ANEXO 5 - AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO AEFGA (CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO)

Conteúdo

ENQUADRAMENTO 2

OPÇÕES PEDAGÓGICAS ESTRATÉGICAS 3

PROPOSTA DE GESTÃO DO CURRÍCULO 11

SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO 13

ANEXOS 15

ANEXO 1 – Planificador 15

ANEXO 2 – Processos/instrumentos de recolha de informação e respetivas rubricas de avaliação 16

ANEXO 3 – Modelo para elaboração de rubricas de avaliação 17

ANEXO 4 - Exemplos de Critérios para uso em Rubricas (alguns já utilizados em rubricas já produzidas): 17

ANEXO 5 – Modelo para definição de domínios de avaliação e de ponderações de classificação 18

ANEXO 6 – Correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino e sistema de notação 19

ANEXO 7 – Ponderações por disciplina e por domínio 20

ENQUADRAMENTO

A definição ou redefinição de critérios de avaliação de um agrupamento de escolas há de partir sempre da leitura do currículo, iluminada por uma visão de escola que, desejavelmente, se expressa no seu projeto educativo (PE). No caso, a visão de escola do Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo (AEFGA),

> *Queremos ser a melhor escola pública de Cascais, a comunidade educativa mais feliz,*

inspira a missão e os valores assumidos no PE, que se materializam no perfil de aluno para o qual é orientado o serviço educativo prestado pelo AEFGA.

Assim e não perdendo de vista o nosso objetivo, a definição dos critérios do AEFGA, comecemos por estabelecer que o que se pretende – com vista a concretizar a visão acima - é promover uma educação integral do aluno – a pessoa no centro do processo educativo -, que o equipe para a complexidade, incerteza e descontinuidade do mundo.

Considerando o perfil dos alunos que julgamos estar equipado para este mundo, a saber,

- **Autoconfiantes**: responsáveis por si e pelos outros, pelo ambiente, capazes de aceitar desafios, calculando e controlando riscos. Sejam autorreflexivos e valorizem a retidão e o bem comum
- **Curiosos**: empenhados e autónomos na busca do conhecimento. Exigentes, rigorosos, críticos e criativos na abordagem da complexidade que a realidade oferece. Sejam perseverantes e resilientes e aspirem à superação
- **Autodeterminados**: livres, mas comprometidos com o exercício da cidadania e da democracia na comunidade a que pertencem e em qualquer outra em que venham a inserir-se. Sejam íntegros e assertivos, capazes de defender os seus princípios, valorizando a crítica e elogio honestos como formas de desenvolvimento pessoal
- **Felizes**: alegres e positivos, equilibrados física, intelectual e emocionalmente. Sejam atentos ao outro, capazes de aceitar e valorizar a diferença, desenvolvam a empatia, a compaixão e a cooperação,

há que traçar o caminho que nos propomos percorrer para o concretizar, o qual decorre de um conjunto de opções pedagógicas estratégicas.

OPÇÕES PEDAGÓGICAS ESTRATÉGICAS

Assumimos como opções pedagógicas que emergem do foco lançado por este Perfil

1. A capacitação do aluno como agente no seu processo de aprendizagem, o que naturalmente supõe fazer do aluno o centro do processo de aprendizagem e ensino. Com esse propósito privilegiamos:
   i. a aprendizagem significativa, que parte dos problemas que emergem da complexidade do mundo real
   ii. a metodologia de *inquiry based learning* (IBL)
2. A preponderância da avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens (ApA) sobre a avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens (AdA). Tal prevalência justifica-se já que, sendo a avaliação formativa, ApA, eminentemente pedagógica, dado o seu alinhamento com o ensino e a aprendizagem, é tendencialmente contínua, enquanto a avaliação sumativa, AdA, se dirige, fundamentalmente, à produção de balanços pontuais. Não obstante, é de salientar a sua complementaridade e, em consequência, o facto de ambas concorrerem para:
   i. a autorregulação do aluno
   ii. a regulação das aprendizagens

Passemos então à dilucidação dos fundamentos das opções pedagógicas acima enunciadas.

1. Capacitação do aluno como agente no seu processo de aprendizagem, o que naturalmente supõe fazer do aluno o centro de um processo de aprendizagem e ensino, pautado pela atividade de professores qualificados, na orientação dos esforços do aluno, nomeadamente, mediante a distribuição de *feedback* de qualidade.

