expressões mais significativas anunciadas pelos alunos

Os alunos apresentaram transversalmente a sugestão de se investir mais em atividades práticas e trabalhos em contrapeso aos testes. Também referem que os comportamentos/atitudes deveriam ser mais valorizados no processo de avaliação. Além disso, é importante reforçar o compromisso individual para com a aprendizagem. Os alunos do 2º Ciclo referiram a importância de se ter sensibilidade na forma como se apresentam as críticas aos desempenhos individuais: ainda que tenham de ser construtivas e verazes, deve encontrar-se forma de não ferir os outros e possibilitar que continuem a aprender.



Para Refletir

“A avaliação pedagógica (...) não é uma mera questão técnica. (...) Não é um mero processo de produção de medidas nem um mero processo de construção e utilização de instrumentos. Não são os instrumentos que determinam a natureza da avaliação pedagógica. (...) A avaliação não pode ser confundida com a classificação nem é um processo ao serviço da produção de classificações. (...) Antes de mais, está ao serviço de quem aprende e de quem ensina, sendo, neste sentido, um processo destinado a melhorar as aprendizagens e o ensino. (...) A avaliação é, por natureza, um processo subjetivo, porque depende do juízo profissional que os docentes formulam acerca da qualidade das aprendizagens dos alunos a partir da informação que recolheram. Mas o facto de a avaliação ser subjetiva não impede que nos permita obter resultados credíveis, plausíveis, úteis, justos e rigorosos. Neste sentido, não precisamos de mais avaliação! Precisamos de melhor avaliação! (...) O feedback é a peça central de qualquer processo de avaliação pedagógica porque, na verdade, é através deste processo que os professores podem comunicar aos alunos três informações fundamentais: a) onde se pretende que eles cheguem; b) em que situação se encontram; e c) o que têm de fazer para aprender o que está previsto. (...) Só com uma utilização sistemática e criteriosa de feedback é possível falar-se de avaliação formativa ou de avaliação para as aprendizagens”²⁶.





Conclusões

Finalizada a análise dos dados recolhidos partilha-se uma grelha interpretativa, com elementos para reflexão, e que nos permite compreender onde estamos e para onde queremos ir. A mesma foi adaptada do livro de J.M. Álvarez Méndez intitulado “*Evaluar para conocer, examinar para excluir*”. Esta grelha apresenta dois tipos de racionalidade que subjazem aos processos, aos tipos e aos modos de avaliação: a racionalidade técnica, presente nos métodos de avaliação tradicionais, pressupondo uma ação estratégica, delineada e operacionalizada a partir de um detentor do conhecimento e da verdade e a racionalidade prática, que pressupõe uma ação comunicativa, que abre ao diálogo e à participação e a outras formas de avaliação alternativa. Esta grelha permite compreender a importância de se utilizar os processos de avaliação de forma a compreender o seu significado profundo e a sua eficácia e é com base nalguns dos seus indicadores que faremos a apresentação dos principais resultados do nosso trabalho.

Síntese-Reflexiva sobre os Resultados da Investigação

Havendo dois tipos fundamentais de avaliação, com funções complementares, a avaliação formativa tem um papel fundamental no alcance dos objetivos de equidade e de igualdade de sucesso para todos, caracterizando-se por ser uma avaliação centra no processo de aprendizagem e uma avaliação para as qualidades das aprendizagens. Enquanto a avaliação sumativa olha mais aos resultados finais do processo, é uma avaliação feita pontualmente, enquanto a avaliação formativa ocorre durante o processo de aprendizagem. A avaliação sumativa ocorre numa altura em que a correção do erro já não vai a tempo de garantir o sucesso académico. Por esse motivo, a avaliação formativa não se pode centrar no teste, mas deve proceder de um conjunto diversificado de estratégias de trabalho que permitam ao aluno desenvolver diferentes competências e confrontar-se com diferentes formas de pensar e agir.

O maior risco da não introdução de práticas formativas na avaliação é o de o aluno não compreender porquê nem para que aprende, constituindo a avaliação uma interrupção do processo de aprender, em vez de fazer dele parte integrante.

Avaliação Tradicional (Ação Estratégica) / Avaliação Alternativa (Ação Comunicativa)

- Sumativa /Formativa
- Terminal /Processual
- Centrada no resultado e alcance de objetivos/Atenção atempada a todo o processo de ensino-aprendizagem
- Avaliação pós-ativa /Contínua
- Eficácia, Eficiência, Rentabilidade/Qualidade, Equidade
- Medida do rendimento escolar /Avaliação da aprendizagem
- Pontual /Dinâmica
- O exame constitui a fonte exclusiva de informação /Recolha de informação por distintos meios
- A avaliação ocupa espaço e tempo à parte/ Avaliação integrada em tarefas de aprendizagem

Síntese-Reflexiva sobre os Resultados da Investigação

As práticas tradicionais escolares apontam para uma orientação vertical da avaliação, que implica um posicionamento ativo dos docentes e passivo dos discentes, constituindo-se o processo e o resultado da avaliação algo imposto de fora para o aluno, com um carácter de impessoalidade e de imparcialidade. Neste caso, o professor enquanto perito, não se predispõe a aprender. No entanto, o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória e aquilo que os alunos sentem é que deveriam participar de forma mais consistente no seu processo de avaliação, quer através de uma autoavaliação formativa, quer através da avaliação entre pares, tomando assim maior consciência do seu processo de aprendizagem e responsabilizando-se por ele. Para isso, são necessárias estratégias de aprendizagem que levem à discussão partilhada e induzam a corresponsabilidade e a cooperação.

Avaliação Tradicional (Ação Estratégica) / Avaliação Alternativa (Ação Comunicativa)

- Vertical /Horizontal
- Heteroavaliação /Participada
- Feita pelo professor /Autoavaliação, Coavaliação - Distanciamento em nome da imparcialidade / Implicação, compromisso do professor
- Avaliação Individual /Compartilhada
- Neutralidade e distanciamento / Corresponsabilidade e compromisso
- Professor é o expert em conhecimentos académicos/Professor investigador

Síntese-Reflexiva sobre os Resultados da Investigação

Nas nossas práticas habituais os critérios de avaliação não são explicitados para cada atividade, fazendo com que uma parte importante dos critérios seguidos pelos docentes nas avaliações nem sempre seja claro para os alunos. Se não existe avaliação formativa, o tipo de ensino que se faz está unicamente dirigido aos testes, que é também o que depois os alunos mais valorizam por ser aquilo que tem mais impacto no resultado final do processo de ensino. A avaliação requer que os alunos participem em processos de negociação dos critérios com que vão ser avaliados para desenvolverem as atividades de aprendizagem de modo informado e corresponsável. Todo o processo de negociação exige o abandono de posicionamentos rígidos e uma transição da preocupação de fiabilidade para as de credibilidade, dado que a credibilidade vem da transparência e da fundamentação compreendida e não de uma imposição arbitrária de um determinado poder ou autoridade.

Avaliação Tradicional (Ação Estratégica) / Avaliação Alternativa (Ação Comunicativa)

- Os critérios de avaliação normalmente são implícitos /Explicitação dos critérios de avaliação
- Ensino dirigido ao exame/Ensino dirigido à compreensão
- O mais valioso identifica-se com o mais valorizado, o que mais pontua/O mais valioso identifica-se pelo seu interesse formativo
- Aplicação de critérios não explicitados/ Negociação de critérios de avaliação
- Programação /Flexibilidade
- Fiabilidade /Credibilidade

Síntese-Reflexiva sobre os Resultados da Investigação

Os processos de avaliação têm um enorme impacto na vida dos alunos e na definição do seu projeto de vida. Por isso, não existe uma autêntica imparcialidade ou neutralidade. Pelo contrário, a avaliação ou é seletiva e elitista ou é justa e equitativa. A avaliação não é um mero exercício técnico, mas uma ação ética de um sujeito humano – o/a docente – que toma decisões, que age intencionalmente para atingir determinados resultados. Sendo assim, a avaliação tem menos de objetividade e mais de subjetividade. Nesse sentido, a diversificação de tarefas, o feedback, a clarificação dos critérios de avaliação em cada atividade e o assumir o erro como parte integrante do processo de aprendizagem e não como oportunidade de controle ou de sanção, possibilitam aos docentes e aos alunos o seu desenvolvimento pessoal, em termos de valores fundamentais para a convivência comum como a honestidade, a equidade, a criatividade e a autonomia.

A participação dos alunos de forma responsável e intencionalmente dirigida ao sucesso académico demanda a introdução de estratégias de autoavaliação e de avaliação entre pares mais sistemáticas e contínuas. Deste modo se promove a integração do sentido do currículo por parte dos alunos, a partir de processos pedagógicos altamente motivadores e cujo valor formativo vai muito para além da mera pontuação, medição ou classificação, implicando a construção de uma imagem de mundo mais justo e equilibrado.

Avaliação Tradicional (Ação Estratégica) / Avaliação Alternativa (Ação Comunicativa)

- Exercício técnico /Exercício Ético
- Ação neutra/Ação justa
- Instrumento administrativo do professor / Desenvolvimento Profissional
- Imparcialidade/Honestidade
- Elitista /Equitativa
- Ato de controle e sanção/ atividade de conhecimento e de aprendizagem
- O mais valioso identifica-se com o mais valorizado, o que mais pontua / O mais valioso identifica-se pelo seu interesse formativo

Fonte - Álvarez Mèndez, Evaluar para conocer, examinar para excluir, 2005, Morata, Madrid, pp.20-21²⁷

Considerámos importante refletir acerca do que os alunos pensam da avaliação pois, a forma como se preparam para a avaliação depende, em larga medida, da perceção deles sobre a mesma e sobre o sentido das suas aprendizagens.

Todos os artigos analisados colocam em evidência a importância da participação dos alunos no processo avaliativo, contudo o que verificámos é que os alunos têm conhecimento acerca dos critérios de avaliação e da importância da sua apropriação, mas não os apropriam devidamente e, em termos práticos, continuam a fazer associações essencialmente sumativas.

O desafio é encontrar os modos de realizar processos de avaliação que sejam promotores de aprendizagem, ainda que os procedimentos de classificação tenham de estar presentes no final do percurso. Se são os alunos com mais dificuldades aqueles que beneficiam com as práticas de avaliação formativa (Fernandes e Gaspar, p. 200) porque não lançar mão de estratégias de avaliação formativa sistemática, intencional e deliberada como um instrumento de equidade e emancipação social?



Referências bibliográficas

Almeida, M.F.S. (2017). *A implicação dos alunos nos processos de auto e de coavaliação entre pares: conceções e práticas*. Relatório para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino de Matemática e Ciências do 2º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: IPL-Escola Superior de Educação de Lisboa.

Busquets, M. B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Ciudad de México: Paidós.

Coutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J.; & Vieira, S. (2009). Investigação ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355- 379.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006) *Planejamento da Pesquisa Qualitativa - Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed/ Bookman.

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fernandes, D. (2019a). Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019b). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019c). Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019d). Critérios de avaliação. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019e). Rubricas de avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019f). Diversificação dos processos de recolha de informação (Fundamentos). Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019g). Diversificação dos processos de recolha de informação (Dois exemplos). Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. & Gaspar, A. (2014), A. Avaliação das Aprendizagens: Uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001-2010), *Revista Meta-Avaliação*, Vol. 6, nº 17, pp.199-222.



Herrán Gascón, A. (2005) (Org). *Investigar en Educación - Fundamentos, Aplicación y Nuevas Perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.

Machado, E. A. (2019a). Feedback. Folha de apoio à formação – Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Machado, E. A. (2019b). Participação dos alunos nos processos de avaliação. Folha de apoio à formação – Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

McNiff, J.& Whitehead, J. (2006) *All You Need to Know About Action Research*. London: SAGE.

Perrenoud; P (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

Silva, I. S., Veloso, A.L. & Keating, J.B. (2014) Focus Group: Considerações Teóricas e Metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, nº 26, p.175-190.

+

Avaliação para as aprendizagens

2

Ana Cristina Ferreira
Bárbara Almeida
João Adelino Santos
Luís Taveira
Maria Alice Dias
Maria Idália Gomes
Mariana Moreira
Virgínia Moreira

AE de Vila Nova de Paiva



Sumário

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva tem vindo a promover uma mudança de paradigma da “avaliação das aprendizagens” para a “avaliação para as aprendizagens”. Essa mudança concretiza-se através de um projeto de intervenção, inicialmente desenvolvido nas disciplinas dos anos iniciais de ciclo, centrado na monitorização das aprendizagens essenciais desenvolvidas pelos alunos e da respetiva qualidade. O projeto consiste na aferição da qualidade das aprendizagens, para o que se identificam os domínios de complexidade cognitiva associados, de modo a proporcionar feedback orientador aos alunos e ou aos encarregados de educação.

Este capítulo responde à solicitação do EduFor de contribuir para a mudança das práticas de avaliação formativa e tem como objetivo específico dar conta desse projeto, tal como foi implementado no AEVNP.

O texto descreve o processo seguido e apresenta os efeitos provisórios dessa implementação no Agrupamento de Escolas. Do ponto de vista metodológico foi elaborado um documento organizado por domínios e ou temas onde os docentes vão identificando e monitorizando as aprendizagens, por ano e disciplina, indicando o respetivo nível de complexidade do domínio cognitivo: conhecer/reproduzir; aplicar/interpretar; raciocinar/criar. Os resultados provisórios permitem validar o projeto, uma vez que os dados recolhidos e tratados no modelo são relevantes para o progresso dos alunos e essa informação releva da monitorização horizontal.

Palavras-chave

Avaliação para as aprendizagens; feedback; qualidade das aprendizagens

Introdução

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva tem vindo a promover uma mudança de paradigma da “avaliação das aprendizagens” para a “avaliação para as aprendizagens”. Este cenário decorre da necessidade de atenuar alguma discrepância entre a avaliação interna e a externa e, simultaneamente, de proporcionar feedback sobre as aprendizagens desenvolvidas associado à respetiva qualidade.

Este projeto de intervenção centra-se, inicialmente, nas disciplinas dos anos iniciais de ciclo, incluindo o ensino secundário, ou seja, 1.o, 5.o, 7.o e 10.o anos de escolaridade. Esta decisão prende-se com a organização das equipas docentes, da continuidade pedagógica que a Escola promove na estruturação dos horários, bem como a necessidade de modelar a forma de trabalho dos professores e dos alunos, de uma forma sustentada e sustentável.

Assim, espera-se, na sequência do processo de monitorização e da avaliação efetuada, proceder-se ao alargamento, no ano escolar seguinte, a todos os níveis e ciclos de ensino do agrupamento de escolas.²⁸

O projeto assenta na necessidade de proceder à monitorização das aprendizagens essenciais desenvolvidas pelos alunos e da respetiva qualidade, aferida pela identificação do domínio de complexidade cognitiva associado, de modo a proporcionar feedback orientador aos alunos e ou aos encarregados de educação.

Subsidiariamente, este tema repercute-se na necessidade de ajustar a formulação dos critérios de avaliação ao paradigma da avaliação formativa e de diversificar as formas e os instrumentos de avaliação para melhorar a qualidade da informação recolhida sobre o processo das aprendizagens dos alunos.

Referentes teóricos

O processo de avaliação das aprendizagens e dos alunos é comumente assumido na sua vertente classificativa (Fernandes, 2019). No entanto, “O fundamental propósito da avaliação não é atribuir classificações, mas sim apoiar os alunos nas suas aprendizagens, informando-os acerca da sua situação, do seu progresso, em relação aos conteúdos, às capacidades, às competências e desempenhos que têm de desenvolver.” (Fernandes, 2019, p. 12).

Assim, a avaliação deve revestir natureza essencialmente formativa, fornecendo feedback aos alunos e aos professores para que ambos possam regular o processo de aprendizagem e ensino. Este paradigma de avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, proporciona informações fundamentais para que os alunos tomem consciência das suas dificuldades e dos meios e processos que as permitam ultrapassar (Fernandes, 2019).

No processo de monitorização das aprendizagens, o feedback assume a especificidade de permitir aos docentes comunicarem aos alunos e aos respetivos encarregados de educação, assim como aos próprios, três informações fundamentais: onde se pretende que eles cheguem; em que situação se encontram; e o que têm de fazer para aprenderem o que está previsto (Fernandes, 2019). Procura-se, deste modo, garantir o reporte da avaliação aos alunos e aos encarregados de educação das aprendizagens desenvolvidas e da qualidade dessas aprendizagens.

Por outro lado, ao longo do período e do ano letivo, o docente vai coligindo informação que reporta aos alunos, aos respetivos encarregados de educação e ou ao diretor de turma. Neste processo, e sempre que se verifiquem dificuldades e ou potenciais evoluções ao nível das aprendizagens, o docente pode encaminhar e orientar o aluno, quer para respostas individuais, quer para recursos educativos disponibilizados pelo agrupamento de escolas, quer para outros existentes, promovendo, deste modo, o sucesso escolar e, eventualmente, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

O foco do projeto de intervenção assenta no paradigma da avaliação para as aprendizagens, ou seja, na avaliação formativa, mas com uma tónica na natureza das aprendizagens aferida pelo grau de complexidade do domínio cognitivo. A definição dos níveis de complexidade cognitiva segue a linha adotada pelo IAVE na avaliação externa (Sousa, Simões, Pereira, & Castanheira, 2018). Neste âmbito, torna-se pertinente e fundamental sensibilizar, motivar e facultar formação aos docentes no domínio da estruturação e da elaboração de instrumentos de avaliação tendo em conta os níveis de complexidade do domínio cognitivo. Esta formação é dinamizada no início do ano letivo, se houver condições de saúde e segurança, com recurso a especialistas na área da avaliação educacional.

Neste processo, envolvem-se diretamente os docentes titulares de disciplina ou área disciplinar, os diretores de turma ou titulares de grupo, os conselhos de turma ou de docentes, os alunos e os encarregados de educação.

Por norma, qualquer projeto de intervenção que implique mudança depara-se com obstáculos. No caso em concreto, o risco mais provável resulta da resistência natural à mudança, designadamente pelos docentes.

Por outro lado, esta resistência pode levar ao preenchimento do instrumento de monitorização das aprendizagens dos alunos como se, de facto, se estivesse a operar mudanças em linha com o paradigma do avaliar para as aprendizagens, mas, na realidade, limitando-se apenas a realizar um procedimento rotineiro e administrativo, sem atender à fundamentação e à qualidade da informação transposta. Nesta perspetiva, a complexidade do documento pode não transmitir as verdadeiras intenções tornando o feedback pouco perceptível e pouco verosímil na ótica dos destinatários.



Avaliação do projeto

O projeto de intervenção incide claramente no processo de monitorização das aprendizagens efetuadas pelos alunos e na sua natureza, tendo como finalidade a taxa de sucesso educativo e a qualidade das aprendizagens, aferidas pela percentagem de sucesso às disciplinas por ano de escolaridade e pela respetiva classificação. A eficácia da medida a implementar tem como ponto de partida e termo de comparação os resultados educativos do ano letivo 2019/2020.

O processo de monitorização da eficácia do plano de intervenção, tendo em linha de conta os objetivos definidos, mobiliza os seguintes indicadores: taxa global de sucesso académico; qualidade das aprendizagens; nível de complexidade prevalectante do domínio cognitivo; grau de satisfação de docentes, alunos e encarregados de educação relativo ao tipo de informação disponibilizada sobre as aprendizagens³⁰.

No âmbito do observatório de qualidade, o agrupamento de escolas possui um instrumento de análise do sucesso académico dos alunos assente nos indicadores de taxa de sucesso e de respetiva qualidade, tendo como referência os três anos letivos precedentes. A qualidade

do sucesso é apurada pelo valor médio obtido a cada disciplina, por ano de escolaridade.

O modelo utilizado consiste num ficheiro que permite a análise por departamento curricular, disciplina, ano de escolaridade ou qualquer combinação dos critérios anteriores. Permite, ainda, efetuar comparações homólogas, análogas e longitudinais.

O instrumento de monitorização das aprendizagens dos alunos permite aferir o nível de complexidade do domínio cognitivo prevalecente por aluno, disciplina e ano.

Partindo da organização do ano escolar por semestres, foi elaborado um relatório no final do primeiro semestre, disponibilizando-se os dados recolhidos para uma reflexão partilhada pelos membros da comunidade educativa.



Taxa global de sucesso académico

No final de semestre, a análise comparativa da taxa de sucesso dos anos de escolaridade envolvidos no projeto apresenta os dados presentes no gráfico seguinte.

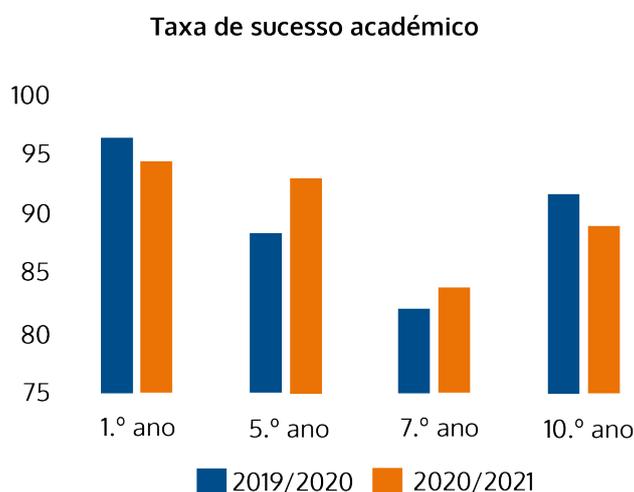


Gráfico nº21 - Taxa de sucesso académico

Globalmente, os dados confirmam uma evolução na taxa de sucesso académico nos anos de escolaridade envolvidos (cf. gráfico nº 22). De facto, no presente ano letivo, registou-se uma ligeira melhoria correspondente a 0,4%.

Taxa global de sucesso académico

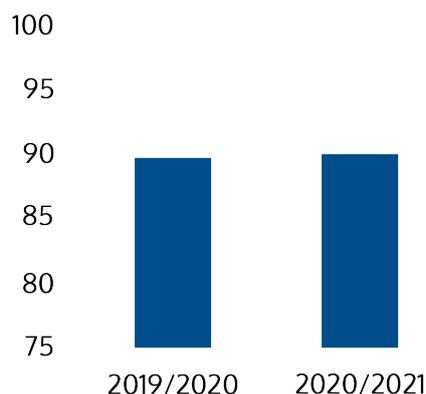


Gráfico nº22 - Taxa global de sucesso académico



Qualidade das aprendizagens

A qualidade das aprendizagens foi apurada pela média das classificações obtidas às diferentes disciplinas e anos, numa escala de 1 a 5 valores. No ensino secundário, uniformizou-se a escala pela transposição para a escala de 1 a 5 valores.

Os dados apresentados evidenciam que, em termos de qualidade, verificou-se uma ligeira melhoria nos 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade envolvidos no projeto (cf. gráfico nº23). No 1.º ano de escolaridade, manteve-se o mesmo valor médio (4,08) de qualidade das aprendizagens.

Qualidade das aprendizagens

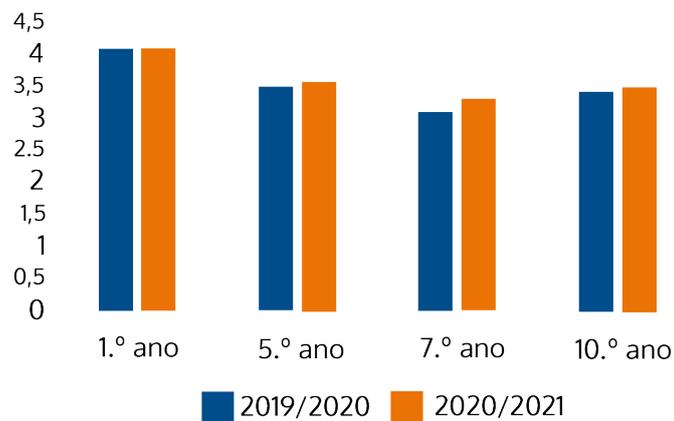


Gráfico nº 23 - Qualidade das aprendizagens

Em termos globais (cf. gráfico nº24), pela comparação homóloga, constata-se uma melhoria na qualidade global das aprendizagens face ao ano letivo anterior, correspondente a 0,088 valores.

Qualidade global das aprendizagens

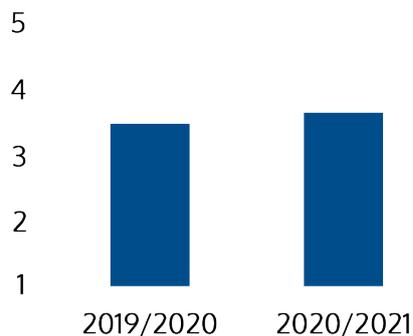


Gráfico nº 24 - Qualidade global das aprendizagens





Nível de complexidade prevalente do domínio cognitivo

A análise do nível de complexidade cognitiva prevalente associado às aprendizagens desenvolvidas, nas diversas disciplinas e anos de escolaridade, constitui-se uma tarefa algo complexa, devido à quantidade e à natureza dos dados. Neste processo de análise, procurou-se que os resultados apresentados espelhassem a realidade de forma objetiva, com informação pertinente.

Para uma gestão dos dados, foram efetuadas as seguintes transposições numéricas relativamente aos domínios de complexidade cognitiva ou à não aquisição das aprendizagens: Não adquirida, 0; Domínio Conhecer/Reproduzir, 1; Domínio Aplicar/Interpretar, 2; Domínio Raciocinar/Criar, 3. Por outro lado, calculou-se a moda de cada uma das aprendizagens desenvolvidas por disciplina e a média dos domínios de complexidade cognitiva. A moda corresponde ao valor mais frequente da variável (Marôco, 2011) domínio de complexidade cognitiva em cada amostra referente às aprendizagens essenciais. Partindo destes dados, calculou-se a média da moda das aprendizagens por disciplina e a média das aprendizagens. A média é calculada somando-se todos os valores associados ao domínio de complexidade cognitiva correspondentes de cada aprendizagem essencial e dividindo-se pelo número de alunos. Posteriormente, calculou-se a média global da soma dos valores obtidos em todas as aprendizagens essenciais de cada disciplina.

Moda e média dos domínios de complexidade cognitiva no 1.º ano de escolaridade

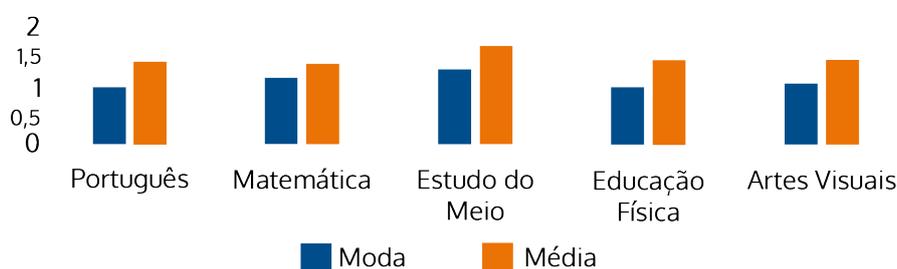


Gráfico nº 25 - Moda e média dos domínios de complexidade cognitiva no 1.º ano de escolaridade

No 1.º ano de escolaridade, verifica-se que, globalmente, os alunos situam-se no domínio de complexidade cognitiva Conhecer/Reproduzir (cf. gráfico nº25). No conjunto das disciplinas, destaca-se Estudo do Meio por se aproximar do nível Domínio Aplicar/Interpretar.

No 5.º ano de escolaridade, constata-se diversas situações em função das disciplinas. No entanto, em termos médios, verifica-se que, globalmente, os alunos aproximam-se do nível de complexidade cognitiva correspondente ao Domínio Aplicar/Interpretar (cf. gráfico nº26).

Moda e média dos domínios de complexidade cognitiva no 5.º ano de escolaridade

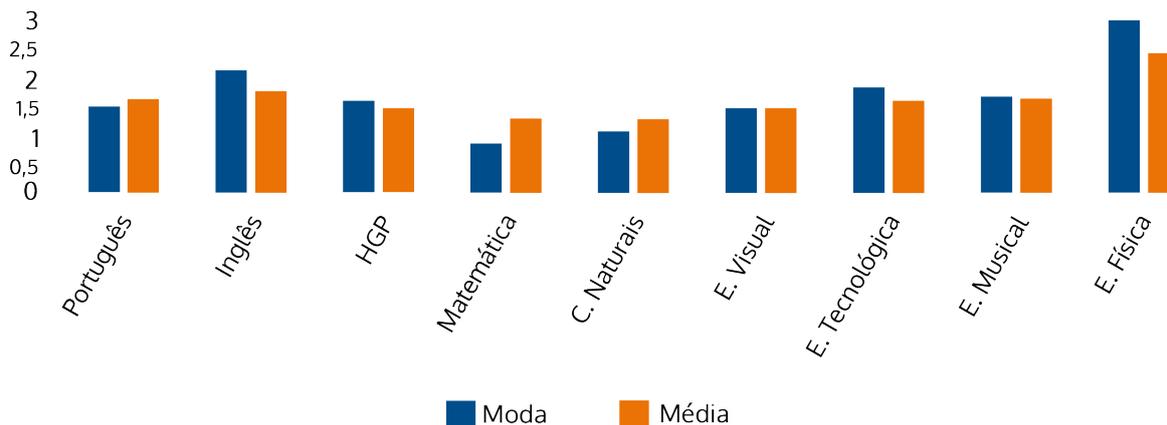


Gráfico nº 26 - Moda e média dos domínios de complexidade cognitiva no 5.º ano de escolaridade

Pela análise dos dados relativos à média da moda, constata-se que a disciplina de Matemática surge como aquela em que os alunos apresentam um desempenho mais frequente no patamar ligeiramente inferior ao Domínio Conhecer/Reproduzir. No campo oposto, na disciplina de Educação Física, os alunos evidenciam um desenvolvimento de complexidade cognitiva correspondente ao Domínio Raciocinar/Criar.

Moda e média dos domínios de complexidade cognitiva no 7.º ano de escolaridade

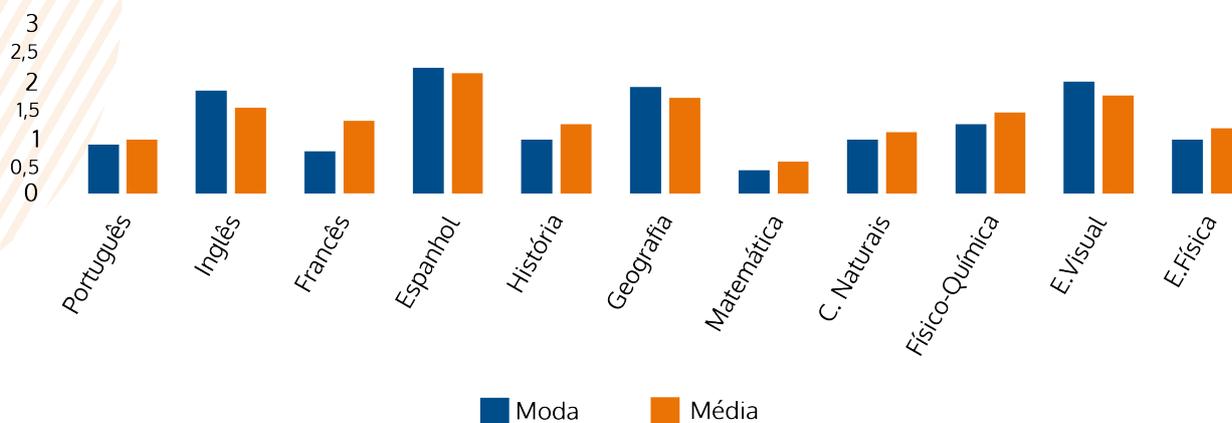


Gráfico nº 27 - Moda e média dos domínios de complexidade cognitiva no 7.º ano de escolaridade

No 7.º ano de escolaridade, constata-se alguma disparidade de situações marcada sobretudo pela especificidade e pela natureza das disciplinas (cf. gráfico nº27).

Considerando a média correspondente aos domínios de complexidade cognitiva, sobressai a disciplina de Matemática, cujos dados situam os alunos num desempenho bastante inferior ao Domínio Conhecer/Reproduzir, provavelmente por vários não terem conseguido adquirir aprendizagens essenciais previstas para o semestre em análise. Esta situação é confirmada pela média da moda registada à disciplina.

No lado oposto, sobressai a disciplina de Espanhol com desempenho acima do Domínio Aplicar/Interpretar. As disciplinas de Geografia e Educação Visual situam-se relativamente próximas do Domínio Aplicar/Interpretar.

Nas disciplinas de Português, Ciências Naturais e Educação Física, o desempenho médio dos alunos situa-se ao nível do domínio de complexidade cognitiva Conhecer/Reproduzir.

No 10.º ano de escolaridade, o universo dos alunos é reduzido. De facto, existem 13 alunos no curso de Ciências e Tecnologias e 9 no curso de Línguas e Humanidades, sendo que um destes não frequenta a totalidade das disciplinas por beneficiar de adequações curriculares significativas, nos termos do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações introduzidas por apreciação parlamentar pela Lei n.º 116/2019, de 3 de setembro.

