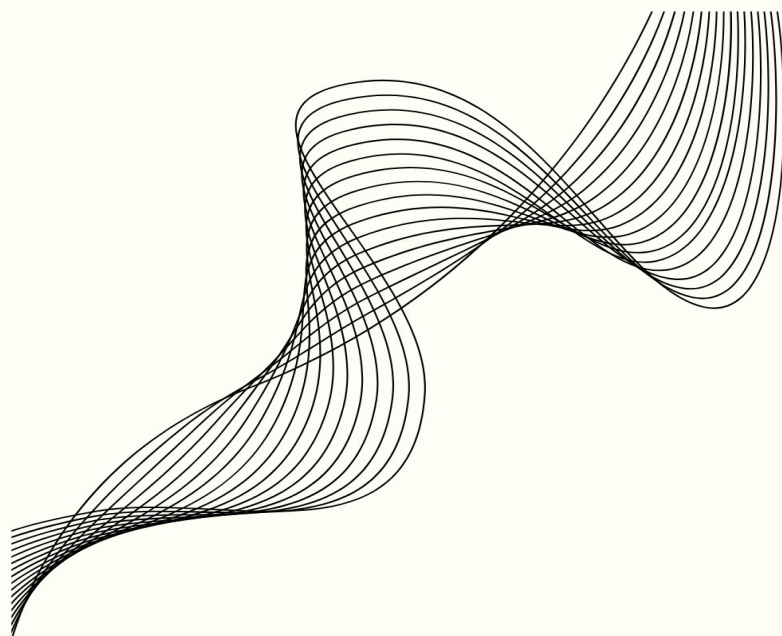


ENSINAR, APRENDER & AVALIAR



novaágora

N.º 7

CADERNOS DA FORMAÇÃO

SÉRIE

Título
ENSINAR, APRENDER E AVALIAR

Coleção
Cadernos da Formação

Coordenação
Graça Trindade

Revisão
Helena Lopes

CDU
37

Conceção gráfica
Sandra Galante

Execução gráfica
Bruno Ferreira

Produção gráfica
Vimarsil Gráfica, Lda

1.ª edição (setembro, 2022)

Tiragem
100 exemplares

Edição
Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas
Escola Secundária D. Duarte
Rua António Augusto Gonçalves
3040-241 Coimbra

Edição digital em **<http://www.cfagora.pt>**
Tel. **239 802 317**
E-mail: **nova-agera@cfagora.pt**

N.º Dep. Legal
504985/22

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos intervenientes e não refletem necessariamente os pontos de vista da entidade promotora.

Índice

Prefácio	3 e 4
Mudar a escola, mudar a avaliação: reflexões sobre o essencial da avaliação pedagógica Louise Lima, Daniela Ferreira e Ariana Cosme	5 a 17
Desenvolvimento de um recurso pedagógico aberto para apoio à avaliação digital no ensino básico e secundário — Lúcia Amante e Alda Pereira	19 a 45
Por uma nova cultura de avaliação no e com o digital José António Moreira e Sara Dias-Trindade	47 a 53
Tecnologias digitais e avaliação - de mãos dadas pela melhoria das aprendizagens Susana Senos e João Grácio	55 a 74
O <i>feedback</i> enquanto processo pedagógico: contributos para a integração entre ensino, aprendizagem e avaliação — Eusébio André Machado	75 a 84
Exercício reflexivo em torno dos critérios de avaliação Joaquim José Manteigas Picado	85 a 98
O conhecimento e a prática em avaliação pedagógica - perceções e desafios Sandra Galante	99 a 106

Prefácio

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire

Após um interregno de quatro anos, surge o nº 7 dos Cadernos da Formação do Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas, *ENSINAR, APRENDER e AVALIAR*.

O objetivo editorial desta coleção, de acordo com a nota editorial incluída no primeiro número (fevereiro de 2004) é “a publicação de textos que testemunham ideias e projetos resultantes da vitalidade dos agentes e comunidades educativas, que se oferecem a outros estímulos e a estimular outros, que podem trazer algo de novo ao pensar e ao agir dos intervenientes no universo educativo”.

Recorde-se que, nos últimos anos, as políticas educativas marcaram um rumo em direção à promoção do sucesso escolar, fomentando a adoção de medidas estratégicas num quadro de autonomia e flexibilidade curricular das escolas.

O sucesso, ao longo do processo de ensino (ENSINAR) e de aprendizagem (APRENDER), decorre da monitorização sistemática, que implica a avaliação (AVALIAR) dos processos e dos produtos.

Na verdade, a avaliação, obviamente sempre presente no sistema educativo, porque fundamental, tem sido uma área de grande complexidade e, no âmbito das medidas adotadas ao abrigo dos Decretos- Lei nº 54 e nº 55, de 6 de julho de 2018, tem sido alvo de discussão, adquirindo redobrada visibilidade.

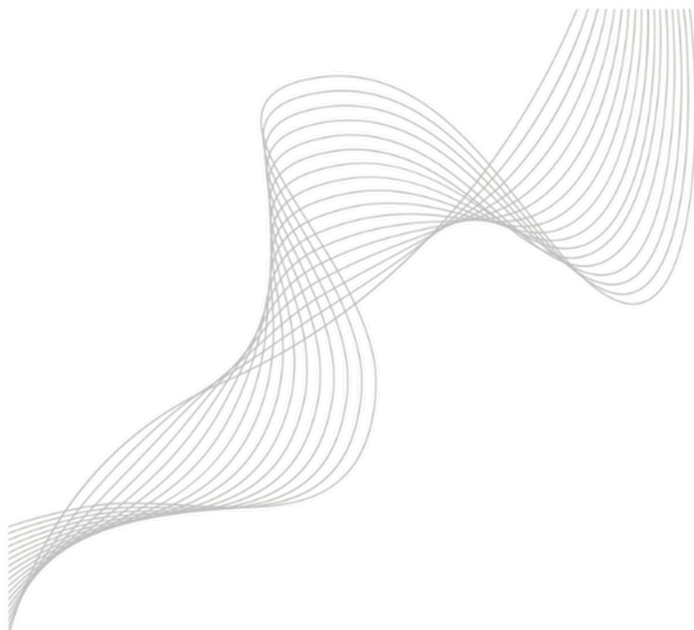
Tendo em conta as circunstâncias dos dois últimos anos, em que se viveu uma situação pandémica, a qual obrigou à alteração de práticas pedagógicas enraizadas e à utilização de ferramentas em suporte digital, a comunidade educativa teve de repensar o processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente e inevitavelmente, o processo de avaliação das e para as aprendizagens.

Este número dos Cadernos da Formação pretende ser não só um instrumento de consolidação de formação executada nos últimos tempos, mas também um prolongamento dessa formação a outros docentes e profissionais de educação que a ela não tiveram acesso direto. O mesmo visa ainda contribuir para a autoformação e a formação colaborativa e fomentar projetos de inovação nas escolas, especialmente no âmbito da avaliação.

A presente publicação recebeu os contributos de formadores e especialistas envolvidos em programas de formação. Assim, foram disponibilizados sete artigos, que, por um lado, refletem os processos formativos das ações de formação orientadas ou acompanhadas pelos autores; por outro, desenvolvem e aprofundam temas abordados em cursos, oficinas e sessões realizados.

A Diretora do Nova Ágora – CFAE

Graça Trindade



Notas Curriculares

Ariana Cosme é Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde coordena o Observatório de Vida das Escolas (OBVIE) e da comunidade de prática de investigação "Ensino e Inovação Pedagógica", do CIE-FPCEUP. É consultora de escolas que se encontram em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), escolas com Planos de Inovação, bem como municípios. Foi consultora do Ministério da Educação, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, sendo responsável pelo estudo avaliativo sobre a sua implementação. É autora de artigos e obras relacionadas tanto com a ação e o trabalho docentes como com a organização e gestão do trabalho pedagógico.

Daniela Ferreira é doutorada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto onde também é investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE). Integra a coordenação do Observatório de Vida das Escolas (OBVIE) e da comunidade de prática de investigação "Ensino e Inovação Pedagógica", do CIE-FPCEUP. É consultora de escolas, nomeadamente escolas TEIP, PPIP e com Planos de Inovação, e municípios nas áreas da inclusão, da inovação e da avaliação das aprendizagens.

Louise Lima é pós-doutoranda em Formação de Professores e Estudos Curriculares; Doutorada em Ciências da Educação, Mestre em Ensino da Matemática e Licenciada em Matemática. Possui experiência docente nos Ensinos Básico, Secundário e Superior – tendo sido convidada pela Universidade Católica de Moçambique a orientar Teses de Doutoramento e realizar projetos de investigação e de intervenção educativa. Foi Investigadora na equipa de avaliação externa da AFC promovida pela DGE e atualmente é investigadora num Projeto ERASMUS+. É Embaixadora da Academi@ STEAM Mangualde e dinamiza diversas ações de formação a professores, estando envolvida em dois grandes projetos nacionais (avaliação pedagógica e revisão curricular em Matemática). A relação entre a investigação e o trabalho com as escolas justifica as suas últimas publicações.

Mudar a escola, mudar a avaliação: reflexões sobre o essencial da avaliação pedagógica

Louise Lima, Daniela Ferreira & Ariana Cosme

Sumário

Este é um artigo que procura construir um diálogo sobre as reflexões e inquietações que nos têm chegado ao longo destes últimos anos no âmbito da formação de professores, da consultoria, das conferências, das aulas, das investigações e das publicações, no campo da avaliação das aprendizagens. O movimento de reflexão provocado pelo Projeto MAIA, desde 2019, levou a um (re)pensar e (re)configurar das práticas avaliativas, hoje mais orientadas para a promoção das aprendizagens. Também a redefinição dos critérios de avaliação tem sido preocupação central de muitas escolas.

O campo da avaliação entrecruza-se com a reflexão docente sobre o seu próprio fazer pedagógico, contribuindo para a definição dos seus percursos: às vezes, estamos a discutir critérios de avaliação, outras vezes, estamos a co-construir práticas de avaliação pedagógica, ou estamos a refletir sobre a mobilização de ferramentas ajustadas aos objetivos de aprendizagens e às intencionalidades pedagógicas dos docentes, como tem sido o caso das rubricas. Por isso, nós, autoras deste artigo-diálogo, vamos percorrendo este caminho com os professores e as escolas. Pretendemos com esta conversa-reflexiva construir um encadeamento entre os pressupostos e as diversas etapas que constituem a avaliação pedagógica, com a esperança de que os leitores e as leitoras possam dar continuidade a este diálogo com outros sujeitos que atuam e contribuem para o processo educativo. Afinal, é através do coletivo que se opera a mudança (Gadotti, 2003).

A avaliação influencia e é influenciada pelos processos de ensino aprendizagem

Uma avaliação pedagógica é uma avaliação que está comprometida com as aprendizagens de todos e de cada um dos alunos. É uma avaliação que não é sinónimo de classificação, mas que se integra e relaciona com os processos de ensino-aprendizagem.

A avaliação está presente na didática de cada disciplina e nos momentos de articulação curricular e, portanto, ela assume um carácter pedagógico quando os alunos estão a aprender-ensinar e o professor está a ensinar-aprender. Deste modo, temos de assumir que a avaliação será sempre um processo subjetivo, porque é resultado de uma construção social realizada pelos sujeitos educativos. Mas esta assunção não pode dar espaço para que se a entenda como menos rigorosa. O rigor não é sinónimo de números, notas ou escalas; o rigor surge por via da coerência e transparência nos momentos quer de definição, quer de operacionalização dos critérios, da seleção e da diversificação das técnicas, instrumentos e tarefas de avaliação.

Uma avaliação de carácter eminentemente pedagógico proporciona a possibilidade da reconfiguração ou a possível reorientação daquilo que é o trabalho docente. Ao monitorizarmos constantemente o desenvolvimento das aprendizagens dos nossos alunos e alunas, a partir de uma diversificação das tarefas, num espaço dialogado e de comunicação, temos, também, a possibilidade de refletir sobre as nossas próprias práticas pedagógicas. Estas práticas podem surgir como guias orientadores da e para a ação, impactando nas aprendizagens dos alunos através da promoção do desenvolvimento da autorreflexão e autorregulação, e juntas estas são etapas estruturantes da autoavaliação.

Claro está que, se não podemos tomar o conceito de avaliação como sinónimo de classificação, a autoavaliação também não deveria ser entendida como “autoclassificação”, o que muitas vezes é o que acontece no fim de um período, semestre ou ano letivo. Não é desta prática que falamos quando nos referimos à autoavaliação. Referimo-nos a um processo contínuo em que os alunos refletem, quer com o apoio do professor, quer individualmente, sobre o processo em desenvolvimento, naturalmente acompanhado de ferramentas, como rubricas, e de instrumentos adequados, como listas e grelhas de verificação. A articulação destes recursos com os critérios é condição estruturante para o rigor. Aqui reside o maior potencial da avaliação pedagógica: o carácter reflexivo que atravessa todo o processo. Isto exige e cria oportunidades para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, prática esta que é fomentada quando eles olham para o próprio trabalho, refletem sobre ele e depois podem tomar decisões para poderem aprender mais e melhor.

Como temos vindo a defender, não conseguimos dissociar a avaliação pedagógica dos pressupostos que sustentam o que é ensinar e aprender. Se a avaliação pedagógica acompanha o decorrer do que é o ensino-aprendizagem, então não faz sentido as práticas de ensino e aprendizagem estarem num paradigma incoerente com as práticas avaliativas. O desafio, então, passa pelo alinhamento entre a racionalidade desta tríade ensino-aprendizagem-avaliação, de modo a que todas estejam subordinadas a um mesmo paradigma e aos mesmos princípios. Temos acompanhado inquietações de diversos professores que, muitas vezes, não veem sentido na (re)definição de critérios de avaliação, porque os critérios não são coerentes com as suas próprias práticas.

Primeiro, importa a co-construção de tudo o que for relativo à avaliação e não a imposição. Não se altera o projeto de uma Escola por portaria, já diz Paulo Freire. Então, as mudanças devem ser apropriadas pelo coletivo: não faz sentido dizer que vamos mudar a avaliação sem que os professores estejam envolvidos neste processo. Paralelamente, não adianta pensarmos apenas no envolvimento, na compreensão e na apropriação dos professores sobre os princípios e práticas de uma avaliação pedagógica, precisamos, também, de refletir sobre as formas como a comunidade escolar entende estes “novos” pressupostos. Compreender e respeitar o que estamos, muitas vezes, a propor, pode ser diferente, estranho e até incompreensível. Quando isto acontece, os caminhos adotados devem ter por base o diálogo, a clarificação e o debate. Só assim podemos construir um sentido comum para o que acontece nas escolas.

Para que possamos desenhar uma ação pedagógica assente nos princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual (alterado pela Lei n.º 116/2019) e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, precisamos de práticas que assentam num paradigma que se dissocia do ato de ensinar como um ato de prescrição, na lógica do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). E aí, este considera cada ser como único e, portanto, implica recorrermos à diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2001), a estratégias de diversificação a todos os níveis (Cosme, Lima, Ferreira, & Ferreira, 2021), de modo a que possamos dar um *feedback* constante e que esses alunos possam aprender com compreensão e com significado.