O termo *Agência* é pensado por Bandura (2006), no âmbito da sua teoria cognitiva social, como a capacidade que a pessoa tem de agir e de intervir no curso de acontecimentos que constitui a sua vida, isto é, ser agente é

influenciar intencionalmente as próprias condições de vida[1]. Para isso, a pessoa faz planos e desenha estratégias para as ações a desenvolver; estabelece objetivos, antecipa resultados; autorregula-se, avalia e autoavalia-se para ajustar e corrigir estratégias. Um dos mecanismos constitutivos da *Agência* é a crença na auto-eficácia – fundação da aspiração, motivação e realizações humanas. Se as pessoas não acreditarem que podem produzir os efeitos desejados pela sua ação não terão incentivo para agir ou perseverar. Esta crença central de que se tem poder para operar mudanças e atuar em processos cognitivos, motivacionais, afetivos e decisórios, determina uma visão otimista ou pessimista do mundo, o modo como se encaram oportunidades e obstáculos. E, em consequência, a perseverança face à adversidade – pessoas com baixa crença na auto-eficácia veem o resultado do seu esforço como uma fatalidade e desistem facilmente face a dificuldades. Pessoas com elevada crença na auto-eficácia veem os obstáculos como ultrapassáveis, mediante desenvolvimento das suas competências e do esforço perseverante. A auto-eficácia afeta a qualidade da vida emocional e a tolerância ao stress. Finalmente, determina as escolhas que as pessoas fazem em momentos críticos da sua vida. Esta crença combina o realismo face a desafios difíceis com o otimismo de que é possível vencer esses desafios com o auto-desenvolvimento.[2]. De algum modo, o aluno agente é o aluno com *locus* de controlo interno, tal como o concebe Rotter (1966).

Compete à escola criar as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento da *Agência*, assim concebida, no aluno, das quais cremos fazerem parte as seguintes.

i. **Aprendizagem significativa, que parte dos problemas que emergem da complexidade do mundo real**

Fazer do mundo real, dos seus problemas, da sua incerteza e imprevisibilidade, a sala de aula, parece, de acordo com a investigação, trazer resultados muito positivos para o desempenho dos alunos e para o desenvolvimento de competências variadas e também da motivação (McGrath, S. & Rogers L., 2019). Acresce que, de acordo com Costa & Couvaneiro (2019), partir de problemas concretos da realidade, poderá

[1] Bandura (2012) - International Union of Psychological Sciences, Cape Town https://vimeo.com/227965360

[2] https://albertbandura.com/albert-bandura-agency.html - consultado em 14/05/2020

ter um efeito mobilizador relativamente a alunos menos motivados. Os mesmos autores, defendendo a indispensabilidade de um ensino que se estruture em torno da complementaridade entre conhecimento e competências, referem a este propósito:

> Inspirar os alunos e promover neles uma motivação intrínseca deve ser um dos primeiros objetivos dos professores. Para tal, devem ser promovidas situações de aprendizagem personalizadas, baseadas em projetos, com problemas reais, ligados à vida e às experiências dos alunos recorrendo-se também a processos de avaliação que constituam eles próprios mecanismos de aprendizagem. Para que tal aconteça, não é possível dissociar artificialmente conhecimentos e competências.[3]

De salientar a coincidência entre tarefas de aprendizagem e tarefas de avaliação, aspeto a que voltaremos mais abaixo quando explicitarmos a opção pela prevalência, no AEFGA, da avaliação para as aprendizagens (ApA).

ii. Metodologia de *inquiry based learning* (IBL)

A metodologia IBL parece ser a que melhor serve o propósito maior, enunciado como primeira opção estratégica, de capacitação do aluno como agente, e bem assim a que materializa de forma mais completa a aprendizagem significativa. Senão vejamos, a IBL aborda a aprendizagem a partir do aluno, colocando-o no centro de todo o processo: em lugar de o entender como recetáculo de conhecimentos transmitidos pelo professor, envolve-o ativamente na construção do conhecimento, sendo este organizado em torno de um objetivo partilhado, coloca o professor no papel de facilitador, estabelece ligações aos problemas do mundo real, mobiliza competências superiores e concretiza-se em produtos passíveis de serem apresentados. Permite, nesse sentido, uma exploração global do currículo sem o espartilho dos limites disciplinares, privilegiando sempre que possível uma abordagem transdisciplinar, sem prejuízo das

[3] Costa, J. & Couvaneiro, J. 2019. *Conhecimentos vs. Competências – Uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra & Paz. p 18

abordagens multidisciplinar e interdisciplinar. Entendemos estas abordagens no sentido proposto por Choi & Pak (2006)[4]:

Multidisciplinar – consideração de um tema/problema dos pontos de vista das diversas disciplinas que o abordam, conservando estas os seus limites;

Interdisciplinar – capitalização dos contributos das diferentes disciplinas para um tema/problema, sintetizando-os e harmonizando-os num todo coerente;

Transdisciplinar – integração das diversas disciplinas, transcendendo estas os seus limites convencionais numa perspetiva humanista de consideração de um tema/problema.