Moda e média dos domínios de complexidade cognitiva no 10.º ano de escolaridade

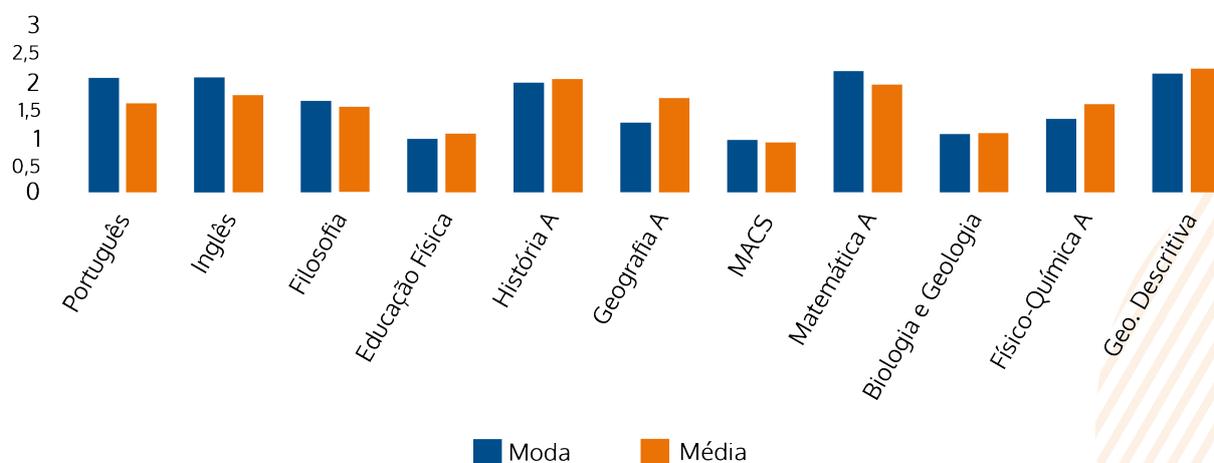


Gráfico nº 28 - Moda e média dos domínios de complexidade cognitiva no 10.º ano de escolaridade

Os dados destacam que, nas disciplinas de Educação Física, MACS e Biologia e Geologia, os alunos situam-se no limiar do domínio de complexidade cognitiva correspondente ao Conhecer/Reproduzir (cf. gráfico nº28).

Por outro lado, nas disciplinas de História A, Matemática A e Geometria Descritiva, os alunos apresentam um desenvolvimento correspondente ao Domínio Aplicar/Interpretar.

Grau de satisfação de docentes, alunos e encarregados de educação relativo ao tipo de informação disponibilizada sobre as aprendizagens

A declaração do estado de pandemia e a conseqüente suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais têm causado bastantes constrangimentos ao funcionamento das escolas e à implementação de algumas medidas e estratégias.

No caso em concreto do projeto MAIA, o estado pandémico inviabilizou que os docentes titulares de turma e os diretores de turma pudessem contactar direta e presencialmente com os encarregados de educação no sentido de lhes transmitir os resultados das avaliações e a monitorização das aprendizagens. Deste modo, os alunos e os encarregados de educação não puderam ser devidamente elucidados sobre o projeto. Qualquer questionário de satisfação aplicado no momento seria descontextualizado e, como tal, infrutífero.

Neste contexto, optou-se conscientemente por não considerar, nesta fase de monitorização, o indicador alusivo ao grau de satisfação de docentes, alunos e encarregados de educação relativo ao tipo de informação disponibilizada sobre as aprendizagens.

No entanto, a informação a prestar aos alunos e ou encarregados de educação centra-se nas aprendizagens essenciais efetuadas por disciplina e, conseqüentemente, no respetivo domínio de complexidade cognitiva.

A análise do nível de complexidade cognitiva prevalecente associado às aprendizagens desenvolvidas, nas diversas disciplinas e anos de escolaridade, constitui-se uma tarefa algo complexa, devido à quantidade e à natureza dos dados. Neste processo de análise, procurou-se que os resultados apresentados espelhassem a realidade de forma objetiva, com informação pertinente.

Conclusões

Tal como tinha sido identificado nos riscos, verificaram-se algumas situações pontuais em que os docentes preencheram as grelhas de monitorização das aprendizagens de forma aleatória, como procedimento rotineiro e administrativo, sem atender à fundamentação e à qualidade da informação transposta. Esta situação foi evidente nos poucos docentes que assinalaram a todos os alunos da turma o mesmo domínio de complexidade cognitiva nas aprendizagens essenciais. No entanto, nestes mesmos casos, na avaliação sumativa de final de semestre, os alunos da turma registaram classificações diferentes.

A monitorização horizontal, isto é, centrada no aluno, permite efetuar uma análise individual das aprendizagens essenciais efetuadas e associar-lhes o domínio de complexidade cognitiva dominante. Decorrente deste processo, existe um reporte ou feedback ao aluno, ao encarregado de educação e ao professor sobre o processo e a natureza de desenvolvimento das aprendizagens. Complementarmente, permite, sempre que necessário, reorientar o processo de aprendizagem do aluno, indicando-lhe as aprendizagens onde deve centrar a sua intervenção e encaminhando-o para os serviços pedagógicos disponíveis, como, por exemplo, o Gabinete de Apoio Pedagógico, articulando com os docentes que aí se encontram, ou promovendo o trabalho autónomo orientado. Para o efeito, os diretores de turma e os docentes titulares de turma acedem aos documentos de monitorização das aprendizagens essenciais e procedem a uma análise individual com os dados de todas as disciplinas.

O processo de monitorização vertical pode ser desenvolvido a vários níveis de análise. Por um lado, centra-se na análise do desempenho dos alunos da turma a uma disciplina. O docente fica com um panorama geral do desenvolvimento das aprendizagens essenciais ao ponto de identificar aquelas que devem merecer uma priorização e ou uma reconfiguração pedagógica.

Esta análise por disciplinas deve ser efetuada em contexto de conselho de turma ou conselho de docentes para aferir do desempenho global dos alunos da turma às disciplinas e, em função do contexto concreto, definir estratégias articuladas e, sempre que possível, interdisciplinares, sobretudo quando há proximidade ou familiaridade de conteúdos.

Por outro lado, ao nível do departamento curricular e ou de grupo disciplinar, a análise conjunta permite efetuar um retrato do desenvolvimento das aprendizagens essenciais daquela disciplina por ano de escolaridade e por ciclo educativo. Decorrente desta análise, os docentes podem efetuar uma gestão curricular disciplinar fundamentada em dados concretos.

A situação atípica de pandemia, com a suspensão das atividades letivas presenciais e a mobilização do ensino à distância, comprometeu a prossecução do objetivo que visava dar feedback aos alunos e ou encarregados de educação.

O aspeto inovador do projeto radica na centralidade na avaliação formativa, com uma mudança efetiva para o paradigma da avaliação para as aprendizagens. Este paradigma pressupõe a reconfiguração do processo avaliativo, com repercussões ao nível da elaboração e da diversificação intencional dos instrumentos de avaliação. Neste contexto, destaca-se a reflexão individual e interpares, ao nível dos departamentos curriculares e do conselho pedagógico, sobre o paradigma de avaliação para as aprendizagens, com incidência nos domínios de complexidade cognitiva, e dos critérios de avaliação.

Referências Bibliográficas

Fernandes, D. (2019). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral de Educação do Ministério da Educação.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística como o SPSS Statistics* (5.ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.

Sousa, H., Simões, P., Pereira, S., & Castanheira, T. (2018). *Provas de Aferição - Ensino Básico. Relatório Nacional: Metodologia*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.

+

3

A Inserção Pedagógica

de formas diversas de
feedback no processo
de avaliação no 1º ciclo

Alexandra Maria
Ana Cristina Jorge
António Sario
Carla Costa
Catarina Costa
Edite Rodrigues

AE de Mangualde



Sumário

O Projeto de Intervenção, intitulado A Inserção Pedagógica de formas diversas de feedback no processo de avaliação no 1o ciclo foi desenvolvido em seis turmas do Agrupamento de Escolas de Mangualde, correspondente aos professores que participaram na formação do Projeto MAIA.

Com este projeto propôs-se repensar e mudar práticas avaliativas, diversificando as ocasiões e modos de feedback e procurando um maior envolvimento dos alunos, professores e encarregados de educação.

Pretende-se avaliar de uma forma mais consistente, transparente e sistemática o processo de ensino e aprendizagem, que permita ao Agrupamento prestar um serviço de excelência aos seus alunos, com resultados escolares e ganhos de competências úteis no seu desempenho académico e posterior inserção na sociedade.

O feedback é uma das competências centrais e poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens. O feedback que os professores dão aos seus alunos influi no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre as suas aprendizagens, na autonomia e nas competências de autorregulação das aprendizagens. Foi isto mesmo que o Projeto de Intervenção permitiu concluir. Os alunos progrediram em virtude do feedback e do maior envolvimento dos mesmos nas tarefas. Denotou-se mais motivação e proatividade por parte dos discentes.

Palavras-chave

Transparência, mudança de práticas avaliativas, melhoria, feedback



1. Introdução



1.1. Contextualização da intervenção

O Agrupamento de Escolas de Mangualde foi criado em 2010 e resultou da junção de dois agrupamentos de escolas e de uma escola secundária. A oferta educativa é diversa: educação pré-escolar, ensino básico e secundário.

Tem sido uma preocupação constante do Agrupamento, para atender à diversidade dos alunos e dos ciclos e assegurar a qualidade da educação que oferece, a promoção de formação que transforme práticas pedagógicas no sentido da procura da sua maior eficácia. Um desses eixos de transformação passa pela importância de dar à avaliação formativa, no sentido de permitir uma melhor relação com as aprendizagens. Foi por sentir necessário mudar práticas avaliativas, procurando o envolvimento dos alunos, professores e encarregados de educação, que esta equipa se inscreveu no projeto MAIA e desenvolveu o projeto de intervenção que se apresenta.

O Projeto de Intervenção foi desenvolvido nas turmas dos professores que fizeram parte da formação. Todos pertencem ao grupo 110 e, na sua diversidade, abrangem os quatro anos de escolaridade e diferentes localidades do território educativo.

Com este projeto de intervenção pretendemos ensaiar formas de avaliar mais transparentes, sistemáticas e consistentes no processo de ensino-aprendizagem.

O feedback é um eixo central desse processo de orientação das aprendizagens e uma competência poderosa e essencial que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Assim, este projeto toma o feedback como o seu objeto de intervenção.



1.2. Diagnóstico de necessidades

Se o primeiro ciclo tem, tradicionalmente, uma relação muito facilitada com a avaliação formativa, nem sempre as formas de feedback utilizadas pelos professores cumprem o seu primeiro objetivo, que é o de serem relevantes para os alunos.

Ao longo das várias sessões de formação, tomou-se consciência da importância da necessidade de apropriação do feedback pelos alunos, bem como da sua influência na relação educativa. Lembra-se, a propósito, que o feedback permite aos docentes interagirem com os alunos e encarregados de educação, mantendo-os a par da evolução do processo de ensino-aprendizagem.

Se os professores davam feedback, esta ação não era adequadamente valorizada e entendida pelos alunos. Por outro lado, a formação também consciencializou esta equipa da necessidade de refletir sobre os tipos de feedback dados, habitualmente, bem como da diversidade, às vezes menos explorada, de formas de dar feedback. Como em todo o processo de investigação, encontrou-se um problema/desafio que nos foi proposto pelo próprio projeto MAIA: diversificar as formas de fazer feedback, em articulação com a diversidade de modos de avaliação. Encontrou-se o público alvo: 1.º CEB, pela razão já explicitada.



1.3. Definição e caracterização do problema de partida ou da ideia norteadora da intervenção

O problema de partida advém da consciencialização de que é necessário mudar práticas avaliativas tornando-as transparentes. Deste modo, devemos usar o feedback de forma diversificada, imediata e clara que permita a autorregulação dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

2. Referentes teóricos

2.1. Funções do feedback

O feedback em sala de aula garante a partilha de informações com os alunos sobre o ponto de situação das suas aprendizagens, com o intuito de promover o seu desempenho, a sua autorregulação e a qualidade das relações professor-aluno. (Fernandes, 2019). Assim, o feedback assume um papel primordial no processo de avaliação formativa. Permite, concomitantemente, aumentar as possibilidades de promover as aprendizagens dos alunos, motivando-os a rentabilizar o seu potencial.

“O feedback ocorre após um comportamento, intervenção ou atitude e consiste na informação que recebemos sobre como estamos a sair-nos no esforço que desenvolvemos para alcançar um determinado objetivo” (Wiggins, 2012).

“E a sua finalidade pedagógica é fornecer informações relacionadas com a tarefa ou processo de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho numa tarefa específica e/ou o entendimento de um determinado assunto.” (Sadler, 1989).

A eficácia do feedback depende de diferentes variáveis, tais como a frequência, a clareza e a qualidade do mesmo. A frequência com que se realiza o feedback é um fator muito importante, para que o aluno tenha sucesso académico. Por outro lado, para que o feedback seja eficaz, é essencial que o propósito da aprendizagem seja bem clarificado aos alunos e seja do conhecimento prévio de todos os intervenientes. Alguns autores consideram que o feedback não é, apenas, o juízo sobre uma tarefa realizada e que retroativamente a avalia, mas inclui um conjunto complexo de componentes (*feed up, feedback e feed forward*) que respondem, respetivamente, a três perguntas essenciais: “para onde vou?”, “como vou?” e “como posso colmatar as lacunas?” (Fernandes, 2019).

Assim, o feedback de qualidade é:

- a apreciação escrita ou oral, de natureza descritiva, não avaliativa; uma ajuda para tornar os objetivos da aprendizagem claros para os alunos
- (re)orientarem a sua aprendizagem, melhorando-a;
- uma intervenção oportuna durante a aprendizagem;
- bastante rico e completo nas informações que fornece, pois abrange várias dimensões: a cognitiva, com o fornecimento de informações necessárias aos alunos para poderem compreender “em que ponto se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer a seguir”, Brookhart (2008); a motivacional, respeitante ao desenvolvimento, nos alunos, da “sensação de que têm controlo sobre sua própria aprendizagem”, Brookhart (2008) e a afetiva, promovendo a qualidade das relações professor-aluno.

Algumas condições devem ser asseguradas, pelo professor, para que o feedback possa cumprir o seu desígnio de instrumento de qualidade da aprendizagem. Conhecer as características e os objetivos da tarefa tendo em conta as intenções da aprendizagem, utilizando exemplos do que deve ser feito e evitado, é uma dessas condições. Observar os processos e estratégias de aprendizagem que o aluno desenvolve é outra das condições essenciais que o professor deve assegurar. Finalmente, e não teria sentido se não servisse para isso, o professor precisa reorganizar as ações de ensino e de apoio à aprendizagem a partir da recolha, organização e interpretação de informações obtidas (Machado, 2019).

Na tabela seguinte apresenta-se um sistema de organização das características que interferem na qualidade do feedback.

Feedback		
Forma	Tempo	(quando é dado o feedback e com que frequência); o mais rapidamente possível após a tarefa/comportamento...
	Quantidade	(quantidade de feedback dado); deve ser seletivo e focalizar os aspetos específicos que terão o maior efeito
	Modo	(oral, escrito, ou feedback visual/cinestésico, interativo); cada situação específica poderá levar a um diferente modo
	Audiência	(individual, grupo, feedback em grupo-turma). cada situação específica poderá levar a uma diferente audiência
Conteúdo	Foco	(trabalho, processo, autorregulação); deve ser claro, intencional, significativo e dirigido à tarefa e aos processos e autorregulação
	Comparação	(critério, norma, autorreferenciada); pensado, estruturado e devidamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos, de modo a conduzir o aluno a uma ação ou conjunto de ações
	Função/ Valência	(descrição, juízo de valor/valência positiva ou negativa); o que podem fazer para melhorar, apontar pistas para uma ação futura, incentivar a reanálise da resposta, permitir que seja o aluno a identificar e corrigir o erro, realçar os pontos fortes...

Tabela nº 21 - Sistema de organização das características que interferem na qualidade do feedback, Adaptado de Machado, (2019, pp. 6-7)



2.2. A participação dos alunos do 1º ciclo no desenvolvimento de competências de autoavaliação

Um segundo conceito que constitui uma referência importante para o nosso trabalho de intervenção é o da promoção da participação dos alunos nos processos avaliativos. É essencial que os alunos sejam participantes ativos no processo de avaliação, envolvendo-se e tomando consciência da sua aprendizagem (re)orientando-a de forma a garantir o seu sucesso, compreendendo as suas dificuldades e criando estratégias para as ultrapassarem (Fernandes, 2019). A grande dificuldade que se nos coloca é a de garantir que os alunos do 1º ciclo, devido à sua faixa etária, o consigam realizar.

As práticas de avaliação dos professores devem assumir uma natureza predominantemente formativa, privilegiando um *feedback* de elevada qualidade, descritivo e centrado na tarefa, que acompanha e ajuda a melhoria das aprendizagens. Por isso, quanto mais cedo os alunos conhecerem e dominarem os critérios que estão associados à aprendizagem e à avaliação, mais conscientes serão na sua autoavaliação e autorregulação das aprendizagens, ao longo do percurso escolar, desde o 1.º CEB até ao final da escolaridade obrigatória. Desenvolver estas competências de autoavaliação desde o início da escolaridade ajudará a estruturar, no futuro, competências reflexivas e espírito crítico, (Martins, 2017) resultando em melhores aprendizagens. Em suma, é necessário criar oportunidades para o desenvolvimento destas capacidades, de modo a serem praticadas de forma contínua e sistemática.

Das estratégias delineadas por Machado (2019) destacamos duas referentes à participação dos alunos nos processos de avaliação que contribuem para este desígnio e podem ser implementadas mesmo com alunos do 1º ciclo. São elas:

Avaliação pelos pares:

- Implica os alunos como recursos de aprendizagens uns dos outros;
- Promove a apropriação dos critérios de avaliação;
- Permite que os alunos assumam o estatuto de “avaliadores”;
- Melhora a própria autoavaliação, através do efeito de espelho.

Autoavaliação:

- Implica os alunos como responsáveis pela sua própria aprendizagem;
- Assume a autoavaliação como uma prática sistemática e intencional;
- Leva os alunos a serem capazes de compreender as suas dificuldades (feedback) e propor soluções para as resolver (*feed forward*).



3. Descrição do projeto



Objetivos

- Melhorar a qualidade do feedback que os professores dão aos seus alunos;
- Contribuir para o desenvolvimento de competências de autorregulação das aprendizagens e da autonomia dos alunos;
- Identificar o contributo do feedback na avaliação formativa dos alunos;
- Potenciar o desempenho dos alunos através do feedback;
- Promover a participação dos alunos nas suas práticas de avaliação;
- Relacionar as práticas de feedback com o seu efeito na aprendizagem dos alunos e as suas implicações nas práticas profissionais dos professores;
- Dar a conhecer a evolução das aprendizagens efetuadas pelos alunos aos seus encarregados de educação.



Ações e etapas

Atendendo à faixa etária dos alunos alvo do projeto de intervenção, o *feedback* foi apresentado e explicado de uma forma lúdica (atribuição de cartões com smiles aos quais foram associados critérios pré-definidos e justificando a sua escolha).

A intervenção foi realizada de forma sistemática. Cada um destes momentos foi usado para avaliar o ponto da situação em relação às aprendizagens dos alunos, com recurso a instrumentos criados para o efeito.

As formas de *feedback* mais utilizadas foram: os elogios/reforço positivo, (*feedback* promotor de uma relação pedagógica mais afetiva); o sublinhado; a escrita de informações e cartões com cores/smiles (*feedback* centrado na dimensão cognitiva). O projeto de intervenção foi associado a um conjunto de tarefas diversificadas de avaliação, tais como: questão aula, trabalho a pares, *group inquiry*, apresentações orais, debates organizados. Estas tarefas, realizadas pelos alunos, foram objeto de *feedback*.



4. Avaliação do projeto



Explicitação do tipo de avaliação privilegiado

A avaliação e monitorização foi sistemática e sempre que os professores recolheram informação sobre o resultado de uma tarefa, identificou-se se o aluno progrediu ou não nas suas aprendizagens. Todos os elementos do projeto de intervenção, participantes na formação, partilharam, em primeiro lugar, entre si, as informações e trataram os dados recolhidos.

A monitorização do projeto de intervenção incidiu sobre o progresso das aprendizagens efetuadas pelos alunos.

Os professores interagiram de forma constante com os alunos e encarregados de educação, permitindo a partilha de informação e a reflexão sobre a aprendizagem. Este balanço teve impacto no processo de ensino e aprendizagem e permitiu ajustamentos.



Descrição breve de como foi avaliado o projeto

As evidências do desenvolvimento do projeto, das aprendizagens e resultados por ele permitidos ficaram patentes no portefólio do trabalho de intervenção.

Indicadores

A avaliação deste projeto baseou-se nos resultados escolares obtidos pelos alunos, na satisfação destes com o trabalho realizado, na qualidade da autoavaliação que os discentes foram capazes e na melhoria da qualidade do *feedback* produzido.

Instrumentos de recolha de dados

- Fichas de controlo
- Resultados escolares
- Portefólio

Métodos para a análise de dados

A análise de dados quantificou os indicadores referidos (resultados escolares, satisfação/ evolução dos alunos) e tratou qualitativamente a melhoria do *feedback* produzido pelos professores e a qualidade de autoavaliação realizada pelos alunos.



**Ficha de Controlo
Gramática - 3.º Ano**

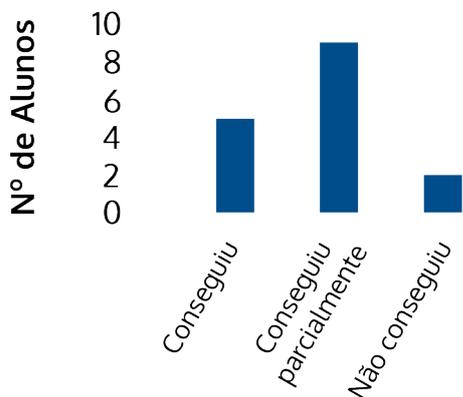
Aluno	Antes do <i>feedback</i>			Depois do <i>feedback</i>			Avaliação Final		
	Conseguiu	Conseguiu parcialmente	Não conseguiu	Melhorou	Manteve	Não melhorou	Progrediu	Manteve	Não progrediu
A		●		●			●		
B		●		●			●		
C	●				●			●	
D		●		●			●		
E		●		●			●		
F			●			●			●
G	●				●			●	
H		●			●				●
I		●			●				●
J			●	●			●		
K	●				●			●	
L	●				●			●	
M	●				●			●	
N		●		●			●		
O		●		●			●		
P		●		●			●		

Tabela nº 22 - Ficha de Controlo de Gramática do 3º ano

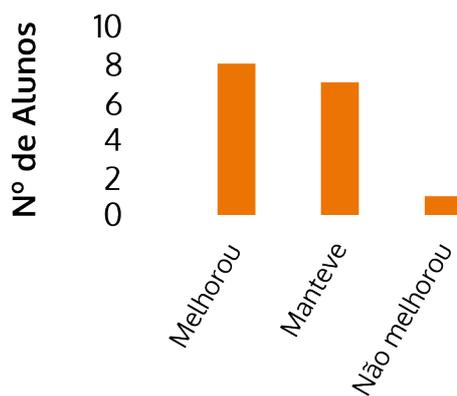




Antes do Feedback



Depois do Feedback



Avaliação Final

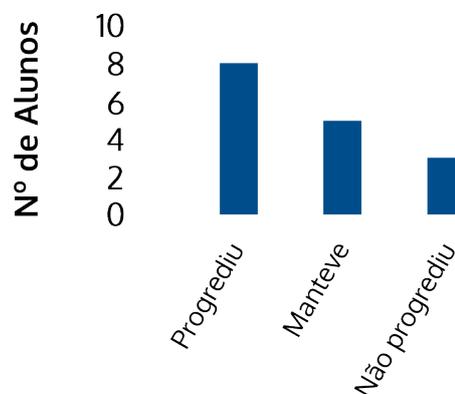


Gráfico nº 29 - Análise referente à tabela nº22

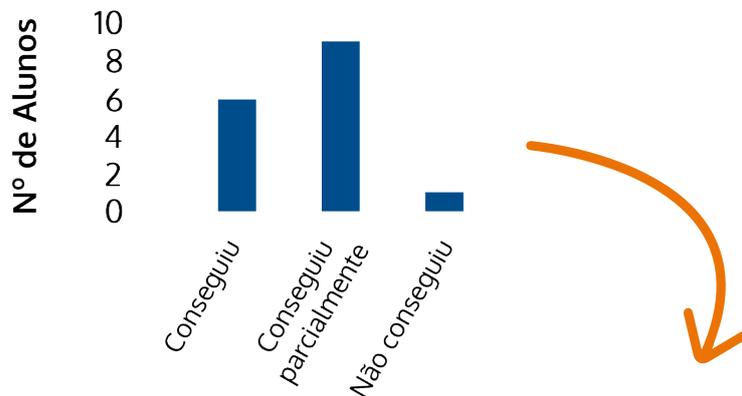
Ficha de Controlo Leitura - 3.º Ano

Aluno	Antes do <i>feedback</i>			Depois do <i>feedback</i>			Avaliação Final		
	Conseguiu	Conseguiu parcialmente	Não conseguiu	Melhorou	Manteve	Não melhorou	Progrediu	Manteve	Não progrediu
A		●		●			●		
B		●		●			●		
C	●				●			●	
D		●		●			●		
E		●		●			●		
F		●		●			●		
G	●				●			●	
H		●			●				●
I		●		●			●		
J		●		●			●		
K	●				●			●	
L	●				●			●	
M	●				●			●	
N	●				●			●	
O			●	●			●		
P		●		●			●		

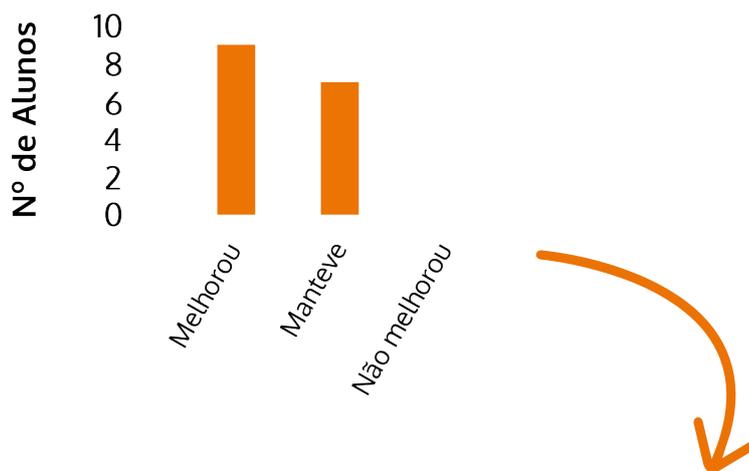
Tabela nº 23 - Ficha de Controlo de Leitura do 3º ano



Antes do Feedback



Depois do Feedback



Avaliação Final

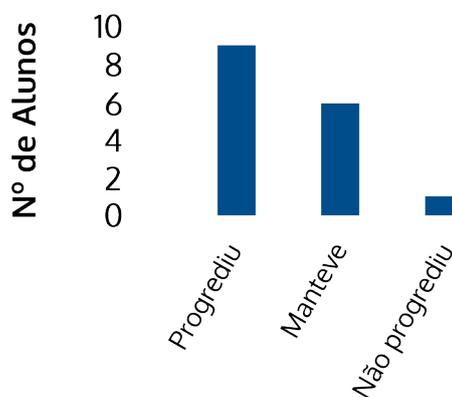


Gráfico nº 30 - Análise referente à tabela nº23

Ficha de Controlo Leitura e Caligrafia - 1.º Ano

Aluno	Antes do <i>feedback</i>		Depois do <i>feedback</i>		Avaliação Final	
	Conseguiu	Teve dificuldade	Melhorou	Não melhorou	Progrediu	Não progrediu
A		●		●		●
B		●	●		●	
C		●	●		●	
D	●		●		●	
E	●		●		●	
F	●		●		●	
G	●		●		●	
H	●		●		●	
I	●		●		●	
J	●		●		●	
K	●		●		●	
L		●	●		●	
M		●	●		●	
N	●		●		●	
O		●		●		●
P		●		●		●
Q	●		●		●	
R		●		●		●
S	●		●		●	
T		●	●		●	
U	●		●		●	

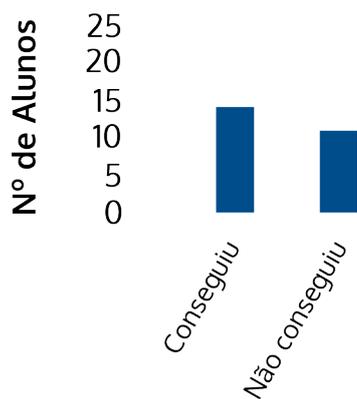




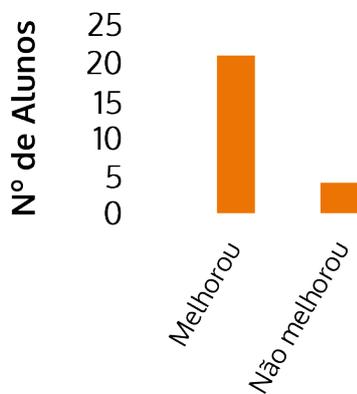
V			●		●			●
W			●		●			●
X	●				●			●
Y	●				●			●

Tabela nº 24 - Ficha de Controlo de Leitura e Caligrafia do 1º ano

Antes do Feedback



Depois do Feedback



Avaliação Final

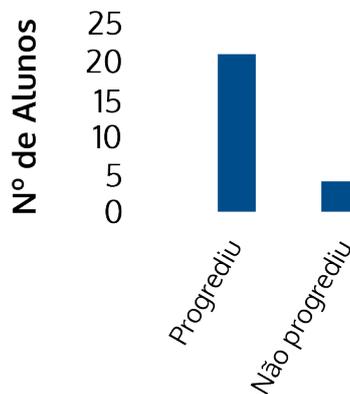


Gráfico nº 31 - Análise referente à tabela nº24

Ficha de Controlo Ditado Gráfico - 1.º Ano

Aluno	Antes do <i>feedback</i>		Depois do <i>feedback</i>		Avaliação Final	
	Conseguiu	Teve dificuldade	Melhorou	Não melhorou	Progrediu	Não progrediu
A		●		●		●
B		●	●		●	
C		●	●		●	
D	●		●		●	
E	●		●		●	
F	●		●		●	
G	●		●		●	
H	●		●		●	
I	●		●		●	
J		●	●		●	
K		●	●		●	
L		●	●		●	
M		●	●		●	
N	●			●		●
O		●		●		●
P		●		●		●
Q	●		●		●	
R		●		●		●
S	●		●		●	
T		●	●		●	
U		●	●		●	

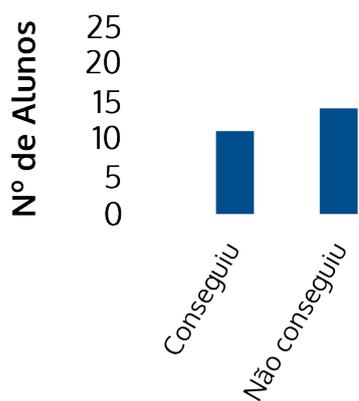




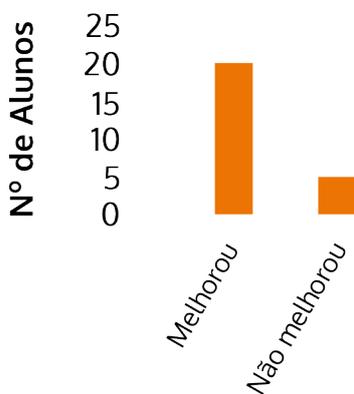
V			●		●			●
W			●		●			●
X	●				●			●
Y	●				●			●

Tabela nº 25 - Ficha de Controlo de Ditado Gráfico do 1º ano

Antes do Feedback



Depois do Feedback



Avaliação Final

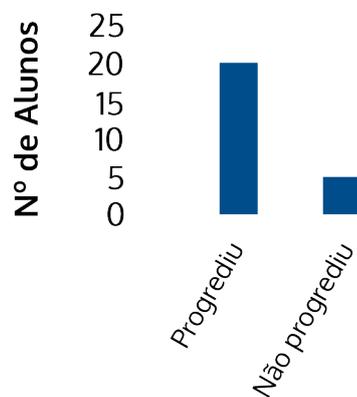


Gráfico nº 32 - Análise referente à tabela nº25

Ficha de Controlo Cálculo Mental - 1.º Ano

Aluno	Antes do <i>feedback</i>		Depois do <i>feedback</i>		Avaliação Final	
	Conseguiu	Teve dificuldade	Melhorou	Não melhorou	Progrediu	Não progrediu
A		●		●		●
B		●	●		●	
C		●	●		●	
D	●		●		●	
E		●	●		●	
F		●	●		●	
G	●		●		●	
H	●		●		●	
I	●		●		●	
J		●	●		●	
K		●	●		●	
L		●	●		●	
M		●	●		●	
N	●			●		●
O		●		●		●
P		●		●		●
Q	●		●		●	
R		●	●		●	
S	●		●		●	
T		●	●		●	
U		●	●		●	