Para nós, a avaliação pedagógica não pode estar dissociada das práticas de ensino-aprendizagem, como referimos anteriormente. Não podemos ter práticas onde se articulam componentes do currículo, se aposta num trabalho prático e experimental, se diversifica os ambientes educativos, se integra o digital, e depois as práticas avaliativas serem eminentemente classificatórias. Aqui está o grande obstáculo para o desenvolvimento de uma avaliação com cariz eminentemente pedagógico: precisamos de uma tríade-ação indissociável, composta por ensino-aprendizagem-avaliação, em que cada um desses momentos está subordinado a uma mesma racionalidade. A pensar na avaliação pedagógica, apelamos a práticas que reconheçam que aprendemos em contextos cooperativos, de modo a que seja “por via da qualidade da comunicação entre os atores em presença, e subsequente entre estes e o património cultural, que se pode garantir a possibilidade da ocorrência dos mais diversos tipos de aprendizagens.” (Trindade & Cosme, 2010, p. 65). O desafio enunciado, a nosso ver, é também uma potencialidade, porque, mudar pressupostos e práticas para uma avaliação mais pedagógica, implica mudar processos de ensino e de aprendizagem.

A construção de um ambiente favorável a uma avaliação pedagógica e, por isso, ao desenvolvimento de aprendizagens

Precisamos de construir ambientes de aprendizagem favoráveis à comunicação, à expressão e ao confronto de ideias, à formulação de problemas e à prática e exercício da própria autonomia, em que os alunos e as alunas beneficiem do estar com os outros, encontrando aí a oportunidade de reconhecer as limitações do seu próprio conhecimento pessoal. Esta assunção só é possível quando os alunos são sujeitos ativos, coautores da sua própria educação (Charlot, 2000). Como a avaliação acaba por ser reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto na perspetiva do professor, porque orienta o processo de ensino, como na perspetiva dos alunos, porque tem o potencial de regulação das aprendizagens, ela não pode estar dissociada do que é ensinar e do que é aprender. A aprendizagem é um processo ativo, não é passivo: os alunos e as alunas devem realizar “atividades”, em decorrência de uma tarefa, e não “passividades”. Não existem estratégias melhores ou piores. Existem aquelas que são mais ou menos ajustadas ao contexto em que nós atuamos.

Não estamos a dizer que, se nesse ano orientamos o trabalho pedagógico, no ano subsequente devamos ignorar o caminho percorrido. As nossas experiências pedagógicas enriquecem o nosso repertório, porque nos apoiam a tomar melhores decisões em contextos futuro. Conhecer o que é específico no nosso contexto é fundamental e estruturante.

Se a docência implica uma formação contínua ao longo do seu exercício, o seu caráter reflexivo não pode ser ignorado. É, no entanto, incoerente que profissionais tão qualificados se possam assumir (ou serem assumidos) como técnicos a quem se entrega um plano que deve ser operacionalizado sem um exercício reflexivo. Defendemos a assunção dos professores e professoras como gestores curriculares, ou seja, devemos entender que existem documentos curriculares que se constituem como referenciais que vão orientar o seu trabalho (Despacho 6605-A, de 6 de julho). Esta mesma ideia está presente no Estatuto da Carreira Docente, há “o direito à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor” (artigo 5.º, ponto 2, alínea c)). Este é um aspeto que carece de amadurecimento em alguns contextos educativos, não sendo esta uma crítica de todo à docência ou aos professores no geral, mas sim um aspeto de reflexão no âmbito do nosso próprio desenvolvimento profissional.

Seria uma ingenuidade pedagógica ignorarmos os variados obstáculos, sobretudo, associados ao tempo, à questão da valorização profissional, às pressões sociais e à tendência para a burocratização dos processos escolares. Os professores, às vezes, estão/são mais presos a processos burocráticos do que propriamente a questões pedagógicas, situação esta que compromete o fazer pedagógico e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos. Porque a avaliação pedagógica, em particular, e o fazer pedagógico, no geral, implica e exige reflexão. E refletir leva tempo. Nós não refletimos só da nossa casa até à escola. A reflexão é um processo contínuo e, sendo um processo contínuo e um processo não isolado, leva tempo, exige momentos de discussão com outros colegas, da mesma área disciplinar ou não; do mesmo nível de ensino ou não. Daí também a importância do trabalho em equipas educativas (Machado & Formosinho, 2016) para um olhar mais alargado e profundo sobre os nossos contextos, as suas necessidades e as suas possibilidades.

As portarias normativas relativas à avaliação (Portaria n.º 223-A/2018; Portaria n.º 226-A/2018, Portaria n.º 235-A/2018) referem que esta deve ser feita por domínios, que devemos dar relevância à componente da oralidade e da resolução de problemas. As maiores críticas que ouvimos e que incidem no âmbito da avaliação por domínios estão associadas, a nosso ver, à necessidade de refletirmos sobre a importância e contributo de cada uma das disciplinas para uma compreensão mais livre dos saberes, que nos permite ler e atuar no mundo. Isto é, porque é que se ensina/aprende na escola educação física? Ou geografia? Ou matemática? Ou português? Ou história? Ou educação visual? Como é que cada uma destas, e das outras disciplinas, individualmente, e no seu conjunto, permitem que os nossos alunos e alunas estejam mais informados e sejam críticos sobre o mundo à sua volta? Mundo esse que chega todos os dias através de um aparelho retangular que pode ter muitos nomes, como *smartphone*, televisão, jornal, computador. Refletir sobre os domínios implica reconhecer que existem “campo[s] que abrange[m] um conjunto de relações entre temas e áreas, organizados em conhecimentos e/ou capacidades, subordinados a uma mesma racionalidade” (Cosme, Ferreira, Sousa, Lima, & Barros, 2020, pp. 122 - 123), os quais contribuem para a construção da intencionalidade da ação de ensinar e o significado de aprender. Essa compreensão antecede a própria construção dos critérios de avaliação.

Dos inúmeros documentos de escolas, por nós consultados, percebe-se que existem diferentes entendimentos sobre critérios de avaliação, sob diversas racionalidades, o que nos mostra que não existe uma opção correta, ou um modelo. Ainda assim, existe uma tendência à preferência por um modelo, mas o que verdadeiramente importa é que a proposta dos critérios de avaliação seja co-construída, a considerar o contexto em que estão inseridos, o caminho que aquele contexto educativo já percorreu e ainda está a percorrer e as suas práticas pedagógicas. Portanto, no âmbito da co-construção de critérios de avaliação, temos reconhecido a importância de esta acontecer em consequência de contextos formativos cooperativos, com ou sem a presença de elementos externos. Assim, são dois os pilares fundamentais: a co-construção e a importância do contexto de formação no âmbito dessa mudança e, se for possível, que essa formação se desenvolva de forma contínua na Escola, de modo a encontrar aqui uma articulação, uma relação entre o que são as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da sala de aula e aquilo que está preconizado nos critérios.

Temos ouvido com alguma frequência: “Como é que nós vamos mudar os nossos critérios se nós temos essas grelhas?”. Parece-nos curioso que as grelhas possam orientar o que é o trabalho pedagógico porque, naturalmente, alguém construiu a grelha. As grelhas são resultado da forma como entendemos o ato educativo. Se avaliar é um processo de construção e reconstrução, então as grelhas também poderão ser reconstruídas e, se fizer sentido, adaptadas, mobilizadas quando for necessário.

A avaliação formativa e a avaliação sumativa não são conceitos opostos, mas conceitos que assentam em intencionalidades distintas

No âmbito do desenvolvimento de práticas de avaliação formativa e sumativa, temos acompanhado uma evolução na apropriação dos seus conceitos desde 2019. Por exemplo, frequentemente, já não se utiliza tanto a expressão “avaliação diagnóstica”, inserindo essa dentro da componente da avaliação formativa. Mais recentemente, também notamos a evolução na compreensão de que as evidências recolhidas ao longo da avaliação formativa não são mobilizadas para a classificação, enquanto as evidências recolhidas em um momento de avaliação sumativa podem (ou não) ser mobilizadas para a classificação. No entanto, a avaliação sumativa ainda é considerada como sinónimo de classificação, sendo este um ponto que merece destaque para a sua compreensão quando se quer uma avaliação pedagógica.

Outro equívoco é a associação da modalidade de avaliação com a natureza das tarefas e dos instrumentos de avaliação. Por exemplo, os testes aplicados para “contar para a nota” são comumente relacionados com a avaliação sumativa; enquanto os testes que “não contam para a nota” são formativos. Estes exemplos assentam num equívoco, pois a modalidade de avaliação (formativa/sumativa) não está relacionada com o contar ou não contar, ou ter um número. O que define a modalidade de avaliação é a intenção de quem avalia quando propõe uma determinada tarefa e/ou utiliza um determinado instrumento. Por exemplo:

Se se propuser um teste, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos possam aprender mais e melhor, para que monitorizemos os progressos e eu possa redefinir a minha intervenção em prol das aprendizagens, estamos a falar de avaliação formativa.

E como todos temos como objetivo que os alunos aprendam cada vez mais, a avaliação formativa é diária e por isso contínua.

Se se propuser um teste, após o processo de ensino-aprendizagem, para fazer um balanço, um ponto de situação do que os alunos sabem e são capazes de demonstrar naquele momento, referimo-nos a avaliação sumativa.

Em ambos os casos, podemos estar a pensar numa avaliação pedagógica. Cabe aqui sublinharmos, naturalmente, que, tal como qualquer outra tarefa e instrumento, o teste não responde, nem mapeia, todas as aprendizagens dos alunos e, por isso, importa a diversificação. Aliás, a avaliação pedagógica assenta nos princípios da diversificação, como iremos explorar de seguida.

Diversificar ao nível dos procedimentos, técnicas e instrumentos

Para a promoção de uma avaliação pedagógica, são importantes as tarefas que sejam desenvolvidas em contextos de comunicação, pelo potencial em se constituírem como oportunidades para fornecermos *feedback* de qualidade e, por isso, informativo. Importam tarefas em que os alunos possam comunicar, cooperar, tomar decisões, resolver problemas, colocar desafios e questões que sejam também importantes para o seu próprio desenvolvimento pessoal e social. Domingos Fernandes (2020) diz-nos que uma boa tarefa de avaliação é aquela que permite ensinar e aprender, e isso implica que os alunos sejam ativos ao longo desse processo. Isto não significa que nós não tenhamos momentos de síntese, que não tenhamos uma pequena aula expositiva ou que tenhamos que recorrer a uma ficha ou a exercícios do manual. A reflexão que urge é em torno da diversificação e isso implica pensar na natureza do conteúdo, no contexto da nossa turma, nas suas necessidades. Em função de todas as variáveis, tomamos decisões. Decisões essas que se comprometem com o envolvimento ativo dos alunos num contexto de comunicação.

Também ouvimos frequentemente: “É impossível fornecer *feedback* a todos os alunos ao mesmo tempo”. Pode não ser possível, mas também não é necessário. Pensar em diversificação, diferenciação, não é pensar em personalização do ensino. Para um *feedback* útil, de qualidade, precisamos acompanhar os alunos em grupos de trabalho, tirar dúvidas, perceber as dúvidas comuns e alternar entre momentos de grande e pequenos grupos, refletin-

do sobre a frequência, tipo e modos para o *feedback*, de acordo com as necessidades sentidas.

Se a realização de testes fosse fundamental para um impacto surpreendente nos exames, todos os nossos alunos teriam notas excelentes nos exames, já que a realização de testes e fichas parecem ser práticas rotineiras. Um teste não é superior a qualquer outro instrumento, ou outra tarefa, possui vantagens e desvantagens como qualquer outro instrumento/tarefa. O equilíbrio está em mobilizá-lo, quando entendemos que as suas vantagens superam as desvantagens, e usá-lo em complemento com outros instrumentos e outras tarefas. Por exemplo, num momento de testagem, desejamos saber o desempenho máximo de um aluno num momento após o ensino-aprendizagem, mas podemos complementar esse processo de recolha de informação com um portefólio que evidencia as capacidades dos alunos de refletirem sobre as suas aprendizagens ao longo de todo o período e, de repente, também complementar com uma tarefa de uma apresentação oral apoiada, por exemplo, por uma grelha de observação ou uma lista de verificação. Importa compreender que o teste surge historicamente num tempo em que se procura medir tudo de forma objetiva, avaliar processos e avaliar pessoas ou comportamentos.

Procurávamos categorizar as pessoas através de escalas e desempenhos e isto era sinónimo de objetividade, pois não se refletia sobre os instrumentos utilizados para esse efeito. Por exemplo, é comum que nas engenharias se façam testes para perceber a funcionalidade de uma determinada ferramenta, aparelho ou máquina. A quantidade de resultados positivos vai demonstrar a importância e viabilidade desta ferramenta, aparelho ou máquina.

Em medicina fazem-se testes e exames para diagnosticar doenças e prescrevem-se medicamentos para o seu tratamento. Esses medicamentos foram testados, vezes sem conta, para se perceber se eram viáveis para se combater essa doença. Mas, tal como uma ferramenta não resolve todos os problemas, também os exames precisam de outros exames, e também os medicamentos têm efeitos indesejados. Ou seja, a funcionalidade reside na compreensão de que apenas os testes não nos permitem ver as aprendizagens dos alunos como um todo. Nós devemos aceitar/reconhecer esse aspeto e estruturar práticas de modo a garantir o rigor, por via de um processo transparente, dialogado e coerente.

Questionamos: Porque é que um aluno que trabalha por projetos, responde a desafios, trabalha com os outros e encontra respostas para situações complexas, não será capaz de resolver tarefas de outra natureza, como os testes? Ademais, por que os testes, as fichas, os manuais, não podem coexistir pacificamente com as outras tarefas?

Em jeito de reflexão

De acordo com a abordagem proposta, aprender é visto como um processo paradoxal, porque, em primeiro lugar, se ninguém aprende por nós, o que temos de aprender não é produto exclusivo da nossa vontade e potencialidades. Em segundo lugar, importa compreender que os desafios relacionados com a aprendizagem confrontam os sujeitos e obrigam a processos de interlocução cultural com os seus professores (e outros), mais capazes e experientes, cuja função é a de não só proporcionarem as condições que são necessárias para a realização das aprendizagens como, igualmente, a de oferecerem, àqueles sujeitos, a possibilidade de serem apoiados e desafiados, poderem refletir e discutir, propondo, discordando, confrontando e avaliando as atividades, para que tais atividades suscitassem as aprendizagens dos alunos.

É a partir desta premissa que o papel do professor adquire outros contornos, já que, não podendo ser visto como um instrutor, também não poderá ser identificado, apenas, com o papel de facilitador. Ariana Cosme (2009) chama-lhe interlocutor qualificado e com esta afirmação não pretende mais do que reconhecer que as intenções educativas dos professores, o modo de pensar e organizar o seu trabalho, a forma como planificam e concebem a atividade dos alunos na sala de aula ou o modo como refletem e operacionalizam o processo de avaliação das aprendizagens que realizam neste âmbito, são fatores determinantes para que os alunos sejam entendidos como protagonistas de um projeto de formação que é o seu.

Espera-se que o professor seja promotor de um projeto de comunicação que, não podendo garantir as aprendizagens dos alunos, deverá garantir condições que permitam a ocorrência destas mesmas aprendizagens. Daí que este projeto de comunicação e o modo como o professor o dinamiza, na nossa opinião, constitui uma das problemáticas mais pertinentes da reflexão pedagógica que teremos que empreender no âmbito dos desafios colocados pela responsabilidade de sermos capazes de construir uma Escola para Todos.

Referências Bibliográficas

Documentos Legais

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, I Série, nº 129 (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, (2021).

Despacho nº 6605-A/2021, Série II: 129, Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Estatuto da Carreira Docente (Com alterações até à Lei n.º 16/2016, de 17 de Junho) e Diploma da Avaliação do Desempenho (Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro)

(2019).

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, (2019).