A escolha da abordagem é determinada pela natureza do tema/problema, tendo em mente as palavras-chave associadas pelos próprios autores a cada uma, a saber, aditiva, no caso da multidisciplinaridade; interativa, quando falamos de interdisciplinaridade e holística, relativamente à transdisciplinaridade, podendo estas abordagens funcionar de forma alternativa ou concomitante.

São estes traços que fazem da IBL a metodologia mais valorizada pela investigação para o desenvolvimento das competências necessárias ao cidadão do século XXI. (McGrath, S. & Rogers L., 2019)

Afigura-se-nos que esta perspetiva, potenciada pelos recursos disponibilizados pela inteligência artificial (IA) – proporcionando percursos flexíveis de aprendizagem -, possibilita a centralidade da pessoa e da sua formação integral no processo de aprendizagem, garantindo a dimensão social, e eminentemente cooperativa, da educação. Acresce que se pretende a rentabilização dos recursos tecnológicos com o objetivo de implementar e dinamizar oportunidades de aprendizagem formais, não formais e informais numa lógica de aprendizagem ao longo da vida (ALV), fomentando a agência – entendida como elemento essencial da capacidade de autorregulação do aluno, na medida em que o capacita para a assunção do controlo do seu processo

[4] Choi BC, Pak AW. Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clin Invest Med*. 2006;29(6):351-364.

de aprendizagem – e por essa via para a sua autonomia como aprendente permanente.

Acreditamos, deste modo, em total alinhamento com a proposta da OCDE[5], garantir o desenvolvimento nos nossos alunos da capacidade de ALV autodirigida, equipando-os para os empregos que ainda não existem, as tecnologias que hão de ser inventadas e os problemas que não conseguimos antecipar.

3. Preponderância da avaliação para as aprendizagens (ApA) sobre a avaliação das aprendizagens (AdA)

De acordo com Fernandes (2020)[6], a decisão que cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada toma sobre a modalidade de avaliação a privilegiar – ApA, ou avaliação formativa, ou AdA, ou avaliação sumativa - constitui uma opção pedagógica crucial, que enforma a visão de escola e a interpretação do currículo, que se consubstanciará nos critérios de avaliação e, consequentemente, determinará o processo de aprendizagem e de ensino. A investigação das últimas décadas parece fundamentar a nossa opção pela prevalência de processos de avaliação formativa, na medida em que beneficia a aprendizagem de **todos** os alunos.

De facto, o modo de apropriação do currículo que se expressa nos critérios de avaliação que o agrupamento ora se propõe redefinir, capitalizando a recentemente adquirida experiência de Ensino a Distância (EaD) ou, na expressão inspirada de Xavier Aragay (2020)[7], Ensino Remoto de Emergência, exige, ainda mais agora - em virtude daquela experiência -, uma atenção ao que importa **realmente** aprender.

Este período excecional que atravessámos (atravessamos) motivou uma reflexão que, no trilho da cultura de escola que é a nossa, quisemos amplamente participada.

Da informação já recolhida e tratada pelo agrupamento, sobre as perceções dos professores relativamente ao período de EaD, afigurou-se consensual, entre

---

[5] Dumont, Hanna, David Istance, and Francisco Benavides. 2010. *Nature of learning: using research to inspire practice.*

Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf

[6] Fernandes, Domingos (2020). Folha *Critérios de avaliação*. DGE: Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

[7] Fundador do Reimagine Education Lab

outras, a necessidade de distinguir o essencial do acessório, para privilegiar o primeiro no planeamento de tarefas e de sessões síncronas e assíncronas. Tal esforço deve constituir uma propedêutica e investir uma atitude metodológica na definição dos critérios de avaliação.

Relativamente às perceções de alunos e famílias, foi muito referido algum excesso de tarefas atribuídas e respetiva sobreposição em termos de prazos; alguma dispersão no que se refere às plataformas/ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas; algum desenvolvimento da autonomia dos alunos, que, no outro extremo do espectro, se traduziu em algum sentimento de abandono, por falta de apoio e de orientações por parte dos professores; também alguma ausência de *feedback* relativamente às tarefas desenvolvidas.