V			●		●			●
W			●		●			●
X	●				●			●
Y			●		●			●

Tabela nº 26 - Ficha de Controlo de Cálculo Mental do 1º ano

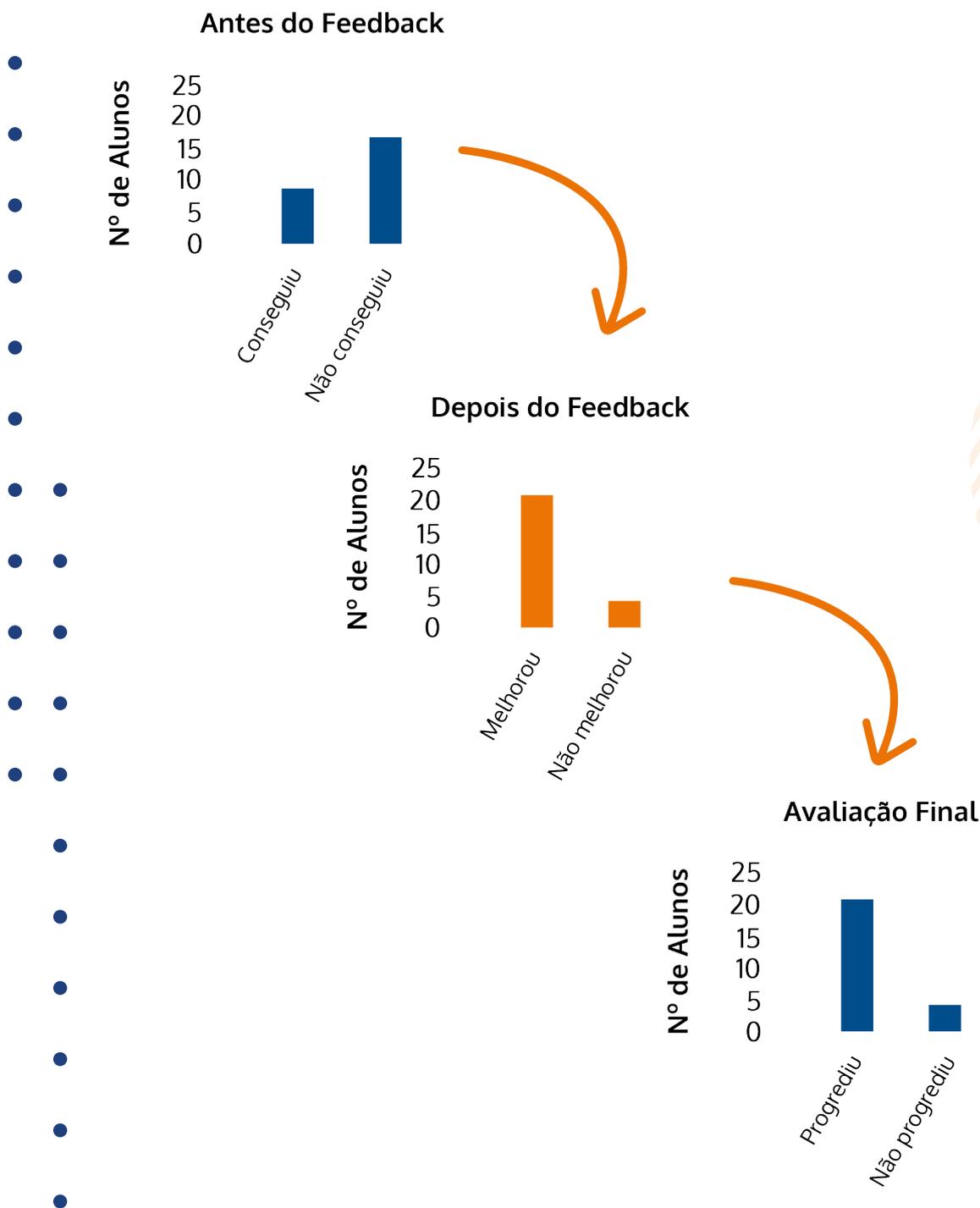


Gráfico nº 33 - Análise referente à tabela nº26

Ficha de Controlo Resolução de Problemas - 3.º e 4.º Anos

Aluno	Antes do <i>feedback</i>		Depois do <i>feedback</i>		Avaliação Final	
	Conseguiu	Teve dificuldade	Melhorou	Não melhorou	Progrediu	Não progrediu
A		●	●		●	
B		●	●		●	
C		●		●		●
D		●	●		●	
E	●		●		●	
F	●		●		●	
G	●		●		●	
H		●		●		●
I	●		●		●	
J		●	●		●	
Total	4	6	8	2	8	2

Tabela nº 27 - Ficha de Controlo de Resolução de Problemas do 3.º e 4.º anos

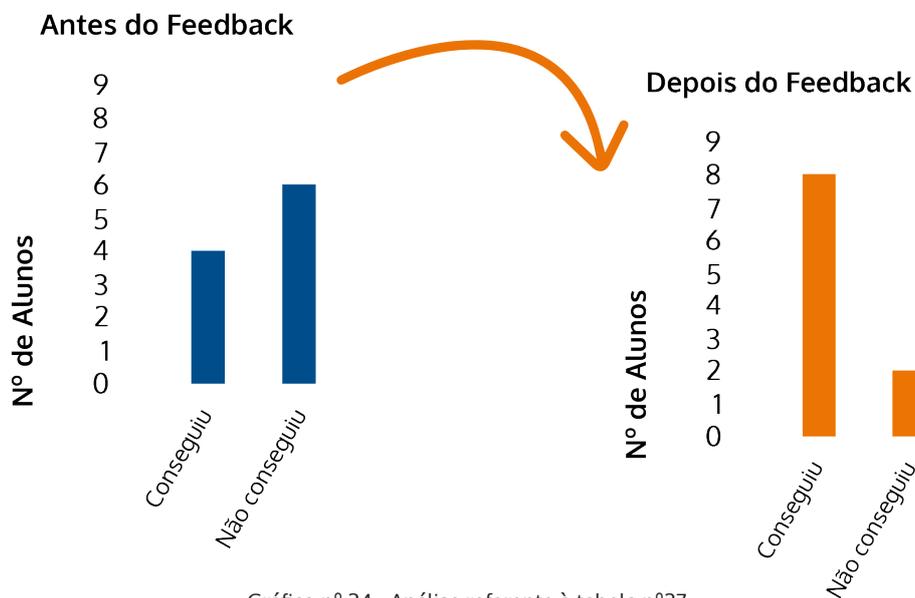


Gráfico nº 34 - Análise referente à tabela nº27





Análise dos resultados

Os alunos progrediram em virtude do *feedback* e do maior envolvimento dos mesmos nas tarefas. Denotou-se mais motivação e proatividade por parte dos discentes.

Em função dos resultados obtidos, consideramos haver evidências do *feedback* na concretização das tarefas e no sucesso escolar dos alunos.

O *feedback* promoveu e estimulou uma participação ativa, autorregulou as aprendizagens e, conseqüentemente, melhorou os resultados.

Consideramos como possíveis causas da não progressão: o elevado absentismo; problemas comportamentais; falta de estímulo, por parte dos encarregados de educação, para a vida académica; alunos com problemas acentuados ao nível da articulação de palavras e défice de concentração/atenção.

Pela positiva, destacam-se os seguintes aspetos: o maior envolvimento por parte dos alunos; o elevado interesse em se autoavaliarem; o conhecimento do *feedback* dado pelo professor; a motivação para o preenchimento da coluna do *feedback*; a celeridade a cumprir a tarefa (sem distrações) no tempo estipulado.



Conclusões

Este projeto propôs-se mudar práticas avaliativas e para tal foram criados e aplicados diversos materiais de forma a envolver os alunos no seu processo avaliativo. Desta forma, os discentes tomavam conhecimento do que se pretendia com a atividade, procediam à sua autoavaliação e, por fim, o professor dava o *feedback* claro e imediato ao aluno de forma que este autorregulasse a sua aprendizagem. Das tarefas que foram aplicadas, os alunos mostraram-se participativos, interessados e mais envolvidos no seu processo ensino-aprendizagem.

Como resultado do *feedback* dado constatou-se que os alunos melhoraram o seu desempenho, de onde se infere que as práticas de *feedback* tiveram efeito na aprendizagem dos alunos, como se pode constatar nos gráficos apresentados. Apesar dos alunos serem do 1º ciclo, inicialmente foi necessário explicar de forma clara e várias vezes as tarefas a aplicar, mas com a sistematização destas, os alunos foram tomando consciência do seu desempenho, o que tinham de melhorar e começaram a evidenciar competências de autorregulação na sua aprendizagem. Denotou-se uma melhoria das práticas profissionais dos professores envolvidos no projeto, tendo como base uma avaliação formativa contínua, oportuna e sistemática que permitiu ter a tarefa mais facilitada na avaliação dos alunos.

Finalmente, esta mudança de procedimentos avaliativos também permitiu uma maior transparência dos processos de avaliação, nomeadamente pelo conhecimento que os encarregados de educação passaram a ter sobre a evolução das aprendizagens efetuadas pelos alunos.

O projeto não foi aplicado da forma inicialmente prevista e com a regularidade pretendida devido à pandemia COVID-19 e a todos os constrangimentos que daí advieram.



Referências Bibliográficas

Brookhart, S. (2008). How to give effective feedback to your students. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Retirado de <https://www.redalyc.org/pdf/374/37441153007.pdf>

Machado, E. (2019) Feedback. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral da Educação do Ministério de Educação.

Machado, E. (2020) Participação dos alunos nos processos de avaliação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral da Educação do Ministério de Educação.

Martins, G. et. al. (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória Direção Geral da Educação* (DGE). Ministério da Educação.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback for learning*, 70(1), 1016. Retirado de <https://www.readcube.com/articles/10.21814/rpe.7056>

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. Retirado de <https://www.readcube.com/articles/10.21814/rpe.7056>



+

A RELEVÂNCIA

das rubricas na transparência do processo de avaliação

4

António Cunha
Cesaltina Oliveira
João Magalhães
Lurdes Lobão
Maria João Paes
Maria José Valejo

AE de Canas de Senhorim



Sumário

A participação no projeto MAIA e a escolha do tema "*A relevância das rubricas na transparência do processo de avaliação*" pretendeu contribuir para a transformação de mentalidades e melhoria das práticas de avaliação e ensino na nossa escola, tendo sempre como foco a melhoria das aprendizagens dos alunos. Em simultâneo, não é despiciente, a indução de novas e inovadoras dinâmicas pedagógicas, didáticas e organizativas.

Desenvolver uma conceção da avaliação como um processo eminentemente pedagógico, que deve apoiar as aprendizagens e o ensino, é considerar, de forma simples, que a própria avaliação deve melhorar os resultados dos alunos.

Foi neste pressuposto que nos lançámos nesta ação e nesta caminhada. Como qualquer processo que envolve mudança de práticas e de mentalidades, temos consciência que não será fácil - se o fosse, não seria um processo de transformação. Mas acreditamos que o resultado será encorajador e recompensador.

Palavras-chave

Transparência na avaliação; perfil do aluno; ensino secundário

1. Introdução

1.1. Contextualização da intervenção

O Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim é relativamente pequeno, com cerca de 550 alunos, abrangendo desde o ensino pré-escolar até ao 12.º ano, incluindo o ensino regular e profissional. Integra uma população estudantil com alguma diversidade cultural e económica e os encarregados de educação são, na sua maioria, trabalhadores qualificados que se revelam bastante interessados na vida escolar do Agrupamento e dos seus educandos.

Neste contexto, é vital para o Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim estar, constantemente preocupado em procurar introduzir dinâmicas pedagógicas inovadoras, capazes de melhorar as práticas didáticas e organizativas. A participação no projeto MAIA enquadra-se nesta preocupação e com ela pretendeu-se contribuir para a transformação de mentalidades e melhoria das práticas de avaliação e ensino no nosso agrupamento. Desenvolver uma conceção da avaliação como um processo eminentemente pedagógico, que deve apoiar as aprendizagens e o ensino, é considerar, de forma simples, que a própria avaliação deve melhorar os resultados dos alunos.

Foi neste pressuposto que nos lançámos nesta ação e nesta caminhada. Tendo sempre como foco a melhoria das aprendizagens dos alunos, propusemo-nos desenvolver o Projeto de Intervenção com o tema "*A relevância das rubricas na transparência do processo de avaliação*". Como qualquer processo que envolve mudança de práticas e de mentalidades, temos consciência que não será fácil - se o fosse, não seria um processo de transformação. Mas acreditamos que o resultado será encorajador e recompensador.

O projeto teve incidência numa turma de 10.º ano, que integra alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, por ser início de ciclo e passagem para o ensino secundário. Também se escolheu este grupo de alunos por estes serem detentores de uma maior capacidade de perceção e participação na própria construção das suas aprendizagens, facto que, esperamos, vá progredindo ao longo da frequência do ensino secundário e da construção e implementação das rubricas no processo de ensino / aprendizagem.

1.2. Diagnóstico de necessidades

Algumas das preocupações principais do Agrupamento, de acordo com a própria análise SWOT constante do projeto educativo (AE Canas de Senhorim, 2017), são a qualidade das aprendizagens e a transparência do processo avaliativo. Estas questões decisivas para a qualidade do serviço educativo prestado, associam-se, também, ao grau de confiança da própria comunidade escolar no processo avaliativo (processo, instrumentos, resultados).

É em prol dessa qualidade e da transparência processual que os critérios de avaliação precisam ser do conhecimento dos alunos e dos encarregados de educação. A construção das rubricas operacionaliza esse conhecimento facilitado dos critérios, uma vez que os desdobra em descritores de desempenho. Por isso, as rubricas, dada a sua natureza (são claras, de leitura simples e objetiva e dão feedback imediato), pareceram-nos uma excelente forma de dar continuidade a este trabalho de transparência avaliativa, no sentido de facilitar a avaliação, as aprendizagens e o grau de confiança da comunidade escolar.



A escolha da turma de 10º ano, para além de envolver alunos mais autónomos e em início de percurso de ensino secundário, teve um lado prático imediato: esta turma reuniu um grupo relevante de professores que frequentaram a ação do Projeto MAIA e, conseqüentemente, dava garantia de uma intervenção mais generalizada e mais sustentada ao nível das várias disciplinas do conselho de turma.

1.3. Definição e caracterização do problema de partida ou da ideia norteadora da intervenção

O ponto de partida deste projeto foi a necessidade sentida de modificar práticas avaliativas tradicionais, que se baseiam, em maior ou menor grau, nos resultados de testes avaliativos. Assim, mudar as mentalidades e implementar mudanças e novas dinâmicas avaliativas foi desde logo um objetivo relevante.

A criação de ambientes educativos propiciadores de regulação das aprendizagens, em que os alunos assumam um papel ativo, entre tarefas e metodologias de trabalho diversificados, recorrendo à utilização de instrumentos de avaliação alternativos aos testes tradicionais, onde sejam definidos critérios e níveis de desempenho explícitos, é o que se pretende neste repensar de ensino/aprendizagem. Este objetivo será concretizado, tendo sempre em mente a vontade de melhorar a forma como se avalia. Para isso propomo-nos formar alunos mais autónomos, capazes de se autorregular, dotados de um espírito crítico, como definido no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2018).

A construção de rubricas sobre várias tarefas que sejam abrangentes e que possam ser utilizadas em diversas situações de aprendizagem e participadas pelos alunos, em cada uma das disciplinas, constituirá a oportunidade de realizar o objetivo antes identificado.

2. Referentes teóricos

2.1. A avaliação de competências do PASEO pelo recurso à utilização das rubricas

“Um bebé que nasça hoje terá trinta e poucos anos em 2050. Se tudo correr bem esse bebé ainda andará por cá em 2100 e no século XXII. Que devemos ensinar a esse bebé que o ajude a sobreviver no século XXII? Que tipo de aptidões precisará ele ou ela para conseguir um emprego, compreender o que se passa à sua volta e orientar-se no labirinto da vida? Infelizmente, uma vez que ninguém sabe que aspeto terá o mundo em 2050, ninguém sabe a resposta a estas perguntas.” (Harari, 2018).

Muitos especialistas pedagógicos argumentam que as escolas deveriam mudar para o ensino dos “quatro C” – pensamento Crítico, Comunicação, Colaboração e Criatividade – que são as competências do século XXI (Harari, 2018; NEA, 2018). Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.

Em Portugal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é um documento orientador que visa criar um quadro de referência para a organização de todo o sistema educativo e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. Implica, na maioria das vezes, alterações de práticas pedagógicas e didáticas algo tradicionais de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. (Martins, 2018).

Ensinar para o desenvolvimento de competências envolve várias estratégias, tais como: usar múltiplas e variadas representações de conceitos e tarefas; encorajar a elaboração, questionamento e autoexplicação; envolver os alunos em tarefas desafiadoras, com apoio e feedback; ensinar com exemplos e casos concretos; estimular a motivação dos alunos. (Pellegrino, 2017). Por isso, o trabalho que propomos de envolver os alunos na produção das rubricas é, em si mesmo, uma estratégia promotora de competências de autorregulação.

Neste contexto e do ponto de vista do trabalho do professor, a introdução das rubricas para avaliar conhecimentos, competências e atitudes assume-se como um instrumento fundamental para se perceber o modo como se espera que as aprendizagens sejam atingidas e conjuntamente, como são avaliadas. Surgem assim como ferramentas de trabalho, que permitem definir e acompanhar os diferentes momentos de realização de uma tarefa, podendo ser utilizadas quer no contexto da avaliação formativa, quer no contexto da avaliação sumativa. (Fernandes, 2020).



2.2. Um modelo de gestão da inovação na escola por pares interciclos

A consecução do projeto desafiou o agrupamento de escolas do ponto de vista organizativo. Tratava-se de organizar uma equipa de projeto que liderasse, monitorizasse e realizasse um trabalho centrado na introdução de uma modalidade de avaliação nova, focado num nível de ensino, mas com potencialidade de se transformar num caso exemplar, aplicável noutros anos e ciclos. Assim, interessava capitalizar a formação realizada por seis elementos que pertencem a diferentes ciclos de ensino e assegurar a funcionalidade e eficácia do projeto. Por isso o modelo de gestão escolhido desafiou a filiação em grupos de recrutamento e ciclos escolares, tentando promover alguma transversalidade disciplinar e alguma supervisão interciclos.

A equipa do projeto MAIA é formada por seis docentes - cinco exercem funções na escola sede (três lecionam turmas do ensino secundário, um exerce funções na educação especial e outro é o diretor do agrupamento) e o sexto exerce funções em escola do 1oCEB, em localidade distinta. Para coordenação deste projeto foram consideradas várias hipóteses, assumindo-se desde o início que era importante a coesão da equipa e que os vários participantes se mantivessem próximos do projeto. Desta forma, pareceu-nos adequado que o coordenador do projeto fosse o elemento mais distante do mesmo e do público-alvo sobre o qual ele incide, isto é, a colega que leciona a turma do 1o CEB. Desta forma, o coordenador acompanha e monitoriza o projeto à distância, não se envolvendo diretamente com o mesmo; convoca e reúne com o grupo, sempre que necessário e, não obstante estar dentro do projeto, tem distanciamento suficiente para colocar questões pertinentes, como se de um observador externo se tratasse.



3. Descrição do projeto

Este projeto desenvolvido no ano letivo 2020/2021, teve como objetivo geral a implementação das rubricas, pretendendo-se que o recurso à sua utilização, seja uma prática recorrente, nas várias disciplinas. Dentro deste objetivo, podem considerar-se outros mais específicos e operacionalizáveis, entre os quais:

- transmitir com clareza o que se pretende que os alunos aprendam e como vão ser avaliados;
- melhorar a transparência dos processos avaliativos;
- usar as rubricas para avaliar e classificar;
- desenvolver a autonomia nos alunos;
- permitir melhores e mais sustentadas aprendizagens;
- potenciar nos alunos a autorregulação da sua aprendizagem;
- envolver os alunos na construção dos seus próprios instrumentos de avaliação.



Na sequência da ação de formação do projeto MAIA e do plano de ação criado pela equipa que a frequentou, este projeto foi apresentado à comunidade escolar em diversos momentos e para públicos-alvo e fins específicos. Assim, numa 1ª fase, foi apresentado em Conselho Geral e Conselho Pedagógico, para conhecimento e validação do mesmo; no início do ano letivo, foi divulgado na reunião geral de professores, para amplo conhecimento e em seguida, foi apresentado aos alunos e docentes do conselho de turma do 10º ano de escolaridade, para discussão e operacionalização, tendo havido a preocupação que os vários docentes se sentissem confortáveis neste projeto, que é de todos, e assim conseguirem o envolvimento dos seus alunos.

Ainda no 1º período e ao longo do 2º os professores da turma foram propondo aos alunos tarefas sobre as quais teriam de construir uma rubrica. Em grupo turma ou em grupos mais pequenos foram elaboradas, analisadas, discutidas e alteradas as rubricas que foram sendo elaboradas, chegando-se a uma rubrica final para cada tarefa.

Ao longo do 3º período os alunos aplicaram as rubricas para auto e heteroavaliação das tarefas que lhes foram propostas, tendo estas sido ajustadas com alterações pontuais.

A avaliação do projeto foi realizada através de um questionário do Google Forms dirigido aos professores e alunos envolvidos.

A disseminação das rubricas por toda a comunidade escolar recorreu a estratégias de divulgação diversificadas tendo sido feita em momentos diferentes:

- divulgação feita pelos alunos do 10º ano, que fizeram parte do projeto ao longo do ano, aos vários professores da escola;
- em reuniões de departamento, os docentes dos grupos analisaram as rubricas e puderam contribuir com ajustamentos para melhorar a clareza e abrangência destas;
- o projeto foi publicitado na página da escola;
- e foi integrado no Projeto Curricular de Escola.

As rubricas construídas ao longo da implementação do projeto constituem-se como um importante recurso material para utilização futura, pelo que farão parte de um portefólio que será divulgado e partilhado com todos os docentes e ficará disponível para consulta dos interessados. A título de exemplo, incluímos como anexo deste texto cinco rubricas.

De forma a envolver todos os elementos do conselho de turma, professores e alunos, e pretendendo que as rubricas tivessem relevância no processo avaliativo, foi cruzado este projeto com o da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Isto é, foi criado um DAC (Domínio de Autonomia Curricular) especificamente para a construção de rubricas que envolvesse os alunos na sua elaboração e na sua auto e heteroavaliação.



4. Avaliação do projeto

O projeto foi avaliado pelo número de rubricas construídas, a sua relevância na avaliação das diferentes áreas disciplinares e o envolvimento dos alunos e dos professores no processo. O resultado desta avaliação constituirá o fundamento da melhoria que será introduzida no próximo ano letivo.

Os dados, relativos à perceção da eficácia e pertinência das rubricas, evidenciada pelos professores e pelos alunos, foram recolhidos através de formulários do Google Forms (em anexo). Optou-se por este modo de recolha, para facilitar o preenchimento e tratamento de informação. O formulário foi constituído de forma semiaberta, de modo a caracterizar a relevância e o envolvimento dos atores na produção das rubricas, bem como, o conhecimento e a importância atribuído, por alunos e professores, ao domínio das competências do PASEO. O questionário incluiu perguntas de resposta curta e afirmações para obtenção de concordância numa escala tipo Lickert de 5 pontos. Para além disso, a coordenadora do projeto recolheu evidências do processo de implementação sob a forma de notas de campo, que foram compiladas neste exercício avaliativo.

Os resultados obtidos permitem constatar, numa primeira dimensão, a da monitorização, que os alunos do 10º ano, envolvidos no projeto se revelaram empenhados e interventivos, uma vez que foram registadas sugestões construtivas, dadas por eles, e que foram usadas na elaboração das rubricas sugeridas pelos professores. No entanto, nem todos os professores do conselho de turma trabalharam nas rubricas com os alunos. Assim, o número de rubricas elaboradas na turma foi pequeno (cerca de 11).

Para alargar o campo de aplicação da inovação, a equipa decidiu alargar a construção de rubricas aos restantes anos do ensino secundário. Em resultado, constatou-se que os alunos mais velhos, porque têm outra perspetiva sobre os critérios de avaliação, construíram e implementaram outras rubricas.

Questionados, professores e alunos, sobre o grau de conhecimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, muito poucos revelaram ter um excelente grau de conhecimento e, numa escala de 1 a 5 a média situa-se no 3 para os alunos (gráfico 35) e no 4 para os professores.

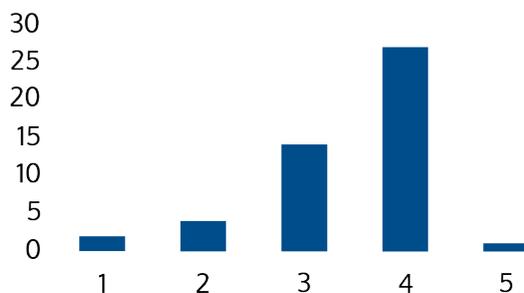


Gráfico nº 35 - Grau de conhecimento dos alunos sobre as 10 áreas de competência do PASEO

Por outro lado, todos os intervenientes foram de opinião que só a utilização de tarefas diversificadas ao longo da lecionação dos conteúdos de cada uma das disciplinas, poderá desenvolver as várias competências do perfil do aluno (gráfico 36).

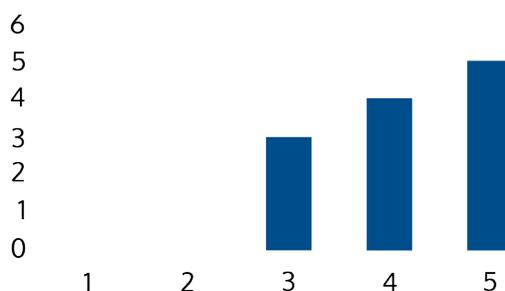


Gráfico nº 36 - Grau de concordância dos professores sobre a importância da utilização de tarefas diversificadas para desenvolver as várias competências do perfil do aluno

A resposta à questão “Será do interesse dos alunos o uso das rubricas em todas as disciplinas?”, não é consensual nos alunos pois, apesar da maioria considerar que sim, uma grande parte ainda considera que não (gráfico 37).

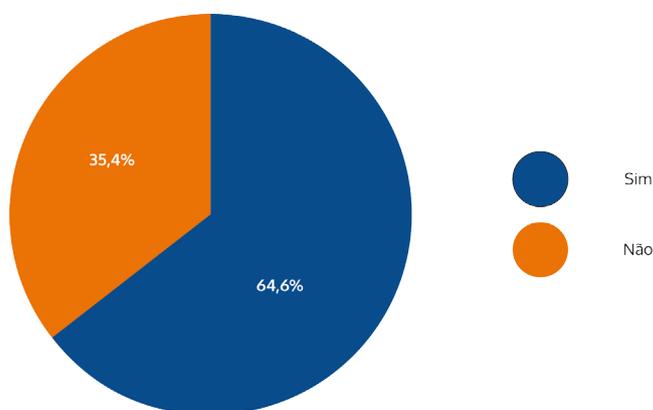


Gráfico nº 37 - Opinião dos professores sobre o interesse da utilização das rubricas em todas as disciplinas

Já os professores, a maioria considera ser do interesse dos alunos a utilização das mesmas rubricas nas várias disciplinas (gráfico 38).

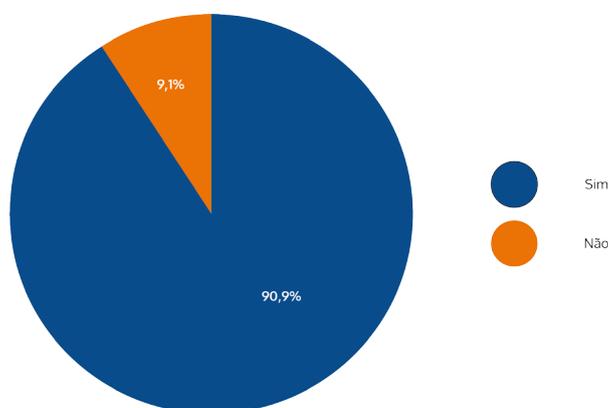


Gráfico nº 38 - Opinião dos professores sobre o interesse da utilização das mesmas rubricas em todas as disciplinas

E, na sequência disto, a esmagadora maioria dos alunos e professores considera que a avaliação das aprendizagens deve ser feita simultaneamente por fichas/testes de avaliação e tarefas diversificadas pois estes instrumentos avaliam competências diferentes (gráfico 39).

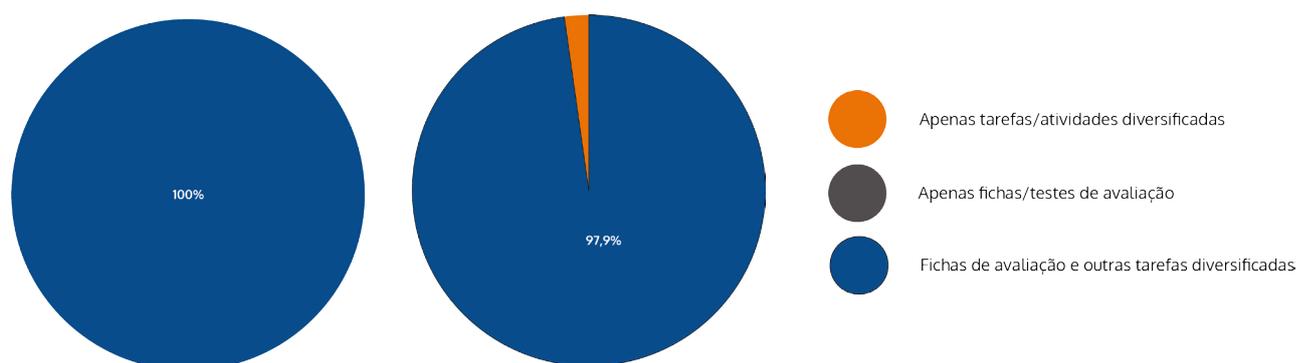


Gráfico nº 39 - Opinião dos professores (A) e dos alunos (B) sobre os instrumentos que devem ser usados para avaliar as aprendizagens dos alunos

O grupo de alunos que construiu as rubricas salientou que a tarefa os ajudou a perceber melhor os critérios de avaliação; constatou que o conhecimento das rubricas os ajudou a orientar a sua aprendizagem e a melhorar o seu desempenho, sentindo-se por isso mais envolvidos na sua avaliação.

Conclusões

O projeto MAIA foi apresentado aos órgãos da escola, Conselho Geral e Conselho Pedagógico, e também aos professores do conselho da turma e respetivos alunos que dele iriam fazer parte no trabalho mais prático.

O foco dos objetivos traçados inicialmente para este projeto, foi sendo trabalhado ao longo de todo o ano letivo, apesar dos obstáculos que dificultaram, em muito, a sua elaboração e aplicação. Foi sem dúvida redutente, o distanciamento social forçado, face à situação pandémica uma vez mais vivida por todos nós. A dinâmica educativa nas escolas sofreria, rapidamente, profundas alterações, as quais provocariam toda uma nova aprendizagem - na forma de interagir com alunos, encarregados de educação e entre pares - e na forma de ensinar e aprender. No entanto, o projeto foi readaptado a esta realidade e podemos seguramente referir, que os objetivos principais foram atingidos. Os professores e os alunos do conselho de turma-alvo (10º ano) foram envolvidos nesta dinâmica de trabalho e a mesma passou inclusive a fronteira para outras turmas do secundário, que pontualmente com alguns professores e nalgumas disciplinas, foram criando rubricas para a avaliação de tarefas específicas. Alguns colegas criaram mesmo rotinas próprias, de avaliar o final de unidades, recorrendo a esta dinâmica.

Este terá sido, cremos nós, um dos aspetos mais inovadores do projeto, assim como o envolvimento dos alunos na construção e aplicação dos seus próprios instrumentos de avaliação. A receptividade dos alunos a este projeto foi excelente. Não apenas no entusiasmo com que o fizeram, mas na forma como se envolveram, como participaram, como colaboraram na construção de rubricas, como as aplicam e inclusive, na forma como farão a sua disseminação. Os alunos mostraram grande assertividade e objetividade não apenas na sua autoavaliação, mas também na heteroavaliação de colegas.

Como balanço, é possível constatar um conjunto de alterações e de processos no terreno, mas mais importante que isso, constatamos a transformação de mentalidades, isto é, a apropriação do conceito das rubricas e a sua aplicação, em situações distintas. Acreditamos que nos próximos anos letivos, o processo vai sendo gradualmente cada vez mais impactante, até que seja utilizado de forma recorrente e banal em todos os anos e níveis de ensino. Para isso, é fundamental a fase de disseminação que se seguirá. A dinâmica apresentada pelos alunos será utilizada para apresentação a todos os professores e depois a toda a escola, pretendendo-se que este veículo de transmissão - também ele inovador - seja mais apelativo e facilite as dinâmicas de envolvimento. Igualmente, aprendemos que é fundamental fazer uma divulgação do PASEO por toda a comunidade escolar, num futuro próximo.

Olhando para o percurso feito, para os seus resultados e dificuldades, consideramos tudo isto absolutamente natural - num processo de transformação, nem todos seguem à mesma velocidade. Até as águas de um rio viajam a ritmos diferentes - mais velozes e entusiastas no meio e mais paradas e apáticas na margem.

"Comece lentamente ..., mas comece!" - este é o nosso lema.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim (2017). *Projeto Educativo 17/20*, <http://aecanas.org/aecanas/>

Barbosa, M. (2012). *Rubricas- Presente e Futuro na Avaliação das Aprendizagens*, (proposta de ferramenta de criação de grelhas de avaliação para o 1.º ciclo do ensino básico). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti – Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Fernandes, D. (2020a). *Rubricas de avaliação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Fernandes, D. (2020b). *Folha Critérios de avaliação*. Lisboa: DGE - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

Fernandes, D. (2019). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral de Educação do Ministério da Educação.