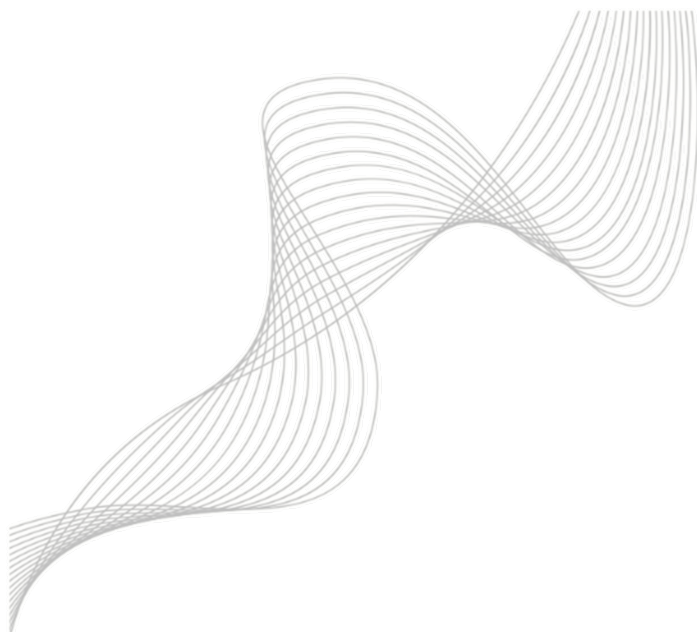
Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, (2019).

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, (2019).

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, (2019).

Bibliografia

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria* (B. Magne, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2020). Para uma fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. . Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa I Instituto de Educação I Direção Geral de Educação, Lisboa.
- Gadotti, M. (2003). Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In C. Linhares & M. N. Trindade (Eds.), *Compartilhando o Mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez Editora.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na Escola Pública. In J. Formosinho, J. M. Alves, & J. V. (Org.) (Eds.), *Uma nova organização pedagógica da Escola* (pp. 19-38). V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão.



Notas Curriculares

Lúcia Amante é licenciada em Psicologia Educacional, mestre em Comunicação Educacional Multimédia e doutorada em Ciências da Educação. É professora na Universidade Aberta (UAb) no Departamento de Educação e Ensino a Distância. Integra o Laboratório de Educação a Distância e eLearning da UAb (LE@D) onde investiga sobre pedagogia da educação *online*, designadamente sobre avaliação digital das aprendizagens. Pesquisa ainda sobre o uso das tecnologias digitais em diversos contextos educativos.

Alda Pereira é doutorada em Ciências da Educação. Professora Associada aposentada da Universidade Aberta (UAb), é atualmente investigadora sénior no Laboratório de Educação a Distância e eLearning, sedado na UAb. Autora de diversas publicações, tem realizado investigação em contextos *online* e eLearning, nomeadamente em Avaliação Digital de Competências.

Desenvolvimento de um Recurso Pedagógico Aberto para apoio à Avaliação Digital no Ensino Básico e Secundário

Lúcia Amante e Alda Pereira

Sumário

Durante o primeiro confinamento vivido em Portugal, face ao consequente fecho abrupto das escolas e à transição para formas de educação remotas, os professores enfrentaram diversas dificuldades e entre elas o confronto com a necessidade de alterar formas tradicionais de avaliação, recorrendo ao uso de ferramentas digitais em contexto não presencial. É nesse âmbito que uma equipa do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta, que investiga na área da avaliação digital das aprendizagens, desenhou e desenvolveu um Recurso Pedagógico Aberto (ReP@) dirigido aos professores dos ensinos básico e secundário, procurando, deste modo, contribuir para apoiar o desenho de soluções que lhes permitissem melhorar a sua prática pedagógica, recorrendo às tecnologias digitais para concretizar atividades de avaliação.

Neste texto procuramos dar conta do recurso desenvolvido, cuja atualidade se mantém para lá da pandemia, indo ao encontro das necessidades de transformação digital das escolas, que importa continuar a desenvolver e a consolidar. Enquadramos conceptualmente o seu desenvolvimento na perspetiva da cultura da avaliação, que valoriza o desenvolvimento de atividades avaliativas integradas no processo de aprendizagem e sublinha a dimensão ética da avaliação. Apresentam-se os princípios que presidiram à conceção do recurso tendo em conta esta perspetiva, operacionalizada com base no conceito de competência, conceito-chave nesta abordagem. Explicita-se a estrutura e a organização adotada, dando conta do modelo para a seleção de tecnologias adequadas à avaliação digital, bem como da matriz usada para a elaboração dos diversos exemplos de atividades de avaliação que integram o recurso.

1. Contextualização

Apresentamos neste texto o desenho e desenvolvimento de um Recurso Pedagógico Aberto (ReP@) dirigido aos professores dos ensinos básico e secundário que visa contribuir para apoiar o desenho de soluções que permitam melhorar a sua prática pedagógica, recorrendo às tecnologias digitais para concretizar atividades de avaliação. Este recurso teve a sua origem durante o primeiro confinamento vivido em Portugal em 2020 e visou apoiar os professores que, face ao fecho abrupto de escolas e à transição para formas de educação remotas, enfrentaram diversas dificuldades, entre elas, o confronto com a necessidade de alterar formas tradicionais, recorrendo ao uso de ferramentas digitais em contexto não presencial. Todavia, a sua pertinência mantém-se para lá da pandemia, indo ao encontro das necessidades de transformação digital das escolas, que importa continuar a desenvolver e a consolidar. Resultou do esforço coletivo de uma equipa do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta, que, há mais de uma década, investiga sobre avaliação digital das aprendizagens.

Neste âmbito, temos vindo a defender a necessidade de uma nova cultura de avaliação (Pereira et al. 2015; Amante, Oliveira & Pereira, 2017) que abandone o tradicional foco psicométrico e se centre na avaliação para a aprendizagem, estimulando a regulação e autorregulação do processo (Hadji, 2011; Pinto, 2016). Privilegiamos também uma avaliação assente no desenvolvimento de competências, e não de meros conteúdos, ajustada às necessidades de formação atuais e aos novos contextos de aprendizagem (Dierick & Dochy, 2001; Baartman et al. 2007).

Defendemos que promover o desenvolvimento de competências é uma atividade docente muito distinta de ensinar conteúdos, pelo que *“los criterios para tomar decisiones sobre cómo enseñar que comúnmente usan muchos profesores para enseñar contenido, evaluar conocimientos e «intentar acabar el temario» no son apropiados para la enseñanza competencial.”* (Badía, 2020, p.142)

Partimos então do conceito-chave de competência, referindo-se este à capacidade de responder com sucesso a uma exigência, pessoal e/ou societal, ou para efetuar uma tarefa ou atividade que requer a convergência de conhecimentos (implícitos e/ou explícitos), habilidades, destrezas, capacidades, atitudes, emoções e valores. Desenvolve-se através da ação e da interação, quer em contextos educacionais (formais, não formais ou informais), quer em contextos profissionais, requerendo mais do que a mera reprodução de conhecimentos. A avaliação de competências demanda pois uma nova abordagem, na qual conhecimentos, capacidades e atitudes estão integrados, implicando, necessariamente, o recurso a uma variedade de estratégias e modos de avaliação que priorizem a realização de tarefas autênticas, representativas dos contextos reais, nos quais as competências deverão ser aplicadas.

Sabemos que a avaliação da aprendizagem constitui um fator crucial do sucesso pedagógico. A evolução das concepções sobre a avaliação e das suas diversas funções tem vindo a conferir maior destaque à sua função formativa, nomeadamente aos processos de regulação da aprendizagem (Fernandes, 2006; Hadji, 2011), passando a considerar-se um processo de interação social, no qual todos os intervenientes devem participar (Pinto, 2016). A avaliação envolve, assim, uma dimensão ética que não pode deixar de ser considerada, na medida em que deve remeter para a conciliação entre os interesses individuais e os coletivos e vice-versa. A ética remete-nos para o bem comum, neste caso para uma avaliação de que todos possam beneficiar.

Avaliar significa realizar um julgamento e esse julgamento está sempre ligado a uma certa dose de subjetividade. Contudo, ao realizarmos avaliação contínua podemos contrariar essa subjetividade se nos questionarmos sobre como avaliar e para quê avaliar. A ética na avaliação remete para a intencionalidade e passa por admitir a importância da regulação no ato pedagógico, garantindo desse modo que a aprendizagem ocorre. Uma avaliação ética respeita o principal valor da prática profissional do professor: contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Além da intencionalidade, a avaliação deve ser um processo de comunicação transparente.

Definir e clarificar os critérios de avaliação contribui para a equidade na avaliação e auxilia o aluno no seu processo de autoavaliação e autorregulação. Um ambiente de aprendizagem transparente proporciona aos alunos confiança no professor e segurança no ambiente de aprendizagem, dando-lhes espaço para não recearem errar e aprenderem com os erros.

A diversidade de indicadores contribui também para a ética da avaliação. A avaliação de competências implica considerar uma variedade de instrumentos, métodos e estratégias usados em contextos e momentos diversos e, se possível, com diferentes avaliadores. Avaliar com ética implica considerar a diversidade de competências e a diversidade de perfis dos alunos, dando oportunidade a que todos possam evidenciar, de diferentes formas, e em diferentes momentos, as suas competências e capacidades.

Por fim, uma avaliação ética é uma avaliação que proporciona um *feedback* de qualidade. Inquestionavelmente, o *feedback* constitui um elemento chave de práticas pedagógicas bem sucedidas, ou seja aquelas que conduzem a melhorias efetivas na aprendizagem dos estudantes (Brown, 2018; Educational Endowment Foundation, 2021; Hattie & Timperley, 2007; Panadero & Lipnevich, 2022; Wiliam, 2018).

O desenho de avaliação que propomos e que está subjacente ao recurso apresentado asenta pois na “cultura da avaliação”. Esta cultura da avaliação emerge como contraponto à cultura do teste, que tem vindo a demonstrar numerosas limitações, especialmente no que se refere à avaliação de competências. A mesma propõe a interligação da avaliação com o ensino e a aprendizagem e a participação do estudante no desenvolvimento da sua própria avaliação em diálogo com o professor, valorizando uma avaliação tanto do processo como do produto. Esta cultura de avaliação defende a diversidade de formas de avaliação interligadas com as práticas de ensino, bem como o desenho de tarefas avaliativas próximas de situações da vida real, propondo atividades significativas e que envolvam desafio cognitivo. A mesma caracteriza-se ainda pelo reforço da reflexão dos estudantes sobre as suas aprendizagens e pela valorização de uma apreciação qualitativa em detrimento de uma simples classificação.

2. O Recurso Pedagógico Aberto (ReP@)

2.1. Fundamentos

As competências desenvolvem-se e avaliam-se na ação, tendo em conta a mobilização dos conhecimentos, procedimentos e atitudes para responder a uma dada situação, atividade ou problema (OCDE, 2018). Os conhecimentos em si fazem parte dos recursos cognitivos de que o aluno dispõe (ou tem de adquirir) para dar resposta à solicitação feita (Muñoz & Araya, 2017). Tomando como exemplo a avaliação de competências de comunicação, uma ação requerida tem por base um dado conteúdo, seja ele a realização de um ensaio sobre literatura, de uma reflexão sobre uma pesquisa efetuada sobre um tema histórico, de uma apresentação oral sobre um trabalho realizado ou, ainda, de um relatório de um trabalho experimental.

Tal não significa que, do ponto de vista da avaliação das aprendizagens, se elimine a avaliação *de per si* de conhecimentos e procedimentos que configuram um dado domínio disciplinar. Esse aspeto traduz-se em avaliações de recursos cognitivos de que o aluno necessitará quando for colocado perante um problema para resolver.

A avaliação de competências exige que o aluno seja colocado perante um problema, desafio ou solicitação para o qual tem de encontrar uma solução, elaborar uma resposta ou construir um produto, ou um artefacto (Muñoz & Araya, 2017). Ou seja, a utilização de testes de seleção de uma resposta ou completamento de espaços em branco não permite avaliar diretamente uma competência. Usando uma analogia, o facto de alguém ter um bom resultado num teste sobre o código da estrada não significa que seja um condutor competente (Wiggins, 1990). A avaliação de uma competência exige a demonstração de um desempenho relativo à situação-problema colocada (no caso da analogia referida, exige-se uma prova real de condução).

Todavia, uma competência, em geral, pode admitir vários graus de consecução. Esses graus de consecução correspondem a diferentes qualidades de desempenhos. Este facto exige que haja uma previsão gradativa de diversos desempenhos possíveis. Do ponto de vista pedagógico, torna-se necessária a utilização de rubricas para a avaliação das competências dos alunos (Rusman & Dirks, 2017; Muñoz & Araya, 2017; Jonsson, 2014). Este é um aspeto

crucial na avaliação de competências.

Por outro lado, o desenvolvimento sistemático de competências é um processo complexo, que exige tempo e necessita continuamente de estratégias pedagógicas que promovam a autoavaliação e a regulação da aprendizagem (Panadero, Broadbent, Boud, & Lodge, 2019). Para isso, é determinante que os alunos conheçam e se apropriem da rubrica a usar na avaliação de uma dada atividade em que terão de demonstrar a sua competência (Amante & Oliveira 2019). Com efeito, as rubricas:

- orientam o estudante relativamente ao que se espera dele numa atividade;
- apoiam o professor na avaliação do desempenho do estudante, considerando um conjunto pré-definido de critérios;
- clarificam padrões e normas de avaliação a serem seguidas;
- ajudam os alunos a terem expectativas claras sobre o que se pretende do seu desempenho;
- incentivam a prática reflexiva por parte do aluno sobre o nível de competência atingido, evidenciando os pontos fortes e fracos do seu desempenho;
- potenciam a capacidade de o aluno definir metas para aumentar o seu nível de competência;
- facilitam ao professor o fornecimento de um *feedback* preciso e construtivo.

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento e avaliação de competências está em estreita articulação com uma filosofia de avaliação para a aprendizagem, devendo as atividades de avaliação ser promotoras de aprendizagem e de amadurecimento no desenvolvimento das competências em foco, num processo em que os alunos são envolvidos na autoavaliação e na avaliação entre pares. Estes processos contribuem também para a responsabilização e autonomia dos alunos e para a melhoria das relações interpessoais. Neste contexto, o *feedback*, contínuo e sistemático, assume especial relevância (Nicol, 2007; Amante & Oliveira, 2019).

Tendo por base estas ideias-chave, a equipa procedeu à análise das orientações oficiais para os níveis de ensino em questão, nomeadamente consignadas no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Neste documento são detalhadas as diversas dimensões que deverão presidir à conceção e implementação de estratégias de aprendizagem, tendo por base os conteúdos curriculares, a comunicação, o raciocínio e a resolução de problemas, o desenvolvimento pessoal e social e os valores próprios de uma cidadania esclarecida e atuante. Com base nesta análise, definiu-se um conjunto de seis competências agregadas e interligadas que presidiram à organização do recurso criado (Figura 1).



Figura 1
Competências agregadas para a avaliação digital no Ensino Básico e Secundário

Com esta agregação, pretende-se tornar claro que o conhecimento específico das diversas disciplinas constitui um suporte para o desenvolvimento de um conjunto de competências que são, de facto, transversais na ação educativa.

2.2. A organização do ReP@

Organizar um recurso pedagógico desta natureza implicou dar conta, num primeiro momento, da perspetiva de avaliação em que assenta, clarificando alguns conceitos e princípios.



Figura 2

Estrutura do ReP@: Ecrã inicial - <https://aulaberta.uab.pt/>

Tentámos fazê-lo, ainda que de forma breve, em duas das três secções do recurso (Figura 2), designadamente em “Avaliar para Quê?” e “Que Questões Éticas?”. Assim, usando textos infográficos que contribuam para uma apresentação visualmente explicativa e informativa, na secção “Avaliar para Quê?”, abordámos 8 itens onde procurámos situar teoricamente a nossa abordagem, distinguindo *avaliação da aprendizagem* de *avaliação para a aprendizagem*, bem como clarificámos diversos conceitos associados à perspetiva considerada, como se exemplifica nas figuras 3a e 3b.