Nesse sentido, e, de novo sem esquecer que a avaliação pedagógica pressupõe a complementaridade entre avaliação formativa e avaliação sumativa, ancorada nos propósitos:

- de melhoria das aprendizagens
- de incorporação da avaliação nas tarefas de ensino e aprendizagem – não diferindo as tarefas destinadas a ensinar e aprender das destinadas a avaliar
- do empossamento dos alunos da sua avaliação
- de diversificação dos modos de recolha da informação

pretende-se enfatizar a avaliação formativa (ApA) pelo seu caráter mediador na autorregulação do aluno e na regulação das aprendizagens.

i. Autorregulação do aluno

A capacidade de autorregulação cognitiva e emocional, que resulta do desenvolvimento consistente das funções executivas, constitui-se como alicerce do desenvolvimento do conjunto de competências de aprendizagem ao longo da vida. São estas competências que apetrecham o indivíduo para fazer face à complexidade e imprevisibilidade crescentes da realidade, habilitando-o a lidar com o fluxo contínuo de informação e com a sua caducidade (Clark, 2012).

Em consequência, a consolidação daquela, mediante estratégias de aprendizagem autorregulada, afigura-se crucial na educação e converge para o movimento de recentramento do aluno no processo de ensino aprendizagem e concomitantemente para a sua capacitação como agente.

Torna-se evidente que a avaliação formativa, na sua dupla vertente de avaliação para a aprendizagem (ApA) e de avaliação como aprendizagem (AcA)[8], assume aqui o papel central, permitindo ao aluno situar-se no percurso individual de aprendizagem, mediante o acesso a *feedback* de qualidade, orientar e ajustar o seu esforço em direção aos objetivos visados, clarificando critérios, e refletindo sobre processo e resultados, desempenhando um papel ativo na construção partilhada de critérios de sucesso e apurando práticas de autoavaliação e avaliação interpares. A coautoria do aluno na sua aprendizagem opera o sentimento de controlo – nos planos cognitivo, emocional e motivacional - sobre o processo e, consequentemente, constitui um pilar no desenvolvimento da autorregulação. Tal coautoria não secundariza, porém, a imprescindível apreciação técnica, por parte do professor, que, de resto, sustenta o *feedback* de qualidade, acima referido.

ii. Regulação das aprendizagens

A autorregulação do aluno não esgota o contributo incomensurável da avaliação formativa para o processo de ensino e aprendizagem, designadamente para a regulação das aprendizagens.

Passada que está a fase em que a recolha de evidências relativas ao sucesso das aprendizagens ocorria no final das unidades de aprendizagem - como se, recorrendo à imagem usada por Wiliam (2010)[9], a tripulação de um avião de longo curso se ocupasse apenas de seguir o plano de voo em direção ao destino, sem jamais tomar nota do progresso, relativamente ao plano, das sucessivas posições relativas, a fim de proceder aos ajustamentos necessários e assim garantir o sucesso na chegada ao destino – parece consensual a necessidade de uma recolha sistemática e contínua de informação que informe o incontornável *feedback*.

A legitimação do *feedback* na educação é imediata, pelo seu papel instrumental de providenciar informação que permita desenvolver a autonomia do aluno (respondendo à necessidade de este se posicionar relativamente ao objetivo

[8] Clark (2012) distingue, na avaliação formativa, a ApA da AcA. A ApA concretiza-se na monitorização do progresso do aluno em direção ao objetivo traçado para a sua aprendizagem, mediante a clarificação de critérios de avaliação e a produção de *feedback*. A AcA foca-se na reflexão individual e conjunta (com pares e professores) sobre as evidências da aprendizagem. Supõe um processo colaborativo entre professores e alunos entre alunos e alunos de construção dialógica de objetivos e de critérios de sucesso, mobilizando estratégias de metacognição, em que o aluno aprende a aprender.

[9] Wiliam, Dylan (2010). "The role of formative assessment in effective learning environments", in Hanna Dumont, David Instance and Francisco Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing

proposto para a sua aprendizagem; ao modo como esta está a processar-se relativamente àquele e ao que é necessário fazer a cada momento para garantir a sua concretização), a sua capacidade de autorregulação, capacitando-o como agente. Porém, se esta dimensão – recolha de informação para *feedback* ao aluno - se afigura evidente, não é de menos acentuar o valor da avaliação formativa na produção de informação preciosa para a navegação no contexto da prática docente de sala de aula, reorganizando atividades para ajustar o ensino, informando decisões quanto ao rumo a seguir para tornar mais efetivas as aprendizagens.