Harari, Y. (2018). *21 lições para o século XXI*. Lisboa: Companhia das Letras.

Martins, G. et. al. (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória Direção Geral da Educação* (DGE). Ministério da Educação.

Mouraz, A. & Serra, I. (2020). *Projetos de Intervenção*. Mangualde, EduFor, <https://edufor-dge.fccn.pt/>

National Education Association, (NEA) (2018). *Preparing 21 st Century students for a global society*. <https://assets/docs/>

Pais, H. (2019). *Rubricas de avaliação*. Lisboa, DGE - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

+

5

Envolver

rubricas na avaliação de trabalhos de projeto

Cândida Rodrigues
Cláudia Pinto
Jaime Fernandes
Madalena Viegas
Rosa Figueiredo
Zulmira Santos

AE de Penalva do Castelo



Sumário

O projeto que se apresenta começou a ser implementado no ano letivo 2020/2021, no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, na sequência da formação realizada pelos autores no âmbito do Projeto MAIA. No texto dá-se conta de como, através da conceção e implementação de instrumentos de avaliação baseados em rubricas, se pretendeu validar formas de avaliação das atividades baseadas em trabalho colaborativo desenvolvidas pelos alunos.

Para operacionalizar o objetivo antes enunciado criou-se uma matriz de indicadores e respetivos critérios de qualidade de desempenho, descritos de forma suficientemente detalhada. O que se pretendeu foi obter um instrumento que torne possível ajuizar e refletir sobre os progressos obtidos pelos alunos.

O Projeto foi aplicado no 5º, 7º e 10º anos de escolaridade. Todavia, por causa da pandemia, os dados recolhidos foram menos do que os expectáveis. Apesar disso foi possível registar os aspetos positivos e negativos deste processo. Globalmente todos os intervenientes consideraram o projeto interessante e manifestaram o desejo de lhes dar continuidade.

Palavras-chave

Rubricas, monitorização, aprendizagens



1. Introdução



1.1. Contextualização da intervenção

O projeto que se apresenta foi concebido para aplicar no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo. Este Agrupamento possui cerca de 840 alunos distribuídos pelos diferentes níveis de educação e ensino - desde a educação pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade.

Procurou-se constituir uma equipa representativa dos diferentes níveis de ensino de modo a facilitar a conceção, implementação e o acompanhamento do projeto. Tendo em conta a diversidade de níveis do agrupamento optámos por aplicar o projeto a uma turma inicial de cada ciclo: uma turma do 5.º ano, uma do 7.º ano e uma do 10.º ano de escolaridade. Para além desta amostragem também se desenvolveu algum trabalho no 1.º ciclo, nas turmas do 4.º ano de escolaridade da EBI de Ínsua.



1.2. Diagnóstico de necessidades

A escolha do tema resultou da necessidade de arranjar mecanismos diferentes para avaliação das competências dos alunos desenvolvidas numa lógica curricular de trabalho de projeto, tal como prevê o Projeto Educativo e é desejado pela Autonomia e Flexibilidade Curricular, de que o Agrupamento de Escolas quer ser ator e exemplo.

O trabalho de projeto tem uma natureza interdisciplinar e transdisciplinar e visa a realização de projetos concretos envolvendo alunos, com o fim de desenvolver naqueles uma visão integradora do saber e, por vezes, promover a sua orientação escolar e profissional, facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho. Por outro lado, o trabalho de projeto é também um vetor de integração curricular ao articular o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades com um conjunto de aprendizagens essenciais previstas nos currículos das várias disciplinas que fazem parte do plano de estudos dos alunos durante o ensino básico e ensino secundário.

No entanto, sentimos que esta forma de trabalhar em educação não é, ainda, plenamente desenvolvida porque parece não haver conhecimentos suficientes para a sua utilização como estratégia de ensino aprendizagem e de avaliação. Isto é, o Agrupamento reconhece a importância de um conjunto de atividades baseadas na metodologia de projeto, pelas suas implicações positivas no processo de ensino e aprendizagem, mas a sua avaliação carece de maior desenvolvimento.

O público-alvo foi escolhido numa lógica de intervenção em início de ciclo de modo a poder alargar-se ao longo de cada um destes. Os vários intervenientes terão a possibilidade de dar continuidade à implementação, complementar lacunas, a longo e médio prazo, num caminho de formação, também para os professores, num processo de avaliação ainda pouco utilizado-rubricas. Além disso, a parceria temporal com os mesmos alunos e os contributos destes, ao longo do processo, é um fator fundamental para o sucesso do projeto, uma vez que dá continuidade a uma estratégia que carece de apropriação por professores e alunos, mas é fator de autorregulação das aprendizagens.





1.3. Definição e caracterização do problema de partida ou da ideia norteadora da intervenção.

O problema de partida foi originado pela dificuldade sentida pelos professores em avaliar os desempenhos dos alunos nos trabalhos de projeto.

Com a criação de rubricas pretendemos fomentar esquemas explícitos para avaliar produtos ou comportamentos em categorias que dão forma ao processo de trabalho em projeto, que envolvem disciplinas e conteúdos curriculares. Neste âmbito pretendemos desenhar e aplicar um instrumento de avaliação de âmbito interdisciplinar, de modo a envolver os alunos na sua avaliação em trabalho de projeto ou similares, transformando as rubricas num mecanismo que dê feedback formativo e possa contribuir para a avaliação das disciplinas envolvidas.

Em suma, o Projeto de Intervenção foi pensado, concebido e desenvolvido com o propósito de contribuir para melhorar as práticas pedagógicas da escola e dos seus professores no domínio da avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, das aprendizagens dos seus alunos.



2. Referentes teóricos



2.1 Avaliação Formativa, rubricas e trabalho de projeto

Este projeto mobiliza os conceitos de avaliação formativa, rubricas e trabalho de projeto. Se o primeiro constitui o conceito enquadrador da intervenção que se propõe, os dois últimos constituem os conceitos que o projeto vai argumentar ser possível relacionar empiricamente. Isto é, como antes foi referido, propomos averiguar com úteis podem ser as rubricas para avaliar o trabalho de projeto.

A investigação desenvolvida nas últimas décadas tem mostrado de forma muito consistente que os três eixos basilares de qualquer processo de educação e formação devem estar fortemente integrados, (Roldão, 2008; OCDE, 2013;) ou seja, o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ser concebidos como processos pedagógicos indissociáveis. Estas ideias são consistentes com o que se preconiza no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins *et al*, 2018) um dos documentos curriculares mais consistente e relevante para orientar as ações pedagógicas no sistema escolar.

“A avaliação pedagógica deve ser utilizada pelos alunos e pelos professores para que se possam desenvolver as aprendizagens e as competências previstas nas AE, no PASEO e noutros documentos curriculares relevantes. Isto significa que, de forma sistemática, os alunos têm de ser claramente informados acerca do que é importante aprender (através dos critérios), da situação em que se encontram relativamente às aprendizagens que têm de realizar e dos esforços e estratégias que é necessário fazer para o conseguir.” (Fernandes, 2021, p. 5)

A avaliação pedagógica só faz real sentido se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino. Isto significa que a avaliação é um processo que tem de estar intrinsecamente articulado com o currículo e com o seu desenvolvimento.

Considera-se avaliação pedagógica todas as avaliações, formativas e sumativas, que se desenvolvem essencialmente no contexto da sala de aula e são da integral responsabilidade dos professores e dos seus alunos. Esta avaliação pedagógica é fundamental para apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos e o ensino dos professores.

Tal como refere Domingos Fernandes, (2020a) para que a avaliação possa ser um processo ao serviço da melhoria e do bem-estar dos alunos, é necessário que os seus propósitos sejam bem compreendidos por todos os intervenientes e que o processo seja tão transparente e consensual quanto possível. Por outro lado, é imprescindível que alunos e professores estejam devidamente preparados para desenvolver o processo de avaliação nesse sentido.

A avaliação formativa e sumativa são conceitos estruturantes no âmbito da avaliação das aprendizagens, cuja conceitualização tem evoluído desde a sua criação em 1967, por Michael Scriven (Machado, 2020a). Atualmente, estes dois tipos de avaliação complementam-se, integrando e utilizando uma diversidade de contributos das teorias da aprendizagem e da avaliação que emergiram a partir do desenvolvimento do cognitivismo, do construtivismo, das visões socioculturais da aprendizagem e das perspetivas da teoria da atividade. O que há de comum entre estas teorias é a crença de que a aprendizagem é uma tarefa do sujeito que aprende, ainda que mediado pelo seu envolvimento nas tarefas, pela alteração que tal exercício provoca no sujeito que aprende, e pela interação com o ambiente ou com os outros sujeitos.

A natureza predominantemente formativa das práticas de avaliação dos professores, exige um feedback de elevada qualidade, centrado na tarefa e descritivo, que acompanha e ajuda a melhoria das aprendizagens. Dessa forma, os alunos serão induzidos a pensar o seu desempenho e o dos seus pares, numa dinâmica colaborativa, responsável e capaz de contribuir para a superação dos erros, das dificuldades e dos obstáculos que, de múltiplas formas, impedem aprendizagens de sucesso. Machado (2019a).

A avaliação formativa, também conhecida como avaliação para as aprendizagens, deve ser transparente, (todos os intervenientes devem conhecer os critérios, as finalidades, os procedimentos, os momentos, os intervenientes e os processos de recolha de informação), contribuir para a melhoria da aprendizagem (o propósito fundamental não é atribuir classificações, mas sim apoiar os alunos nas suas aprendizagens informando-os acerca da sua situação, progresso em relação aos conteúdos, às capacidades, às competências e desempenhos que têm de desenvolver), permitir a integração curricular (avaliação está intrinsecamente articulada com o currículo e com o seu desenvolvimento), permitir a positividade (propor tarefas aos alunos que lhes proporcionem reais oportunidades para que possam mostrar o que sabem e o que são capazes de fazer) e permitir a diversificação (torna-se necessário diversificar os métodos de recolha de informação). Fernandes (2019)

“Os critérios deverão ter, essencialmente, uma utilização formativa e, nesse sentido, permitirem 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.” (Fernandes 2019a),.

A utilização de feedback em sala de aula permite fornecer informações aos alunos sobre o ponto de situação dos seus conhecimentos. Promove a qualidade das relações professor-aluno e o envolvimento académico e desempenho dos alunos. Por isso, é uma excelente ferramenta, embora nem sempre utilizada em educação, pois valoriza a avaliação para a aprendizagem e tem potencial formativo. Machado (2019 a)

Do exposto resulta que a eficácia do feedback assenta na clareza dos objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso. Resulta, ainda, do ponto de vista da produção das rubricas, que estes dois elementos estejam claramente articulados e sejam do conhecimento de todos os intervenientes.

Por isso as rubricas são um poderoso instrumento de avaliação e de distribuição de feedback. Domingos Fernandes (2019a) enfatiza as seguintes características das rubricas:

- “São esquemas explícitos para avaliar produtos, processos ou comportamentos.
- São uma ferramenta para quantificação de observações qualitativas.
- Podem ser usadas para fornecer feedback formativo dos alunos, para atribuir classificação ou avaliar programas.
- Descrevem níveis de desempenho, de competências, na realização de tarefas específicas, ou de um produto específico, associados a uma escala.
- São o meio de veicular expectativas e de fornecer feedback de forma clara, reguladora e autorreguladora e rica em informação para o aluno.
- A sua utilização deve ser sistemática para que os alunos se apropriem dos critérios e dos desempenhos expectáveis.”

Constituindo uma metodologia de ensino e de aprendizagem, “a metodologia de trabalho de projeto consiste numa forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino-aprendizagem por projetos pedagógicos” (Ferreira, 2008), potenciadora de uma educação escolar com mais sentido e funcionalidade para os alunos.

Segundo Domingues Fernandes, (2019a) as rubricas podem ser utilizadas quer no contexto da avaliação formativa, avaliação *para as* aprendizagens, ou seja, para distribuir *feedback* de elevada qualidade, quer no contexto da avaliação sumativa, avaliação das aprendizagens, para que, num dado momento, se possa fazer um balanço ou um ponto de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer.



2.2. A importância do trabalho colaborativo dos professores

Em conformidade com os princípios orientadores da política educativa, (ME, 2018) a missão do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo consiste em responder às necessidades do seu território educativo, oferecendo respostas educativas diferenciadas, em todos os níveis de educação e de ensino, que valorizem as dimensões humanista, científica, artística, desportiva, tecnológica, a educação inclusiva, a educação para a cidadania, a educação para a saúde, bem-estar e ambiente, a inovação pedagógica e a aposta no ensino profissional nas áreas que respondam às necessidades da comunidade, dos empregadores e do país.

É ainda missão do Agrupamento garantir um serviço educativo público de excelência, através da prestação de um ensino de qualidade, visando a formação integral dos alunos e contribuindo para o seu sucesso escolar e pessoal; promover uma educação para a cidadania ativa, sustentada na capacidade de resposta à mudança; promover o desenvolvimento profissional dos docentes e dos não docentes, bem como contribuir para o desenvolvimento da comunidade em que se insere.

Assim, o Agrupamento preocupa-se em propiciar a equidade e o sucesso escolar e garantir a todos os alunos, nas diferentes ofertas de educação e formação, o acesso a uma cultura científica e artística de base humanista, como está definida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Martins et al, 2018)

Para garantir a consecução desta missão e estes objetivos, o Agrupamento assume por inteiro, a responsabilidade e autonomia curricular prevista no Decreto Lei no 55/2018, para o que assenta o seu trabalho na colaboração entre docentes sendo logo referida nos princípios orientadores do documento: “o Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”, bem como valorizar “o intercâmbio

de saberes e de experiências, através de práticas de: coadjuvação entre professores, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares”.

Ao longo dos últimos anos, verificou-se que há uma maior preocupação, por parte de toda a equipa pedagógica, “com a qualidade educativa (...) tornando-se fundamental promover a partilha e a reflexão sobre as experiências vivenciadas, para que possa ter sucesso uma mudança tão significativa como a introdução de novas práticas de gestão curricular” (Fernandes et al., 2002, p. 143)

Estas “novas práticas de gestão curricular” caracterizam-se particularmente pela junção de todos os esforços onde “pressupõe uma equipa, esforço conjunto, colaboração, troca de conhecimentos, partilha de experiências, de dúvidas, de incertezas” (Peralta, 2002, p. 17) de modo que dar e receber ajuda não implica incompetência, mas esforço conjunto para que seja sempre possível a melhoria das aprendizagens dos alunos. Do mesmo modo, “os professores contribuem para escolas eficazes ao trabalhar com sucesso em conjunto com os colegas, os líderes da escola tal como o diretor, os pais, e ao proporcionar liderança para a melhoria da escola” (Arends, 1995, p. 504). Estamos conscientes de que é em “equipa que os professores têm possibilidade de conceber dispositivos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento das capacidades intelectuais fundamentais, de raciocínio, de juízo (...)” (Postic, 1995, p. 10).

As lideranças assumem assim um papel importantíssimo na implementação e condução das práticas colaborativas, sendo estas impulsionadoras das ações dos professores: é “inerente à liderança a capacidade de (...) estimular professores; incentivar o aperfeiçoamento; fomentar o espírito coeso de equipa; investigar sobre práticas; favorecer um clima positivo; desenvolver valores; impulsionar o entusiasmo; ajudar quem precisa” (Lima, 2002, p. 150).

Entendemos que a inclusão estimula a aprendizagem, a participação e a igualdade de oportunidades, abrange todos os alunos, independentemente do género, das capacidades, da religião, da origem, étnica ou cariz social. A aprendizagem faz-se em interação social com o outro. Somos simultaneamente iguais e diferentes e é este o processo que exige entendimento, abertura ao outro e tolerância.



3. Descrição do projeto

O Agrupamento reconhece a importância da metodologia de trabalho de projeto no processo de ensino aprendizagem e na avaliação formativa e sumativa.

O Projeto de Intervenção teve como finalidade criar rubricas de modo a envolver os alunos na sua avaliação em trabalhos de projeto ou similares, transformando-as num mecanismo que desse feedback formativo e pudesse contribuir para a avaliação das disciplinas envolvidas.

Os projetos desenvolvidos pelo agrupamento têm uma abrangência interciclos e adequam-se à missão do desenvolvimento de competências antes referida. Salientam-se algumas atividades/projetos do Plano Anual de Atividades que se articulam com esta ideia: Dia Mundial da Alimentação (Educação Pré- escolar, 1.º e 2.º ciclos e Ensino Profissional), O Caminho dos Galegos (2.º, 3.º ciclos e Ensino Secundário e Ensino Profissional) e Ensino Experimental das Ciências, envolvendo alunos da Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

Acresce que esta dimensão do trabalho de projeto foi articulada com a opção curricular criada pelo DL 55/2018, na criação dos domínios de articulação curricular, (DAC).³¹ Estas foram uma opção de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, numa combinação parcial de disciplinas, onde se procurou articular aprendizagens essenciais de cada uma dessas disciplinas com o objetivo de mobilizar e relacionar aprendizagens de forma autónoma e participação mais ativa dos alunos. Assim, o trabalho de projeto realizado nas DAC articulou-se com o projeto educativo da escola e o projeto curricular de cada turma.

E é neste sentido que o trabalho colaborativo dos professores se tornou de capital importância e decisivo para o sucesso deste domínio de autonomia curricular realizado nas duas turmas que levaram a cabo este projeto. Para concretizar este trabalho foram lançadas, no horário dos professores, duas horas semanais para os docentes poderem desenvolver um trabalho colaborativo e em equipa.

Como referido, este trabalho aplica as rubricas na avaliação no trabalho de projeto, o que proporciona várias vantagens, de acordo com a literatura (Fernandes 2020a):

- Tornam o processo de avaliação mais eficiente, preciso, justo e confiável;
- Permitem que alunos avaliem os seus próprios trabalhos antes de entregá-los;
- Permitem a autoavaliação;
- Permitem que os alunos compreendam a classificação quantitativa e qualitativa atribuída;
- Permitem melhorar o desempenho dos alunos, uma vez que estes passam a saber onde devem focar os seus esforços.

O projeto tem como objetivo geral desenhar e aplicar um instrumento de avaliação de âmbito interdisciplinar, de modo a envolver os alunos na sua avaliação em trabalho de projeto ou similares, transformando as rubricas num mecanismo que dê feedback formativo e possa contribuir para a avaliação das disciplinas envolvidas.

Os objetivos específicos são:

- criar um conjunto de rubricas e descritores de desempenho que contribuam para uma avaliação formativa;
- solicitar a participação dos alunos na construção de uma grelha de autoavaliação dos seus desempenhos baseada em rubricas;
- harmonizar instrumentos de avaliação por rubricas que se traduzam na avaliação formativa dos alunos nas diferentes disciplinas.

Este projeto foi apresentado na Reunião Geral de Professores, na qual se sensibilizaram os docentes à sua adesão. As turmas incluídas no projeto foram: 5ºB, 7ºC e 10ºA, por serem turmas de anos iniciais de ciclo.

Foi realizada uma Sessão de Formação destinada aos professores das turmas envolvidas, dinamizada pelas formadoras do Projeto MAIA, que permitiu esclarecer dúvidas e planear o trabalho.

Para efeitos deste texto vão ser descritos processos educativos levados a cabo nas turmas referidas.

31 O Decreto-Lei n.º 55/2018, Artigo 9.º, refere que "os domínios de autonomia curricular (DAC) constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização. Os DAC, numa interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas, exploram percursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise, tendo por base, designadamente os temas ou problemas abordados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar".

5º ano

No início do ano letivo de 2020/21, os professores envolvidos no projeto desenvolveram várias ações com vista a explicitar o sentido do trabalho esperado dos alunos: -justificaram a dimensão interdisciplinar³² requerida e ouviram os alunos. Desse diagnóstico começou a idealizar-se o trabalho de projeto a desenvolver.

Em reunião do conselho de turma, o grupo de docentes responsabilizou-se pela gestão e configuração articulada do currículo a ser apreendido pela turma envolvida, selecionando as competências transversais e aprendizagens essenciais nas diferentes disciplinas. Definiram-se, depois, as situações de aprendizagem a implementar em cada disciplina abordando os conteúdos de cada área do saber de uma forma interdisciplinar, para a prossecução dos objetivos definidos com a escolha deste trabalho de projeto e, indo, também, ao encontro do perfil dos alunos no fim da escolaridade obrigatória. A turma envolvida escolheu o tema “A Geometria que nos envolve”. Este trabalho de projeto teve como objetivos essenciais: compreender a geometria enquanto elemento de organização da forma e identificar, no ambiente e nas construções humanas, elementos geométricos simples, articulando conhecimentos científicos das disciplinas intervenientes.

As atividades práticas tiveram início no segundo período letivo. O mote de partida foi dado pela disciplina de Matemática, na medida em que os alunos começaram por realizar uma investigação/estudo sobre figuras geométricas e suas propriedades. Nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, criaram-se módulos por translação e/ou rotação de figuras geométricas, tendo como base e inspiração a obra de Maurits Escher, formando assim vários padrões. Nestes surgiram vários animais que foram estudados nas aulas de Ciências Naturais, atendendo à sua forma, locomoção, revestimento, reprodução e regimes alimentares. Na disciplina de Português escreveram-se poemas alusivos ao tema da geometria. Em Educação Musical criaram-se textos com base nas figuras geométricas e no trabalho elaborado na disciplina de Português, fez-se composição de melodias para diferentes figuras geométricas, bem como a gravação das canções. A disciplina de TIC envolveu-se na construção e programação no Scratch de polígonos regulares, onde se aplicaram os conhecimentos adquiridos na disciplina de Matemática, os poemas criados na disciplina de Português e as melodias compostas em Educação Musical. Na disciplina de Inglês, os alunos descreveram, nesta língua estrangeira, as figuras geométricas com base nas suas propriedades e também foram usadas no Scratch.

Em cada disciplina interveniente a avaliação centrou-se nos seus domínios específicos, com a construção de rubricas próprias, com a intervenção dos alunos, em função dos respetivos contributos para o projeto e dos critérios de avaliação definidos neste Agrupamento. Os alunos realizaram também a sua autoavaliação em cada disciplina interveniente.

Como se pode verificar pelo relato deste DAC, foi possível identificar os eixos da articulação curricular entre disciplinas de acordo com as singularidades educativas de cada uma, mas também realizar um trabalho colaborativo, não só entre alunos como entre os docentes. Este último centrou-se nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, tendo sido possível rentabilizar o trabalho de cada um e acompanhar os alunos de forma mais próxima. Este trabalho colaborativo facilitou o ensino e a aprendizagem, pois “é importante que cada professor dê o seu contributo devendo, para tal, dispor de tempos e modos de trabalho individuais que permitam preparar ou aprofundar o trabalho” (Roldão, 2007).

32 Apesar de o conceito pedagógico de interdisciplinaridade já ser debatido desde 1970, nomeadamente com a UNESCO a publicar vários volumes de “New Trends in Integrates Science Teaching”, o trabalho de projeto implementado nos DAC veio trazer um novo sentido à interdisciplinaridade colocando o aluno no centro de todo o processo e permitir a articulação de saberes das diversas disciplinas.

Foi também possível o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, pois “a escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno.” (Estanqueiro, 2010, p.21), como aliás se preconiza no nosso Projeto Educativo.

Segundo Estanqueiro, num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um fator de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social (2010, p.22). Na verdade, os alunos mostraram muito empenho e interesse pelas atividades desenvolvidas durante a implementação do projeto.

Verificou-se que o trabalho de projeto levou a turma a organizar-se, a estabelecer as regras de convivência e de funcionamento, a gerir o seu espaço, o seu tempo e a construir saberes e a estabelecer relações de diálogo e debate entre os diferentes intervenientes.

Esta metodologia de trabalho resultou em produtos finais interessantes, que testemunham a construção do conhecimento de forma autónoma por parte dos alunos. A avaliação foi realizada ao longo de todo o projeto e potenciou uma recolha de informação sobre o desenvolvimento do trabalho e um feedback sistemático aos alunos, tal como defendido por Domingos Fernandes (2019) que lhes permitiu regular e melhorar o processo de aprendizagem.

Em suma, este trabalho de projeto desenvolvido com a turma do 5oB, possibilitou centrar o processo ensino-aprendizagem no aluno e não no professor, promovendo a autonomia e o ensino pela descoberta e o intercâmbio de saberes e de experiências, tanto dos docentes como nos discentes.

7º e 10º ano

Nas turmas do 7º e 10º ano o trabalho decorreu de forma partilhada com os estudantes e no seio dos conselhos de turma. Iniciou-se com a identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos do desempenho escolar dos alunos das turmas envolvidas; a identificação dos principais obstáculos a enfrentar, para definir os desafios prioritários a vencer; na seleção das áreas de competência do plano de atividades a desenvolver; no levantamento e negociação de ideias, problemas, objetivos de aprendizagem (envolvendo os alunos); na aferição dos eixos de confluência e articulação entre as disciplinas envolvidas; na identificação das aprendizagens essenciais de cada disciplina convocada para a concretização do trabalho, na planificação das etapas (problema inicial, processo, produto); na definição dos critérios comuns para avaliação de competências transversais e critérios específicos ou rubricas para a avaliação do trabalho global e em cada disciplina.

Nos conselhos de turma, as rubricas definidas pelos professores foram negociadas com os alunos, tendo-lhes sido explicadas claramente as dimensões, categorias, parâmetros dos indicadores e descritores de desempenhos. Posteriormente os alunos participaram na construção de uma grelha de autoavaliação de desempenho das atividades a realizar, tendo contribuído para a concretização de um feedback formativo, com reflexos na sua avaliação nas áreas disciplinares curriculares.



4. Avaliação do projeto

Inicialmente o projeto previa a definição de várias etapas de avaliação que acabaram por não se concretizar na totalidade, nomeadamente a avaliação intermédia prevista para fevereiro, devido ao contexto pandémico.

No 7º e 10º ano, procurámos envolver os conselhos de turma nas atividades previstas pelo projeto que conduzissem a uma atuação progressiva de apropriação do processo de avaliação por rubricas. Mas a mudança do contexto de ensino e aprendizagem presencial para a modalidade a distância levou a que os docentes, na sua grande maioria, e alunos nessas disciplinas voltassem a uma modalidade de avaliação mais tradicional, baseada em atividade e instrumentos online que distorceram o propósito inicial da avaliação por rubricas.

Não conseguimos implementar um instrumento de recolha de dados que nos permitisse refletir e compreender a causa desse problema.

Quanto aos alunos, não implementámos instrumentos de recolha de dados, como estava previsto inicialmente pelo projeto, que permitissem um feedback formal e objetivo da implementação da avaliação por rubricas em tarefas e atividades realizadas nas turmas do 7º e 10º ano, mas em contextos informais e espontâneos fomos obtendo um feedback oral dos alunos, que nos permitiu registar os aspetos mais positivos e também um ou outro menos positivos deste processo.

Assim, através dos relatos dos alunos, registámos que o processo de avaliação se torna mais fácil, sobretudo quando têm tarefas mais complexas para concretizar, porque nesse dizer “sabemos objetivamente o que temos de fazer e em que somos avaliados. E como os critérios de desempenho têm um número é mais fácil para nós quantificar, principalmente quando são textos escritos”. Depois, referem também que “ficamos a saber o nosso nível e o nosso desempenho”, embora em trabalhos de grupo tivesse sido mais difícil fazer essas diferenças.

Um outro aspeto que ressalta da avaliação dos alunos é a transparência. Diziam eles que “assim sabemos os critérios de avaliação antes de realizar as atividades e podemos fazer os trabalhos a pensar nos conteúdos que devemos saber”.

A padronização dos critérios e a sua reutilização foram também importantes para os alunos, pois isso ajudava-os a reter aquilo que é essencial aprender e quando faziam trabalhos dentro do mesmo domínio já não criavam expectativas divergentes, mas tornava-se clara a comunicação entre os alunos ao ponto de anteciparem os propósitos ou finalidades da atividade.

Se considerarmos que a avaliação desponta com o diálogo, os alunos foram referindo durante a criação das rubricas para os trabalhos que não era normal o aluno expressar a sua opinião para o professor: “nós ficamos sempre à espera que o professor confirme a nossa nota. Assim, quase que nem precisamos que o professor confirme nada, e podemos é dizer que o trabalho podia ser melhor se tivéssemos tido melhor desempenho neste ou naquele aspeto a avaliar”.

O único ponto considerado menos positivo pelos alunos foi o lamento de não poderem aplicar o mesmo processo de avaliação noutras disciplinas e também porque se “gasta” muito tempo a definir os critérios e os descritores de desempenho, até porque nem sempre houve consensos relativamente à linguagem a utilizar na definição desses critérios e desempenhos.



Deste modo, parece-nos importante alargar esta forma de avaliar pela envolvimento e responsabilização que consegue criar junto dos alunos e também pela consciência que desperta num processo de aprendizagem inclusivo e de sucesso, independentemente do nível de ensino em que se aplique.

A nível do 5.º ano de escolaridade, no final do ano letivo aplicou-se um inquérito aos professores do Conselho de turma do 5.º B e outro aos alunos.

Relativamente aos docentes, apenas 3 professores da turma não estiveram implicados no projeto. Estes referiram que não participaram devido ao facto do tema escolhido, "A geometria que nos envolve", não se adaptar a ser trabalhado de forma interdisciplinar e transversal nas suas disciplinas. Os 7 professores envolvidos mencionaram que foi interessante a aplicação do projeto. Todos os docentes participantes consideraram importante envolver os alunos na construção de rubricas para avaliar os diversos trabalhos realizados.

No entanto, envolver os alunos na elaboração das rubricas foi um processo complexo para 42,9% dos professores.

As rubricas foram construídas para avaliação de trabalhos de pesquisa; de tarefas de escrita de quadras; de programação, algoritmia e na organização das várias etapas do trabalho de projeto para apresentação do produto final; na criação de módulos, inspirados na figura de um animal e baseados na desconstrução de um polígono e na construção do respetivo padrão; na descrição física de objetos aplicando os conteúdos lecionados e na composição de letras e músicas originais.

No que concerne às vantagens da utilização das rúbricas, 100% dos professores referiram que as mesmas permitem que os alunos avaliem os seus próprios trabalhos e que compreendam melhor a sua avaliação qualitativa/quantitativa; 85,7% dos docentes mencionaram que permitem dar feedback de qualidade aos alunos e 71,4 % consideraram que permitem aos alunos fazer uma autoavaliação mais rigorosa. Nenhum professor apontou que as mesmas tornem o processo de avaliação mais eficiente, preciso, justo e confiável, nem que representa um ganho de tempo no momento de atribuição de níveis. Apenas 14,3% dos professores mencionou que melhora o desempenho dos alunos.

Questionados sobre as desvantagens desta forma de avaliar, apenas 3 professores referiram que elas existem e mencionaram algumas, tais como: um maior gasto de tempo na fase inicial do processo, a complexidade de construção da rúbrica envolvendo os alunos e, ainda, verificaram que alguns deles continuam indiferentes à sua autoavaliação/avaliação final.

Todos os professores intervenientes estão disponíveis para continuar a aplicar as rubricas na avaliação das tarefas a realizar em sala de aula.

Dos 18 alunos, da turma do 5.º B, envolvidos no projeto MAIA apenas dois alunos não responderam visto se encontrarem a faltar por motivos de saúde, à data da aplicação do mesmo.

Nas questões colocadas aos alunos, os resultados alcançados foram os seguintes:

- 100% dos alunos referiram ter gostado de participar no projeto;
- 93,8% referiram ter participado na elaboração das rubricas de avaliação. A percentagem que corresponde aos que disseram não participar, deverá corresponder à percentagem de professores que mencionaram ter sido complexo implicar os alunos na elaboração das rubricas;
- 93,8% consideraram ser útil conhecer os critérios de avaliação;
- 81,3% referiram que este tipo de avaliação é mais transparente e justo

- 81,3% consideraram que esta avaliação permite avaliar os seus trabalhos antes de os entregar;
- 87,5% mencionaram que a utilização de rubricas permite fazer, de uma forma mais consciente, a sua autoavaliação;
- 93,8% apontaram que este tipo de avaliação facilitou a compreensão da sua avaliação qualitativa/quantitativa nas disciplinas intervenientes;
- 93,8 % acharam que este tipo de avaliação permite obter melhores resultados;
- 87,5% % consideraram aplicar as rubricas noutras disciplinas.
- 87,5% gostariam de continuar este tipo de projetos, nos próximos anos letivos

Atendendo às percentagens alcançadas, pode considerar-se que a aplicação deste projeto correu bastante bem, visto ter sido uma mais valia para os alunos, como se pode verificar pelas suas respostas.

Para além deste inquérito, os alunos elaboraram um texto em que se manifestaram livremente sobre a aplicação do projeto. Pela sua leitura, constatou-se que os objetivos da aplicação deste projeto e da atividade no âmbito dos Domínios de Articulação Curricular (DAC) foram amplamente alcançados como o demonstram os testemunhos por eles deixados:

- “Eu gostei desta experiência, porque consegui aprender mais matéria e gostaria de repetir, porque foi uma forma divertida de aprender”.
- “Gostei bastante deste trabalho”.
- “Achei que este projeto foi muito criativo e interessante, porque ligou várias disciplinas ao mesmo tema de uma forma diferente”.
- “Se tivermos a possibilidade, gostaria muito de repetir outro trabalho como este”.
- “Achei interessante como abordámos as figuras geométricas de forma diferente em cada uma das disciplinas”.