Avaliar Para Quê?

4 | IMPORTÂNCIA DO *FEEDBACK*

FEEDBACK

Informações que permitem ao aluno confirmar, acrescentar, reescrever, articular ou reestruturar informações, sendo que esses *inputs* podem incluir conhecimentos de uma determinada área, conhecimento metacognitivo, crenças sobre si mesmo, atitudes e tarefas ou estratégias cognitivas

FEEDBACK AVALIATIVO

Assenta sobretudo num juízo de valor

FEEDBACK DESCRITIVO

Incide no desempenho do aluno e na tarefa proposta, especificando o progresso e indicando o caminho a seguir

CARACTERÍSTICAS DE UM BOM *FEEDBACK*



INTELIGÍVEL

➤ Apresentado numa linguagem que os alunos entendem



SELETIVO

➤ Destacando as questões mais importantes a comentar



ESPECÍFICO

➤ Identificando os aspetos do trabalho que são objeto do *feedback*



CONTEXTUALIZADO

➤ Referenciando os critérios de avaliação



EQUILIBRADO

➤ Apontando aspetos positivos e outros que precisam de ser melhorados



ORIENTADOR

➤ Dando pistas aos alunos sobre como podem melhorar, incentivando a reanálise das respostas levando o próprio aluno a identificar o erro, em lugar de o corrigir



TRANSFERÍVEL

➤ Focando procedimentos, capacidades e processos de autorregulação e não apenas conteúdos

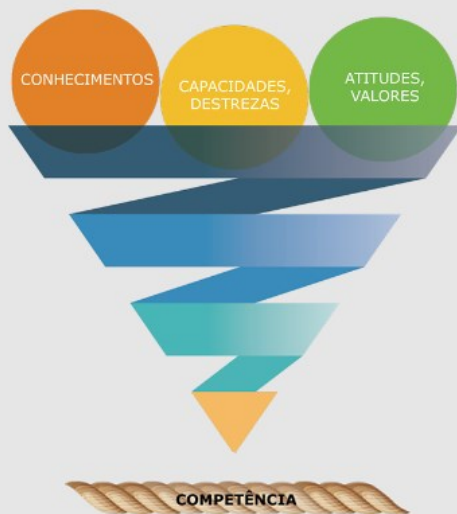
Pereira, A. et al (2020). *Avaliação digital no Ensino Básico e Secundário*. Aula Aberta. Universidade Aberta, <https://au.aberta.uab.pt/>

Figura 3a

Avaliar para Quê? Item 4: *Importância do Feedback*

Avaliar Para Quê?

5 | COMPETÊNCIA



A competência:

- Permite responder com sucesso a uma exigência, pessoal e/ou societal, ou efetuar uma atividade que requer a convergência de conhecimentos (implícitos e/ou explícitos), habilidades, destrezas, capacidades, atitudes, emoções e valores
- Desenvolve-se através da ação e da interação quer em contextos educacionais, quer em contextos profissionais, e requer mais do que a mera reprodução de conhecimentos

Pereira, A. et al (2020). *Avaliação digital no Ensino Básico e Secundário*. Aula Aberta. Universidade Aberta, <https://aulaberta.uab.pt/>

Figura 3b

Avaliar para Quê? Item 5: *Conceito de competência*

Por seu turno, a secção “Que Questões Éticas?” inclui cinco itens onde se destaca quer a perspectiva da avaliação enquanto questão ética, que deve contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos, quer outros aspetos relacionados com comportamentos éticos na avaliação. Aborda-se a questão dos direitos de autor, bem como a questão do plágio, seus diferentes tipos, razões que o motivam, estratégias para o evitar, entre outros aspetos (Figuras 4a e 4b).

Que Questões Éticas?

2 | O PLÁGIO



O que significa falar em plágio?

O plágio ocorre quando alguém

- usa palavras, ideias, texto e produtos do trabalho de outras pessoas ou fontes
- sem mencionar o trabalho ou fonte a partir do qual foi obtido
- numa situação em que existe uma expectativa legítima de autoria original

com vista à obtenção de algum benefício ou crédito

Adaptado de Teddl Fishman - "We know it when we see it" is not good enough: toward a standard definition of plagiarism that transcends theft, fraud, and copyright. 4th Asia Pacific Conference on Educational Integrity (AAPCEI) 28-30 September 2009 University of Wollongong NSW Australia

Pereira, A. et al (2020). Avaliação digital no Ensino Básico e Secundário. Aula Aberta. Universidade Aberta, <https://aulaberta.uab.pt/>

Figura 4a
Que Questões Éticas? Item 2: O plágio

Que Questões Éticas?

TIPOS DE PLÁGIO DOS ALUNOS	
 Copiar textualmente o trabalho de outro	 Reescrever o trabalho de outro sem o citar
 Não mencionar as fontes usadas	 Citar as fontes, mas recorrer às palavras e estrutura do trabalho original
 Misturar fontes sem citar nenhuma delas	 Combinar extratos de múltiplas fontes sem as citar
 Combinar extratos citados com outros sem ser citados	 Citações incorretas ou inexistentes

Adaptado de The Reality and Solution of Plagiarism College created by the Health Informatics Department of the University of Illinois at Chicago (<https://www.infographicportal.com/college-plagiarism/>)

Figura 4b
Que Questões Éticas? Item 2: O plágio

A secção “Como? Com que Ferramentas?” constitui a mais extensa do RePA, onde se pretendeu apresentar um conjunto de ferramentas digitais associadas à avaliação de diferentes competências, bem como fornecer exemplos que ajudem a concretizar possibilidades de aplicação dessas ferramentas no desenvolvimento de diversas de atividades de avaliação.

Abordamos seguidamente e de modo mais detalhado esta secção, procurando dar conta da lógica e fundamentos subjacentes à sua organização.

2.2.1. As tecnologias na avaliação digital: “Como? Com que Ferramentas?”

Atualmente, está disponível e acessível um conjunto vasto de dispositivos tecnológicos com possibilidades de adequação a atividades de aprendizagem e avaliação. Muitos deles desenhados para uso escolar e outros, embora criados com diferente propósito, têm potencialidades para utilização pedagógica. Importa explorar essas possibilidades, tendo em conta a seleção de competências em desenvolvimento/avaliação:

Que tipos de atividade(s) possibilitam?

Quais dessas atividades são adequadas às competências em avaliação?

Qual a facilidade de uso para o aluno?

Que tipo de instruções são necessárias para familiarizar o aluno com esse dispositivo?

Tendo por base estas questões, a equipa procedeu à exploração das diversas ferramentas integradas nas plataformas mais usadas pelas escolas portuguesas (*Google Classroom*, *Moodle* e *Teams*), bem como de dispositivos e ferramentas Web 2.0, no que se refere à possibilidade de utilização como interface para a avaliação das competências em foco.

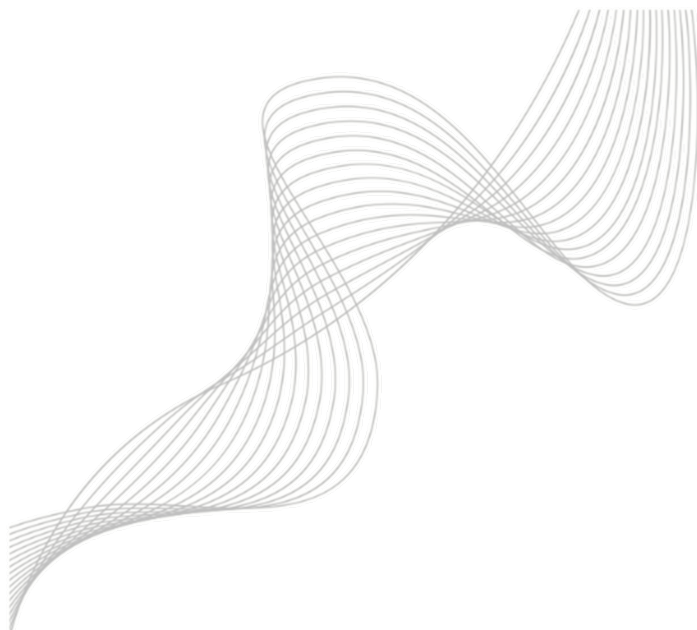




Figura 5
Plataformas exploradas no ReP@

Em face da panóplia de ferramentas digitais, foi construída uma matriz que facilitasse a seleção de uma dada ferramenta digital, tendo como objetivo organizar as diversas ferramentas digitais em função das competências selecionadas, dos meios e dos instrumentos de avaliação adequados, permitindo simultaneamente especificar as potencialidades, limitações ou outros aspetos a ter em conta (Figura 6 e Figura 7).



Figura 6

Matriz de análise de ferramentas digitais para a avaliação de competências

Figura 7

Exemplo da informação disponibilizada sobre a ferramenta “Mindomo” na plataforma Teams para avaliação de Competências de Domínio dos Conteúdos Curriculares

2.2.2. Configurar exemplos de avaliação digital de competências

Com base na matriz (Figura 6), de entre todas as ferramentas digitais analisadas em função da competência ou competências a avaliar, foi disponibilizada uma síntese, como a que podemos ver na figura 7, que reúne informação relevante para fundamentar a escolha da referida ferramenta. Foram ainda criados e disponibilizados seis exemplos específicos de avaliação, detalhando todo o desenho da tarefa com uso de uma dada ferramenta digital (Figura 8).

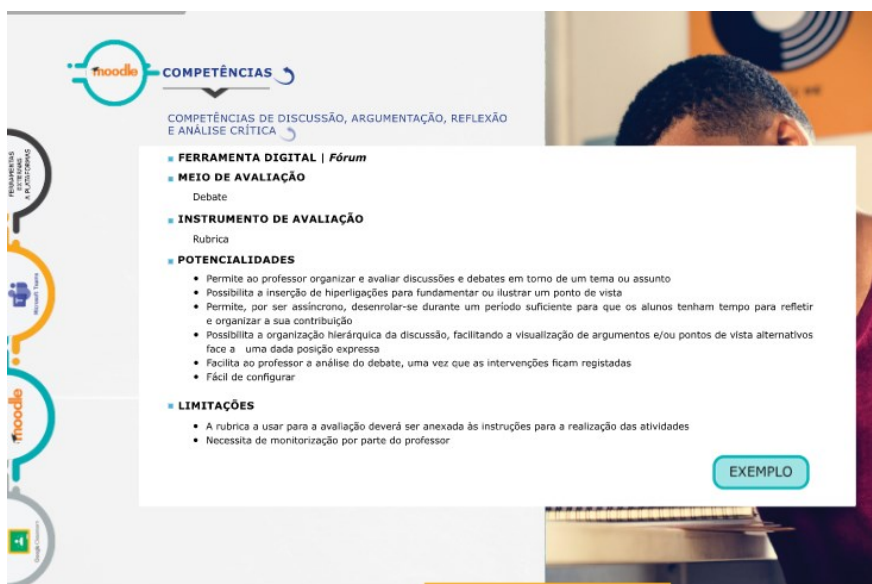
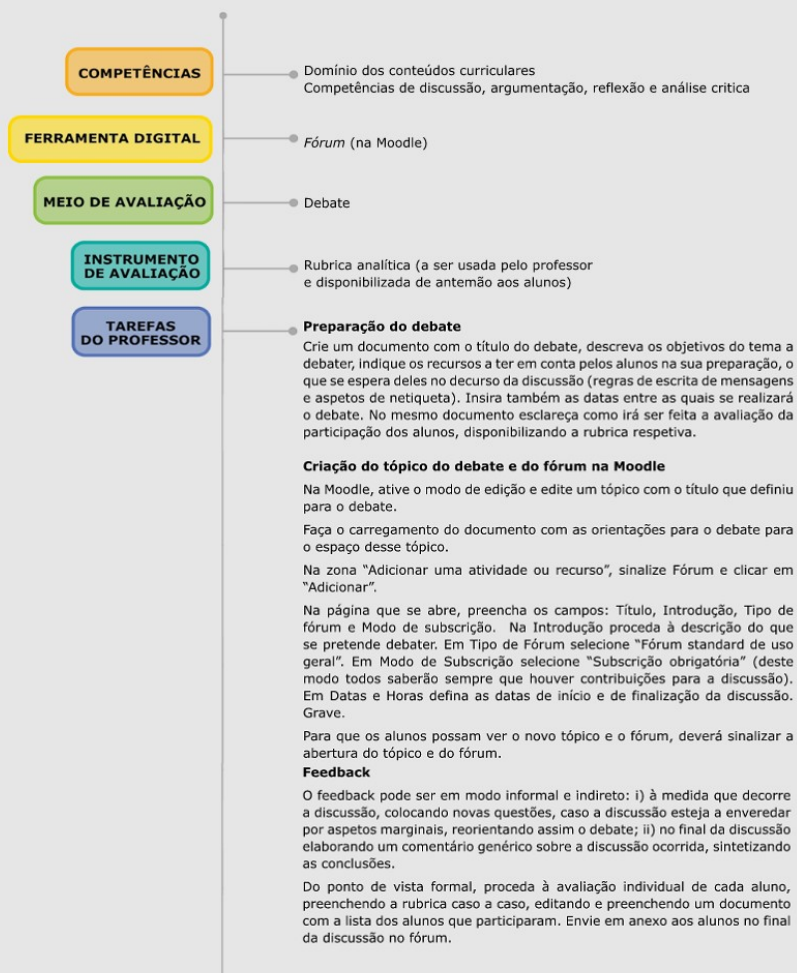


Figura 8a

Exemplo de avaliação competências do domínio dos conteúdos e de discussão, argumentação, reflexão e análise crítica, com recurso a um fórum

Exemplo Avaliação de um Debate com Recurso a um Fórum



Pereira, A. et al (2020). Avaliação digital no Ensino Básico e Secundário. Aula Aberta. Universidade Aberta, <https://aulaberta.uab.pt/> (CCBY-NC-SA 4.0)

Figura 8b

Exemplo de avaliação competências do domínio dos conteúdos e de discussão, argumentação, reflexão e análise crítica, com recurso a um fórum

Exemplo Avaliação de um Debate com Recurso a um Fórum

TAREFAS DO ALUNO

- De acordo com as orientações e os recursos indicados pelo professor, proceda à preparação da discussão, anotando num registo pessoal i) as ideias chave do tema/assunto, ii) perspetivas diversas sobre o assunto iii) quais os fundamentos que justificam cada uma das ideias identificadas.

Procure ler atentamente a rubrica fornecida pelo professor, de modo a ter uma ideia clara do desempenho que se espera dos alunos, para cada critério.

No dia agendado pelo professor para o início do debate, clique no título do fórum e siga as orientações dadas pelo professor sobre o modo de participação.

No período em que o debate se encontra ativo, procure ler as intervenções dos colegas, refletir sobre cada uma das ideias avançadas e enviar a sua contribuição para a discussão.

OBSERVAÇÕES

- Uma das questões da máxima importância para que o debate seja uma atividade enriquecedora e possa fomentar o desenvolvimento de competências de discussão e argumentação reside na discussão prévia com os alunos da rubrica de avaliação proposta. Deste modo, clarificam-se as expectativas do professor quanto aos desempenhos esperados. Tal poderá fazer-se utilizando o próprio fórum para debate, em ponto prévio ao início da discussão propriamente dita. Esta discussão deverá, contudo, ocorrer aquando do lançamento das orientações para o debate. Sugere-se, para isso, que essa discussão seja agendada com os alunos num período subsequente à divulgação das orientações e da rubrica. Será necessário neste caso adaptar as datas de início de abertura da ferramenta (fórum) na zona de criação do fórum na Moodle.