Se aceitarmos que um *feedback* substantivo comporta três componentes[10],

- *feed up* – entendido como construção partilhada de objetivos e critérios de aprendizagem
- *feed back* – visto como disponibilização de informação oral ou escrita sobre o desempenho do aluno em cada tarefa, que, mais do que identificação dos erros e respetiva correção, resulta da avaliação do seu progresso relativamente aos objetivos pretendidos e da indicação de ações conducentes à sua concretização
- *feed forward* – materializado na utilização, pelo professor, da informação recolhida para efeitos de reflexão, reorganização, reajustamento das suas estratégias e ações futuras,

a vertente de regulação das aprendizagens configura o corolário da avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem.

Neste contexto, faz sentido recuperar aqui a definição de avaliação formativa proposta por Black and Wiliam (2009):

> An assessment functions formatively to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners or their peers to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of that evidence.[11]

[10] Machado, Eusébio (2020). Folha *Feedback*. DGE: Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa [Instituto de Educação]. Direção-Geral de Educação. Lisboa.

[11] citado por: Wiliam, Dylan (2010). "The role of formative assessment in effective learning environments", in Hanna Dumont, David Instance and Francisco Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing. pp 148

PROPOSTA DE GESTÃO DO CURRÍCULO

A gestão do currículo que aqui se propõe é uma construção partilhada para a qual concorrem:

- os documentos curriculares orientadores, designadamente as Aprendizagens Essenciais (AE)
- o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, cujas competências confluem para o perfil do aluno AEFGA
    - Autoconfiantes – B – F - G[12]
    - Curiosos – C – D – F - H – I
    - Autodeterminados – A – E - F
    - Felizes – E – J
- a reflexão sobre as mudanças introduzidas pela EaD, mediante informação recolhida junto da comunidade educativa:
    - professores
    - alunos
    - encarregados de educação

- os **domínios identificados como mais estruturantes do currículo** pelas lideranças pedagógicas no âmbito de uma formação em avaliação, promovida pelo Projeto MAIA - em resultado de um contrato com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - nas quais se densificam as competências do PASEO, saber:
    - **Conhecimento** – B – C – D – I – H – G – J
    - **Comunicação** – A – B – C – D – I - J
    - **Resolução de Problemas** - B - C – D – I
    - **Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal** – E – F – G - J

Para estes domínios identificados como estruturantes do currículo e aprovados em Conselho Pedagógico como referencial geral do agrupamento, foram definidos critérios e descritores de desempenho com níveis de consecução (três níveis descritos e dois intermédios), como se segue:

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
CRITÉRIOS	Níveis de desempenho

[12] Competências do PASEO – A – Linguagens e Textos; B – Informação e Comunicação; C – Raciocínio e Resolução de Problemas; D – Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; E – Relacionamento Interpessoal; F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G – Bem-estar, Saúde e ambiente; H – Sensibilidade Estética e Artística; I – Saber Científico, Técnico e Tecnológico; J – Consciência e Domínio do Corpo

	N5	N4	N3	N2	N1
Interpretação e Aplicação da informação	Interpreta a informação e aplica-a adequadamente à resolução do problema	Nível intermédio	Interpreta a informação e utiliza-a na resolução do problema	Nível intermédio	Não seleciona e/ou interpreta informação pertinente
Análise e sistematização	Analisa e sistematiza a informação em questões de investigação		Formula questões com base na informação recolhida		Não formula questões
Planeamento e execução	Gere projetos e toma decisões, definindo estratégias e verificando hipóteses		Organiza e implementa sequencialmente pesquisas		Não organiza nem implementa pesquisas
Avaliação e criatividade (inovação)	Avalia e pondera as possibilidades desenvolvendo soluções inovadoras adequadas aos desafios.		Pondera as possibilidades e apresenta soluções pertinentes		Não apresenta soluções

CONHECIMENTO					
CRITÉRIOS	Níveis de desempenho				
	N5	**N4**	**N3**	**N2**	**N1**
Memorização, Compreensão e discussão	Memoriza, compreende e discute, justificando conceitos, argumentos e teorias	Nível intermédio	De forma apoiada, memoriza e compreende conceitos, argumentos e teorias	Nível intermédio	Não memoriza, nem compreende conceitos, argumentos e teorias
Aplicação e análise	Mobiliza o conhecimento adquirido inferindo consequências e propondo desenvolvimentos. Aplica de forma autónoma os conceitos e teorias.		Mobiliza e aplica o conhecimento adquirido em contextos similares		Não mobiliza o conhecimento
Rigor	Verifica a coerência dos conhecimentos adquiridos e a sua adequação aos contextos propostos		Verifica a coerência dos conhecimentos adquiridos ou a sua adequação aos contextos propostos		Não verifica a coerência dos conhecimentos adquiridos nem a sua adequação aos contextos propostos
Tomada de decisão	Toma decisões contextualizadas e fundamentadas, considerando as consequências (éticas, sociais económicas, ecológicas...)		Toma decisões contextualizadas		Não toma decisões