Em suma, pode concluir-se que os alunos participaram com grande empenho e interesse neste projeto.

Conclusões

Face à interrupção das atividades educativas e letivas (entre 22 de janeiro e 5 de fevereiro de 2021) e à retoma das atividades letivas em regime não presencial (a partir de 8 de fevereiro), não foi possível ainda implementar todas as fases do nosso trabalho.

Sentimos que a experiência realizada no 2.º ciclo teve mais impacto porque os conselhos de turma têm menos docentes e de ser mais fácil fazer trabalho de articulação curricular.

Destacamos como aspeto inovador do projeto a valorização do trabalho colaborativo dos docentes e a partilha de práticas e de experiências dos discentes.

Dos dados recolhidos, ainda que parciais, constatamos que os alunos perceberam e aderiram bem ao desafio lançado de participar na produção de rubricas, que avaliam quer o seu trabalho, quer os produtos do trabalho de projeto em que estiveram envolvidos. Também nos parece que os alunos passaram a apreciar a complexidade do trabalho dos professores.

Do exposto, pode concluir-se que o projeto tem uma capacidade transformadora, na medida em que vai levar necessariamente a mudanças de práticas letivas e avaliativas.



6. Referências Bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill

Fernandes, D (2019), *Avaliação Formativa*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fernandes, D (2019), *Avaliação Sumativa*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fernandes, D (2019), *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*, texto de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fernandes, D (2019), *Rubricas de avaliação*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Fernandes, D (2021), *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*, folha versão de trabalho / Projeto Maia. Instituto Universitário de Lisboa / Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Fernandes, D (2021), *Para uma Iniciação à Práticas de Classificação Através de Rubricas*, folha versão de trabalho / Projeto Maia. Instituto Universitário de Lisboa / Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Lima, José (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Machado, E. (2019), *Participação dos alunos nos Processos de Avaliação*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Machado, E. (2019), *Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem*, texto de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

Machado, E. (2019), *Feedback*, folha de apoio à formação – Projeto Maia. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação

+

Mudanças das práticas de avaliação pedagógica com recurso a rubricas

6

Ana Paula Céu
Jorge Figueiredo
Lurdes Figueiredo
Maria Campo
Natália Batista
Olga Carvalho
Rosa Reina

AE de Nelas



Sumário

Fomentar uma cultura de avaliação para as aprendizagens, bem como a corresponsabilização de cada aluno pela sua aprendizagem através da mudança das práticas avaliativas constitui a aposta do Agrupamento de Escolas de Nelas para a melhoria dos resultados de TODOS os alunos.

As competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais norteiam o trabalho a desenvolver pelos docentes, centrado na aprendizagem dos alunos e em permanente interação na definição e construção de elementos de avaliação.

Neste contexto, o Projeto pretendeu demonstrar que a avaliação para as aprendizagens contribui para a autorregulação dos alunos, que se consciencializam das aprendizagens já efetivadas, das dificuldades que ainda enfrentam e dos meios e processos que as permitem ultrapassar com vista a atingir o perfil esperado.

Nesta senda, a forma mais eficaz encontrada para atingir as mudanças pretendidas concretizou-se através da construção de rubricas com a colaboração dos discentes e consequente implementação. Com o decorrer do ano, verificou-se um envolvimento progressivo dos alunos, ainda que estejamos longe de cumprir os objetivos pretendidos. Mas estamos no bom caminho.

Palavras-chave

Rubrica; autorregulação; mudança das práticas avaliativas



1. Introdução



1.1. Contextualização da intervenção

O Agrupamento de Escolas de Nelas, constituído em 24 de junho de 2010, assumiu como missão a promoção do sucesso escolar e a qualidade do ensino, manifestados no aproveitamento, na participação e desenvolvimento cívico e no comportamento dos alunos. Delineadas as prioridades do seu Projeto Educativo, procurou-se desde logo garantir o bom funcionamento e a articulação efetiva de todos os ciclos e estabelecimentos de ensino do Agrupamento e incentivar a abertura à inovação e a participação em projetos e programas de âmbito nacional e internacional que promovam uma resposta às necessidades da sua comunidade educativa.

A escola do terceiro milénio exige humanidade, capacidade de mudança e de inovação, capacidade de se transformar e de transformar. A escola constitui, cada vez mais, uma rede de comunicação e relações humanas, que valoriza e rentabiliza recursos diversos e se assume como polo cultural, interagindo com o meio e expandindo-se à participação de toda a comunidade educativa. Neste sentido, a filosofia do Agrupamento de Escolas de Nelas não pode descurar todos os parâmetros da formação social, integrando plenamente os seus alunos num mundo globalizado com desafios e problemas comuns. Ambicionamos formar cidadãos conscientes, aptos para ocupar o seu lugar no mundo, informados, reflexivos e críticos. Pretendemos harmonizar o saber com o saber ser, o saber estar e o saber fazer, valorizando o universo cultural dos alunos e de toda a comunidade educativa em simultâneo com a abertura de horizontes e a apropriação dos grandes saberes e valores civilizacionais e universais, dando resposta às potencialidades e aspirações de cada jovem que frequente a nossa Escola.

É com este propósito, e numa perspetiva de melhoria dos resultados de TODOS os alunos, que o Agrupamento aposta o desafio de fomentar uma cultura de avaliação para as aprendizagens, que também assenta na corresponsabilização de cada aluno pela sua aprendizagem através da mudança das práticas avaliativas. Nesta primeira fase, considerou-se pertinente intervir, no âmbito do Projeto MAIA, com duas turmas-piloto. Para implementação e avaliação deste Projeto, considerou-se envolver o máximo de professores dessa(s) turma(s), que contarão com a orientação e apoio dos docentes formados no âmbito do referido Projeto. Com este intuito foi selecionada uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, e uma turma do 7.º ano do 3.º CEB.



1.2. Diagnóstico de necessidades

Na sociedade atual, tendo em conta os novos contextos em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, a escola tem, cada vez mais, a responsabilidade de garantir que todos os seus alunos tenham sucesso, desenvolvendo competências que lhes permitam prosseguir as suas vidas. As novas exigências, as diversas características das crianças e jovens, o papel preponderante das tecnologias, entre tantos outros fatores, implicam uma nova visão em que o ensino, a aprendizagem e a avaliação estejam fortemente articuladas, num processo multidimensional capaz de integrar todos os alunos, motivando-os e preparando-os para aprenderem ao longo da vida. Este processo pressupõe uma cultura de avaliação diferente, que se torna urgente e imperativa, que assente na interação entre professores e alunos (*feedback* imediato e oportuno), na regulação e autorregulação das aprendizagens, na metacognição e no trabalho interpares, sendo estas condições essenciais para a melhoria dos resultados dos alunos evidenciadas no aumento do sucesso escolar e educativo e nas aprendizagens mais efetivas e consistentes.



Partindo destes pressupostos e pretendendo melhorar os resultados dos alunos, principalmente dos mais vulneráveis, no que respeita ao desenvolvimento das competências constantes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o AE Nelas dispôs-se a implementar uma mudança nas suas práticas avaliativas, traçando, para o efeito, um Projeto de Intervenção.

Para implementação e avaliação do Projeto envolveram-se apenas uma turma do 1.º CEB (4.º ano – fim de ciclo, alunos com mais maturidade e com um representante neste grupo de trabalho) e uma do 3.º CEB (7.º ano – início de ciclo, à qual lecionam o máximo de elementos deste grupo de trabalho. Esta turma tem a opção de Francês para congregar nela a docente que estava em formação. Os docentes que lecionam a turma, mas não participaram na formação, foram acompanhados pelos que receberam a mesma).



1.3. Definição e caracterização do problema de partida ou da ideia norteadora da intervenção

No contexto do nosso Agrupamento acontece algo que é confirmado por vários autores: os alunos que denotam dificuldades de aprendizagem são menos ambiciosos a estabelecer objetivos académicos e têm mais dificuldade em fazer avaliações exatas das suas capacidades, desistindo, também, mais facilmente quando confrontados com obstáculos ou tarefas mais complexas (Fernandes, 2019a; Machado, 2019b; Peralta, 2017). Por outro lado, os estudantes que, durante a sua aprendizagem, apresentam comportamentos de maior autorregulação denotam atitudes mais positivas face à aprendizagem (Lopes da Silva, 2004) e melhores resultados académicos.

Sendo esta a nossa realidade surge a questão: *Que estratégias pode o AE Nelas implementar para que todos os alunos, e em particular os menos ambiciosos e com mais dificuldades, se envolvam mais na sua aprendizagem e melhorem as suas competências de autorregulação?*

Comungando da opinião de (Fernandes, 2019a), a avaliação formativa, ou a avaliação para as aprendizagens, proporciona informações fundamentais para que os alunos tomem consciência das suas dificuldades e dos meios e processos que as permitem ultrapassar.

A construção e utilização de rubricas, envolvendo o trabalho interpares, contribuirá igualmente para uma abordagem da avaliação como aprendizagem, favorecendo a autorregulação dos alunos que conduzirá à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares (Fernandes, 2019e).

Acreditamos que a forma mais eficaz de conseguir as mudanças pretendidas se possa concretizar através da construção de **rubricas** com a colaboração dos discentes na elaboração dos descritores, fazendo-os sentir-se mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação mais responsável das suas aprendizagens. Com este envolvimento, de forma mais sistemática e uniformizada, através da aplicação de rubricas em que os professores são responsáveis pela definição dos critérios (máximo de quatro por rubrica) e os alunos participam na elaboração dos descritores correspondentes a cada nível de desempenho (entre três a cinco), a avaliação para as aprendizagens será mais transparente e compatível com os diferentes ritmos de aprendizagem e assumida por todos (Fernandes, 2019e; Machado 2019a).

Esta intervenção no nosso Agrupamento implicou a elaboração de um *Plano de Avaliação Pedagógica*, a aplicar no ano letivo 2020/21, a título experimental, em que os diversos aspetos da avaliação pedagógica se interrelacionam entre si.

Seguiu-se, nesta intervenção, uma metodologia de “investigação-ação”, aplicada às duas turmas acima referidas, permitindo aos professores aprofundar e melhorar a compreensão do problema.

Esta metodologia de investigação-ação: i) fomenta a participação dos professores intervenientes nas turmas-piloto, gerando ciclos de planificação, de aplicação de estratégias e de análise do trabalho desenvolvido pelos alunos; ii) incentiva a colaboração entre os professores, podendo evoluir para comunidades de aprendizagem capazes de refletirem em grupo e criticamente sobre o processo; iii) fortalece a aprendizagem sistemática numa simbiose entre a teoria e a prática; iv) e ainda requer o registo, a análise de dados e a sua interpretação.



2. Referentes Teóricos



2.1. Rubricas - efeitos da participação dos alunos na produção das rubricas

A avaliação formativa ocorre durante os processos de ensino e de aprendizagem. O “feedback” e as “rubricas” facilitam a aplicação da avaliação formativa, mas também colocam inúmeros desafios, quer aos professores, quer aos alunos. A avaliação formativa faculta o trabalho colaborativo, a tomada de novas decisões, e a execução de tarefas proporcionadoras de aprendizagem e feedback aos alunos.

A avaliação formativa, das e para as aprendizagens tem constituído um dos campos mais complexos e prolixos do sistema educativo. Figari afirma “diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente ...” (1999, p. 7), o que pressupõe que a avaliação faz parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Esta prática foi incrementada a partir dos anos 40 do século XX. As principais preocupações relacionavam-se com a eficácia e com a eficiência na alteração dos comportamentos dos alunos. Para além disso, a avaliação formativa serve a qualidade do currículo ministrado, por quanto se recolhem dados sobre este, de forma a melhorá-lo.

Atualmente preconiza-se que os professores, ao planificar as suas atividades de ensino, devem desenhar o processo de avaliação dos alunos para que esta possa orientar as suas aprendizagens. Por isso, a utilização de rubricas de avaliação constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos (Fernandes, 2019e), pelo que as rubricas podem ser excelentes auxiliares para ajudarem, quer os alunos, quer os professores a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer. As rubricas deverão incluir o conjunto de critérios que se considera traduzir, bem como o que é desejável que os alunos aprendam e, para cada critério, um número de descrições de níveis de desempenho. Ou seja, para um dado critério, poderemos ter, por exemplo, três, quatro ou mesmo cinco níveis de desempenho que deverão traduzir, se quisermos, orientações fundamentais para que os alunos possam regular e autorregular os seus progressos nas aprendizagens que têm de desenvolver. Assim, numa rubrica, deveremos ter sempre dois elementos fundamentais: um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios (Fernandes, 2019e).

A avaliação é um processo, uma atividade comunicacional entre o avaliador e o avaliado e demais atores educativos. A forma como é delineada a avaliação integra a organização do trabalho, como prática dinâmica, que se coloca ao serviço da aprendizagem. Elemento central dessa prática é o feedback contínuo e de qualidade (Machado, 2020). O processo compreende a recolha de dados sobre as aprendizagens desenvolvidas, a reflexão sobre os mesmos, a elaboração de um juízo de valor baseado na interpretação dos dados recolhidos em confronto com o conhecimento teórico, e a devolução aos alunos do juízo de valor formulado, assim como a promoção da autorreflexão, por parte dos alunos sobre as aprendizagens desenvolvidas.

O atual sistema de ensino/aprendizagem português permite que os professores possam estruturar ambientes de aprendizagem desafiadores e inovadores. Estes ambientes centram o foco do ensino nos alunos. Nesse contexto, as rubricas assumem uma relevância na avaliação que decorre do simples facto de clarificarem o que os alunos devem aprender e saber fazer. Ou seja, perante uma rubrica que se assume que é clara e bem construída, alunos e professores ficam bem cientes acerca das características e das qualidades que o trabalho deve ter, para evidenciar as aprendizagens realizadas. Assim, pode dizer-se que as rubricas contribuem para materializar a ideia fundamental antes referida: articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação. Ou seja, elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar. Além disso, permitem que ambos avaliem o trabalho realizado (Fernandes, 2019a; Fernandes, 2019e).

Uma vez que as rubricas estão focadas nas aprendizagens dos alunos, os professores tenderão a centrar-se menos nas tarefas que têm de fazer e mais nas aprendizagens que os alunos têm de desenvolver. No fundo, esta ideia implica que o foco tem de ser mais no que os alunos têm de aprender e saber fazer e menos no que os professores pensam ensinar. Na verdade, a construção de uma qualquer rubrica obriga a que a atenção esteja nos critérios através dos quais as aprendizagens são avaliadas. Consequentemente, a preocupação está nas aprendizagens a realizar no âmbito de um dado conteúdo ou domínio curricular. Uma coisa será dizer “hoje ensinei os sólidos geométricos” e outra, bem diferente, será referir explicitamente as aprendizagens a realizar no âmbito do domínio dos sólidos geométricos. É desejável que a mesma rubrica possa ser utilizada ao longo de um determinado período de tempo. Fica assim, assegurada a função orientadora e longitudinal da avaliação formativa (Fernandes, 2019b).

Por outro lado, uma mesma rubrica pode ser utilizada numa diversidade de tarefas em articulação com as competências que essas tarefas mobilizam. Fará todo o sentido, perante um dado domínio do currículo e determinadas aprendizagens essenciais a realizar, utilizar uma única rubrica para a avaliação dessa complexidade. Deste modo garante-se mais consistência e rigor na avaliação realizada, quer seja formativa ou sumativa, permitindo que alunos e professores trabalhem, tendo os mesmos critérios como referentes fundamentais. Os alunos deverão sempre ter acesso às rubricas que estão a ser utilizadas e, inclusivamente, sempre que tal seja possível, participar na identificação de critérios e na descrição dos desempenhos considerados relevantes para as aprendizagens a desenvolver. Verifica-se que os alunos mostram claras vantagens para as aprendizagens quando têm acesso às rubricas e/ou participam na sua elaboração (Machado, 2019b).

Citando (Fernandes, 2020) e tendo em conta o que foi dito anteriormente, uma rubrica de avaliação, em geral, deve incluir quatro elementos: a) a descrição geral da tarefa que é objeto de avaliação; b) os critérios; c) os níveis de descrição do desempenho relativamente a cada critério; e d) a definição de uma escala que atribui a cada nível de desempenho uma dada menção.

A descrição geral da tarefa deverá indicar, genericamente qual o objeto de avaliação, por exemplo, “Participação no Trabalho de Grupo”, “Propriedades e Classificação de sólidos geométricos”, “Resolução de Problemas de Processo, Manipulação de uma Máquina ou Instrumento”, “Desenho de uma Instalação e Apresentação Oral”. As descrições dos níveis de qualidade do desempenho são normalmente definidas partindo de um elevado nível para um nível mais baixo ou vice-versa. Aos desempenhos correspondentes a cada um desses níveis associa-se o termo de standards. Depois torna-se fácil associar os standards a escalas. Repare-se que, para além de escalas numéricas, poderemos igualmente considerar seqüências de expressões tais como: Supera as Expectativas, Dentro das Expectativas, Aquém das Expectativas; Excelente, Muito Bom, Bom, Satisfatório, Insatisfatório; e Domina Muito Bem, Domina Bem, Domina Parcialmente, Não Domina.



2.2. Processos e dificuldades de inovar as práticas pedagógicas

Estamos cientes que uma das mais-valias do uso da avaliação através de rubricas é a possibilidade de existência de trabalho colaborativo, em que o aluno pode interagir com os seus pares e avaliar o seu trabalho. Neste sentido, os alunos são os protagonistas da sua própria aprendizagem. Este é um processo que à Escola interessa aprofundar como veículo de inovação das práticas pedagógicas.

A avaliação faz parte integrante da planificação das estratégias a realizar pelos professores (cf. Black & Wiliam, 2009) para proporcionar aprendizagem aos alunos. Os professores, ao delinearem as estratégias de ensino, incorporam estratégias de avaliação formativa/sumativa, em que o “desenho, a execução e o feedback” são previstos anteriormente. Este processo de planificação é realizado pelos professores em colaboração com os alunos, o que constitui o tal desafio inovador. O desenho da avaliação implica a definição das competências que se deseja que o aluno adquira, assim como as diretivas para a realização das tarefas com o recurso a ferramentas digitais. O feedback pode incluir apreciações qualitativas dos professores, processos de autoavaliação e avaliação por pares. O processo de avaliação dá ao aluno informação sobre o processo de aprendizagem realizado, assim como as estratégias a usar para maximizar o sucesso.

Partimos do pressuposto de que, antes de avaliar para classificar, é necessário avaliar para ensinar. Em vez de atribuir uma classificação quantitativa ao trabalho dos alunos, o professor utiliza estratégias como o feedback útil e de qualidade ou a autoavaliação e avaliação entre pares, que pressupõem que os critérios de avaliação são, previamente, discutidos e analisados com os alunos para que eles saibam o que é esperado que façam ou aprendam. São assim disponibilizados aos alunos todos os instrumentos necessários à sua intervenção no ato da avaliação, como é o caso das rubricas de classificação, as matrizes e as rubricas de correção dos testes sumativos. De novo, mais do que classificar, à Escola interessa promover a autorregulação das aprendizagens, o que se faz operacionalizando esta ideia, que não sendo nova é inovadora, para nós.

Finalmente, desenvolver a capacidade de autoavaliação e de autocorreção, assim como incrementar a participação do aluno na aprendizagem é um processo demorado que implica uma forte consciencialização da sua importância por todos os envolvidos e é fundamental para melhorar os resultados escolares dos alunos. Referimo-nos principalmente, àquilo que o aluno realmente aprende e consegue, querendo ser mais exigente, aplicar em contextos diversos, quer no presente quer no futuro. Por isso, este projeto é relevante para o Agrupamento e um compromisso para os próximos anos.



3. Descrição do projeto



3.1. Objetivos

Objetivo geral:

Definimos como principal objetivo utilizar a avaliação para melhorar as aprendizagens dos alunos, tornando-as mais conscientes, consistentes e duradouras, tendo em vista o desenvolvimento de competências constantes no Perfil dos Alunos. É também nosso propósito promover a mudança do paradigma e da cultura de avaliação no Agrupamento.





Objetivos específicos:

- Promover a corresponsabilização dos alunos no processo ensino- aprendizagem, requerendo a sua participação no mesmo e favorecendo a autorregulação da aprendizagem.
- Clarificar as normas de avaliação assentes na definição de critérios de qualidade do desempenho da atividade que se pautem pela coerência entre estes e as competências: que sejam públicos, transparentes e explicados previamente à avaliação; que facilitem informação sobre os níveis alcançados nos resultados de aprendizagem;
- Valorizar a comunicação de resultados através de feedback descritivo, o qual incide na realização do aluno e na tarefa proposta, especificando o progresso e construindo o caminho a seguir.

No final da aplicação do Plano de Intervenção, propomo-nos atingir os seguintes resultados:

- um processo de avaliação mais claro, objetivo e transparente que ajude os alunos a aprender melhor;
- a participação mais ativa dos alunos na avaliação para promover a corresponsabilização dos mesmos na sua aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de conhecer melhor as suas capacidades;
- uma diversificação de tarefas e instrumentos de avaliação que favoreçam a regulação e autorregulação das aprendizagens;
- a melhoria dos resultados dos alunos, principalmente dos mais vulneráveis, no que respeita ao desenvolvimento das competências constantes no Perfil dos Alunos.



3.2. Ações e etapas

- 1** Apresentação e aprovação do Projeto de Intervenção em reunião do Conselho Pedagógico, no mês de julho, de forma a contemplar na distribuição de serviço a atribuição de uma turma do 7º ano aos docentes da equipa MAIA. A turma do 4º ano seria selecionada de entre as quatro turmas em funcionamento no Centro Escolar, não incluindo turmas mistas.
- 2** Elaboração pela equipa de uma apresentação do projeto destinada a explicitar e envolver os docentes do Conselho de Turma e os professores titulares do 4º ano no início do ano letivo. Foi ainda elaborado um questionário a aplicar aos alunos da turma selecionada do 7º ano para aferir o seu conhecimento sobre autorregulação, feedback, critérios de avaliação.
- 3** Designação, em setembro, da coordenadora do projeto, recaindo a escolha sobre a Diretora de Turma da turma do 7º ano selecionada, de forma a facilitar a articulação em conselho de turma bem como a explicitação dos objetivos do projeto junto dos alunos e dos respetivos encarregados de educação. No 1º ciclo, o projeto seria coordenado por uma docente com funções de apoio neste nível de ensino e que integrava a equipa MAIA.
- 4** Apresentação do projeto aos docentes da turma selecionada, na primeira reunião da equipa educativa do 7º ano em outubro. Na reunião de avaliação intercalar do 1º período, a coordenadora do projeto propôs aos docentes a construção e utilização de três rubricas em cada disciplina ao longo do ano letivo, sendo duas delas holísticas e comum a todas as disciplinas: uma sobre o domínio das atitudes/e valores e outra sobre avaliação dos trabalhos de casa. Cada disciplina deveria construir uma terceira rubrica para uma tarefa específica.

No 1º ciclo, as professoras titulares do 4º ano acordaram em participar conjuntamente com as quatro turmas no projeto de forma a trabalharem colaborativamente. Dada a faixa etária e o nível de desenvolvimento das crianças optaram por um trabalho de pesquisa e leitura de boas práticas no primeiro período antes de as iniciarem no projeto.

- 5** Aplicação dos questionários (1ª fase), em outubro, seguida da apresentação do projeto aos alunos da turma selecionada do 7º ano de forma a envolvê-los na construção das rubricas.

No 1º ciclo, considerou-se desnecessária a aplicação de um questionário face ao contacto ainda incipiente dos alunos com alguns conceitos trabalhados no projeto optando por lhes dar mais tempo para os abordar.

- 6** Seleção de tarefas-tipo e definição de critérios (em grupo disciplinar) para integrar as rubricas, a saber:

No departamento de Matemática e Ciências Experimentais

- Nas disciplinas de Física e Química e Ciências Naturais, foi selecionada a tarefa “Trabalho de grupo” e “Apresentação oral do trabalho de grupo”, sendo construídas duas rubricas comuns.

Optou-se também pela “Análise e interpretação científica de uma atividade prática (DAC), com recurso ao registo fotográfico” para a qual foi construída uma rubrica.

- Na disciplina de Matemática, foi elaborada uma rubrica para avaliação no domínio Equações, sobre como “Resolver um problema através de uma Equação”, outra para avaliar um “Trabalho de pesquisa” e ainda outra, no domínio de Geometria e Medida “Resolução de um problema de geometria”.

No Departamento de Línguas

- Na disciplina de Francês, foi elaborada uma rubrica para avaliação da “Expressão oral” e outra da “Expressão Escrita”.
- Na disciplina de Português, foi elaborada a rubrica para avaliação da “Leitura em voz alta”.
- Na disciplina de Inglês, foi elaborada uma rubrica para avaliação da “Expressão oral” e ainda outra para avaliação do “Trabalho de Projeto”.

No departamento de Expressões

- Na disciplina de Educação Visual, foi elaborada uma rubrica para avaliação de “Composições modelares- Módulo Padrão” e outra “Desenhar padrões e utilizá-los na construção de um cubo”.
- Na disciplina de Educação Física, foi elaborada uma rubrica para avaliação da “Ginástica de solo”.

No departamento de Ciências Sociais e Humanas

- Na disciplina de Geografia, foi elaborada uma rubrica para avaliação do “Domínio três: Comunicar e Participar”.

- Na disciplina de História, foi elaborada uma rubrica para avaliação do “Domínio: Comunicar e Participar – Os Muçulmanos na Península Ibérica”.

No departamento do 1º Ciclo

- Na disciplina de Português, foram elaboradas duas rubricas, para avaliação da “Expressão escrita” e da “Leitura em voz alta”.
- Na disciplina de Matemática, foi elaborada uma rubrica para avaliação de “Resolução de problemas”.
- Foi, ainda, elaborada uma rubrica para avaliar os “Trabalhos de casa”

7 Construção das rubricas com o envolvimento dos alunos na elaboração dos descritores sobre as atitudes/valores e avaliação de trabalhos de casa no tempo letivo destinado a tutoria pela Diretora de Turma. Tomou-se como documento base a rubrica elaborada pelo grupo de trabalho do projeto que foi partilhada, discutida e adaptada pelos alunos.

8 Aplicação das rubricas na avaliação das tarefas:

Disciplinas	Quando?	Como foram selecionadas? Porquê?	Resultados: Observação / percepção dos docentes
Física e Química e Ciências Naturais	1º período 3º período	Foi privilegiada a construção rubricas para avaliação de trabalhos de grupo que envolvem várias competências (DAC)	de uma forma geral, os alunos conseguiram melhores resultados;
Matemática	2º período 3º período	Foram selecionadas atividades em domínios em que a sua aplicação era oportuna e permitia desenvolver várias competências.	esta forma de avaliação ajudou-os a melhorar o aproveitamento; os discentes têm consciência do que lhes é pedido e as rubricas dão-lhes orientações;
Educação Física	3º Período	A seleção foi feita no âmbito de matérias mais difusas e de avaliação mais subjetiva, de forma a delimitar as componentes críticas essenciais a observar na avaliação.	a rubrica permitiu-lhes perceber o que está a ser observado na avaliação prática e o seu peso relativo na avaliação, o que aumentou a responsabilidade e motivação dos alunos no momento da avaliação.
Educação Visual	2º período 3º período	A seleção foi feita no âmbito de conteúdos em que a avaliação é menos subjetiva.	

Geografia	2º período	A seleção foi feita pelo facto de estarem envolvidas várias competências.	os alunos que mais se envolvem e mais partido tiram desta forma de avaliação são os que trabalham regularmente e estudam. ainda não se verificaram mudanças significativas nos alunos menos empenhados.
História	3º Período	A seleção foi feita de forma a estarem envolvidas várias componentes, de modo a delimitar as componentes essenciais	
Francês	2º período 3º período	Privilegiou-se a avaliação por rubricas nos domínios em que envolve mais a ação/ reação dos alunos e mais difíceis de avaliar	
Inglês	3º Período		
Português	3º Período		

Rubricas holísticas:

Na esmagadora maioria das disciplinas:

a) foram utilizadas, a partir do final do primeiro período, duas as rubricas, uma sobre "Atitudes e Valores" e a outra sobre "Trabalhos de casa", elaboradas por alunos e Diretora de Turma.

b) foi usada, no segundo período, a rubrica "Tarefas das aulas assíncronas", elaborada por alunos e docente de Geografia.

Tabela nº 28 - Aplicação das rubricas na avaliação das tarefas

No 4º ano do 1º ciclo, as rubricas foram inicialmente construídas na reunião semanal do grupo de professores daquele ano de escolaridade. Posteriormente foram apresentadas e explicadas aos alunos, clarificando a linguagem de modo que eles as percebessem.

Na fase seguinte foi realizada uma "tarefa modelo" de leitura, escrita e de resolução de problemas, para que pudessem interiorizar e entender melhor o objetivo com a utilização da rubrica.

A rubrica onde os alunos manifestaram mais dificuldades em perceber foi na disciplina de matemática, relativamente à resolução de problemas, constatando-se que ainda não tinham entendido que, para se realizar, corretamente, um problema, tal como era exigido pela professora, era necessário obedecer a todas aquelas etapas.

As rubricas foram então reformuladas desta vez com a participação e envolvimento dos alunos na construção dos níveis de desempenho com uma linguagem mais adequada e facilmente perceptível pelos mesmos.

Quer professores, quer alunos concordaram que as rubricas são uma ajuda importante para que os alunos se apercebam daquilo que sabem, do que não sabem e de como terão de fazer para melhorar a sua performance e, conseqüentemente, os resultados escolares.



9 Monitorização da implementação do Projeto (turma do 7º Ano).

Em março, foi realizada uma reunião de Conselho de turma

Foi feita uma reflexão conjunta sobre os pontos fortes e pontos fracos da utilização das rubricas, tendo a maioria dos docentes reconhecido que estas facilitam o processo de avaliação, algumas delas são adaptáveis ou transversais a várias disciplinas, permitem uma reflexão por parte dos discentes sobre comportamentos e desempenhos, corresponsabilizam mais os alunos e contribuem para a sua autorregulação.

Fazendo um balanço da sua utilização pelos docentes e discentes, constatou-se numa primeira fase da utilização da rubrica "Atitudes e Valores", em contexto de sala de aula, uma melhoria nas atitudes e nos comportamentos da maioria dos alunos mais condicente com os descritores elaborados, apesar de se ter notado um retrocesso no ensino à distância.

Na generalidade, e neste momento do ano letivo, foi reconhecida a dificuldade em envolver os alunos na elaboração das rubricas, talvez devido à faixa etária em que se encontram, apresentando ainda fraca maturidade, no processo de construção e até de utilização.

Alguns docentes reconheceram não se sentirem ainda muito envolvidos no processo por não estarem muito familiarizados com estes instrumentos usados para a avaliação, pelo que se julgou pertinente a realização de uma reunião de Conselho de Turma no início de terceiro período, e depois da reunião de acompanhamento dos projetos MAIA, a fim de serem apresentadas algumas rubricas e esclarecidas dúvidas que ainda persistissem na sua construção. Salienta-se que a sua elaboração, o envolvimento e colaboração dos alunos, no que diz respeito aos descritores (os critérios são definidos pelos docentes), a sua partilha e utilização na autoavaliação, nos diferentes domínios/ conteúdos/ tarefas, como orientação e para autorregulação, são importantes para no final se poderem tirar conclusões quanto à sua utilidade e eficácia nas aprendizagens dos alunos e consequentes avaliações.

Na sequência desta decisão, no início do terceiro período, a coordenadora do projeto, já com informação da reunião de acompanhamento dos projetos MAIA, e depois de auscultar o Conselho de Turma, incentivou a realização de pequenas reuniões informais por grupos de afinidade, para esclarecimentos pontuais e novas rubricas foram elaboradas continuando (algumas) das já feitas a ser utilizadas por docentes e discentes.

Em maio, foi realizada nova reunião de Conselho de turma:

Fez-se uma reflexão sobre as rubricas elaboradas desde o início do ano, a pertinência e vantagem do uso das mesmas no processo de avaliação, os motivos que presidiram à seleção das tarefas/ dos domínios a avaliar, bem como os resultados obtidos. Essas informações serviram de base ao quadro que se apresenta no ponto 8.

Na disciplina semestral de TIC foi elaborada uma rubrica no final do segundo semestre, enquanto nas disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e ComunicArte tenham sido discutidos os critérios e descritores com os alunos, os quais têm sido usados na avaliação.

10 Aplicação das rubricas na avaliação das tarefas. Março a maio

Como consta no quadro do ponto 8, algumas rubricas foram usadas ainda no primeiro período, a maior parte delas foram elaboradas e utilizadas a partir de meados do segundo período, sendo que algumas apenas o foram no terceiro período.



3.3. Recursos - humanos e materiais

Para a implementação do projeto foram distribuídas as responsabilidades pelos diversos intervenientes:

- o coordenador da equipa marca e orienta as reuniões e ainda organiza o dossier/repositório de rubricas;
- o grupo MAIA, núcleo composto por sete docentes que frequentaram a formação, apresenta o projeto, sensibiliza os participantes, elabora as primeiras rubricas, monitoriza a implementação, elabora o relatório final e dissemina-o.
- os docentes do conselho de turma do 7º ano, num total de doze, produzem e aplicam as rubricas, recolhem informação, e classificam para avaliação, utilizando as rubricas. Do 4º ano, participaram quatro professores titulares.
- os alunos das turmas, sendo vinte e dois do 7º ano e sessenta e dois do 4º ano, colaboram na construção e utilizam as rubricas na avaliação (hétero e autoavaliação) e ainda, quando aplicável, preenchem os questionários de verificação do grau de eficácia do Projeto.