Para que os alunos se sintam à vontade para participar, o professor poderá iniciar o debate colocando no início uma questão problematizadora para despoletar a discussão.

O professor pode agendar no Calendário da Moodle a data e hora de início e fim do debate e fazer a descrição do evento (esta opção serve como informação sobre o evento).

A sugestão de rubrica apresentada procura ser um exemplo adaptável pelo professor para avaliação da participação num debate sobre um tema curricular ou sobre um assunto de importância transversal (por exemplo no âmbito da Educação para a Sustentabilidade, da Educação para a Cidadania) ou de um tema da atualidade com interesse para o nível etário dos alunos em questão.

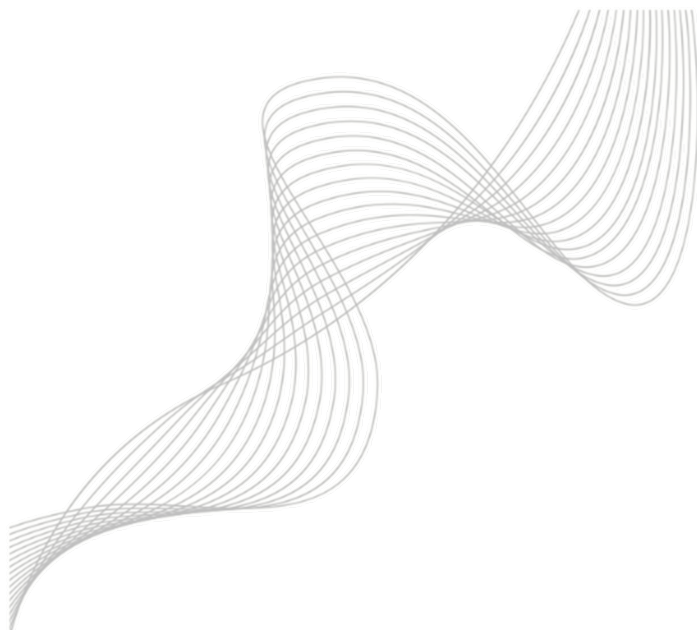
Pereira, A. et al (2020). Avaliação digital no Ensino Básico e Secundário. Aula Aberta. Universidade Aberta, <https://aulaberta.uab.pt/> (CCBY-NC-SA 4.0)

Figura 8c

Exemplo de avaliação competências do domínio dos conteúdos e de discussão, argumentação, reflexão e análise crítica, com recurso a um fórum

Quatro desses exemplos permitem a avaliação simultânea de duas competências: i) competências do domínio dos conteúdos e de apresentação oral, utilizando a videoconferência; ii) competências do domínio dos conteúdos e de discussão, argumentação, reflexão e análise crítica, com recurso a um fórum (exemplo da Figura 8); iii) competências de comunicação escrita e de argumentação, reflexão e análise crítica, através de um ensaio, utilizando ferramentas digitais da *Moodle*, *Google Classroom* ou *Teams*; iv) competências do domínio dos conteúdos e de autonomia desenvolvimento pessoal, com recurso a um portefólio digital.

Cada exemplo é desenvolvido em função das competências em avaliação. Identifica-se a ferramenta digital, o meio e o instrumento de avaliação. Em função da ferramenta digital e do meio de avaliação, são apresentadas as tarefas do professor e do aluno, complementadas por observações sobre a atividade (Figura 8). Para cada exemplo é sugerida uma rubrica para a respetiva avaliação (Figura 9). Em ligação com os exemplos é ainda disponibilizado um texto sobre rubricas, contendo pistas para a sua construção.



Exemplo Avaliação de um Debate com Recurso a um Fórum

SUGESTÃO DE RUBRICA

CRITÉRIOS	NÍVEL			
	Exemplar	Aceitável	Em progresso	Principiante
Conhecimento do tema/assunto	As suas intervenções indicam que aprofundou o assunto/tema em discussão, usando termos/conceitos de modo correto Justifica de modo completo e com palavras suas as ideias que apresenta com base nos materiais que estudou ou pesquisou	As suas intervenções indicam que estudou o assunto/tema em discussão, e comete poucos erros no que se refere ao uso dos termos/conceitos da disciplina Justifica as ideias que apresenta, mas apenas reproduzindo muitas vezes o que leu ou pesquisou	As suas intervenções traduzem conhecimentos limitados sobre o tema/assunto em questão, e comete vários erros no que se refere à utilização dos termos/conceitos da disciplina Justifica as ideias que apresenta de modo inseguro, com muitas lacunas, indiciando com frequência pouca sustentação em leitura de documentos/pesquisas realizadas	As suas intervenções não têm relação com o tema em discussão, denotando insuficiente estudo do assunto/tema em discussão. Não utiliza os termos/conceitos da disciplina Não justifica as ideias que apresenta com base nos materiais estudados, ou em fontes pesquisadas
Dinâmica da discussão/ Participação	Comenta com frequência e oportunidade outras intervenções de modo pertinente, demonstrando reflexão sobre elas Durante a discussão apresenta alternativas sobre erros ou contradições sobre o tema em discussão Revê de modo crítico a sua opinião em função de novos argumentos apresentados pelos colegas Cumprir sempre as regras de netiqueta e de respeito pela posição dos colegas	Comenta com frequência, e as intervenções estão relacionadas com outras contribuindo para o progresso da discussão Durante a discussão procura questionar os colegas sobre contribuições pouco claras Apresenta alguma dificuldade em se colocar na perspetiva avançada por outros colegas Cumprir frequentemente as regras de netiqueta e de respeito quando se dirige aos colegas	Comenta ocasionalmente e as contribuições tendem a repetir o que foi referido por outros colegas Procura responder a questões colocadas por colegas repetindo argumentos anteriores Persiste nos mesmos argumentos, sendo pouco receptivo a novas contribuições dos colegas Nem sempre observa as regras de netiqueta quando se dirige aos colegas	O número de intervenções é reduzido e focam aspetos laterais ou acessórios, não contribuindo para o progresso da discussão Não questiona os colegas nem procura responder a questões por eles colocadas Quando inquirido diretamente através de uma questão ignora-a Evidencia desconhecimento das regras de netiqueta
Expressão escrita	As contribuições são corretas do ponto de vista gramatical Exprime-se articulando as ideias com clareza e coerência	As contribuições são, no geral, corretas do ponto de vista gramatical Ocasionalmente não articula bem as ideias, faltando-lhe lógica na organização da mensagem	As contribuições são irregulares do ponto de vista gramatical Frequentemente a mensagem não é clara, exigindo pedidos de clarificação	As contribuições são muitas vezes confusas, deficientes do ponto de vista gramatical e carecem frequentemente de sentido

Fonte: Projecto @DiC

Pereira, A. et al (2020). Avaliação digital no Ensino Básico e Secundário. Aula Aberta. Universidade Aberta, <https://aulaberta.uab.pt/> (CCBY-NC-SA 4.0)

Figura 9
Exemplo de rubrica de avaliação de debate com recurso a um fórum

Apresenta-se, ainda, um exemplo dedicado a competências do domínio dos conteúdos através de um mapa digital de conceitos e uma sugestão de avaliação da autonomia e de desenvolvimento pessoal (Figura 10), podendo usar-se, neste caso, ferramentas de qualquer das plataformas usadas nas escolas.



Figura 10a

Exemplo de avaliação competências de Autonomia e Desenvolvimento Pessoal

Exemplo Autoavaliação da autonomia

LISTA DE VERIFICAÇÃO

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA AUTONOMIA						
	Semana de ____ a ____		Semana de ____ a ____		Semana de ____ a ____	
	Sim 1	Não 0	Sim 1	Não 0	Sim 1	Não 0
Para além das tarefas pedidas pelo professor, fiz outras por minha iniciativa						
Coloquei questões						
Percebi habitualmente o que se esperava de mim nas tarefas a realizar						
Tomei boas decisões						
Consegui procurar a informação necessária para realizar a maioria das minhas tarefas						
Soube escolher os materiais de que precisei para realizar a maioria das tarefas						
Planeei o que tinha de fazer antes de realizar a maioria das tarefas						
Quando percebi que não estava a trabalhar da melhor forma alterei a maneira de o fazer						
Apresentei propostas para realizar trabalhos						
Aceitei as críticas que foram feitas ao meu trabalho porque percebi que me ajudaram a melhorá-lo						
Prestei atenção às propostas dos professores e colegas						
Soma						

AValiação da Autonomia

Somaste 11 pontos? Parabéns! És muito autónomo	
Somaste 7 e 10 pontos? És autónomo Mas ainda podes melhorar	
Somaste entre 4 e 6 pontos? Estás a conseguir tornar-te autónomo Mas podes melhorar muito mais	
Somaste menos de 4 pontos? Não és autónomo Precisas de melhorar bastante	

Fonte: Projecto @DIC

Figura 10b

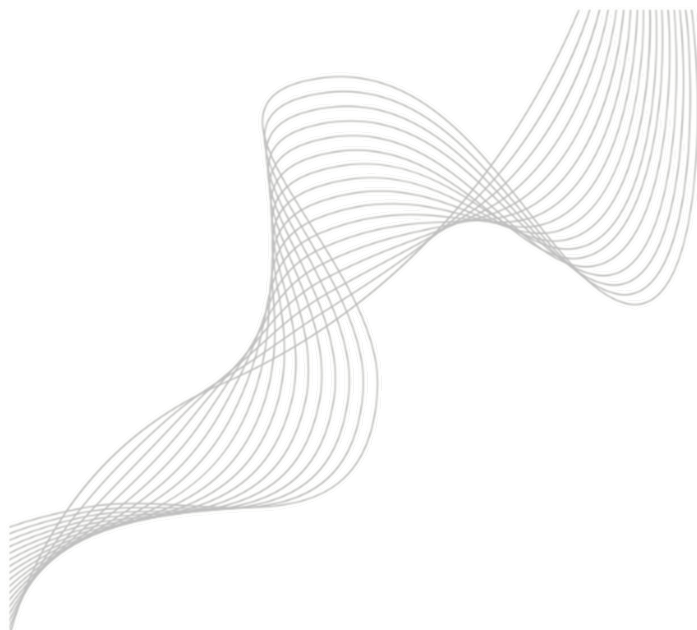
Exemplo de avaliação competências de Autonomia e Desenvolvimento Pessoal

3. Notas finais

O processo de elaboração deste recurso constituiu, em si próprio, uma experiência muito desafiante, mas também muito rico, já que a equipa integrava elementos com formação muito diversificada, designadamente vários professores dos ensinos básico e secundário, também eles a viver nas suas escolas toda a situação de transição do ensino presencial para o ensino remoto de emergência. A preocupação que nos moveu foi, pois, tentar criar um recurso que pudesse realmente ser útil a todos os que se depararam bruscamente com a necessidade de pensar a avaliação e a aprendizagem usando meios digitais. Porém, a pertinência e a atualidade do recurso mantém-se e damos conta que continua a ser explorado pelos professores que, mesmo em aulas presenciais, continuam a usar recursos digitais nas suas práticas pedagógicas, designadamente na avaliação das aprendizagens.

Não pretendendo aqui abordar exaustivamente os resultados provenientes da avaliação do recurso feita pelos docentes, podemos dizer, contudo, que teve e continua a ter uma boa aceitação. Os mais de 100 professores que responderam ao breve questionário de avaliação facultativo, disponibilizado no final do ReP@, atribuíram em média 4,5 pontos (numa escala de 1 a 5) a todas as dimensões consideradas (pertinência dos exemplos apresentados; contributo para o conhecimento sobre avaliação digital; utilidade para a prática de avaliação e qualidade do design do recurso). Simultaneamente, os professores assinalam, de forma massiva, que recomendariam a utilização do recurso a colegas, apontando diversas razões para essa recomendação, entre elas, a pertinência do recurso, a sua clareza e utilidade, nomeadamente no que se refere à exploração contextualizada de ferramentas digitais no contexto da avaliação.

Pela nossa parte, esperamos que, efetivamente, este recurso possa continuar a ser útil a todos os que se preocupam em fazer uma avaliação que tem como foco a aprendizagem, mobilizando para esse efeito ferramentas digitais que permitam uma avaliação mais autêntica e significativa, ocorra ela em contexto presencial ou em contextos mediados pelas tecnologias. O recurso continua disponível em acesso aberto em: <https://aulaberta.uab.pt/>.



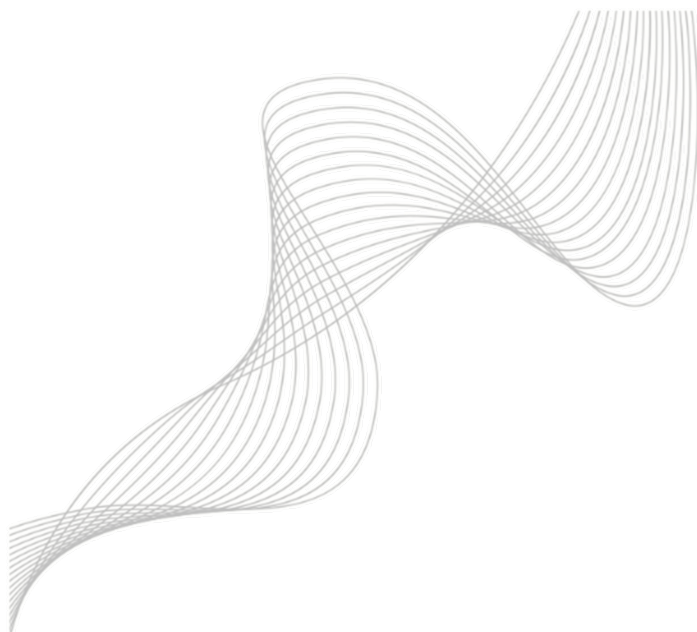
ⁱO recurso pedagógico apresentado no texto foi desenvolvido por uma equipa do Laboratório de Educação a Distância e eLearning. Aos nomes das autoras deste texto juntam-se: Isolina Oliveira; Maria do Carmo Pinto; Vera Monteiro; João Paz, Ricardo Oliveira, José Rui Santos e Fernando Alexandre. A toda a equipa o nosso agradecimento.

ⁱⁱDe molde a tornar clara a terminologia adotada em todo o recurso, entendeu-se ainda necessário, face à ambiguidade terminológica existente no campo, clarificar o significado de instrumento de avaliação, de meio de avaliação e de ferramenta digital. O primeiro como forma de registo sobre um desempenho (a exemplo de Rubrica); o segundo como o modo como é que pedido ao aluno a demonstração do desempenho (a exemplo de Apresentação Oral); e o último referente ao nome como é conhecido um dispositivo digital a utilizar para a avaliação (a exemplo de Trabalho na Google Classroom).