LINGUAGENS E COMUNICAÇÃO					
CRITÉRIOS	Níveis de desempenho				
	N5	**N4**	**N3**	**N2**	**N1**
Expressão verbal	Utiliza a língua de forma correta e num registo adequado, apresentando um reportório lexical diverso e rico, nas modalidades escrita e oral	Nível intermédio	Apresenta algumas incorreções linguísticas que não comprometem a compreensão; reportório lexical satisfatório, nas modalidades escrita e oral.	Nível intermédio	Apresenta muitas incorreções linguísticas, um registo não adequado e reportório lexical elementar, nas modalidades escrita e oral.
Expressão não verbal	Utiliza expressivamente as modalidades visual e multimodal adequando-as aos diferentes contextos comunicacionais.		Utiliza as modalidades visual e multimodal, mas nem sempre as adequa aos diferentes contextos comunicacionais.		Utiliza as modalidades visual e multimodal de forma inadequada

Organização	Produz um texto claro e estruturado, evidenciando uma boa planificação prévia		Produz um texto estruturado, evidenciando alguma planificação prévia		Produz um texto confuso, não evidenciando uma planificação prévia
Tratamento da informação	Recolhe, seleciona e analisa adequadamente a informação, transformando-a em conhecimento		Recolhe e seleciona a informação, transformando-a em conhecimento		Recolhe informação de forma avulsa e desadequada face aos objetivos
Referenciação e validação	Utiliza diversas fontes, identifica-as, escrutina-as e verifica a sua credibilidade.		Utiliza fontes, mas não as identifica e/ou não as verifica.		Não identifica as fontes nem as verifica

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E INTERPESSOAL					
CRITÉRIOS	Níveis de desempenho				
	N5	**N4**	**N3**	**N2**	**N1**
Responsabilidade	Responde pelas próprias ações considerando o seu impacto nos outros e no bem comum. **Assume e cumpre compromissos.**	Nível intermédio	**Responde pelas próprias ações, ainda que nem sempre as pondere e execute de forma adequada.** **Assume, mas nem sempre cumpre compromissos**	Nível intermédio	Não responde pelas próprias ações. **Não assume nem cumpre compromissos**
Autonomia	Revela iniciativa e capacidade de aceitar desafios tendo por base o cálculo e o controlo dos riscos; Evidencia segurança; Encara o erro como oportunidade de aprendizagem e adequa consequentemente o comportamento		Revela iniciativa; manifesta dificuldade no cálculo e no controlo dos riscos; Evidencia pouca se**gurança**; Encara o erro como oportunidade de aprendizagem, desde que apoiado		Não revela iniciativa; não tem consciência dos riscos Evidencia insegurança; Encara o erro como obstáculo
Cooperação	Identifica as atividades que exigem trabalho de equipa; Integra-se e assume o seu papel no seio do grupo; Partilha informação Revela empatia e contribui ativamente para a coesão do grupo		Procura integrar-se e assumir o seu papel no seio do grupo; Partilha informação se estimulado Revela alguma empatia		Manifesta muita dificuldade em integrar-se; Não partilha informação Não revela empatia
Autorregulação	Planifica autonomamente o trabalho: define objetivos e estratégias Acompanha o desenvolvimento do plano e procede a ajustamentos Reflete sobre e avalia os processos e resultados		Planifica o trabalho com orientação Acompanha o desenvolvimento do plano Avalia os resultados		Não planifica o trabalho Não reflete sobre os resultados

SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO

Estabelecidos os domínios gerais do agrupamento e respetivos critérios de consecução, no contexto de uma opção inequívoca pela prevalência da avaliação formativa, a etapa seguinte consiste na construção de critérios de avaliação diferenciados por disciplina, assumida que é a indissociabilidade entre a avaliação e a didática (Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, e L., Barros, M., 2020).

Não obstante a valorização da avaliação para as aprendizagens (ApA), ou formativa, torna-se necessário, periodicamente, proceder a um balanço sobre o que *os alunos sabem e são capazes de fazer* (Fernandes, 2020)[13], juízo que, por força da organização do sistema educativo, acaba por se traduzir numa classificação.