4. Avaliação do projeto

Considerando todas as vicissitudes de um ano atípico, marcado pela incerteza e imprevisibilidade, privilegiou-se a avaliação do processo de modo a retirar conclusões sobre a implementação do projeto que permitam e justifiquem o prolongamento da sua aplicação por mais um ano letivo, antes de avaliar os resultados e o seu impacto, tendo em conta os seguintes:

Indicadores:

- Número de docentes/disciplinas participantes no projeto
- Número de rubricas/tarefas por disciplina
- Grau de participação dos alunos na elaboração das rubricas
- Frequência na utilização das rubricas
- Mudança nos processos de autorregulação evidenciada pelos alunos
- Taxa de transição dos alunos
- Progresso na qualidade do sucesso dos alunos entre o 1º e o 3º período
- Grau de satisfação dos professores

Instrumentos de recolha de dados:

- Atas das reuniões
- Questionários aos alunos
- Questionário aos professores do Conselho de Turma
- Pautas de avaliação

Métodos para a análise de dados:

- Elaboração de um portefólio com as rubricas
- Reuniões de trabalho da equipa MAIA para análise e reflexão sobre os dados recolhidos

Resultados conseguidos:

Com o decorrer do ano, verificou-se um **envolvimento progressivo** por parte dos discentes e docentes, quer na elaboração das rubricas, quer na sua aplicação que se estendeu até ao mês de junho: das 13 disciplinas do 7º ano, 11 elaboraram e aplicaram as rubricas (85%), tendo sido envolvida a totalidade dos docentes (100%). No 1º ciclo participaram no projeto 5 docentes com 4 turmas do 4º ano.

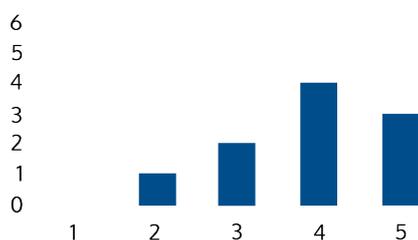
Foi notória a evolução para uma atitude mais proativa e interventiva dos alunos na construção das rubricas nomeadamente nas disciplinas onde foi possível realizar várias tarefas com este modelo. Da observação dos docentes, acresce ainda que os alunos mais empenhados no processo foram demonstrando maior controlo e autorregulação sobre as aprendizagens que iam realizando, **através da consulta regular das rubricas elaboradas, da reflexão e do estudo e trabalho** que desenvolveram, com vista a atingirem o patamar superior dos descritores definidos.

Sendo um ano atípico, com o confinamento e a transição para o regime de ensino à distância durante o segundo período, o processo ensino-aprendizagem, incluindo avaliação, foi reformulado com todas as implicações inerentes a este regime. O envolvimento dos alunos no trabalho, o estudo, a participação nas aulas síncronas e a realização das tarefas propostas para as assíncronas em muito condicionaram a avaliação formativa e consequentemente os resultados na avaliação sumativa de final do segundo período. A ausência de empenhamento e trabalho evidenciada por um grupo de 5 alunos com uma participação irregular nas aulas síncronas, não realizando grande parte das tarefas em algumas disciplinas, bem como o menor empenho e participação de outros, que revelaram um fraco sentido de responsabilidade, condicionou os resultados esperados. Não se poderá, por ora, retirar uma conclusão objetiva sobre o **grau de eficácia da aplicação** das rubricas através da comparação dos resultados obtidos, mas sim pela **evolução demonstrada com a utilização das mesmas**, sendo mais notória uma evolução positiva naqueles alunos que demonstram maior sentido de responsabilidade e envolvimento, e utilizam as rubricas como recurso para analisar, comparar e refletir sobre o seu desempenho. Dada a aplicação tardia da maior parte das rubricas, algumas já no mês de junho, não foram aplicados questionários aos alunos que nos permitam retirar conclusões objetivas e fiáveis sobre a sua opinião quanto a importância que atribuem à sua participação na elaboração das rubricas, à sua utilidade para compreenderem melhor a tarefa e a classificação obtida bem como o que têm de fazer para melhorar o seu desempenho. Relativamente a uma das tarefas, sobre a qual foram questionados, 40% consideraram que a rubrica os ajudou a compreender melhor a classificação obtida na tarefa e 53% dos alunos consideraram que a rubrica os ajudou a saber o que fazer para melhorar o seu desempenho.

No total, foram construídas 19 rubricas no 7º ano. A maior frequência na construção e utilização de rubricas na realização e avaliação de tarefas ocorreu nas disciplinas de Físico-Química, Ciências Naturais, Matemática, Línguas e Educação Visual. Alguns docentes, por seu turno, inicialmente pouco envolvidos e abertos à inovação, foram sentindo maior vontade e acabaram por se "aventurar" a construir e utilizar rubricas na avaliação reconhecendo nas suas reflexões, em momentos informais e nas reuniões, os seus benefícios, o que já auspícia maior envolvimento no próximo ano letivo. Quando questionados, 30% dos docentes consideram **Muito importante** "a utilização de rubricas" e "a participação dos alunos na sua elaboração", sendo que 60% consideram **Importante**. 80% dos docentes consideram que as rubricas **Ajudam muito** os alunos a compreender o que têm de fazer" e também "a compreender melhor a classificação obtida na avaliação da tarefa". 70% consideram que as rubricas **Ajudam muito** os alunos a perceber melhor o que têm de fazer para melhorar o seu desempenho, enquanto os restantes consideram que **Ajudam pouco**. Sobre a utilidade das rubricas para promover a corresponsabilização dos alunos na sua aprendizagem e o seu grau

de satisfação na aplicação de rubricas na sua disciplina conclui-se que os docentes do 7º ano estão muito satisfeitos com o projeto.

Como classifica o grau de utilidade das rubricas para promover a corresponsabilização dos alunos na sua aprendizagem?



Como classifica o seu grau de satisfação com a aplicação de rubricas na sua disciplina?

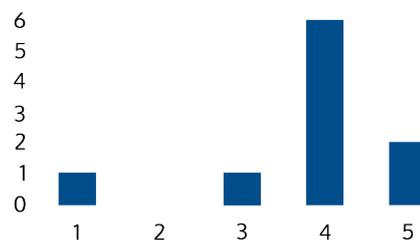


Gráfico nº40 - Respostas dos professores sobre a utilização das rubricas nas suas disciplinas

No que ao comportamento dos alunos diz respeito, foi observada uma melhoria após a elaboração e aplicação da rubrica sobre "Atitudes e Valores", que resultou na maior concentração dos alunos nas atividades da aula, na redução de comportamentos desajustados em sala de aula e, por conseguinte, menos queixas verbais dos docentes e até número reduzido de registos de ocorrências disciplinares (apenas 5 alunos com um total de 11 ocorrências no 1º período e outras 12 ocorrências no 3º período, entre faltas de material e comportamento).

Com uma taxa de transição de 100%, analisados os resultados da turma do 7º ano no final do terceiro período, constata-se uma evolução nos seguintes indicadores:

	Média dos níveis atribuídos na turma*	Taxa de sucesso*	Qualidade do sucesso - % de níveis 4 e 5*
1º período	3,48	92 %	44%
3º período	3,59	93 %	50%

*Média das disciplinas com aplicação de rubricas

Tabela nº 29 - Indicadores da taxa de transição

Da intervenção nas turmas do 4º ano, tendo sido elaboradas e aplicadas 4 rubricas, assegura-se que a participação ativa dos alunos nesta modalidade de avaliação e a consciencialização dos benefícios para a sua aprendizagem serão um excelente ponto de partida para que vençam algumas inseguranças comumente reconhecidas na mudança de um ciclo de escolaridade caracterizado pela monodocência para outro com uma pluralidade de disciplinas e docentes.

5. Conclusões

Da análise feita à aplicação de rubricas, como recurso no processo de avaliação de e para as aprendizagens, podemos constatar que:

Como aspetos positivos, podemos salientar que, à medida que estas têm vindo a ser utilizadas, na turma-piloto, os alunos têm mais consciência do que lhes é pedido e quais os passos/etapas necessários para a concretização com sucesso de uma atividade/ tarefa. Denotam uma maior motivação e envolvimento na realização dos trabalhos. Desenvolvem o

pensamento, o espírito crítico e a autonomia, em particular aqueles que apresentam menores dificuldades. Também para o professor constitui uma mais-valia, pois, permite-lhe explicitar aos alunos, de forma clara e oportuna, o que lhes é pedido e que se espera que eles façam. Estes, por seu lado, direcionam os seus esforços no sentido dos objetivos que se pretendem atingir de modo mais eficaz. Durante o processo de construção destas, os descritores são discutidos com os alunos, tendo estes uma participação ativa, na sua elaboração, permitindo, deste modo, que a avaliação seja mais justa, precisa e confiável e que estes se autoavaliem de forma mais objetiva, sabendo assim onde focar os seus esforços para melhorar. Este envolvimento na elaboração dos níveis de desempenho para critérios previamente definidos, a transparência da linguagem e a sistematização da aprendizagem facilitada pela construção de um registo escrito, de fácil consulta e em tempo útil pelos alunos, constitui o aspeto mais inovador do projeto.

Como fragilidade, pode estar o facto de este processo ser uma novidade para os alunos, e também para os professores, e haver, no início, um certo “alheamento” até ao ponto de perceberem, de facto, para que serviam. Também por este ano letivo ter sido um ano atípico, com muitas mudanças, momentos de isolamento profilático e de confinamento, ensino presencial e ensino à distância, que em nada ajudou a implementação eficiente desta nova forma de avaliação, ficando ainda aquém de comprovarmos com maior rigor e sustentação, os benefícios para todos os alunos.

Este facto não desmerece a capacidade transformadora do projeto que reside em cativar gradualmente os principais atores educativos para uma mudança das práticas avaliativas, não só mais dirigidas para a aprendizagem, mas também fomentadoras do trabalho colaborativo e cooperativo capaz de conferir maior segurança para sair da zona de conforto.

Por outro lado, a reflexão e disseminação, deste projeto de intervenção no Agrupamento, nas Escolas Associadas do Centro de Formação EduFor e o impacto nacional do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA) conferem oportunidades para dar continuidade e maior abrangência à implementação das práticas avaliativas aqui preconizadas em mais disciplinas e mais anos de escolaridade.

6. Referências Bibliográficas

Fernandes, D. (2019a). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019b). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019c). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019d). *Critérios de avaliação*. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019e). *Rubricas de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019f). *Diversificação dos processos de recolha de informação* (Fundamentos). Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019g). *Diversificação dos processos de recolha de informação* (Dois exemplos). Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2019h). Para a conceção e elaboração do projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Figari, G. (1999). Prefácio. In T. Vilhena, *Avaliar o extracurricular*. Porto: Asa.

Silva, A. L. (2004). A auto-regulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora.

Machado, E. A. (2019a). *Feedback*. Folha de apoio à formação – Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Machado, E. A. (2019b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação – Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Peralta, H (2017), *Avaliação das Aprendizagens*. (PowerPoint de apoio à apresentação do projeto de Flexibilidade e Autonomia). Lisboa: DGE.ME. (disponível em dge.mec.pt.)

+

7

Re-valorizar a avaliação formativa

Ana Mouraz
Isabel Serra



Re-valorizar a avaliação formativa

Ana Mouraz & Isabel Serra

“MESTRE ESCOLA, EU SEI LÁ SE SOU CAPAZ
FAZ ME FALTA OUVIR OUTRA OPINIÃO

...
MESTRE ESCOLA, DIGA LÁ SE FOR CAPAZ
P´RA QUE LADO É QUE ME VIRO.
P´RA QUE LADO”

(Projeto Rio Grande, A fisga)

Ainda que reportado a um outro tempo (e século) da experiência escolar dos alunos do ensino básico, o poema, de que transcrevemos alguns versos, resume no essencial os dilemas sentidos pelos alunos quanto à sua tarefa de aprender. Identifica igualmente a expectativa legítima acerca do que chamamos hoje avaliação formativa, a de orientar. É, ainda hoje, essa, a finalidade menos bem cumprida da avaliação formativa, e seus desafios, que nortearam os textos que se incluíram neste livro.

Como foi dito, os textos constituem a fotografia do que foi o desafio lançado ao grupo de professores do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), dos seis Agrupamentos de Escolas (AE) do CFAE EduFor, no âmbito da oficina de formação do Projeto. Este trabalho é demonstrativo do processo colaborativo da formação, mas muito do esforço em cada AE, do processo reflexivo e crítico que foi realizado. Estes professores foram convidados a contar as suas práticas, com a preocupação de demonstrarem como fizeram, como avaliaram o processo e a demonstração de resultados, numa interligação entre ensino, aprendizagem e avaliação que são “três processos pedagógicos incontornáveis que devem ser devidamente compreendidos por todos os intervenientes nos sistemas educativos”(Fernandes, 2019,). O resultado destes seis Projetos de Intervenção é prova de que desafiar os professores a refletir e a escrever sobre as suas práticas integra-se na lógica da aprendizagem – ação, formando comunidades práticas de intervenção e mudança, onde haja intencionalidade reflexiva. Ora, qualquer mudança que se queira produzir no sistema, necessita primeiro de um conhecimento do mesmo e de uma reflexão profunda sobre os aspetos que devem conduzir à sua melhoria. No caso da avaliação, a mesma tem de estar ao serviço de quem aprende (idem) e não de outras agendas, sejam elas a tradição ou as conceções pessoais de educação e de escola.

Os textos agregam-se em torno das quatro preocupações que sustentaram (e sustentam) o Projeto MAIA e que se articulam de forma muito próxima com a (re)valorização da modalidade da avaliação formativa, nas conceções e nas práticas dos professores e das escolas. São as seguintes, essas preocupações:

- 1** Re-valorização da modalidade da avaliação formativa numa perspetiva global da ação de cada escola;
- 2** Re-descoberta da importância da discussão acerca do feedback e seus meandros;
- 3** Incentivo à utilização diversa de instrumentos de avaliação, mais próximos da atividade de aprender e das competências desejadas pelo currículo;
- 4** Valorização da participação dos alunos nas tarefas de avaliação.

Estas notas finais revisitam estas preocupações, por referência à revisão da literatura, que as tornam pertinentes.



1. Re-valorização da modalidade da avaliação formativa numa perspetiva global da ação de cada escola

Durante muito tempo (pelo menos em Portugal) as tarefas de avaliação foram entendidas como um trabalho exclusivo do professor, que resultava do seu trabalho solitário de administrador do programa curricular e da relação pedagógica que estabelecia com cada uma das suas turmas (Correia & Matos, 2001). Um pouco por causa da inconsistência de algumas classificações obtidas pelos alunos em diferentes disciplinas, mas sobretudo por causa da maior importância que a Escola, como um todo, tem vindo a adquirir no espaço público e no poder decisional que a legislação lhe tem vindo a reconhecer, tal visão sobre a avaliação e seus protagonistas têm vindo a mudar (Bolívar, 2014). A essa mudança não são alheias a maior responsabilização que a tutela e a Inspeção Geral de Ensino (IGE) atribuem às Escolas na produção dos resultados escolares, nem o facto de tais resultados terem vindo a ser objeto de discussão na praça pública por efeito da sua disponibilização num sistema de rankings que se organiza por médias obtidas pelos alunos de cada escola (Neves, Pereira & Nata, 2012).

Todavia quer a atenção pública, quer a atenção da IGE foca-se de uma forma muito evidente nos produtos da avaliação sumativa, isto é, nas classificações que quantificam os resultados escolares. Por isso as escolas mimetizam, nos seus dispositivos de avaliação interna, processos de monitorização e controle desses resultados semelhantes aos utilizados pela tutela (Mouraz, Leite e Fernandes, 2020). A acrescentar a essa circunstância, também a investigação tem vindo a evidenciar que essa intervenção das escolas não tem sido suficiente para reduzir as desigualdades sociais de partida nem tem sido capaz de assegurar o almejado sucesso escolar para todos (Ferraz, Neves & Nata, 2019).

À data do lançamento do projeto a que este livro se refere, o projeto MAIA, fazia falta refletir sobre as dificuldades, obstáculos e “pedrinhas no sapato” que a problemática da avaliação formativa das aprendizagens dos alunos ainda evidenciava nas escolas. Isto é fazia falta sensibilizar os coletivos das escolas para a importância da temática da avaliação formativa; fazia falta visitar os conceitos fundamentais da avaliação formativa e consensualizar o seu uso dentro de cada escola; fazia falta orientar algum do trabalho colaborativo e investigativo, que se faz nas escolas, para a problemática da avaliação para as (e não das) aprendizagens dos alunos. Em suma fazia falta uma cultura de avaliação (Amante & Oliveira, 2019).

Foi essa lacuna a que a formação, que esteve na base destes textos, se deu como prioridades: sensibilizar os professores para a necessidade de saírem da sua zona de conforto e aprofundar conhecimentos relativos à avaliação formativa e sumativa e suas implicações para as práticas profissionais dos professores como coletivos.

A demanda sobre o que é uma boa escola combate assim o determinismo estrutural e cultural que Ferraz, Neves e Mata (2019) nos apresentam, ao identificar uma fonte de esperança no trabalho colaborativo dos profissionais das escolas (Lima, 2008). Tal trabalho religa o currículo e a avaliação para as aprendizagens.

2. Re-descoberta da importância da discussão acerca do feedback e seus meandros

Porventura a mais importante função da avaliação formativa é a de orientação. Por isso, a avaliação formativa refere-se à avaliação que se destina especificamente a gerar feedback sobre o desempenho para melhorar e acelerar a aprendizagem (Sadler, 1998).

No entanto, e por causa da hipervalorização que foi referida no separador anterior acerca da avaliação sumativa, também a função comunicativa e orientadora das aprendizagens parece ter passado para segundo plano. Os efeitos disso, reportados da literatura, traduzem-se na dificuldade, sentida pelos alunos, em identificar os objetivos e os critérios de aprendizagem (Sadler, 1989).

Boud & Molloy (2013) definem feedback como o processo de selecionar e devolver a informação relevante, providenciada por um agente externo ao sujeito, relativa aos aspetos que determinam a prática e a compreensão de alguém. Valorizando o processo mais do que o produto que dele resulta, o carácter comunicacional do feedback exige uma estratégia para assegurar o diálogo, das várias formas que possam ser necessárias aos diferentes alunos (Hattie & Timperley, 2007). Tal diferenciação enfatiza o propósito do feedback e da avaliação formativa – o de ser sustentáculo da ação. Por isso, a ênfase deve ser colocada no que o destinatário faz com a informação de feedback, no modo como a entende, incluindo o enquadramento emocional em que a comunicação acontece. (Boud & Molloy, 2013)

Faz, então, algum sentido falar da qualidade do feedback e não apenas da sua existência. Desse modo, quatro aspetos têm sido referidos pela literatura como dimensões importantes da reflexão sobre as práticas de feedback. São eles: a **relação do feedback às tarefas de aprendizagem**; o tempo do feedback relativamente a ação do estudante; a dimensão afetiva e emocional que caracteriza a relação em que o feedback acontece e a análise longitudinal dos **efeitos que o feedback tem nos alunos** (Thurlings, et al. 2012).

No que à formação de professores diz respeito, aquela que serviu de ponto de partida deste livro, ela teve como objetivos: aprofundar conhecimentos relativos ao feedback e suas implicações para as práticas profissionais dos professores; testar formas práticas de feedback e identificação da sua relevância; construir planos de feedback adequados ao ano/turma/grupo de alunos/disciplina.

3. Incentivo à utilização diversa de instrumentos de avaliação

A terceira preocupação antes elencada, refere-se à importância da diversificação dos instrumentos de avaliação, fazendo-os mais próximos da atividade de aprender e das competências desejadas pelo currículo.

Também esta linha de intervenção esteve presente na formação de professores, nomeadamente pelo apelo feito às equipas das escolas que ousassem sair da sua zona de conforto, que ousassem pôr de parte os instrumentos de avaliação que dominavam bem para experimentar outros, quiçá mais próximos das finalidades da avaliação formativa. Sendo fiéis aos princípios da diversidade dos alunos e da centração da ação educativa em cada um destes, importava também que os instrumentos de avaliação utilizados cumprissem esse desígnio de “bússola” pessoal. A literatura tem enfatizado de forma concomitante a necessidade de aproximar os procedimentos de avaliação do desenvolvimento do currículo, fundamentada nos resultados empíricos de estudos que têm associado esses dois procedimentos. Embora tais estudos sejam predominantemente de natureza qualitativa e de pequena dimensão, são em número considerável e a grande maioria tende a considerar positiva a influência decisiva da avaliação formativa na efetividade da aprendizagem (Stobart & Hopfenbeck, 2014; Andersson, & Palm, 2017). Em Portugal e a título de exemplo, referenciamos o estudo de Araújo (2015) ou de H. Menino (2004), como exemplos de estudos empíricos que verificaram essa relação e, no caso específico de Menino (2004) a importância relativa do instrumento de avaliação utilizado – os portfólios.



A literatura de referência em Portugal tem, ainda, enfatizado a relação entre a diferenciação dos instrumentos de avaliação e as características e especificidades da avaliação formativa, Fernandes, 2006; 2020) como sejam a plasticidade e flexibilidade da orientação que produz ou o aumento da motivação dos estudantes (Pinto, 2019).

Seja pela necessidade de abordar a avaliação formativa também pelo lado dos instrumentos de recolha de informação necessária, seja pela pertinência que a diversidade desses procedimentos acarta para uma outra forma de olhar o currículo, a partir das competências, constatou-se que interessava aos professores aprender mais sobre formas sinópticas de avaliação (Constantinou, 2020), que se aplicassem a diversas disciplinas ou avaliassem competências transversais (Amante & Oliveira, 2019).

Por causa desse repto da transversalidade, colocado aos professores em formação, alguns dos textos que compõem este e-book descrevem e apresentam o processo de produção de rubricas, que as equipas das escolas puseram em ato no ano letivo findo (2020/2021).

Constata-se que os exemplos apresentados seguem no essencial a caracterização processual que foi trabalhada na formação (Fernandes, 2020;2021) e foram entendidas pelos participantes como um sistema funcional para desenvolver uma avaliação descritiva de referência criterial.

Se a sua maior dificuldade residiu na escrita dos descritores de desempenho, foi a possibilidade de diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, que emerge como a mais-valia deste processo.

4. Valorização da participação dos alunos nas tarefas de avaliação

O quarto eixo do projeto MAIA diz respeito à participação dos estudantes nos processos de avaliação. Incluído na temática geral do incentivo e da promoção da voz dos alunos nos processos educativos, este aspeto específico da avaliação assume problemas e resistências muito particulares. A primeira dificuldade diz respeito ao desafio que tal participação faz a uma certa ideia do poder que resta ao professor, quando ele se sente ultrapassado pelas tecnologias na transmissão do saber. Num texto de P. Perrenoud (1998) este desafio assume a forma de um grito de socorro: “por favor não mexa na minha avaliação”, que intitula o capítulo nove do referido livro e é a expressão que cristaliza o receio de ser tornado dispensável na educação. Ao invés, as mudanças que estão a produzir-se na forma de entender o currículo, a avaliação e a participação dos estudantes enfatizam a ideia que aprender serve sobretudo para capacitar os estudantes para a sua autorregulação. Daí que a participação dos alunos nas tarefas de avaliação passe a ser um elemento fundamental nesse desiderato (Fernandes, 2020; Mollow & Boud, 2020). Dito de outra forma, a avaliação formativa também contribui para a responsabilização do aprendente quanto ao processo da sua aprendizagem (Nieminen & Tuohilampi, 2020). Com efeito não se trata apenas de assegurar uma apropriação ativa dos critérios de avaliação pelos estudantes, o que é essencial para que eles possam saber o que deles se espera, mas tornar a participação mais ativa pela co-produção de tarefas de avaliação (escrita de perguntas; tarefas; exercícios; atribuição de ponderações; escrita de descritores de correção; atribuição de pontuações...), pela co-avaliação dos seus pares com produção de feedback para ulterior desenvolvimento da competência de autoavaliação (Fernandes, 2006).

Por causa desse desiderato a formação realizada teve como objetivos: aprofundar conhecimentos relativos à importância da participação dos alunos na avaliação e suas implicações para as práticas profissionais dos professores; discutir a viabilidade e a eficácia das formas de participação dos alunos na avaliação, em uso nas Escolas/AE.

Em resultado, essa preocupação inspirou o projeto de intervenção de duas equipas de duas escolas.

É possível dizer que as quatro dimensões que se identificaram e balizaram, têm sido desde há muito, as preocupações associadas ao trabalho dos professores e à sua formação, excetuando talvez a dimensão que agora se enfatiza acerca da participação dos estudantes nos processos avaliativos. Todavia, e este livro é a prova disso, tem faltado que o trabalho e a formação tenham um forte pendor investigativo, que estes seis exemplos contrariam. Finalmente, enunciamos a pergunta que constitui a sustentabilidade deste exercício de escrita científica centrado na ação realizada nas escolas: Como é que este apelo se liga com o desenvolvimento profissional dos professores?

Referências Bibliográficas

- Amante, L., & Oliveira, I. (2019). Avaliação e feedback: desafios atuais. Universidade Aberta
- Andersson, C. & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, Volume 49, Pages 92-102, ISSN 0959-4752, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>.
- Araújo, F. (2015). A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejor de la escuela como comunidade de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigación Educativa*, N° 14: P9-40
- Boud, D & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & evaluation in higher education*, vol. 38, no. 6, pp. 698-712, doi: 10.1080/02602938.2012.691462
- Boud, D. & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2021.1910928
- Constantinou, F. (2020). What is synoptic assessment? Defining and operationalising an as yet non mainstream assessment concept. *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, VOL. 27, NO. 6, 670-686 <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1841734>
- Correia, J., & Matos, M. (2001). Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Porto: Asa.
- Ferraz, H.; Neves, T.; Nata, G. (2019). "Has the portuguese compensatory education program been successful in reducing disadvantaged schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams". *Education Sciences*, 9, 4.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 2.
- Fernandes, D. (2019a). Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

- Fernandes, D. (2020). Diversificação dos processos de recolha de informação- dois exemplos - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021). Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fraile, J., Pardo, R. & Panadero, E. (2017). Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, Ediciones Complutense, 28(4) 2017: 1321-1334 <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Lima, J. (2008). Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Menino, H. (2004). O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática: um estudo no 2º ciclo do ensino básico. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Molloy, E., Boud, D. & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45:4, 527-540, DOI: 10.1080/02602938.2019.1667955
- Mouraz, A., Leite, C. & Fernandes, P. (2019). Between External Influence and Autonomy of Schools: Effects of External Evaluation of Schools. *Paidéia (Ribeirão Preto)* 29. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2922>. 10.1590/1982-4327e2922
- Neves, T., Pereira, J. & Nata, G. (2012). One-dimensional school rankings: a non-neutral device that conceals and naturalises inequalities". *International Journal on School Disaffection* 9, 1: 7-22. <https://doi.org/10.18546%2Fijds.09.1.02>.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Nieminen, J. H., & Tuohilampi, L. (2020). 'Finally studying for myself' –examining student agency in summative and formative self-assessment models. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–15.
- Perrenoud, P. (1998). Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed.
- Pinto, J. (2019). Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem in M. Ortigão; D. Fernandes; T. Pereira; L. Santos (Coord.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal*. Curitiba, CRV Editores. ISBN 978-85-444-3463-5. (pp19-45)
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Stobart, G., & Hopfenbeck, T. (2014). Assessment for learning and formative assessment. In

J. Baird, T. Hopfenback, P. Newton, G. Stobard, & A. Steen-Utheim, Assessment and learning: state of the field review. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.

Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T. & Stijnen, S. (2012) Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: evaluating the quality of feedback in peer groups, *Journal of Education for Teaching*, 38:2, 193-208, DOI: 10.1080/02607476.2012.656444

+

Anexos

8





8.1. Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim

Questionário - Professores do ensino secundário regular

Construção de rubricas - Projeto MAIA

Ao longo deste ano letivo, no nosso Agrupamento e com incidência na turma do 10º ano, foi implementado um projeto que pretendia fazer a construção de rubricas sobre várias tarefas abrangentes, que possam ser utilizadas nas várias disciplinas, tendo presente as competências definidas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Assim, para monitorização do projeto, solicitamos o preenchimento deste formulário aos professores que lecionam o ensino secundário.

O Agrupamento agradece a vossa colaboração!

O seu email será registado quando enviar este formulário.

1 És professor(a) do 10ºA, a turma envolvida no projeto de construção de rubricas?

- Sim.
- Não.

2 És professor(a) de:

- Português
- Inglês
- Filosofia
- Educação Física
- Matemática
- Biologia e Geologia
- Física e Química
- História
- Geografia
- Literatura
- Biologia
- Física
- Aplicações Informáticas



3 Na tua disciplina, construístes/ajudaste a construir, com a ajuda dos alunos, alguma rubrica ao longo deste ano letivo?

- Sim.
- Não.

4 Aplicaste alguma rubrica, na avaliação das tarefas propostas, ao longo deste ano letivo?

- Sim, construída pelos alunos.
- Sim, construída inteiramente por mim.
- Sim, adaptada por mim a partir de exemplos já existentes.
- Não.

5 Assinala as tarefas onde foram construídas e/ou aplicadas rubricas, na tua disciplina e ao longo deste ano letivo.

	Construída pelos alunos	Construída/ adaptada por mim	Aplicada pelos alunos	Aplicada por mim
Elaboração de um powerpoint				
Elaboração de um vídeo				
Elaboração de mapas de conceitos				
Elaboração de um poster				
Apresentação oral				
Apreciação crítica				
Atividade laboratorial				
Resolução de problemas				
Apresentação de uma dança				
Auto e heteroavaliação				





Comportamento na sala de aula				
Pesquisa e apresentação oral				
Relatório				
Comentário escrito				
Dramatização				
Trabalho de grupo				
Produção textual escrita				

6 Consideras útil o recurso a rubricas para a avaliação das tarefas propostas?



7 Será do interesse dos alunos o uso das mesmas rubricas em todas as disciplinas?

- Sim.
 Não.

8 Do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória fazem parte 10 áreas de competências que só a utilização de tarefas diversificadas no desenvolvimento de conteúdos de cada uma das disciplinas permitirá desenvolver. Qual o teu grau de concordância com esta afirmação?



9 Consideras que a avaliação dos alunos em cada período/ano deve ser baseada apenas em fichas de avaliação, apenas em tarefas diversificadas ou nos dois tipos?

- Apenas tarefas/atividades diversificadas.
- Apenas fichas/testes de avaliação.
- Fichas/testes de avaliação e outras tarefas/atividades diversificadas.

Obrigado, o Agrupamento agradece a sua colaboração.

Questionário - Alunos do ensino secundário regular

Construção de rubricas - Projeto MAIA

Ao longo deste ano letivo, no nosso Agrupamento e com incidência na turma do 10º ano, foi implementado um projeto que pretendia fazer a construção de rubricas sobre várias tarefas abrangentes, que possam ser utilizadas nas várias disciplinas, tendo presente as competências definidas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Assim, para monitorização do projeto, solicitamos aos alunos do ensino secundário o preenchimento deste formulário.

O Agrupamento agradece a tua colaboração!

1 És aluno do:

- 10º ano
- 11º ano
- 12º ano

2 Construíste/ajudaste a construir alguma rubrica ao longo deste ano letivo?

- Sim.
- Não.

3 Aplicaste alguma rubrica ao longo deste ano letivo?

- Sim.
- Não.





4 Assinala as disciplinas onde construístes e/ou aplicaste rubricas ao longo deste ano letivo.

	Construístes	Aplicaste
Português		
Inglês		
Filosofia		
Educação Física		
Matemática		
Biologia e Geologia		
Física e Química		
História		
Geografia		
Literatura		
Biologia		
Física		
Aplicações Informáticas		

5 Assinala as tarefas onde construístes e/ou aplicaste rubricas ao longo deste ano letivo.

	Construístes	Aplicaste
Elaboração de um powerpoint		
Elaboração de um vídeo		
Elaboração de mapas de conceitos		
Elaboração de um poster		
Apresentação oral		



Apreciação crítica		
Atividade laboratorial		
Resolução de problemas		
Apresentação de uma dança		
Auto e heteroavaliação		
Comportamento na sala de aula		
Pesquisa e apresentação oral		
Relatório		
Comentário escrito		
Dramatização		
Trabalho de grupo		
Produção textual escrita		
Outra		

6 Sentiste que a construção das rubricas te ajudou a perceber melhor os critérios de avaliação?

- Sim.
- Não.

7 Consideras que é importante estares envolvido na avaliação?

- Sim.
- Não.

8 O conhecimento das rubricas ajudou-te a orientar a tua aprendizagem?

- Sim.
- Não.

9 Consideras que o conhecimento das tuas rubricas antes da realização de uma tarefa te ajudará a melhorar o teu desempenho?

- Sim.
- Não.



10 Será do interesse dos alunos o uso das rubricas em todas as disciplinas?

- Sim.
- Não.