Referências Bibliográficas

- Amante, L.; Oliveira, I. & Pereira, A. (2017). Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem: O Modelo PrACT. Revista Docência e Cibercultura, 1 (1). <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7266>
- Amante, L.; Oliveira, I. (2019). *Avaliação e Feedback. Desafios Atuais*. e-book, MPV_Inovação, Universidade Aberta: Lisboa 27 pp. ISBN 978-972-674-846-5 <http://abre.ai/akkr>.
- Badia, A. (2020) La mediación pedagógica y tecnológica para el desarrollo de competencias. Albert Sangrà (Coord.) *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. (133-149) Editorial UOC: Barcelona.
- Baartman, L.K.J, Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & Vleuten, C. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks Educational Research Review, 2, 114-129 Bates & Pool, 2003. http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1772/1/Baartman%20et%20al_2007_ERR.pdf [28 de maio de 2016]
- Brown, G.T.L. (2018) *Assessment of student achievement*, Routledge, New York.
- Dierick, S.; Dochy, F.J.R.C. (2001). *New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria*. *Studies in Educational Evaluation*, 7, 307-329.
- Educational Endowment Foundation (2021) Teacher feedback to improve pupil learning <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guindace-reports/feedback>
- Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19(2).
- Hadji, C. (2011) Ajudar os Alunos a Fazer a Autoregulação da sua Aprendizagem. Por quê? Como? 168 p. Editora Melo: Pinhais
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:7, 840-852, DOI:10.1080/02602938.2013.875117
- Martins, G.O. et al. 2017). Perfil dos Alunos à Saída a Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/DGE, Lisboa, Portugal https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Muñoz, D. R.; Araya, D. H. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesquisa.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1073-1086, out./dez., 2017
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice (Keanote Paper). Assessment design for learner responsibility 29-31 May 07. <https://www.reap.ac.uk/>
- OCDE (2018) “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”. <https://www.oecd.org>
- Panadero, E.; Broadbent, J., Boud, D. & Lodge, J.M. (2019). Using formative assessment to influence self and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34:535–557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Panadero, E. Lipnevich, A. A. (2022) A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review* 35, 100416
- Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M.C. & Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>
- Pinto, J. (2016) A Avaliação em Educação: Da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante; I. Oliveira, I. (Coord.) *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*, E-book, LE@D, Universidade Aberta, Lisboa. 230 pp. ISBN: 978-972-674-790-1 <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6114>
- Rusman, E.; Dirks, K. (2017). Developing Rubrics to Assess Complex (Generic) Skills in the Classroom: How to Distinguish Skills’ Mastery Levels? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 22 (12).
- Hattie, J.; Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Wiggins, G (1990). The Case for Authentic Assessment," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2 , Article 2.
- William, D. (2018). Feedback: At the Heart Of—But Definitely Not All of—Formative Assessment, in *Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. A. A. Lipnevich e J. K. Smith (Eds.) Cambridge: Cambridge University Press, 376–408.



Notas Curriculares

José António Moreira é Doutor e Mestre em *Ciências da Educação* pela Universidade de Coimbra. Possui Licenciatura em *História da Arte* pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Concluiu um programa de Pós-Doutoramento em *Tecnologias Educacionais* na Universidade de Coimbra. É Professor Associado com Agregação no Departamento de Educação e Ensino a Distância e Diretor da Delegação Regional do Porto da Universidade Aberta. É Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra e no Centro de Estudos Globais (CEG) da Universidade Aberta, onde assume a coordenação do Laboratório Multimédia de Estudos do Local.

Sara Dias-Trindade é Doutora em História e em Ciências da Educação e pós-doutora em Tecnologias da Educação e da Comunicação pela Universidade de Coimbra. Docente na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra entre 2003 e 2022 e na Faculdade de Letras da Universidade do Porto desde 2022. Investigadora e membro da equipa de Coordenação Científica do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Integra a equipa do projeto especial UC-AIPED, Aprendizagem e Inovação Pedagógica, da Reitoria da UC, coordena o projeto “Competências Digitais dos Professores Portugueses (CoDiProPT), sediado no CEIS20, e vários cursos de formação de professores em ambientes digitais na Universidade de Coimbra (com o Selo “Uma Ação INCoDe.2030”).

Por uma nova cultura de avaliação no e com o digital

José António Moreira e Sara Dias-Trindade

Sumário

O presente texto visa apresentar uma visão sobre uma **nova cultura de avaliação no e com o digital**, integrada no contexto educativo português, focada na aquisição de aprendizagens significativas e no desenvolvimento de diferentes competências, onde os ambientes e os recursos digitais são colocados ao serviço de diferentes estratégias avaliativas.

A Educação em Portugal encontra-se num momento de consolidação de um projeto que chegou a todas as escolas do país em 2018 e onde o foco na aprendizagem de competências e o apelo à flexibilidade curricular são preconizados pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, pelo que o paradigma educacional dá lugar a novas formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem, de o desenvolver e avaliar, em contexto disciplinar, curricular, institucional e até cultural. Para além disso, é quase consensual que a utilização da *web* social e do digital em contexto educativo implica uma mudança de teorias pedagógicas centradas no professor para modelos mais participativos, colaborativos e sociais centrados nos diferentes autores e atores envolvidos (Dias-Trindade & Moreira, 2021).

Contudo, esta mudança não deve ser vista só do ponto de vista tecnológico, mas deve ser equacionada, sobretudo, em termos de mentalidade e de prática. Esta realidade implica uma mudança cultural, pois obriga a repensar os papéis dos professores e dos alunos e a relação e os equilíbrios existentes entre eles, para além das implicações a nível da planificação de cursos e currículos, de formas de ensinar e aprender e, obviamente, de avaliar.

Com efeito, cada vez mais é necessário pensar numa **nova cultura de avaliação**, para além da avaliação sumativa, do teste e da perspetiva psicométrica.

Nesta **nova cultura de avaliação**, direcionada, não só para a aquisição de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de competências, deve-se:

- dar ênfase na interligação da avaliação com o ensino e a aprendizagem;
- fomentar a participação do estudante no desenvolvimento da sua própria avaliação em diálogo com o professor;
- avaliar tanto o processo como o produto;
- assumir diferentes formas de avaliação, associadas e interligadas com as práticas de ensino;
- utilizar tarefas de avaliação próximas de situações da vida real ou avaliação integrada em contextos;
- dinamizar atividades que envolvam desafio cognitivo;
- reforçar a reflexão dos estudantes sobre as suas aprendizagens;
- valorizar apreciações qualitativa em detrimento de simples classificações.

Para além disso, esta **nova cultura de avaliação** deve promover aprendizagens em contextos reais, significativas para os estudantes (autenticidade), a interação social e a colaboração (facilitadas pelas potencialidades das tecnologias), a autorregulação e o *scaffolding* (que apoia o estudante no seu desenvolvimento) e o *feedback* e *feedforward* (Amante & Oliveira, 2019).

A este respeito, é fundamental que o professor realize o *feedback* construtivo e exato acerca do desempenho do estudante. Este necessita dele para compreender o seu desempenho. Através de um *feedback* de qualidade da parte do professor, e até de outros estudantes, será possível compreender o desempenho com detalhes mais específicos no que diz respeito a alguns dos indicadores considerados. Desta forma, o *feedback* oferecerá novas possibilidades de escolha, tornando-se assim um *feedforward* (informação previsional). Enquanto o *feedback* é principalmente dirigido ao desempenho do momento, o *feedforward* é direcionado para o que pode ser feito de maneira diferente na próxima intervenção.

Na avaliação, **no e com o digital**, e apesar do destaque que deve assumir a avaliação formativa, a componente de avaliação sumativa tem também um espaço, designadamente através de Sistemas de Avaliação Remota (SAR). Tal avaliação, realizada em contextos digitais, pode ser operacionalizada através de trabalhos que os estudantes carregam na plataforma digital,

de testes de avaliação automática ou manual, entre outros.

O que é importante destacar nesta **nova cultura de avaliação** é que todas as tarefas devem encerrar em si um valor formativo e que, dependendo do desenho da avaliação, podem e devem ser usadas com intuito formativo, sumativo ou preenchendo ambas as funções (Pereira *et al.*, 2015).

É importante perceber que, no digital, os princípios fundamentais da avaliação permanecem. O que muda, para além dos formatos, é o paradigma do *online* e sua influência direta no direcionamento pedagógico para a elaboração de atividades, exercícios e tarefas que possam ser diversificadas, integrando formatos, como por exemplo: a participação em fóruns; a elaboração de um produto pelo estudante; a utilização de um aplicativo, *software* ou outra tecnologia da *web* social; a estruturação de um mapa conceitual; a realização de debate/discussão; entre outros (Moreira *et al.*, 2020).

A avaliação de um estudante, **no e com o digital**, pode ser realizada em dois formatos: em comunicação síncrona e/ou comunicação assíncrona, sendo que ambos têm por objetivo o desenvolvimento de estratégias que garantam a aferição da qualidade das intervenções.

Existem diferentes possibilidades de avaliação, **no e com o digital**, e breves reflexões acerca das suas implicações práticas:

- i) quantificar as contribuições em termos de quantidade dos *posts*, participações ou interações dos estudantes em contextos síncronos ou assíncronos;
- ii) avaliar a qualidade do conteúdo veiculado, através do encadeamento das mensagens em espaços assíncronos, identificando indícios de aprofundamento da discussão e do nível de interação;
- iii) analisar o conteúdo das mensagens através da sua categorização;
- iv) fornecer tarefas colaborativas e cooperativas a serem realizadas, aumentando a dinâmica dos ambientes virtuais;
- v) delegar funções nos estudantes (moderadores, revisores, avaliadores e repórteres de debates finais, etc.).

É importante ainda destacar que, previamente a qualquer tipo de avaliação do desempenho dos estudantes, é necessário informá-los acerca da forma como vai ser realizada a avaliação nestes espaços de comunicação, quais são as dimensões, os parâmetros e os principais indicadores que irão ser considerados. Assim estarão melhor preparados para responder aos desafios colocados pelo docente.

Por sua vez, as rubricas são um excelente instrumento para avaliar e classificar, sendo que, segundo Stevens e Levi (2005), as rubricas de avaliação assumem-se, neste contexto, como uma ferramenta que indica, numa escala, as expectativas específicas para uma determinada tarefa. As rubricas de avaliação são compostas, basicamente, por quatro componentes: descrição detalhada do que será realizado; os aspetos que serão avaliados; uma escala com diferentes níveis de desempenho; e, descrição dos diferentes níveis em cada um dos aspetos a serem avaliados.

Para ser considerada uma boa prática de avaliação, **no e com o digital**, é preciso que os alunos tenham consciência que deverão dedicar tempo e esforço aos desafios colocados pelo professor. Deverão dessa forma ter o seu esforço recompensado pelo *feedback* de qualidade com sugestões, correções e incentivos, para que possam expandir a aprendizagem realizada. O professor deve ser consciente em adaptar o ensino às necessidades dos alunos e também deverá apoiar o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem dentro dos diferentes espaços *online*. Para tal, deve criar momentos de partilha, de interação e de diálogo entre os pares, para que o reconhecimento das conquistas e do *feedback* seja amplo e a aprendizagem por parte de todos também ocorra pelo exemplo (Moreira *et al.*, 2020).

Trabalha-se, desta forma, numa estratégia perfeitamente integrada com as necessidades deste novo milénio, aliando as exigências de uma formação completa, adequada às necessidades de cada estudante, e onde também diferentes competências poderão, simultaneamente, ser desenvolvidas.

Notas finais

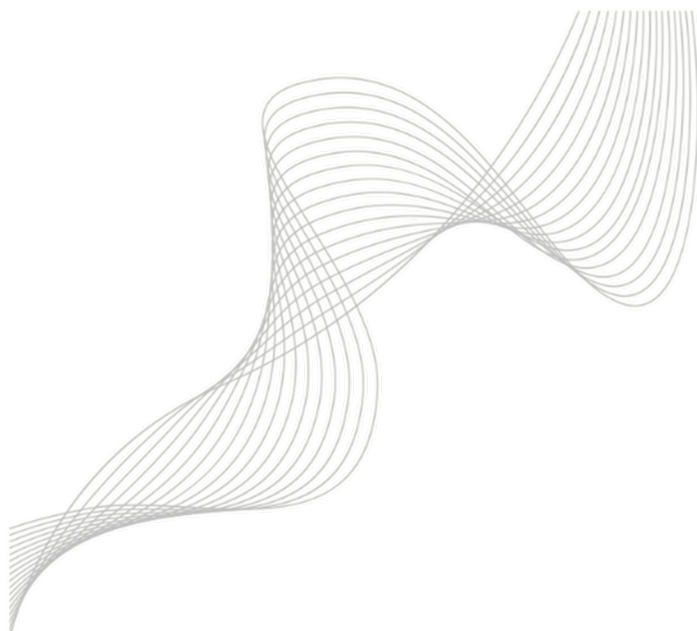
No contexto de uma sociedade cada vez mais digital, alicerçada em respostas imediatas a ações reativas e no contexto de uma escola que se quer promotora de competências digitais, urge pensar **uma nova cultura da avaliação** no quadro das competências essenciais para o século XXI, **no e com o digital**.

Como referem Amante, Oliveira e Pereira (2017), os novos desafios desta sociedade em que nos encontramos, onde analógico e digital interagem constantemente, exigem uma nova abordagem ao processo de aprendizagem do estudante, apelidada de "cultura da avaliação", em detrimento da "cultura do teste" (p. 140), integrando no processo avaliativo tão variados aspetos como o envolvimento do estudante no desenvolvimento da sua avaliação, em diálogo com o seu professor, a utilização de diferentes práticas, ou o reforçar de uma atitude reflexiva por parte do estudante, assumindo efetivamente este processo como um meio para regular a sua aprendizagem.

Entendemos, assim, esta **nova cultura da avaliação no e com o digital** como um elemento essencial do desenvolvimento da relação pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem. Uma avaliação que atravessa diferentes momentos, que integra processos de *feedback* e incorpora o erro como uma oportunidade de melhoria, contribuindo, como afirma Machado (2014), *"para um empowerment da capacidade de autorregulação dos sujeitos"* (p. 341). Neste contexto, a avaliação torna-se um componente da relação pedagógica e não um elemento externo a esta, tornando o aluno consciente da sua aprendizagem e permitindo ao professor ajustar as suas abordagens e estratégias aos resultados que vai obtendo, num processo de regulação interativa, mais atenta aos processos e à qualidade das aprendizagens que aos resultados (Ferreira, Dias-Trindade & Ribeiro, 2020).

Referências Bibliográficas

- Amante, L., & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback. Desafios atuais*. Universidade Aberta.
- Amante, L., Oliveira, I., & Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. *Redoc: Revista Docência e Cibercultura*, 1(1), p. 135-150.
- Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2021). *Educação digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais*. WhiteBooks.
- Ferreira, B., Dias-Trindade, S., & Ribeiro, A. I. (2020). Avaliação formativa com *apps* e dispositivos móveis. In M. Sales (org.). *Tecnologias Digitais, Redes e Educação: Perspectivas contemporâneas* (pp. 115-132). Editora da Universidade Federal da Bahia/EDUFBA.
- Machado, E. (2014). Entre a omniavaliação e confiscação: contributos para uma avaliação dialógica e sustentável. *Avaliação*, 19(2), p. 333-343.
- Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D., Goulão, F., & Caeiro, D. (2020). *Educação Digital em Rede: Princípios para o Design Pedagógico em Tempos de Pandemia*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/rfg0-ps07>
- Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M. C., & Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. Universidade Aberta.
- Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Introductions to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Stylus.



Notas Curriculares

Susana Senos é licenciada em Inglês e Alemão, Mestre em Didática e possui, também, uma pós-graduação em Educação Especial (domínio Cognitivo e Motor). Desde 2015 que colabora com o Centro de Competência TIC da Universidade de Aveiro, estando desde 2019 a desempenhar funções neste Centro, em regime de mobilidade parcial. As tecnologias digitais têm assumido um papel importante na sua área de atuação e a docente tem vindo a integrar vários projetos neste domínio. Encontra-se atualmente a frequentar o Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais, no IE da Universidade de Lisboa.

João Grácio é licenciado em Português e Inglês, mas tem vindo a realizar o seu percurso profissional no 1.º ciclo do Ensino Básico. Atualmente, trabalha no Centro de Competência TIC da ESE/IPS. Tem vindo a desenvolver vários projetos, ao nível da utilização das Tecnologias Digitais, em contexto educativo, no 1.º ciclo do ensino básico. Encontra-se atualmente a frequentar o Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais, no IE da Universidade de Lisboa.