Em consequência, procura-se que a operacionalização da avaliação formativa se processe com recurso a instrumentos de recolha de informação diversificados que permitam a distribuição de *feedback* de elevada qualidade ancorado em rubricas de avaliação. Estas rubricas de avaliação, desejavelmente trabalhadas, e mesmo construídas, em conjunto com os alunos, explicitam critérios e estabelecem descritores por nível de consecução (cinco níveis, sendo dois intermédios). Os níveis de consecução remetem para referências classificativas e, consequentemente, é possível estabelecer uma correspondência com as escalas classificativas utilizadas nos diferentes ciclos.

Deste modo, e reafirmada a prevalência da avaliação para as aprendizagens (apA), ou formativa, evidencia-se a subsidiariedade da classificação, que consubstancia a avaliação das aprendizagens (AdA), ou sumativa, relativamente à avaliação.

Em anexo, exemplos de instrumentos construídos pelos departamentos e agrupamentos disciplinares e validados em sede de Conselho Pedagógico que visam agilizar a operacionalização das propostas aprovadas e se constituem como declinações práticas desta gestão curricular – decisão quanto ao que se considera importante aprender, propostas de tarefas de ensino, aprendizagem e avaliação e

[13] Fernandes, D. (2020). *Critérios de avaliação*. DGE: Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa[Instituto de Educação] Direção-Geral de Educação. Lisboa. pp.14

respetivas rubricas de avaliação e correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino.

ANEXOS

ANEXO 1 – Planificador

PLANIFICAÇÃO ANUAL - OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS /AVALIAÇÃO			
ANO:		**DISCIPLINA:**	
Organizador	**Aprendizagens Essenciais**	**Atividades de ensino, aprendizagem e avaliação (formativa)**	**Processos de recolha de informação (a remeter para rubricas)**
Tal como consta do doc. das Aprendizagens Essenciais, da DGE	**Tal como consta do doc. das Aprendizagens Essenciais, da DGE**	**A definir em grupo de trabalho**	**A definir em grupo de trabalho**

ANEXO 2 – Processos/instrumentos de recolha de informação e respetivas rubricas de avaliação[14]

Exemplos de processos/instrumentos de recolha	Rubricas de avaliação	Exemplos de processos/instrumentos de recolha	Rubricas de avaliação
Anotações;		7 - Pré-escolar;	Rubrica de avaliação
2 - Apresentação oral;	Rubrica de avaliação	22 - Produções textuais / trabalhos escritos;	
Aptidão física;		Quadros/Tabelas;	
Assembleia de Turma (atas);		Questionários;	
Avaliação do trabalho de casa;		Questões-aula;	
3 - Comunicação matemática;	Rubrica de avaliação	16 - Reflexão crítica sobre um trabalho em grupo;	Rubrica de avaliação
Coreografia;		Registos áudio;	
4 - Debate;	Rubrica de avaliação	Registos escritos;	
5 - Desenho – EPE;	Rubrica de avaliação	Registos fotográficos;	
Dossiês temáticos;		Registos vídeo;	
6 - Dramatização;	Rubrica de avaliação	9 - RELATÓRIO;	Rubrica de avaliação
Entrevistas;		15 - Relatório avaliação analítica;	Rubrica de avaliação
Esquemas;		14 - Relatório avaliação holística;	Rubrica de avaliação
Exercício;		8 - Relatório matemático (adaptável a mais disciplinas);	Rubrica de avaliação
Ficha de avaliação de competências/conhecimentos;		Resolução de exercícios;	
21 - Fórum;	Rubrica de avaliação	10 - Resolução de problemas;	Rubrica de avaliação
Gráficos;		1 - Resumo (síntese);	Rubrica de avaliação
Guiões de análise de diferentes tipologias;		Testes;	
Guiões/fichas de pesquisa orientada;		17 - Texto argumentativo;	Rubrica de avaliação

[14] Pretende-se ir aumentando e completando a listagem de processos e respetivas rubricas de avaliação.

Inquéritos;		13 - Texto escrito em LE;	Rubrica de avaliação
Jogo;		19 - Trabalho de pesquisa (produto);	Rubrica de avaliação
Memória descritiva;		18 - Trabalho em grupo - PROCESSO;	Rubrica de avaliação
Organização de materiais;		11 - Visita de estudo;	Rubrica de avaliação
12 - Portefólio;	Rubrica de avaliação	23 - Estudo autónomo - 1ceb	Rubrica de avaliação
24 - Caderno diário / dossiê	Rubrica de avaliação	Caderno diário - dossiê	Rubrica de avaliação
25 - Trabalho prático de expressão plástica	Rubrica de avaliação	29 - Resposta restrita texto literário	Rubrica de avaliação
26 - Desenho	Rubrica de avaliação	30 - Texto apreciação crítica de cartoon	Rubrica de avaliação
27 - Portefólio de expressão plástica	Rubrica de avaliação	31 - Texto expositivo a partir de obra literária	Rubrica de avaliação
28 - Expressão plástica (CPTAI)	Rubrica de avaliação		
46 - Produção escrita (1CEB ING)	Rubrica de avaliação	47 - Rubrica_ DLE_Interação Oral (1CEB ING)	Rubrica de avaliação
48 - DLE_ trabalho grupo (1CEB ING)	Rubrica de avaliação	49 - Rubrica_Produção Oral_DLE (1CEB ING)	Rubrica de avaliação