11 Do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória fazem parte 10 áreas de competências. Qual o teu grau de conhecimento sobre elas?



12 Consideras que a utilização de tarefas diversificadas no desenvolvimento dos conteúdos de cada uma das disciplinas permitem desenvolver as várias competências do perfil do aluno?

- Sim.
- Não.

13 Sentes que a realização de tarefas diversificadas no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas ocupa mais tempo do que estudar para um teste?

- Sim.
- Não.

14 Para ti, onde será mais fácil obter uma melhor classificação?

- Nas fichas/testes de avaliação.
- Nas tarefas/atividades diversificadas.
- Não sentes diferenças.

15 Consideras que a avaliação dos alunos em cada período/ano deve ser baseada apenas em fichas de avaliação, apenas em tarefas diversificadas ou nos dois tipos?

- Apenas tarefas/atividades diversificadas.
- Apenas fichas/testes de avaliação.
- Fichas/testes de avaliação e outras tarefas diversificadas.

O Agrupamento agradece as tuas respostas.

Cidadania e Desenvolvimento 10.ªA

Rubrica de avaliação vídeo

Tema: Comportamentos seguros/perigosos na utilização das redes sociais			
Critérios	Níveis de Desempenho		
	1	2	3
Conteúdo do vídeo	O conteúdo do vídeo obedece ao tema proposto, é objetivo e reflete perfeitamente a aprendizagem dos alunos.	O conteúdo do vídeo aborda parcialmente o tema proposto, é pouco objetivo e reflete a aprendizagem dos alunos.	O conteúdo do vídeo não se adequa ao tema proposto, não é objetivo e não reflete a aprendizagem dos alunos
Elementos técnicos			
Áudio	A qualidade do áudio é: -clara/nítida -volume adequado -não existem interrupções auditivas	A qualidade do áudio é: -parcialmente clara -o volume varia de maneira notória e, ocasionalmente, impede a compreensão - tem poucas interrupções	A qualidade do áudio é: -pouco clara -o volume é insuficiente e impede a compreensão -há muitas interrupções
Imagem	A imagem é: -clara -bem definida -boa iluminação -sequência lógica e edição apropriada	A imagem é: -clara -a iluminação é boa na maioria das sequências do vídeo -alguma sequência lógica -a edição é básica e simples	A imagem é: -pouco clara -não há sequência lógica -a iluminação não é adequada -não está editado
Originalidade	O vídeo apresenta elementos inovadores/ diferentes e apelativos	O vídeo apresenta alguns elementos inovadores	O vídeo apresenta elementos básicos e comuns
Duração	Respeita o tempo estabelecido	Excede o tempo em +/- 2 minutos do tempo estabelecido	Excede o tempo em mais de 3 minutos do tempo estabelecido
Adequação da linguagem/Tom de voz	A linguagem utilizada é adequada, com vocabulário enriquecido Boa projeção de voz	A linguagem utilizada é adequada, com vocabulário simples Razoável projeção de voz	A linguagem utilizada é adequada, com vocabulário básico Má projeção de voz



Biologia e Geologia - 10.ºA

Rubrica - mapas de conceitos

Critérios de Avaliação	Níveis de desempenho		
	1	2	3
Apresentação	Não apresenta preocupação estética.	Apresenta preocupação estética.	Apresenta muita preocupação estética.
Organização	Não apresenta uma sequência lógica nem um encadeamento coerente entre os conceitos.	Apresenta uma sequência pouco lógica e um encadeamento insuficiente entre os conceitos.	Apresenta uma sequência lógica e adequada e um encadeamento correto.
Conteúdo	O conteúdo não é adequado à matéria, nem se apresenta sintetizado. Não é objetivo nem explícito.	O conteúdo é adequado à matéria, no entanto, apresenta-se pouco sintetizado. Não é muito objetivo, nem explícito.	O conteúdo é adequado à matéria e apresenta-se sintetizado. É também objetivo e explícito.
Rigor científico	Não utiliza uma linguagem científica correta nem conceitos adequados à disciplina.	Utiliza uma linguagem com pouco rigor científico e conceitos pouco adequados à disciplina.	Utiliza uma linguagem e conceitos adequados à disciplina.

Rubrica de Avaliação da Tarefa “Elaboração de um Ppt”

Rubrica de Avaliação da Tarefa “Elaboração de um Powerpoint”			
Critérios	Níveis de Desempenho		
	1	2	3
Conteúdo	<p>Vocabulário específico e correção linguística</p> <p>Utiliza termos genéricos e vagos. Comete erros ortográficos, gramaticais e de pontuação que dificultam a compreensão do texto.</p>	<p>Utiliza os termos científicos geralmente com precisão. Comete alguns erros ortográficos, gramaticais e de pontuação, mas que não impedem a compreensão global do texto.</p>	<p>Utiliza os termos científicos de forma precisa. Redige com correção ortográfica, gramatical e de pontuação ou comete erros muito pontuais.</p>
	<p>Desenvolvimento temático</p> <p>Apresenta o tema de forma inadequada. A ideia central, quando desenvolvida, é vaga e superficial e inclui informação não relevante e/ou tem falta de informação importante. Não identifica a maior parte dos conceitos e, quando define os termos, fá-lo com muitas imprecisões ou limita-se a copiar definições.</p>	<p>Apresenta o tema com alguma imprecisão. Desenvolve a ideia central, mas baseada em lugares comuns, frases feitas ou incluindo informação não relevante e/ou tem falta de informação importante. Identifica a maior parte dos conceitos fundamentais e define os termos com algumas imprecisões.</p>	<p>Apresenta o tema de forma clara e objetiva. Desenvolve a ideia central de forma aprofundada, cingindo-se à informação relevante. Identifica os conceitos fundamentais e define os termos.</p>





Formatação	Organização do conteúdo em cada slide	<p>Slides desinteressantes, com informação em excesso/escassa; cansativos.</p> <p>Frases grandes e muito complexas.</p> <p>Imagens desadequadas sem a devida explicação.</p> <p>Tamanho da letra pequeno para a dimensão do slide e tipo de letra pouco perceptíveis.</p> <p>Não apresenta contraste de cores.</p>	<p>Slides atrativos mas com muito/pouco conteúdo (não prendem a atenção).</p> <p>Frases grandes apesar de corretas.</p> <p>Imagens adequadas ao tema mas sem a devida explicação.</p> <p>Tamanho e tipo de letra pouco adequados à dimensão do slide, mas perceptível para leitura.</p> <p>Apresenta contraste de cores, mas a informação não é perceptível.</p>	<p>Slides apelativos, chamativos (prendem a atenção).</p> <p>Frases simples e objetivas.</p> <p>Imagens claras sobre o tema com a devida explicação.</p> <p>Tamanho e tipo de letra adequados à dimensão das frases e do título.</p> <p>Apresenta contraste de cores apelativo, fácil de ler.</p>
	Animações e transições	<p>O powerpoint não contém animações/contém poucas animações (sem interesse).</p> <p>Apresentação e slides simples (sem transições)</p>	<p>O powerpoint contém animações, mas nem sempre estão adequadas à informação do slide.</p> <p>Apresentação com algumas transições, mas nem sempre bem utilizadas.</p>	<p>As animações adequam-se perfeitamente à quantidade de informação do slide.</p> <p>Apresentação com transições adequadas em todos os slides.</p>
Originalidade	<p>Não utiliza estratégias para captar a atenção, por exemplo: layout demasiado simples; imagens desinteressantes.</p>	<p>Utiliza algumas estratégias de forma pouco criativa para captar a atenção, por exemplo: layout original; imagens interessantes.</p>	<p>Utiliza estratégias muito criativas para captar a atenção, por exemplo: layout original; imagens animadas.</p>	



Rubricas de Física e Química

Avaliação de Atividades Laboratoriais

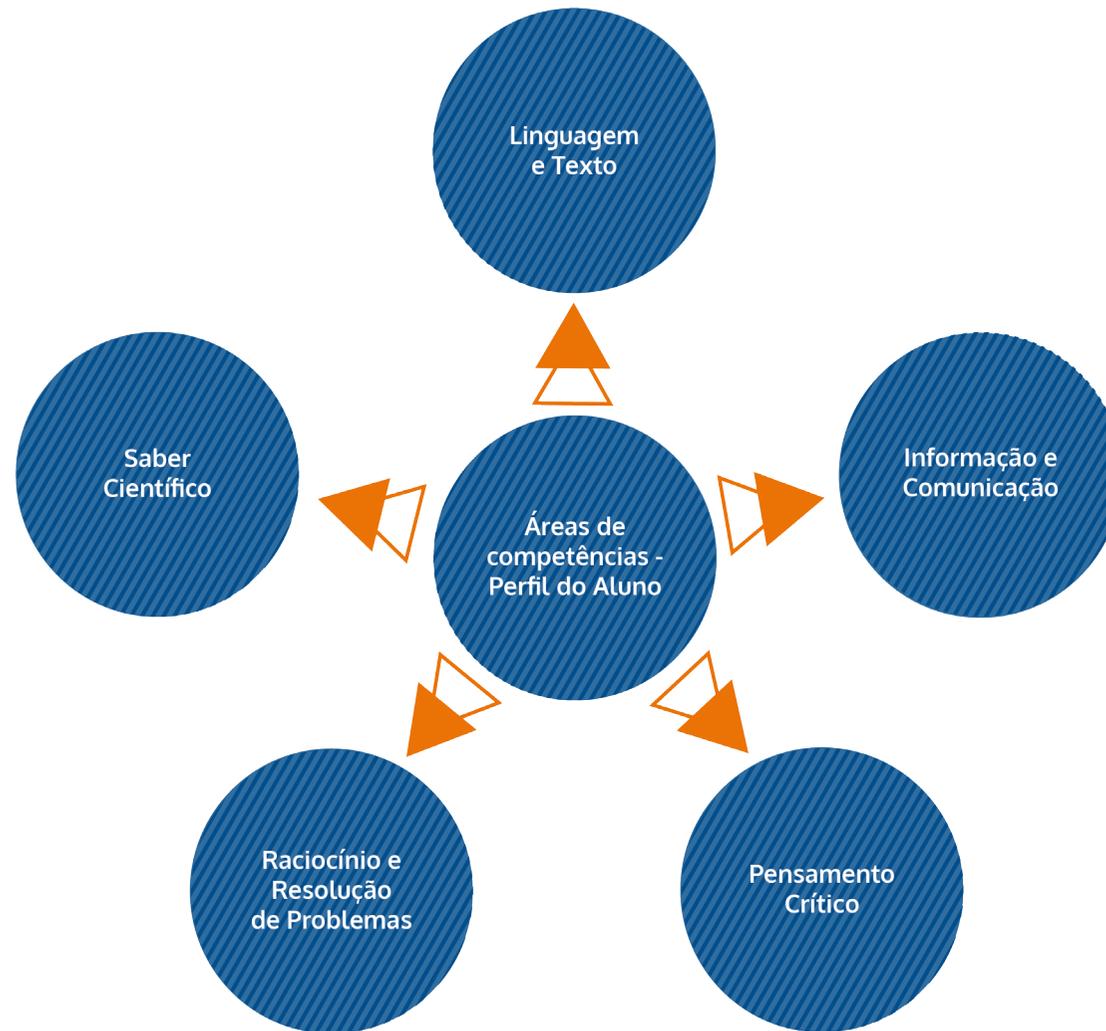
Critérios	3	2	1
Preparação prévia da atividade laboratorial	Leu, estudou e analisou atentamente e cuidadosamente o protocolo	Leu, estudou e analisou de forma rápida e breve o protocolo	Não leu, estudou e analisou o protocolo
Manusear o material e reagentes corretamente	Manuseia corretamente o material evidenciando destreza, assim como utiliza os reagentes com o devido rigor.	Manuseia corretamente o material evidenciando pouca destreza assim como utiliza os reagentes nem sempre com todo o rigor.	Manuseia o material de forma displicente/descuidada bem como utiliza os reagentes sem o devido cuidado.
Cumprir as regras de segurança no laboratório	Cumpre plenamente as regras de segurança laboratoriais (mantém o local limpo e desimpedido, usa o equipamento de proteção adequado)	Cumpre parcialmente as regras de segurança laboratoriais (mantém o local de trabalho parcialmente limpo e desimpedido e nem sempre utiliza o equipamento adequado)	Incumpre frequentemente as regras de segurança laboratoriais não mantendo o local limpo e desimpedido nem utiliza frequentemente o equipamento adequado
Observa atentamente, tira conclusões e reflete sobre os resultados	Observa e regista corretamente, é interventivo e analisa os resultados com espírito crítico	Observa e regista nem sempre corretamente e analisa os resultados com alguma superficialidade	Observa incorretamente, não faz os registos adequados e não analisa os resultados





Matemática - 10º ano

Resolução de um Problema



Atividade: Resolução de um problema (observação na sala de aula)

Critérios	Níveis de Desempenho		
	1	2	3
Autonomia	Não consegue resolver o exercício sozinho necessitando da ajuda do/a professor/a e/ou do(s) colega(s).	Resolve o exercício com dificuldades recorrendo parcialmente à ajuda do/a professor/a e/ou do(s) colega(s).	Resolve o exercício sem quaisquer dificuldades não precisando da ajuda do/a professor/a e/ou do(s) colega(s).
Interpretação	Não entende o objetivo do exercício.	Entende o objetivo do exercício, mas não o sabe resolver de forma correta.	Compreende o objetivo do exercício e resolve-o corretamente.
Clareza na resolução	A resolução do exercício não apresenta uma organização clara.	A resolução do exercício apresenta algumas falhas na organização.	A resolução do exercício é apresentada de forma clara e organizada.
Persistência na resolução	Não tenta resolver o exercício e espera pela resolução no quadro.	Tenta resolver o exercício, mas não consegue e desiste.	Tenta resolver o exercício e consegue após várias tentativas.
Solidariedade	Não se predispõe a ajudar os colegas. Não é solicitado pelos colegas.	Tenta ajudar de acordo com o seu nível de aprendizagem. É solicitado ocasionalmente pelos colegas.	Predispõe-se a ajudar sempre que é solicitado. É solicitado com frequência pelos colegas.
Participação	Não se voluntaria, nem quer ir ao quadro resolver o problema.	Não se voluntaria para ir ao quadro, mas, quando solicitado, cumpre.	Demonstra interesse em ir ao quadro sempre que possível.



Atividade: Resolução de problemas (apresentação oral na sala de aula)

Critérios	Níveis de Desempenho		
	1	2	3
Interpretação	Interpreta incorretamente o problema.	Interpreta parcialmente o enunciado do problema.	Interpreta corretamente o enunciado do problema.
Organização	Apresenta uma resolução sem encadeamento de raciocínio lógico.	Apresenta alguma desorganização no encadeamento do raciocínio lógico.	Apresenta um raciocínio lógico bem estruturado.
Rigor de linguagem e erros de cálculo	Não tem rigor de linguagem e comete graves erros de cálculo.	Comete alguns erros de cálculo e tem algum rigor de linguagem.	Não comete erros de cálculo e tem rigor de linguagem.
Apresentação oral	Não mostra à vontade na apresentação. Não transmite o seu raciocínio de maneira explícita. Não é apelativo.	Mostra pouco à vontade na apresentação, sendo um pouco monocórdico. Transmite parcialmente o seu raciocínio de maneira explícita.	Mostra à vontade na apresentação, assim como agradável e apelativo. Transmite o seu raciocínio de maneira explícita.

Atividade: Resolução de problemas (questão de aula - avaliação escrita)

Critérios	Níveis de Desempenho		
	1	2	3
Identificação de problema	Não sabe identificar o objetivo do problema, mas localiza os dados.	Sabe identificar o objetivo do problema, localiza os dados, mas não expressa com clareza e rigor.	Sabe identificar o objetivo do problema, localiza os dados e expressa com clareza e rigor.
Resolução do problema	Comete vários erros de cálculo e não tem em conta as unidades de medida.	Realiza cálculos corretos, mas não tem em conta as unidades de medida.	Realiza cálculos corretos e tem em conta as unidades de medida.
Ordem e organização	A resolução do problema é apresentada de uma maneira desorganizada, sendo difícil a sua compreensão.	A resolução do problema é apresentada de uma maneira pouco organizada, sendo por vezes difícil a sua compreensão.	A resolução do problema é apresentada de uma maneira ordenada, clara e organizada, sendo fácil a sua compreensão.
Domínio de conceitos	Aplica sem rigor e correção mais de metade dos conceitos.	Aplica com algum rigor e correção mais de metade dos conceitos.	Aplica com rigor e correção os conceitos.
Conclusão do problema	Não concluiu o exercício ou concluiu de forma incorreta.	Concluiu o exercício com uma solução correta, mas incompleta.	Concluiu o exercício com uma solução correta e completa.



Atividade: Pesquisa e Apresentação de Matemáticos e os seus problemas

Critérios	Níveis de Desempenho		
	1	2	3
Trabalho de pesquisa	Realizou uma pesquisa muito superficial.	Realizou a pesquisa baseada em algumas informações falsas.	Realizou uma pesquisa aprofundada baseada em factos verídicos.
Formato da apresentação	Trabalho desorganizado e incoerente.	Trabalho pouco organizado e sem uma sequência lógica.	Excelente organização do trabalho, com uma sequência lógica e criativa.
Duração da apresentação	Não cumpre o tempo estipulado.	Excede muito o tempo estipulado.	Apresentação dentro do tempo estipulado.
Rigor científico	Não apresenta rigor científico.	Apresenta algum rigor científico.	Apresenta muito rigor científico.
Rigor da linguagem	Linguagem muito pouco objetiva, simples e com bastantes falhas gramaticais.	Linguagem simples com algumas falhas gramaticais.	Linguagem objetiva e clara, sem falhas gramaticais, com vocabulário enriquecido.
Empenho	Demonstrou desinteresse na realização do trabalho.	Demonstrou algum interesse na realização do trabalho.	Apresentou bastante interesse e motivação na realização do trabalho.

8.2. Agrupamento de Escolas de Nelas

Rubricas 1º CEB Centro Escolar - Alunos

Expressão Escrita

Tarefa que é objeto de avaliação - Expressão Escrita (disciplina de Português)

Critérios	Níveis de Desempenho				
	5 -MB	4 - B	3 - S	2 - I	1 -I
Rigor	Respeito o tipo de texto (narrativo, dialogal, informativo, etc.)		Respeito o tipo de texto (narrativo, dialogal, informativo, etc.), com algumas falhas a nível das regras.		Não respeito o tipo de texto (narrativo, dialogal, informativo, etc.)
Pertinência	Respeito o tema. Sou criativo. Utilizo informação importante relacionada com o tema. Uso vocabulário adequado ao tema.		Respeito o tema. Sou criativo. Utilizo pouca informação importante relacionada com o tema. Uso algum vocabulário adequado ao tema.		Não respeito o tema. Sou pouco criativo. Não utilizo informação importante relacionada com o tema Não uso vocabulário adequado ao tema.
Coerência e Coesão	Organizo a informação importante com sequência lógica de ideias (introdução, desenvolvimento e conclusão). Faço parágrafos. Uso vários tipos de frases. Utilizo vocabulário variado.		Organizo, com algumas falhas, a informação importante com pouca sequência lógica de ideias (introdução, desenvolvimento e conclusão) Faço poucos parágrafos. Uso vários tipos de frases. Utilizo algum vocabulário variado.		Não organizo a informação importante com sequência lógica de ideias (introdução, desenvolvimento e conclusão) . Não faço parágrafos. Uso sempre o mesmo tipo de frase. Utilizo vocabulário pouco/nada variado.

Correção

Utilizo todos os conectores corretos para ligar frases/ideias.
Faço a concordância em género/número; sujeito/predicado.
Utilizo os verbos nos tempos verbais corretos.
Uso adjetivos.
Utilizo sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita.
Escrevo com correção ortográfica (dou 0 a 3 erros).
Releio o texto, depois de escrito e corrijo-o.

Utilizo alguns conectores corretos para ligar frases/ideias.
Faço quase sempre a concordância em género/número; sujeito/predicado.
Utilizo, quase sempre, os verbos nos tempos verbais corretos.
Uso poucos adjetivos.
Utilizo poucos sinais de pontuação.
Utilizo poucos sinais auxiliares de escrita.
Escrevo com pouca correção ortográfica (dou 8 a 12 erros).
Releio o texto, depois de escrito, mas não o corrijo.

Não utilizo os conectores corretos para ligar frases/ideias.
Não faço a concordância em género/número; sujeito/predicado.
Não utilizo os verbos nos tempos verbais corretos.
Não uso adjetivos.
Não utilizo sinais de pontuação.
Não utilizo sinais auxiliares de escrita.
Escrevo com correção ortográfica (dou mais de 16 erros).
Não releio o texto, depois de escrito, nem o corrijo.

Leitura em Voz Alta

Tarefa que é objeto de avaliação - Leitura em Voz Alta

Critérios	Níveis de Desempenho				
	5 -MB	4 - B	3 - S	2 - I	1 -I
Expressividade	Leio com entoação variada e adequada ao tipo/género de texto. Utilizo o ritmo correto.		Leio com falhas pontuais na entoação. Leio com um ritmo nem sempre constante.		Apresento uma entoação monótona e inadequada. Leio com demasiada lentidão ou demasiada rapidez
Fluência	Leio com fluência. (125 palavras ou mais, por minuto)		Leio com hesitações na leitura de algumas palavras. (90 a 110 palavras, por minuto)		Soletro e/ou deturpo palavras. (até 55 palavras, por minuto)
Correção	Respeito a pontuação, sem necessidade de autocorreção, revelando compreender o texto lido.		Nem sempre respeito a pontuação, necessitando de recorrer a autocorreção.		Não respeito a pontuação. Não sou capaz de proceder à autocorreção, revelando dificuldade na compreensão da leitura.
Dicção	Leio com dicção clara e audível.		Leio com clareza, mas utilizo um tom de voz nem sempre audível.		Tenho uma dicção inaudível ou não clara.

Resolução de Problemas

Tarefa que é objeto de avaliação - Resolução de Problemas					
Critérios	Níveis de Desempenho				
	5 -MB	4 - B	3 - S	2 - I	1 -I
Apropriação	Leio, com atenção, o enunciado do problema. Percebo o que leio. Consigo retirar toda a informação de que preciso para a resolução do problema (dados).		Leio, com alguma atenção, o enunciado do problema. Nem sempre percebo o que leio. Consigo retirar alguma informação de que preciso para a resolução do problema (dados).		Leio o enunciado do problema. Não percebo o que leio. Não consigo retirar a informação de que preciso para a resolução do problema (dados).
Organização	Apresento a estratégia correta para resolver o problema (tabela, desenhos, cálculos).		Apresento uma estratégia para resolver o problema (tabela, desenhos, cálculos).		Não apresento uma estratégia correta para resolver o problema (tabela, desenhos, cálculos).
Sistematização	Leio de novo o problema e verifico se respondi à pergunta/perguntas. Verifico todos os cálculos ou estratégias que utilizei.		Leio de novo o problema mas não verifico se respondi à pergunta/perguntas. Verifico alguns cálculos ou estratégias que utilizei.		Não leio de novo o problema e não verifico se respondi à pergunta/perguntas. Não verifico os cálculos ou estratégias que utilizei.
Reflexão	Dou uma resposta correta. Sei explicar como resolvi o problema		Dou uma resposta. Explico, de forma confusa, como resolvi o problema.		Não dou uma resposta. Não sei explicar como resolvi o problema.



Trabalhos de Casa

Tarefa que é objeto de avaliação - Trabalhos de Casa

Critérios	Níveis de Desempenho				
	5 -Muito Bom	4 - Bom	3 - Suficiente	2 - Insuficiente	1 -Insuficiente
Realização das tarefas	Realizo todas as tarefas (100%).	Realizo mais de metade (+ 50%) das tarefas.	Realizo metade (50%) das tarefas.	Realizou menos da metade (- 50%) das tarefas.	Não realizo.
Cumprimento dos prazos	Cumpro os prazos. (100%)	Cumpro os prazos na maior parte das tarefas (+ 50%).	Cumpro os prazos em metade (50%) das tarefas.	Cumpro os prazos em menos de metade (- de 50%) das tarefas.	Nunca cumpro os prazos.
Qualidade/Correção na aplicação dos conhecimentos	Realizo as tarefas com muito empenho e brio, sendo o resultado das mesmas de muito boa qualidade.	Aplico bastantes conhecimentos, mas ainda cometo pequenas falhas.	Aplico, corretamente, alguns conhecimentos, sendo os resultados das tarefas de qualidade satisfatória.	Aplico, corretamente, poucos conhecimentos e os resultados das tarefas são de fraca qualidade.	Nunca aplico, corretamente, os conhecimentos.



Rubricas 1º CEB - Nelas

Expressão Escrita

Tarefa que é objeto de avaliação - Expressão Escrita (disciplina de Português)

Critérios	Níveis de Desempenho				
	5 -MB	4 - B	3 - S	2 - I	1-I
Rigor	Cumprir a instrução quanto ao género/formato solicitado, respeitando as características da tipologia textual.		Cumprir a instrução quanto ao género/formato solicitado, mas apresenta falhas pontuais nas regras relativas à tipologia.		Não cumprir a instrução quanto ao género / formato textual solicitado.
Pertinência	Cumprir a instrução quanto ao tema: - recorre a informação pertinente; - usa vocabulário adequado ao tema; - assegura a progressão da informação.		Redige um texto sem desvios temáticos e em que, embora com falhas, - recorre a informação pertinente; - usa vocabulário adequado ao tema.		Trata o tema dado de forma muito vaga ou aborda-o num plano secundário. Revela falhas quanto à informação mobilizada, ao vocabulário usado e/ou à progressão da informação.
Coerência e Coesão	Redige um texto bem organizado e coeso: - demarca adequadamente as diferentes partes do texto; - usa processos adequados de articulação interfrásica; - recorre a cadeias de referência adequadas; - garante conexões adequadas entre coordenadas de enunciação ao longo do texto.		Redige um texto com falhas pontuais quanto aos mecanismos de organização e coesão textuais.		Redige um texto pouco organizado, com ruturas de coesão frequentes causadas por lacunas e/ou repetições nominais e/ou pronominais desnecessárias.



Correção

Utiliza processos adequados de conexão intrafrásica:

- concordância;
- flexão verbal;
- sinais de pontuação;
- sinais auxiliares de escrita.

Correção ortográfica (de 0 a 3 erros).

Redige um texto com falhas pontuais nos processos de conexão intrafrásica.

Ortografia - 8 a 12 erros.

Apresenta falhas sistemáticas ao nível da correção da frase.

Ortografia – 16 ou mais erros.



Leitura em Voz Alta

Tarefa que é objeto de avaliação - Leitura em Voz Alta

Critérios	Níveis de Desempenho				
	5 -MB	4 - B	3 - S	2 - I	1 -I
Expressividade	Lê com entoação variada e adequada ao tipo/género de texto. Utiliza o ritmo correto.		Lê com falhas pontuais na entoação. Lê com ritmo nem sempre constante.		Apresenta uma entoação monótona e inadequada. Lê com demasiada lentidão ou demasiada rapidez.
Fluência	Lê com fluência. (125 palavras ou mais, por minuto)		Lê com hesitações na leitura de algumas palavras. (90 a 110 palavras, por minuto)		Soletra e/ou deturpa palavras. (até 55 palavras, por minuto)
Correção	Respeita a pontuação, sem necessidade de autocorreção, revelando compreender o texto lido.		Nem sempre respeita a pontuação, necessitando de recorrer a autocorreção.		Não respeita a pontuação. Não é capaz de proceder à autocorreção, revelando dificuldade na compreensão da leitura.
Dicção	Lê com dicção clara e audível.		Lê com clareza, mas utiliza um tom de voz nem sempre audível.		Tem uma dicção inaudível ou não clara.

Resolução de Problemas

Tarefa que é objeto de avaliação - Resolução de Problemas					
Critérios	Níveis de Desempenho				
	5 -MB	4 - B	3 - S	2 - I	1 -I
Apropriação	Descodifica o enunciado do problema. Distingue e destaca todos os elementos necessários.		Descodifica o enunciado do problema. Não destaca todos os elementos necessários.		Não descodifica o enunciado do problema. Não distingue nem destaca os elementos necessários.
Organização	Apresenta uma estratégia adequada à resolução do problema, registando os dados de forma coerente.		Apresenta uma estratégia adequada à resolução do problema, não registando os dados de forma coerente.		Não apresenta uma estratégia adequada à resolução do problema.
Sistematização	Aplica a estratégia de forma coerente e eficaz, apresentando as etapas necessárias à resolução do problema.		Comete erros na aplicação da estratégia e/ou na resolução do problema e não conclui.		Não aplica uma estratégia.
Reflexão	Reflete sobre a adequação da solução/resultado e dá uma resposta. Justifica a estratégia adotada.		Apresenta uma solução que não se adequa ao contexto do problema ou com algumas incorreções. Explicita a resposta ao problema.		Não verifica a adequação da solução/resultado encontrado e/ou não dá uma resposta.



Trabalhos de Casa

Tarefa que é objeto de avaliação - Trabalhos de Casa

Critérios	Níveis de Desempenho				
	1 - Insuficiente	2 - Insuficiente	3 - Suficiente	4 - Bom	5 - Muito Bom
Realização das tarefas	Não realizou.	Realizou menos da metade (- 50%) das tarefas.	Realizou metade (50%) das tarefas.	Realizou mais de metade (+ 50%) das tarefas.	Realizou todas as tarefas (100%).
Cumprimento dos prazos	Nunca cumpriu os prazos.	Cumpriu os prazos em menos de metade (- de 50%) das tarefas.	Cumpriu os prazos em metade (50%) das tarefas.	Cumpriu os prazos na maior parte das tarefas (+ 50%).	Cumpriu os prazos. (100%)
Qualidade/Correção na aplicação dos conhecimentos	Nunca aplicou corretamente os conhecimentos.	Aplicou corretamente poucos conhecimentos e os resultados das tarefas foram de fraca qualidade.	Aplicou corretamente alguns conhecimentos, tendo os resultados das tarefas sido de qualidade satisfatória.	Aplicou bastantes conhecimentos, mas ainda comete pequenas falhas.	Realizou as tarefas com muito empenho e brio, tendo o resultado das mesmas sido de muito boa qualidade.



Rubricas 7º ano - Agrupamento de Escolas de Nelas

Educação Visual

Rubrica de avaliação da tarefa: Composições Modelares - Modulo - Padrão

Critérios	Standarts				
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente Menos
Desenho da grelha para os padrões	Desenha corretamente a grelha para desenvolver o módulo e os padrões, em folha de papel A4 (utiliza régua, aristo ou escantilhão com rigor).	Desenha corretamente a grelha para desenvolver o módulo e os padrões, em folha de papel A4 (utiliza régua, aristo ou escantilhão, mas sem rigor nas linhas).	Desenha corretamente a grelha para desenvolver o módulo e os padrões, em folha de papel A4 (não utiliza régua, aristo ou escantilhão)	Desenha a grelha incompleta em papel A4 (não desenha a grelha para o módulo e para o padrão).	Não consegue desenhar a grelha em papel A4.
Identificação/ Desenho de padrões	Desenha corretamente e com rigor um padrão diferente a partir de dois módulos.	Desenha corretamente e com rigor um padrão diferente utilizando um só módulo.	Desenha com poucas incorreções, mas sem rigor um padrão utilizando módulos diferentes.	Desenha incorretamente e sem rigor um padrão de um só modulo ou de módulos diferentes.	Não consegue desenhar qualquer padrão.
Pintura dos padrões	Pinta corretamente o padrão, aplicando corretamente a técnica de pintura a lápis de cor, e de acordo com o ou os módulos individuais.	Pinta corretamente o padrão mas sem rigor na técnica da pintura a lápis de cor, e de acordo com o módulo individual.	Pinta o padrão sem rigor na técnica da pintura a lápis de cor, e utilizando módulos diferentes.	Pinta o padrão, sem rigor na técnica da pintura a lápis de cor, e utilizando módulos diferentes.	Não consegue pintar qualquer padrão.

Descritores





Rubrica de avaliação da tarefa: Desenhar padrões e utilizá-los na construção de um cubo

Critérios	Standarts				
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente Menos
Desenho da grelha para os padrões	Desenha corretamente a grelha para desenvolver o módulo e os padrões, em folha de papel quadriculado (utiliza régua ou esquadro com rigor).	Desenha corretamente a grelha para desenvolver o módulo e os padrões, em folha de papel quadriculado (utiliza régua ou esquadro, mas sem rigor nas linhas).	Desenha com poucas incorreções a grelha para desenvolver o módulo e os padrões, em folha de papel quadriculado, (não utiliza régua ou esquadro).	Desenha a grelha incompleta em papel quadriculado (não desenha a grelha para o módulo e para os quatro padrões).	Não consegue desenhar a grelha em papel quadriculado.
Identificação/ Desenho de padrões	Desenha corretamente e com rigor quatro padrões diferentes a partir de um só módulo.	Desenha corretamente e com rigor quatro padrões diferentes utilizando módulos diferentes.	Desenha com poucas incorreções mas sem rigor quatro padrões diferentes utilizando módulos diferentes.	Desenha incorretamente e sem rigor até três padrões diferentes utilizando módulos diferentes.	Não consegue desenhar qualquer padrão.
Pintura dos padrões	Pinta corretamente os quatro padrões, aplicando corretamente a técnica de pintura a lápis de cor, e de acordo com o módulo individual.	Pinta corretamente os quatro padrões mas sem rigor na técnica da pintura a lápis de cor, e de acordo com o módulo individual.	Pinta os quatro padrões sem rigor na técnica da pintura a lápis de cor, e utilizando módulos diferentes.	Pinta até três padrões, sem rigor na técnica da pintura a lápis de cor, e utilizando módulos diferentes.	Não consegue pintar qualquer padrão.