Tecnologias Digitais e Avaliação - de mãos dadas pela melhoria das aprendizagens

Susana Senos e João Grácio

Sumário

A questão da avaliação pedagógica tem vindo a ser alvo de discussão nos últimos anos, por um lado, por se considerar ser fundamental para a melhoria das aprendizagens, por outro lado, a introdução das Tecnologias Digitais (TD) no processo de ensino e aprendizagem tem levado a alterações no que diz respeito ao papel dos alunos e professores e, consequentemente, a algumas mudanças ao nível da sala de aula.

No presente artigo, procuramos refletir sobre a importância da tecnologia e da pedagogia e, ainda, de que forma poderemos tirar partido da tecnologia para melhorar os processos de avaliação.

Introdução

O presente artigo pretende refletir sobre o papel que as tecnologias digitais podem ter nos processos de avaliação das aprendizagens, contribuindo para uma melhoria do trabalho que é realizado, nesta área, pelos alunos e pelos professores.

Sabemos que o tema “Avaliação” não é consensual junto dos professores, dos alunos e dos próprios encarregados de educação. Na verdade, muitas vezes, a discussão centra-se não na “avaliação”, mas sim na “classificação”, ou seja, na atribuição de uma nota/menção ao aluno que permite enquadrá-lo num determinado nível, assumindo-se que, para atribuir esta classificação, se deve, sobretudo, testar os conhecimentos dos alunos através de fichas de avaliação ou de testes. Como nos diz Cosme et al (2020) “Avaliação e classificação não são sinónimos, no entanto são vulgarmente usados de modo indiferenciado, para identificar processos que são, pela sua natureza, distintos”

Nas nossas escolas, nos últimos tempos, esta abordagem tem vindo a ser considerada insuficiente e a perspetiva sumativa tem vindo a ser questionada, na medida em que não é claro que produza o efeito desejado, ou seja, a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Para além de todas estas discussões que têm acontecido à volta da avaliação, tem também surgido outra que se prende com a utilização das tecnologias digitais para a melhoria dos processos de avaliação dos alunos.

Assim, neste artigo, tentaremos abordar estas questões, deixando alguns contributos para a discussão em torno do conhecimento nesta área e para que possamos melhorar os processos de avaliação através do uso das tecnologias digitais.

Avaliação pedagógica

Temos vindo a percorrer um longo caminho, no que diz respeito ao conceito de avaliação e à sua função no processo de ensino e aprendizagem, pelos efeitos diretos e indiretos que produz no mesmo. Avaliar é um ato complexo que implica uma enorme reflexão. No entanto, a questão da avaliação tem sido, por vezes, vista como algo técnico, quase automático, sem grande presença do avaliador e muito menos do avaliado. Sabemos, contudo, que os diferentes atores são fundamentais para que exista avaliação e, mais importante, para que existam diferentes olhares sobre esse mesmo processo. Esse fator é fundamental para que a avaliação não seja vista como um processo estanque e que não seja apenas realizada com o intuito de atribuir um valor, fugindo, assim, à crítica e ao debate (Pinto, 2016).

Embora esta temática não seja nova e tenha vindo a ser bastante debatida nos últimos anos, verificamos que, apesar dos discursos de mudança, na prática, persiste ainda (felizmente em número cada vez menor) uma forte ligação à função sumativa da aprendizagem (Fernandes, 2005). Assim, temos, em primeira e última análise, uma preocupação com a quantificação do trabalho dos alunos, de modo a se poder atribuir-lhes um nível, que leve a comparações entre os mesmos. Esta ideia está indubitavelmente ligada à fragmentação do currículo em disciplinas isoladas (em que a História é uma área completamente díspar do Português) e à perspetiva vertical e linear desse mesmo currículo, mais preocupada com a progressão dos alunos, numa perspetiva de seleção e certificação. No que diz respeito a este paradigma, as fichas de avaliação ou os exames são considerados o gesto avaliativo e a aprovação ou reprovação dos alunos é considerado o resultado desse mesmo ato (Pinto, 2016).

Por conseguinte, consideramos importante fazer uma clara distinção entre o que é avaliar e classificar, já que esta clarificação é fundamental para que se perceba o papel que a avaliação pode ter no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, por um lado, se optarmos por encarar a avaliação como um processo de classificação, teremos em mente a “seriação dos alunos, atribuindo-lhes uma posição numa determinada escala de acordo com a comparação entre o progresso conseguido e o esperado/pretendido” (Dorotea, 2013, p. 6). Este processo terá como objetivo a atribuição de uma nota final, que pode ser uma menção qualitativa ou quantitativa.

Se, por outro lado, pensarmos a avaliação, não apenas numa perspetiva classificativa, mas enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, teremos todos os atores envolvidos em todo o trabalho a realizar. Desta forma, tantos os professores como os alunos saberão, em cada momento, qual o conhecimento que já foi construído, assim como qual o caminho que terão de seguir para atingir os objetivos a que se propuseram. Será, assim, um processo feito de recolha de variados elementos de informação, que podem passar pelos trabalhos de casa, pelos testes e pela observação, entre outros (Dorotea, 2013).

Situamo-nos muito mais nesta segunda perspetiva, pois, enquanto professores, não conseguimos conceber a avaliação apenas como uma recolha periódica (trimestral) de informação relativa aos alunos, numa perspetiva classificativa. A avaliação deve ser entendida, nesta ótica, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, norteadada pelos seguintes princípios: (i) é um processo pedagógico integrado no processo de aprendizagem; (ii) deve passar por uma recolha de informação através de várias estratégias e instrumentos de avaliação; (iii) deve ser alvo de uma análise cuidada da aprendizagem efetiva dos alunos em comparação com os resultados esperados; e, (iv) deve levar a um juízo de valor baseado em critérios definidos.

Assumimos a nossa visão de avaliação, enquanto elemento formativo, e que contribui para o trabalho desenvolvido por alunos e professores. Aos alunos, esta avaliação permite uma autorregulação da aprendizagem e uma construção do seu próprio processo de aprendizagem. Quanto aos professores, podem identificar o que já está trabalhado e consolidado e onde os alunos ainda têm dificuldades. Desta forma, a avaliação formativa permite redirecionar o trabalho para o que ainda tem de ser feito, mudar abordagens e adaptar o

processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, existe uma mudança no papel desempenhado por alunos e professores. No nosso entender, enquanto que, numa perspectiva classificativa da aprendizagem, o professor é o detentor de todo o saber e poderá ter o papel fundamental, por excelência, em todo o processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva formativa da avaliação existe uma relação direta entre o aluno e o saber, tendo o professor um papel de mediação, de organização de contextos de aprendizagem e de acompanhamento do processo de construção do conhecimento, por parte dos alunos.

Esta mudança, na forma como olhamos para a avaliação, tem de, forçosamente, implicar mudanças no trabalho que diariamente se desenvolve em sala de aula, uma vez que o nosso foco deixa de estar na transmissão do saber e na classificação desse saber, em relação aos alunos. Torna-se fundamental reorganizar a sala de aula, promovendo o trabalho de grupo, a partilha e a discussão de ideias, a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos, fomentando, também, o trabalho autónomo que responda, verdadeiramente, às necessidades dos alunos e não ao cumprimento escrupuloso de um currículo, que é avaliado da mesma forma para todos, para que exista uma seriação universal (Pinto, 2016). Aliás, este cumprimento formal do currículo e a relação que se estabelece entre professores, alunos e saber, trazem, na nossa opinião, uma referência indesejada aos termos “matéria”, “avaliação”, “manual” e “controlo” (Roldão & Almeida, 2018).

Nesse trabalho de “dar a matéria”, não existirá espaço para o erro, onde o aluno terá a possibilidade de ver o que fez mal e melhorar, envolvendo-se nesse processo. Esta ideia de envolvimento é completamente diferente da ideia de ter de esperar pela nota de um teste para saber o que teve bem ou mal, o que sabe bem e o que não sabe. Para além disso, muitas vezes, os alunos não têm qualquer *feedback* sobre esse instrumento, ou esse *feedback* acontece num momento demasiado tardio, não compreendendo os alunos avaliados como podem ultrapassar os seus pontos mais frágeis e superar as suas dificuldades.

É, por isso, necessário mudar as práticas, integrando todas estas ideias no trabalho com os alunos, para que possamos efetivamente ter uma avaliação que responda às necessidades dos mesmos e que contribua para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Documentos orientadores

No seguimento de todas as discussões que têm acontecido ao nível da avaliação, em Portugal, os documentos orientadores apontam todos no sentido da mudança do paradigma. Não querendo ser muito extensos na abordagem desta questão, é importante referir que um dos grandes mitos que existe, nas nossas escolas, tem os dias contados, ou seja, a necessidade imperativa de cumprir um programa tende a desaparecer.

Neste momento, temos, em Portugal, três referenciais curriculares: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, como explanado no Despacho n.º 6605-A de 2021. Este despacho teve como objetivo principal acabar com “a coexistência de documentos orientadores desajustados entre si como reflexo de diferentes momentos de conceção e produção, com sobreposição de programas, metas, orientações de diferentes décadas em diferentes disciplinas, impedindo abordagens interdisciplinares coerentes e articuladas com base naqueles documentos.” (Despacho n.º 6605-A, 2021, p.241-(2)). Desta forma, os três documentos i) levam-nos para um outro patamar, muito mais abrangente do que a “simples” execução de um programa com os alunos; ii) fazem-nos refletir sobre o aluno como um todo, desde a sua entrada na escola até ao fim da escolaridade obrigatória; e, iii) estruturam as aprendizagens quanto às competências que os aprendentes devem desenvolver durante esse percurso, de forma sequencial e organizada.

O PASEO é o documento de base para a organização de todo o sistema educativo e visa contribuir para a “organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.” (Martins et al., 2017, p.8). Por seu lado, as AE, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, são consideradas como “o referencial de base às decisões tomadas pela escola, relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem (...).” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018, p.19734-(2)). Finalmente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, em articulação com o PASEO e as AE, surge como forma de assegurar que todos as crianças e jovens se tornem adultos “com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o

respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional.” (Despacho n.º 6173/2016, 2016, p. 14676).

Sabemos que a mudança não é um processo simples e que vai ser necessário algum tempo para que os professores possam ler criticamente e apropriar-se dos documentos orientadores, debatê-los e questioná-los, de modo a perceber as implicações que estes trazem para as suas práticas. Na nossa opinião, esta mudança é fundamental, já que implica sérias alterações na forma como se pode olhar para o currículo.

Em primeiro lugar, destacamos a gestão do tempo por parte do professor que, no nosso entender, pode ter mais liberdade para poder planear as atividades e acompanhar os seus alunos, durante todo o processo, reorientando os percursos, sempre que disso houver necessidade, tendo em conta as necessidades dos mesmos. Em segundo lugar, permite que se possa planificar o trabalho de uma forma não compartimentada, abrindo caminho à interdisciplinaridade e ao trabalho colaborativo, uma vez que as aprendizagens essenciais foram pensadas numa perspetiva de redução da quantidade de conteúdos disciplinares. Tal facto leva a que exista mais tempo para o diálogo entre os diferentes atores e para que se possam construir e consolidar projetos de articulação curricular (vertical e horizontal). Em terceiro lugar, pode existir uma alteração significativa no papel do professor que deixa de ser um transmissor de conhecimentos, um instrutor, um expositor de um programa, passando a ser alguém que motiva, que apoia os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e que os ajuda a superar as dificuldades que ainda sentem.

Todos estes aspetos serão fundamentais para que exista, também, uma mudança nas escolas no que diz respeito ao papel do aluno, uma vez que este passa a ser envolvido e a fazer parte integrante do/no processo. Desta forma, o professor poderá fomentar dinâmicas de aprendizagem ativa, promover a aprendizagem colaborativa, incentivar a criatividade e criar um ambiente propício às aprendizagens, dentro e fora da sala de aula, em que os alunos constroem o seu próprio conhecimento. Mais ainda, esta abordagem vai permitir a criação de percursos de aprendizagem flexíveis, assumindo-se como uma abordagem mais focada e preocupada com o percurso individual dos alunos e, consequentemente, adepta de melhores práticas de avaliação formativa.

Verificamos, então, que temos hoje um conjunto de documentos norteadores do trabalho do professor que contribuem para uma mudança de práticas nos processos de ensino aprendizagem e, consequentemente, nos processos de avaliação.

Avaliação e Tecnologias Digitais

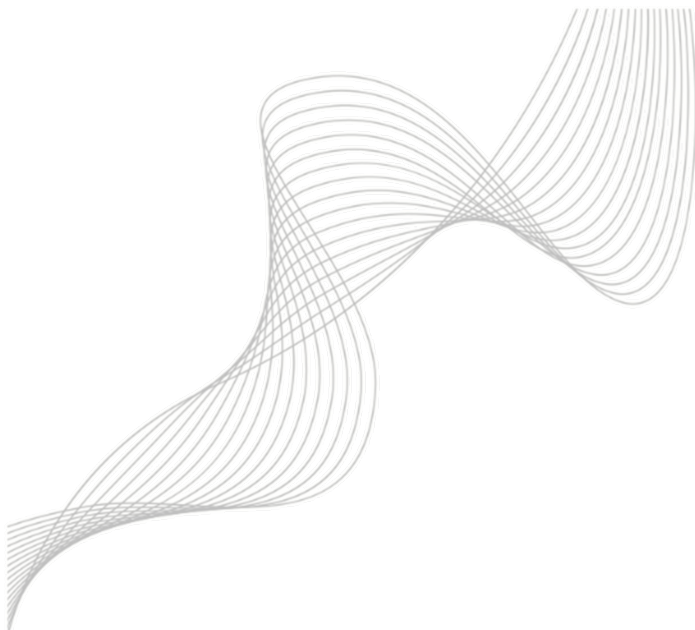
Nos últimos anos, as questões da avaliação têm vindo, de facto, a assumir um papel central nos diferentes fóruns de discussão. Na verdade, ser professor, hoje, comporta dimensões que apresentam desafios que não existiam quando a maioria dos professores, a desempenhar funções neste momento nas escolas, iniciaram a sua atividade profissional, sendo um deles a incorporação das tecnologias digitais na educação. Naturalmente, sempre se recorreu à tecnologia em sala de aula, mas aos professores é exigido, agora, que façam uso das tecnologias digitais em múltiplas dimensões da sua profissão. De acordo com Lucas & Bem-haja (2021), este desafio acrescido caracteriza-se pela capacidade “de integrar tecnologias digitais de forma crítica, refletida e com intenção pedagógica para melhorar a aprendizagem dos alunos, e ensiná-los a usá-las e a aproveitá-las para a sua vida futura.” (p.2).

Ora, tal como temos vindo a refletir, a melhoria das aprendizagens dos alunos relaciona-se de forma direta com as questões da avaliação, já que, como nos diz Cosme, et al (2020), “a avaliação das aprendizagens dos alunos é uma dimensão fundamental da educação escolar e dos processos de ensino e aprendizagem, constituindo-se como uma estratégia prioritária para qualquer transformação e melhoria dos sistemas educativos” (p. 10).

Na verdade, se olharmos para o referencial DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para os Educadores (Lucas & Moreira, 2018), verificamos que se trata de um documento fundamental para os professores, por apresentar “um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão de modo a serem capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação” (p.8). Constatamos que a Avaliação é, precisamente, uma das áreas apresentadas, considerando que os educadores deverão ser capazes de usar “estratégias digitais para melhorar a avaliação” (p.9).

A pertinência da reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na avaliação é inquestionável, sobretudo quando se verifica ser precisamente esta a Área de Competência do DigCompEdu onde os docentes portugueses apresentam um nível de proficiência mais baixo, de acordo com o estudo realizado por Lucas e Bem-haja (2021), com 48% dos professores a situar-se nos níveis A, os mais baixos dos níveis de proficiência.