ANEXO 3 – Modelo para elaboração de rubricas de avaliação

DESIGNAÇÃO DA RUBRICA					
CRITÉRIOS	Níveis de desempenho				
	N5	**N4**	**N3**	**N2**	**N1**
Critério 1	Descritor	Nível intermédio	Descritor	Nível intermédio	Descritor
Critério 2	Descritor		Descritor		Descritor
Critério 3	Descritor		Descritor		Descritor
…	…		…		…

ANEXO 4 - Exemplos de Critérios para uso em Rubricas (alguns já utilizados em rubricas já produzidas):

Compreensão	Autonomia

Mobilização	Responsabilidade
Aplicação	Cooperação
Rigor	Resolução de conflitos
Correção	Gestão do tempo
Pertinência	Empatia
Adequação	Assertividade
Persuasão	Persistência
Análise	Resiliência
Síntese	Autorregulação
Fluência	Metacognição
Perceção no espaço	Agência
Participação	Planeamento
Literacia digital	Comunicação
Literacia em informação	Monitorização
Literacia para os media	…
…	…

ANEXO 5 – Modelo para definição de domínios de avaliação e de ponderações de classificação

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO **AGRUPAMENTO DISCIPLINAR: _____**		
CICLO/ANO: _____		**DISCIPLINA: _____**
Domínios de avaliação específicos da disciplina*	**Ponderações por domínio para efeitos de classificação****	**Processos de recolha de informação (a considerar para efeitos de avaliação sumativa)**
A definir em grupo de trabalho	**A definir em grupo de trabalho**	**A definir em grupo de trabalho**

*** Podem reproduzir os domínios gerais estabelecidos para o agrupamento, ou traduzir domínios específicos da disciplina.**

**** Em função das opções curriculares, pode ser distribuída igualmente por todos os domínios, ou, em alternativa, de forma equitativa, reproduzindo a importância atribuída a alguns domínios em detrimento de outros.**

ANEXO 6 – Correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino e sistema de notação

1CEB	Escala de avaliação (qualitativa)	Níveis de desempenho			
		N1	N2	N3	N4
		INS	SUF	B	MB

23CEB	Escala de avaliação (quantitativa)	Níveis de desempenho				
		N1	N2	N3	N4	N5
		1	2	3	4	5

ES	Escala de avaliação (quantitativa)	Níveis de desempenho				
		N1	N2	N3	N4	N5
		1 - 4	5 - 9	10 - 13	14 - 16	17 - 20

Notação para registos de avaliação sumativa

1CEB – Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom

23CEB – de 0% a 44% - Reduzido

de 45% a 49% - Reduzido +

de 50% a 64% - Médio

de 65% a 69% - Médio +

de 70% a 89% - Elevado

de 90% a 100% - Excelente

(as duas menções devem obrigatoriamente ser inscritas na folha de respostas)

ES – classificação na escala de 0 a 20 valores, até às décimas (sem arredondamento) e por extenso. (ex.: Classificação – "14,6 (catorze vírgula seis)"

ANEXO 7 – Ponderações por disciplina e por domínio

Cidadania e Desenvolvimento
Cursos Profissionais – disciplinas da componente de formação técnica/tecnológica

Departamento Curricular de Línguas
Português (EB)
Português (ES)
PLNM
Inglês
Francês
Espanhol

Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas
História/HGP
História A
História da Cultura e das Artes
Geografia
Geografia A
Filosofia
Economia
Sociologia
Psicologia
EMRC

Departamento Curricular de Expressões
Educação Física
Educação Visual
Geometria Descritiva A
Desenho A
Educação Tecnológica
Educação Musical

Departamento Curricular de Matemática
Matemática-2CEB
Matemática-3CEB
Matemática-ES
Matemática-CP-ES

Departamento Curricular de Ciências Experimentais
Ciências Naturais-2CEB
Ciências Naturais-3CEB
Biologia e Geologia
Físico-Química
Físico-Química A

Biologia
TIC

Departamento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico
Português
Matemática
Estudo do Meio
Educação Artística
Educação Física
Inglês