Planificação do cubo	Realiza com rigor a planificação do cubo em folha de papel quadriculado (utiliza corretamente régua ou esquadro).	Realiza com algum rigor a planificação do cubo em folha de papel quadriculado (utiliza régua ou esquadro, mas sem rigor nas linhas)	Realiza a planificação do cubo em folha de papel quadriculado, mas sem rigor (não utiliza régua ou esquadro)	Realiza a planificação do cubo em folha de papel quadriculado, mas sem atenção às medidas dadas e sem rigor.	Não consegue fazer a planificação do cubo.
Desenho e pintura do cubo	Desenha com rigor e pinta corretamente o padrão na planificação do cubo.	Desenha com rigor o padrão na planificação do cubo, mas não pinta o padrão corretamente.	Desenha sem rigor e pinta padrões diferentes nas várias faces da planificação do cubo.	Desenha sem rigor e não utiliza os padrões já realizados na primeira fase do trabalho.	Não consegue desenhar e pintar a planificação do cubo.
Montagem do cubo	Executa a construção do cubo corretamente (dobragem e colagem).	Executa a construção do cubo sem rigor na colagem ou na dobragem.	Executa a construção do cubo sem rigor nas dobragens.	Executa a construção do cubo sem qualquer preocupação de rigor nas dobragens ou colagem.	Não consegue executar a construção do cubo.

Descritores

Ciências Naturais e Físico-Química (DAC)**Atividade: Os vulcões e a Química**

Critérios	Níveis de desempenho da apresentação do trabalho de grupo				
	1 (0% - 24%)	2 (25% - 49%)	3 (50% - 69%)	4 (70%-89%)	5 (90% - 100%)
Conhecimento	Demonstra insuficiente domínio dos conteúdos / conceitos científicos constantes dos objetivos da tarefa.	Demonstra pouco domínio dos conteúdos / conceitos científicos constantes dos objetivos da tarefa.	Demonstra algum domínio dos conteúdos / conceitos científicos constantes dos objetivos da tarefa.	Demonstra muito domínio dos conteúdos/ conceitos científicos constantes dos objetivos da tarefa.	Demonstra pleno domínio dos conteúdos /conceitos científicos constantes dos objetivos da tarefa.
Linguagem Científica	Não utiliza linguagem científica adequada.	Revela várias falhas na utilização da linguagem científica.	Revela no máximo cinco falhas na linguagem científica.	Revela no máximo duas falhas na linguagem científica.	Utiliza linguagem científica adequada.
Aspeto Gráfico	Não cumpre nenhum dos seguintes parâmetros: formatação, sequência lógica, legendas e estrutura linguística.	Cumprer os parâmetros com muitas falhas: formatação, sequência lógica, legendas e estrutura linguística.	Cumprer os parâmetros com pequenas falhas: formatação, sequência lógica, legendas e estrutura linguística.	Cumprer plenamente 3 parâmetros: formatação, sequência lógica, legendas e estrutura linguística.	Cumprer plenamente todos os parâmetros: formatação, sequência lógica, legendas e estrutura linguística.



Atividade: ET

Critérios	Níveis de desempenho da apresentação do trabalho de grupo				
	1 (0% - 24%)	2 (25% - 49%)	3 (50% - 69%)	4 (70%-89%)	5 (90% - 100%)
Conhecimento	Não faz nada.	Demonstra pouco domínio dos conteúdos / conceitos científicos constantes dos objetivos da tarefa. Ou Não utiliza linguagem científica adequada	Demonstra algum domínio dos conteúdos / conceitos científicos constantes dos objetivos da tarefa. Ou Revela várias falhas na utilização da linguagem científica.	Demonstra muito domínio dos conteúdos/ conceitos científicos constantes dos objetivos da tarefa. Ou Revela no máximo duas falhas na linguagem científica.	Demonstra pleno domínio dos conteúdos /conceitos científicos constantes dos objetivos da tarefa. e Utiliza linguagem científica adequada.
Comunicação	Não apresentou o trabalho.	Limitou-se a ler o texto que tinha escrito.	Transmitiu a mensagem de forma pouco clara.	Transmitiu a mensagem de forma clara mas pouco expressiva.	Transmitiu a mensagem de forma clara e expressiva.
Criatividade	Não faz nada.	Apresentação cansativa.	Apresentação motivadora mas é uma cópia de apresentações já antes vistas.	Apresentação motivadora mas pouco inovadora.	Apresentação inovadora.





Atividade: ET

Critérios	Níveis de desempenho da participação no trabalho de grupo				
	1 (0% - 24%)	2 (25% - 49%)	3 (50% - 69%)	4 (70%-89%)	5 (90% - 100%)
Empenho	Não faz nada.	<p>Atingiu poucos objetivos da tarefa. Apenas conhece poucas características do planeta. Não compreende a formação de um fóssil e os processos de fossilização. Empenha-se pouco para relacionar as características dos planetas para criar o ExtraTerrestre e o fóssil. Participa pouco na criação do ExtraTerrestre</p>	<p>Atingiu alguns objetivos da tarefa. Conhece algumas características do planeta. Compreende apenas algumas etapas na formação de um fóssil e os processos de fossilização. Revela algum esforço para relacionar as características dos planetas para criar o Extra Terrestre e o fóssil. Participa com algum empenho na criação do ExtraTerrestre</p>	<p>Atingiu a maioria dos objetivos da tarefa. Conhece quase todas as características do planeta. Compreende corretamente a maioria das etapas da formação de um fóssil e os processos de fossilização. Revela bastante esforço para relacionar as características dos planetas para criar o Extra Terrestre e o fóssil. Participa com bastante empenho na criação do ExtraTerrestre</p>	<p>Atingiu todos os objetivos da tarefa. Conhece todas as características do planeta. Compreende corretamente a totalidade das etapas da formação de um fóssil e os processos de fossilização. Revela muito esforço para relacionar as características dos planetas para criar o Extra Terrestre e o fóssil. Participa com muito empenho na criação do ExtraTerrestre</p>



Comportamento	Esteve sempre distraído durante as atividades e nunca cumpriu as regras de trabalho	Esteve quase sempre distraído durante as atividades e nunca cumpriu as regras de trabalho	Distraiu-se algumas vezes durante as tarefas ou por vezes, não cumpriu as regras de trabalho	Esteve quase sempre concentrado sem distrações ou Cumpriu quase sempre as regras do trabalho	Nunca se dispersou do trabalho a realizar durante os encontros
Criatividade	Não apresentou qualquer proposta para a concretização da tarefa/apresentação	Apresentou apenas propostas impossíveis de aplicar na concretização da tarefa	Apresentou propostas possíveis de aplicar na concretização da tarefa	Apresentou propostas inovadoras e interessantes de aplicar na concretização da tarefa	Apresentou sugestões pertinentes e aceites para a concretização da tarefa.



Francês

Rubrica: Expressão / Produção Escrita

Critérios	Níveis de desempenho da apresentação do trabalho de grupo				
	1 Muito Insuficiente (5)	2 Insuficiente (10)	3 Suficiente (15)	4 Bom (20)	5 Muito Bom (25)
Eficácia/ adequação comunicativa	Usa um repertório muito limitado de padrões frásicos relacionadas com situações e necessidades concretas. Não consegue adequar o discurso à situação de comunicação.	Usa um repertório limitado de padrões frásicos relacionadas com situações e necessidades concretas. Nem sempre consegue adequar o discurso à situação de comunicação.	Usa: - um leque de padrões frásicos muito elementares; - expressões feitas. Revela algumas falhas na adequação do discurso à situação de comunicação	Usa: - um leque variado de padrões frásicos elementares; - expressões feitas. Adequa geralmente o discurso à situação de comunicação.	Usa: - um leque muito variado de padrões frásicos elementares; - expressões feitas. Adequa sempre o discurso à situação de comunicação.
Nível discursivo (coerência e coesão)	O discurso não é coeso nem coerente	O discurso pode ser pouco coeso e pouco coerente.	O discurso é coeso e coerente, usando os conectores básicos.	O discurso é coeso e coerente, usando os conectores mais frequentes.	O discurso é coeso e coerente, usando conectores variados.
Estruturas gramaticais e morfosintáticas	Escreve sem correção linguística, apresentando imensos erros gramaticais, lexicais ou ortográficos, que demonstram recursos muito insuficientes.	Escreve com pouca correção linguística, podendo apresentar múltiplos erros lexicais, gramaticais ou ortográficos, que demonstram recursos insuficientes.	Escreve com suficiente correção linguística, podendo apresentar algum erro lexical, gramatical ou ortográfico. Usa recursos suficientes.	Escreve com suficiente correção linguística, podendo apresentar algum erro lexical, gramatical ou ortográfico. Usa recursos suficientes.	Escreve com correção linguística e utiliza recursos variados.

Riqueza vocabular

As interferências da língua portuguesa são constantes. O seu leque de expressões e vocabulário é francamente reduzido.

As interferências da língua materna são abundantes. Possui um leque reduzido de expressões e vocabulário.

As interferências da língua materna são notórias, revelando-se em estruturas de uso frequente. Possui um leque suficiente de expressões e vocabulário.

As interferências da língua materna são esporádicas, revelando-se apenas em estruturas de uso menos frequente. Possui um leque variado de expressões e vocabulário.

As interferências da língua materna são pontuais. Possui um vasto leque de expressões e vocabulário.

Rubrica: Expressão Oral

Critérios	Níveis de desempenho				
	1 Muito Insuficiente (5)	2 Insuficiente (10)	3 Suficiente (15)	4 Bom (20)	5 Muito Bom (25)
Eficácia comunicativa (adequação comunicativa)	Usa um repertório muito limitado de padrões frásicos relacionadas com situações e necessidades concretas. Não consegue adequar o discurso à situação de comunicação.		Usa um leque de padrões frásicos muito elementares; Revela algumas falhas na adequação do discurso à situação de comunicação.		Usa: – um leque variado de padrões frásicos elementares; – expressões feitas; Adequa o discurso à situação de comunicação.



Nível discursivo (coerência e coesão)	Fornece informações básicas, mas nem sempre consegue transmitir a mensagem. Não consegue usar conetores.		Fornece informação limitada. Liga frases simples com conetores simples de uso frequente.		Fornece informação necessária. Liga frases simples com conetores elementares de uso frequente.
Uso da língua (fluência / pronúncia)	Produz enunciados: – muito curtos / isolados / estereotipados; – com muitas pausas. A pronúncia é entendida com bastante esforço.		Produz enunciados: – muito curtos; – com algumas pausas; – com várias hesitações; – sem reformulações. A pronúncia é geralmente clara para ser entendida.		Produz enunciados: – curtos; – com pausas pontuais; – com poucas hesitações; – com reformulações evidentes. A pronúncia é suficientemente clara para ser entendida
Correção (estruturas / riqueza vocabular)	Usa, com um controlo muito limitado: – estruturas gramaticais muito simples; – um repertório memorizado.		Usa com razoável correção: – um repertório lexical/ vocabulário limitado; – estruturas gramaticais simples.		Usa com correção: – um repertório lexical/ vocabulário variado; – estruturas gramaticais simples.

Rubrica Criada no *Classroom* para avaliação de uma tarefa de aula assíncrona

	40 pontos	32 pontos	24 pontos	16 pontos	0 pontos
Realização	Realizou toda a tarefa.	Realizou quase toda a tarefa.	Realizou mais de metade tarefa.	Realizou menos de metade tarefa.	Não realizou a tarefa.
Qualidade	30 pontos Resolveu a tarefa com muita qualidade.	24 pontos Resolveu a tarefa com bastante qualidade.	18 pontos Resolveu a tarefa, mas apresentou algumas falhas.	12 pontos Resolveu mal a tarefa. A qualidade é muito fraca.	6 pontos Tarefa com muito fraca qualidade. Quase tudo mal.
Cumprimento do prazo	30 pontos Cumpriu o prazo.	24 pontos Até 15 minutos mais tarde.	18 pontos Entre 15 e 30 minutos mais tarde.	12 pontos Entre 30 e 60 minutos mais tarde.	6 pontos Entre 60 e 120 minutos mais tarde.



Geografia

Domínio 3 : Participar e comunicar (trabalho de grupo)

Indicadores /critérios	Cumprimento das regras aula e grupo				Contribuição no trabalho grupo				Comunicação			Avaliação
	Cumpriu o horário	Respeito pelos			Material	Ideias	Realização tarefas	Organização da exposição	Fala e explica	Expressa-se com	Correção da informação	
		Colegas	Docente	Materiais								
Descritores	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Todos	Muito	Todas	Colaborou muito e com entusiasmo	Autonomamente sem apoios	Clareza e coerência	Clareza e coerência	Total 100%
	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Alguns	Pouco	Metade	Colaborou moderadamente	Apoia-se em notas/na projeção	Coerência mas com pouca clareza	Coerência mas com pouca clareza	
	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Nenhuns	Nada	<Metade	Colaborou pouco	Lê notas ou texto da projeção	Pouca coerência e pouca clareza	Pouca coerência e pouca clareza	
Pontos	5/3/1	10/5/1	10/5/1	5/3/1	10/5/0	10/5/0	10/5/2	10/5/2	10/5/2	10/5/2	10/5/2	

História

Domínio: Os Muçulmanos na Península Ibérica

Critérios	Níveis de desempenho da apresentação do trabalho de grupo			
	Muito Bom (MB)	Bom (B)	Suficiente	Insuficiente
Leitura, cruzamento e seleção de fontes históricas diversas	Interpreto fontes diversas adequadamente, cruzando e selecionando informação pertinente.	Interpreto fontes diversas, por tentativa, cruzando e selecionando informação pertinente.	Interpreto fontes diversas, cruzando e selecionando informação pertinente, mas com alguma dificuldade.	Não interpreto fontes diversas ou faço-o com dificuldade e não de forma completa, nem seleciono informação pertinente.
	Organizo, de forma sistematizada e autónoma, a informação cruzada e inferida de várias fontes históricas.	Organizo, de forma sistematizada e autónoma, a informação cruzada e inferida de várias fontes históricas.	Organizo, de forma breve e pouco sistematizada, a informação recolhida fontes históricas.	Não organizo, de forma sistematizada e autónoma, a informação recolhida em fontes históricas.



Compreensão Contextualizada	Contextualizo adequadamente o povo que viveu na Península Ibérica em termos temporais (origem e período de tempo na PI) e espaciais.	Contextualizo o povo que viveu na Península Ibérica em termos temporais (origem e período de tempo na PI), mas por tentativa.	Contextualizo o povo que viveu na Península Ibérica em termos temporais (origem e período de tempo na PI), apenas numa dimensão, ou em termos espaciais	Não contextualizo o povo que viveu na Península Ibérica em termos temporais (origem e período de tempo na PI) e espaciais.
	Refiro 3 características do modo de vida do povo que escolhi e que viveu na PI.	Refiro 2 características do modo de vida do povo que escolhi e que viveu na PI.	Refiro 1 características do modo de vida do povo que escolhi e que viveu na PI.	Não refiro características do modo de vida do povo que escolhi e que viveu na PI.
	Reconheço todos os elementos de herança que foram deixados por esse povo na PI e justifico a sua importância.	Reconheço todos os elementos de herança que foram deixados por esse povo na PI e justifico a sua importância, por tentativa.	Reconheço a maioria dos elementos de herança que foram deixados por esse povo na PI.	Reconheço um dos elementos de herança que foram deixados por esse povo na PI.
	Mobilizo e utilizo adequadamente os conceitos de Bárbaros, Império Romano, Reino, Idade Média.	Mobilizo e utilizo adequadamente 3 dos 4 conceitos de Bárbaros, Império Romano, Reino, Idade Média.	Mobilizo e utilizo adequadamente 2 dos 4 conceitos (Bárbaros, Império Romano, Reino, Idade Média) ou refiro os conceitos mas não os mobilizo adequadamente.	Mobilizo e utilizo adequadamente 1 dos 4 conceitos (Bárbaros, Império Romano, Reino, Idade Média) ou refiro 2 dos conceitos mas não os mobilizo adequadamente.
Comunicação - narrativa histórica	Apresento a narrativa construída, de forma adequada, de modo explicativo mobilizando a informação decorrente das fontes e do seu cruzamento.	Apresento a narrativa construída, de forma adequada, de modo descritivo mobilizando a informação decorrente das fontes.	Apresento a narrativa construída, de forma adequada, citando/transcrevendo as expressões das fontes sem reformular a informação das fontes por palavras minhas, e faço-o com algumas imprecisões.	Não apresento uma narrativa coerente, mas apenas fragmentos de informação copiados das fontes.

**Colaboração /
cooperação**

Tenho sempre atitudes e práticas sistemáticas de carácter cooperativo e colaborativo (escuto os colegas, partilho informação relevante, responsabilizo-me pelas minhas tarefas, cumpro prazos,...).

Tenho atitudes e práticas sistemáticas de carácter cooperativo e colaborativo (escuto os colegas, partilho informação relevante, responsabilizo-me pelas minhas tarefas, cumpro prazos,...).

Tenho atitudes e práticas sistemáticas de carácter cooperativo e colaborativo (escuto os colegas, partilho informação relevante, responsabilizo-me pelas minhas tarefas, cumpro prazos,...).

Tenho atitudes e práticas sistemáticas de carácter cooperativo e colaborativo (escuto os colegas, partilho informação relevante, responsabilizo-me pelas minhas tarefas, cumpro prazos,...), com dificuldade.

Inglês

Rubrica de Avaliação da Expressão / Interação Oral

Parâmetros / Critérios	Descritores e Escala				
	Insuficiente menos (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
Gramática e Vocabulário	Não demonstra qualquer domínio de formas gramaticais simples. O vocabulário utilizado é demasiado limitado para falar sobre um tema familiar.	Demonstra um grau de domínio insuficiente de formas gramaticais simples Usa uma seleção de vocabulário insuficiente para falar sobre temas familiares e/ou do quotidiano.	Demonstra um domínio satisfatório de formas gramaticais simples, adequadas ao nível de ensino em que se encontra. Usa uma seleção de vocabulário suficiente para se exprimir sobre um tema familiar e/ou do quotidiano.	Demonstra um bom grau de domínio de formas gramaticais simples. Usa uma seleção de vocabulário adequado para exprimir opinião sobre temas familiares e/ou do quotidiano.	Demonstra muito bom grau de domínio de formas gramaticais simples. Usa uma seleção de vocabulário muito variado e relevante para dar e trocar opiniões sobre temas familiares e/ou do quotidiano.



Gestão do Discurso	<p>Produz respostas caracterizadas por muitas hesitações e momentos de silêncio. Repete informação ou diverge do tópico.</p>	<p>Produz respostas curtas, caracterizadas por hesitações. Diverge do tópico.</p>	<p>Produz respostas que se prolongam para além de frases curtas ou expressões breves. Tem um contributo adequado, embora marcado por algumas repetições.</p>	<p>Produz respostas que se prolongam para além de frases curtas, apesar de algumas hesitações. Os contributos são relevantes, e as repetições pouco frequentes.</p>	<p>Respostas longas, com algum grau de desenvolvimento. Usa uma seleção variada de conjunções / conectores no seu discurso oral.</p>
Pronúncia	<p>A pronúncia é quase ininteligível, apesar de um domínio muito limitado de algumas características fonológicas.</p>	<p>A pronúncia é inteligível, e apresenta um domínio limitado de algumas características fonológicas ao nível da palavra e da frase.</p>	<p>A pronúncia é na sua maior parte inteligível, e apresenta um domínio adequado de algumas características fonológicas ao nível da palavra e da frase.</p>	<p>A pronúncia é na sua maior parte inteligível, e apresenta um bom domínio adequado de algumas características fonológicas ao nível da palavra e da frase.</p>	<p>A pronúncia é inteligível. A entoação é geralmente boa. A tónica nas palavras e frases é bem colocada. Os sons são geralmente bem articulados.</p>
Comunicação	<p>Não é capaz de manter uma troca de opinião. Requer muitas solicitações e ajuda.</p>	<p>Mantém uma troca muito limitada de frases /opinião. Requer algumas solicitações e completamento de frases /ideias.</p>	<p>Inicia e responde adequadamente num breve diálogo / conversa. Mantém algum nível de interação, com pouca ajuda ou solicitação.</p>	<p>Inicia e responde com alguma facilidade num breve diálogo / conversa. Mantém bom nível de interação, sem ajuda.</p>	<p>Inicia e responde com facilidade num breve diálogo / conversa. Mantém muito bom nível de interação, sem ajuda.</p>

Matemática

Rubrica de avaliação da resolução de um problema de geometria

Critérios	Níveis de Desempenho				
	5	4	3	2	1
Interpretação	Seleciona todos os dados necessários para a resolução do problema.		Seleciona parte dos dados necessários para a resolução do problema.		Não seleciona os dados necessários para a resolução do problema.
Seleção de estratégia	Apresenta uma boa estratégia de resolução e descreve-a.		Apresenta uma estratégia adequada.		Não apresenta estratégia ou usa estratégia desadequada.
Resolução	Resolve corretamente sem cometer erros.		Comete alguns erros na resolução ou não		Comete erros na resolução.
Solução	Apresenta a solução correta e completa.		Apresenta a solução parcialmente correta ou incompleta.		Apresenta a solução incorreta ou não apresenta solução.





Rubrica para avaliar Trabalhos de Pesquisa

Parâmetros / Critérios	Níveis de Desempenho				
	Muito Insuficiente (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
Desenvolvimento temático	Não apresenta o trabalho. Ou Não respeita o tema proposto.	Apresenta o tema de forma inadequada ou não desenvolve a ideia central.	Apresenta o tema com alguma imprecisão. Desenvolve a ideia central, mas baseada em frases feitas ou incluindo informação não relevante.	Apresenta o tema de forma globalmente clara. Desenvolve a ideia central com alguma profundidade, embora possa incluir informação não relevante.	Apresenta o tema de forma clara. Desenvolve a ideia central de forma aprofundada, cingindo-se à informação relevante.
Fundamentação	Usa detalhes irrelevantes ou não fundamenta. O trabalho é demasiado curto ou incompleto. Limita-se a copiar informação.	Não utiliza de forma rigorosa as fontes de informação e/ou recorre sempre à mesma fonte de informação. Predominam as frases feitas ou generalizações não sustentadas em evidências. Integra, de forma geralmente desadequada a informação recolhida. Revela uma leitura incorreta das fontes.	Utiliza, com algum rigor fontes de informação embora pouco variadas, recorrendo a generalizações ou a opiniões não fundamentadas para apoiar as suas afirmações. Integra, de forma geralmente adequada, mas com necessidade de apoio e num discurso muito colado às fontes consultadas, a informação recolhida. Revela uma leitura superficial das fontes.	Utiliza, de forma globalmente rigorosa, fontes de informação diversificadas e sustenta as suas afirmações. Integra, com falhas pontuais, eventualmente com apoio e num discurso geralmente próprio, a informação recolhida. Revela uma leitura cuidadosa das fontes, mas não as avalia criticamente.	Utiliza de forma rigorosa fontes de informação diversificadas, referindo as evidências em que baseia os seus pontos de vista. Integra, com propriedade, de forma autónoma e num discurso próprio, a informação recolhida.

Vocabulário específico e correção linguística

Utiliza de forma inadequada os termos. Contém erros que inviabilizam a compreensão do texto.

Utiliza termos genéricos e vagos. Comete erros ortográficos, gramaticais e de pontuação que dificultam a compreensão do texto.

Utiliza termos genéricos não específicos da disciplina. Comete alguns erros ortográficos, gramaticais e de pontuação, mas que não impedem a compreensão global do texto.

Utiliza os termos geralmente com precisão. Comete, de forma pontual, erros ortográficos, gramaticais e de pontuação, mas não impedem a compreensão do texto.

Utiliza os termos de forma precisa. Redige com correção ortográfica, gramatical e de pontuação ou comete erros muito pontuais.



Rubrica para avaliar a tarefa: "Resolver um problema através de uma equação"

Critérios	Níveis de Desempenho				
	MB (5)	B (4)	S (3)	I (2)	MI (1)
Equaciona o problema	Apresenta corretamente equação que traduz o enunciado do problema.	Nível intermédio	Apresenta de forma parcialmente correta a equação que traduz o enunciado do problema.	Nível intermédio	Não apresenta corretamente a equação que traduz o enunciado do problema.
Resolve a equação	Aplica corretamente todos os passos necessários para resolver uma equação.		Aplica corretamente alguns passos necessários para resolver uma equação.		Não aplica corretamente nenhum dos passos necessários para resolver uma equação.
Demonstra espírito crítico perante a solução encontrada	Demonstra claramente espírito crítico pela solução encontrada.		Demonstra parcialmente espírito crítico pela solução encontrada.		Não demonstra espírito crítico pela solução encontrada.
Dá resposta ao problema	Apresenta corretamente a resposta ao problema.		Apresenta de forma parcialmente correta a resposta ao problema.		Não apresenta corretamente a resposta ao problema.

Português

Rubrica de Avaliação da Leitura em Voz Alta

Critérios	Descritores e Escala				
	Insuficiente menos (1) (0 a 20%)	Insuficiente (2) (20 a 40%)	Suficiente (3) (50 a 60%)	Bom (4) (70 a 80%)	Muito Bom (5) 90 a 100%
Tom de voz	O aluno lê utilizando um tom de voz inaudível.	O aluno lê utilizando um tom de voz pouco audível.	O aluno lê utilizando um tom de voz suficientemente audível.	O aluno lê utilizando um tom de voz bastante audível.	O aluno lê utilizando um tom de voz claramente audível.
Articulação/Dicção	O aluno articula as palavras de forma imperfeita. A dicção não é clara.	O aluno articula as palavras com algumas imperfeições. A dicção tem pouca clareza.	O aluno articula as palavras com clareza suficiente. A dicção é suficientemente clara.	O aluno articula as palavras sem imperfeições. A dicção é bastante clara.	O aluno articula as palavras de forma exemplar. A dicção é muito clara.
Entoação/ Expressividade	O aluno não usa a entoação adequada ao contexto. A sua expressividade é nula.	A entoação que o aluno usa é pouco adequada ao contexto. A leitura é pouco expressiva.	O aluno usa a entoação, de uma forma geral, adequada. Lê com alguma expressividade.	O aluno usa a entoação de forma bastante adequada. Lê com expressividade.	O aluno usa a entoação de forma totalmente adequada. Lê com muita expressividade.
Ritmo/ Fluência	O aluno utiliza um ritmo de leitura inadequado, demasiado rápido ou lento e com muitas hesitações.	O aluno utiliza um ritmo de leitura pouco adequado, por vezes demasiado rápido ou lento e com hesitações.	O aluno utiliza um ritmo de leitura, no geral, adequado mas com algumas hesitações.	O aluno utiliza um ritmo de leitura bastante adequado e sem hesitações.	O aluno utiliza um ritmo de leitura totalmente adequado, sem nenhuma hesitação.

Atitudes e Valores

Rubrica: Atitudes e Valores					
Critérios	Standards				
	1 Insuficiente	2 Insuficiente	3 Suficiente	4 Bom	5 Muito Bom
Responsabilidade e integridade	Não respeita os outros nem as regras de funcionamento. Não assume a responsabilidade das suas ações.	Muitas vezes não respeita os outros, nem as regras de funcionamento, nem assume a responsabilidade das suas ações.	Às vezes não respeita os outros ou as regras de funcionamento ou não assume a responsabilidade das suas ações.	Respeita quase sempre os outros e as regras de funcionamento, agindo eticamente, e quando falha assume a responsabilidade das suas ações.	Respeita sempre os outros e as regras de funcionamento, mostrando um enorme sentido de responsabilidade, agindo eticamente.
Excelência e exigência	Nunca procura fazer o trabalho bem feito. Não se esforça e não é perseverante	A maior parte das vezes não se preocupa em fazer o trabalho bem feito e não demonstra esforço nem perseverança.	Procura, às vezes, fazer o trabalho bem feito, demonstrando algum esforço e perseverança.	Procura quase sempre fazer o trabalho bem feito, demonstrando esforço e perseverança. É sensível e solidário, pelo que procura ajudar os outros.	Faz sempre o trabalho bem feito, demonstrando esforço e perseverança. É sensível e solidário, preocupando-se com os outros e ajudando-os.
Curiosidade, reflexão e inovação	Nunca quer aprender mais. Não reflete sobre os assuntos, nem critica, nem procura recriar. Nunca procura novas soluções.	Raramente quer aprender mais, refletir sobre os assuntos, criticar e procurar encontrar novas soluções e aplicá-las.	Às vezes quer aprender mais, reflete sobre os assuntos, criticando e procurando encontrar novas soluções e aplicá-las.	Quer quase sempre aprender mais. Desenvolve pensamento reflexivo, crítico e criativo. Encontra frequentemente novas soluções e aplica-as	Quer sempre aprender mais. Reflete sobre os assuntos, é crítico e criativo. Procura constantemente novas soluções e aplica-as

Cidadania e Participação

Não respeita a diversidade humana e cultural, demonstrando atitudes de desrespeito pelos outros. Não respeita o meio ambiente. Não é interventivo nem empreendedor.

Raramente respeita a diversidade humana e cultural, demonstrando algumas atitudes de desrespeito pelos outros. Raramente se preocupa com o meio ambiente e o respeita. Não é, geralmente, interventivo e empreendedor.

Geralmente respeita a diversidade humana e cultural, aceitando-a e lidando com ela. Demonstra esporadicamente atitudes de desrespeito pelos outros. Geralmente respeita o meio ambiente, preocupando-se com ele e em o proteger, através de atos interventivos.

Respeita quase sempre a diversidade humana e cultural, aceitando os outros e apoiando-os. Preocupa-se, geralmente, com o meio ambiente e protege-o, através de ações interventivas e empreendedoras.

Respeita sempre a diversidade humana e cultural. Aceita os outros e apoia-os. O meio ambiente faz parte das suas constantes preocupações, pelo que o respeita e protege através de atos e/ projetos interventivos e empreendedores.

Liberdade

" A liberdade de cada um termina onde começa a liberdade do outro "

Herbert Spencer

Nunca respeita os direitos humanos, a democracia, a cidadania, a equidade, o respeito mútuo, a livre escolha e o bem comum.

Geralmente, não respeita os direitos humanos, a democracia, a cidadania, a equidade, o respeito mútuo, a livre escolha e o bem comum.

Respeita, geralmente, os direitos humanos, a democracia, a cidadania, a equidade, o respeito mútuo, a livre escolha e o bem comum.

Respeita quase sempre os direitos humanos, a democracia, a cidadania, a equidade, o respeito mútuo, a livre escolha e o bem comum.

Respeita sempre os direitos humanos, a democracia, a cidadania, a equidade, o respeito mútuo, a livre escolha e o bem comum.



Trabalhos de Casa

Trabalhos de Casa					
Critérios	Níveis de Desempenho				
	1 - Insuficiente	2 - Insuficiente	3 - Suficiente	4 - Bom	5 - Muito Bom
Realização das tarefas	Nunca realizou as tarefas	Realizou menos de 50% das tarefas	Realizou entre 50% e 69% das tarefas	Realizou entre 70 e 89% das tarefas	Realizou + de 89% das tarefas
Cumprimento dos prazos	Nunca cumpriu os prazos	Cumpriu os prazos em menos de 50% das tarefas	Cumpriu os prazos em entre 50% e 69% das tarefas.	Cumpriu os prazos na maior parte das tarefas (entre 70% e 89%)	Cumpriu os prazos em mais de 89% das tarefas.
Qualidade/Correção na aplicação dos conhecimentos	Nunca aplicou corretamente os conhecimentos	Aplicou corretamente poucos conhecimentos e as tarefas revelaram muito fraca qualidade	Aplicou corretamente alguns conhecimentos, tendo as tarefas revelado qualidade satisfatória	Aplicou bastantes conhecimentos, mas ainda cometeu pequenas falhas	Realizou as tarefas com muito empenho e brio, tendo as mesmas apresentado muito boa qualidade
Fundamentação/ Garantia de ter realizado ele próprio as tarefas, com ou sem ajuda, e percebido os conteúdos	Nunca conseguiu explicar/ fundamentar as suas resoluções/ soluções.	Raramente conseguiu fundamentar as suas soluções/ resoluções.	Algumas vezes conseguiu fundamentar as suas soluções nas opções que tomou na resolução dos exercícios.	Fundamentou a maior parte das vezes as suas decisões na resolução das tarefas, tendo demonstrado que percebeu o que fez.	Revelou ter feito as tarefas sozinho e conseguiu sempre, ou quase, fundamentar as suas resoluções/ decisões.

The background features a close-up of a pencil with a pink eraser and a blue body, showing the sharp lead tip. The pencil is positioned diagonally. Overlaid on the image are several geometric elements: a vertical line of blue dots on the left, a blue and orange cross-shaped frame in the center, and a blue and orange striped circular shape in the top right corner. The main title is set against a large orange rectangular area on the left side of the page.

Percursos de Mudança nas Práticas de Avaliação Pedagógica

**Uma Comunidade de Aprendizagem em
Contexto do EduFor - Projeto MAIA**