Analisando a área 4, Avaliação, à luz deste referencial e de forma mais detalhada, verificamos que o mesmo assenta na premissa de que o digital pode ter um papel significativo na diversificação dos processos de avaliação (formativos e sumativos) e na adequação das estratégias de aprendizagem. Na verdade, a informação produzida pelo digital pode informar o processo de ensino/aprendizagem, levando o professor a ajustar a sua planificação. Este documento refere ainda a importância do digital nos processos de acompanhamento dos alunos, ao proporcionar-lhes um *feedback* constante e atempado. Mais ainda, este *feedback* oportuno e imediato apoia os próprios alunos em processos de autorregulação das aprendizagens, informando-os sobre onde estão no processo de apropriação do conhecimento.



Assim, o documento apresenta, nesta área, 3 competências:



Figura 1

Descrição das 3 competências da área Avaliação. Em *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores* (p.21), de Lucas & Moreira (2018) Aveiro: UA

Verificamos, então, que a introdução do digital nos processos de avaliação apoia e promove os princípios da avaliação pedagógica anteriormente enunciados, podendo ser uma excelente alavanca para processos avaliativos pedagogicamente mais ricos, desde que os docentes estejam digitalmente capacitados para o fazer.

Não é, por isso, de estranhar que cheguem até nós, formadores, muitos pedidos de formação por parte dos professores, precisamente sobre as questões da avaliação e do digital. Na verdade, estamos a viver um período intenso de formação no e para o digital, por força do Plano de Transição Digital, promovido pela Direção-Geral de Educação, enquadrado naqueles que são os desígnios europeus explanados no Plano de Ação Digital 2021-2027, bem como profundas reflexões nas escolas sobre a avaliação, já que 275 Agrupamentos de Escolas e de Escolas não Agrupadas (AE/ENA) participaram no Projeto MAIA - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica que “foi pensado, concebido e desenvolvido com o propósito de contribuir para melhorar as práticas pedagógicas das escolas e dos seus professores no domínio da chamada avaliação das aprendizagens e, consequentemente, as aprendizagens dos seus alunos.” (Fernandes, et al, 2020, p.11).

Estamos, na verdade, a viver um momento que alia as duas questões centrais desta nossa reflexão: avaliação e uso das tecnologias digitais. Tal como nos diz Pais e Candeias (2021) “Tendo as tecnologias uma presença cada vez mais relevante no suporte ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, apoiando a inovação, nomeadamente nas novas formas de conceber e de organizar a aprendizagem, devem, da mesma forma, integrar os processos de avaliação.” (p.3)

Tratando-se de uma questão complexa, há que pensar de forma cuidadosa sobre a integração das TD nos processos de avaliação, como veremos a seguir.

Intencionalidade pedagógica

Muito se tem falado de ferramentas digitais e há um interesse crescente, por parte dos professores e decisores, no que à educação diz respeito, nesta temática. “Que ferramentas usar” ou “saber usar uma determinada ferramenta” são agora questões extremamente importantes no quotidiano dos docentes e escolas. No entanto, apesar de ser fundamental conhecer ferramentas que nos poderão ser úteis, no trabalho com e pelos alunos, não é esta, na nossa opinião, a questão fulcral. Naturalmente que os docentes necessitam de saber usar as ferramentas, mas mais importante do que saber manuseá-las é saber colocá-las ao serviço da pedagogia. A pedagogia é, e continuará a ser, o centro do que acontece nas salas de aulas e tem de ser ela a base da construção do processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, perante o desafio de trabalhar com tecnologias, a dificuldade não reside em encontrar ferramentas digitais versáteis, apelativas, e de uso fácil e livre. Com efeito, temos hoje disponíveis um enorme número de possibilidades no que às tecnologias digitais diz respeito. Contudo, torna-se sobretudo imperativo refletir de que forma a ferramenta se concilia com os objetivos de aprendizagem definidos, de que forma a ferramenta selecionada está ao serviço do aluno, apoiando-o no processo de construção de conhecimento, assumindo-se uma “perspetiva que toma como ponto de partida a reflexão sobre o que é necessário aprender e ensinar (ou fazer aprender), ao invés de ser conduzida por aquilo que a tecnologia poderá tornar possível” (Laurillard, citada em Costa et al, 2017, p. 10).

No trabalho que temos desenvolvido em contexto de formação de professores e nos projetos onde estamos envolvidos, partimos da premissa de que as tecnologias devem aparecer de forma integrada, considerando que mais importante do que a tecnologia é a intencionalidade pedagógica com que a utilizamos que deverá preocupar os professores, aquando da planificação do seu trabalho. Tendo em conta o que queremos que os nossos alunos desenvolvam, devemos ver se, em determinado momento, a introdução de tecnologias digitais pode melhorar esse processo sendo que, se não trazer benefícios acrescidos, não a devemos incluir.

Se pudermos realizar um trabalho em papel cenário e isso for suficiente para os objetivos que delineamos, não precisaremos de utilizar um mural digital, por exemplo. Se, por outro lado, o nosso objetivo for a realização de um trabalho em que os alunos terão de refletir em casa, sobre uma das temáticas de uma disciplina, com a ajuda dos encarregados de educação, uma ferramenta digital que possibilite o trabalho colaborativo, descentralizado, será uma melhor opção, sem dúvida.

Não esqueçamos, ainda, o potencial que estas ferramentas podem ter ao providenciar um *feedback* rápido e oportuno aos nossos alunos. Se o professor tem 26 alunos em sala, será extremamente difícil dar um retorno de qualidade, sobre o trabalho desenvolvido, a todos os aprendentes. No entanto, se construir uma atividade em que pede aos alunos que respondam, por exemplo, a um formulário, será possível dar, com base nas respostas, uma apreciação personalizada e rápida, a partir das potencialidades desta ferramenta, havendo a possibilidade de se trabalhar com os alunos que poderão apresentar mais dificuldades.

Assim, as perguntas que devemos ter em mente são: O que é que o processo pedagógico vai ganhar com a utilização de determinada ferramenta? De que forma é que as tecnologias vão contribuir para o meu objetivo pedagógico de trabalho? De que forma a tecnologia vai enriquecer o trabalho que pretendemos desenvolver?

No nosso entender, esta reflexão e discussão, aquando da planificação das atividades com tecnologias, é um dos possíveis caminhos para que se comecem a integrar as tecnologias digitais no trabalho a desenvolver, percebendo-se o valor acrescentado das mesmas e estruturando-se as atividades, desde a sua fase de apresentação até à fase de avaliação, dando-lhes a flexibilidade necessária para que se possam ir adaptando, tendo em conta os contributos dos alunos, sempre numa perspetiva de pensar pedagogicamente e só depois no eventual contributo da tecnologia.

Tecnologias Digitais e Avaliação

Partindo sempre do pressuposto do uso das TD com a intencionalidade pedagógica definida, apresentamos de seguida e em linha com as competências previstas no DigCompEdu algumas ideias práticas que, esperamos, possam ser úteis aos professores.

Estratégias de avaliação

De acordo com o previsto nos diferentes documentos orientadores já referidos, a diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem pressupõe, também, uma diversificação de abordagens nos processos de avaliação. A integração das tecnologias digitais no processo de avaliação pode contribuir para a diversificação das estratégias e para a motivação e envolvimento dos alunos, estimulando-os a personalizar o seu percurso de construção da aprendizagem (Eyal, 2012; Pais & Candeias, 2021).

Assim, de acordo com o objetivo de cada estratégia definida, o professor e o aluno têm ao seu dispor um conjunto de ferramentas que os podem ajudar a diversificar as estratégias de avaliação.

Deixamos alguns exemplos, abaixo:

- Criação e apresentação, i.e., TD que permitem aos alunos criar e apresentar as suas aprendizagens:
 - video (Wevideo; Flipgrid, TikTok, Canva);
 - livro digital (Bookcreator, Issu, Storyjumper);
 - apresentação interactiva (Genial.ly, Prezi, Canva);
 - animação (Biteable, Pixton);
 - imagem interativa (Genial.ly, Canva, Thinglink).
- Apresentação de informação
 - portefólio digital (Padlet, Wakelet, SeeSaw);
 - mapa conceptual (Mindmeister, Bubl.us; Coggle);
 - timeline (Tiki-Toki; Genial.ly, Padlet);
 - Infografia (Canva, Genial.ly, Piktochart).
- Gamificação (Genial.ly, Kahoot, Quizizz, LearningApps, Wordwall, Minecraft).

É ainda importante notar que muitas das ferramentas apresentadas permitem aos alunos trabalhar de forma colaborativa nas suas criações.

Naturalmente, qualquer listagem que se apresente será sempre incompleta, na medida em que, como já referimos, há imensas TD à nossa disposição. O desafio consiste em usá-las para que contribuam de forma efetiva para os processos de aprendizagem e de avaliação, tornando-os cada vez mais ricos e diversificados e, sempre que possível, colocando estas ferramentas nas mãos dos alunos.

Análise de evidências

A segunda competência relacionada com Avaliação referida no DigCompEdu prende-se com a capacidade do professor analisar as evidências digitais produzidas, para, através da sua interpretação, informar e, se necessário, reformular os processos de ensino e aprendizagem. Tal como defendemos mais acima, os processos de avaliação precisam de ser constantemente informados e analisados de forma crítica, em linha oposta aos processos classificatórios onde um teste dita a classificação do aluno, mas, depois, não traz consequências para o processo de ensino e aprendizagem.

Naturalmente, as tecnologias são, aqui, um poderoso aliado pela facilidade com que os dados podem ser gerados e analisados. Na verdade, muitas das ferramentas permitem ao professor verificar o trabalho desenvolvido com o aluno, interagir com ele e, em alguns casos, produzir relatórios do desempenho dos mesmos. Cabe ao professor fazer a análise desses dados para alimentar processos de autorreflexão sobre as práticas implementadas.

Alguns exemplos de TD que, na nossa opinião, geram relatórios muito pertinentes para os professores são, por exemplo:

- Kahoot; Quizizz, Forms, Nearpod, Wizer.me, Wordwall, Khan academy, Milage, entre outros.

Feedback e planificação

A terceira competência apresentada no DigCompEdu refere-se a algo que também já abordámos e que está relacionada com a capacidade dada ao professor de fornecer *feedback* de forma rápida, oportuna e construtiva. Assumindo, como nos diz Fernandes (2019), que "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 aos desempenhos que têm de desenvolver." (p.12), a distribuição de *feedback* é basilar nos processos de avaliação.

Por um lado, permite situar o aluno, tornando-o mais consciente do seu processo de aprendizagem, e, por outro lado, ajuda o professor a refletir sobre a adequação das estratégias usadas. Isto é, o propósito fundamental do *feedback* é melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, devendo, por isso, ser oportuno, compreensível e construtivo. Mais uma vez, as TD podem desempenhar, aqui, um papel fundamental.

Apresentamos, também, de seguida, um conjunto de TD que podem contribuir para esta distribuição de *feedback* mais eficaz.

- Formulários – para além dos alunos terem acesso à quantidade de respostas certas ou erradas, podem ser introduzidas informações (em texto, vídeo, com hiperligações, ...) que permitem ao aluno construir o seu conhecimento a partir das informações dadas nesse *feedback*;
- Rubricas – através da construção de rubricas que podem ser, depois, introduzidas nas plataformas de gestão da escola (Classroom, Teams, ...) tanto alunos como professores terão uma ideia mais clara sobre onde se situa o desempenho de cada aluno. Existem algumas ferramentas que permitem adaptar ou criar de raiz rubricas de avaliação, tais como iRubric, Rubrik maker;
- EdPuzzle – esta ferramenta permite ao professor integrar várias atividades em vídeos seus ou importados de plataformas, como o YouTube. Podem ser adicionadas questões abertas ou fechadas e o professor pode definir um *feedback* geral (que pode até incluir ligações a outros recursos como forma de colmatar dúvidas surgidas ou de consolidar conhecimentos) ou um *feedback* mais específico. Esta ferramenta permite, ainda, que o áudio original seja retirado, dando ao professor a possibilidade de gravar o seu próprio áudio, de acordo com a atividade.

Conclusão

Como forma de conclusão gostaríamos de realçar aquelas que nos parecem ser algumas das maiores vantagens do uso das TD nos processos de avaliação:

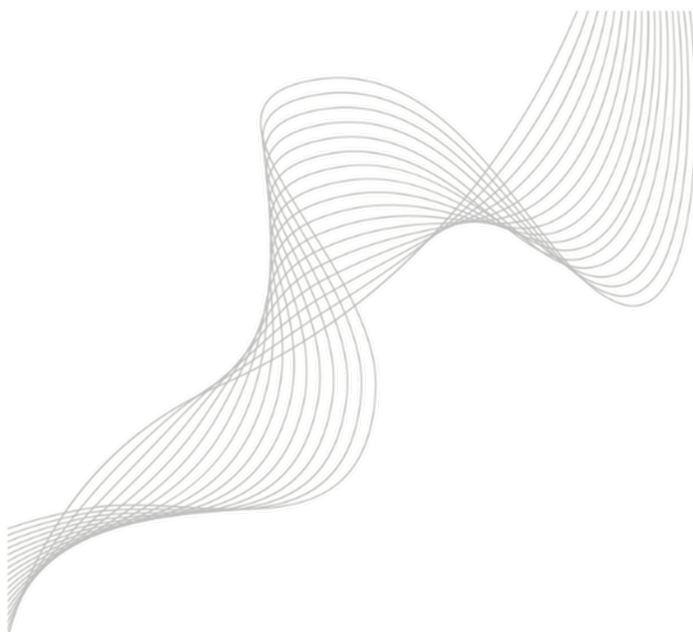
- permite uma recolha mais rápida de dados relativos à aprendizagem dos alunos;
- pode possibilitar um *feedback* imediato que permite uma melhoria no progresso dos alunos;
- permite avaliar e redefinir as estratégias;
- combina uma grande variedade de instrumentos de avaliação;
- facilita a adaptação de atividades ao nível de competências, interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos;
- permite flexibilidade ao nível da avaliação;
- pode facilmente envolver uma componente de gamificação;
- envolve os alunos, tendo assim um papel ativo ao nível da sua aprendizagem;
- pode contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos.

Reforçamos, ainda, algo que nos parece fundamental. Não somos, nem temos de ser, peritos em tecnologia, mas a integração das TD nas nossas práticas é hoje incontornável. Por um lado, por aquilo que traz às competências digitais dos alunos, não podemos hoje pensar a educação dos mais jovens à margem da sua preparação para o mundo digital (cf. DigComp 2.2). Por outro lado, porque acreditamos que podem ser um poderoso aliado na construção do conhecimento dos aprendentes, enriquecendo os ambientes de aprendizagem com recursos a que só conseguimos ter acesso através do digital, diversificando estratégias de ensino e aprendizagem e contribuindo para processos de avaliação pedagógica.

Sabemos que o uso das TD obriga a que muitos tenham de sair da sua zona de conforto. Contudo, estes processos não precisam de ser solitários: procurem nas vossas escolas aquele professor mais ágil e colaborem. Peçam ajuda aos vossos alunos. Deixemos cair a ideia de que os professores devem ser os detentores de todo o conhecimento. É muitas vezes isso que faz com que seja muito difícil aos docentes explorarem uma ferramenta

digital com os seus alunos, sem estarem seguros de como se utiliza, esquecendo que, muitas vezes, os alunos já a usam e que poderão ser eles a explicar aos seus pares como é que a mesma funciona. Para além de termos os alunos mais ativos no processo de aprendizagem, seria importante fomentar hábitos de reflexão, de partilha de conhecimentos e de comunicação, podendo, também, ter o professor como aprendiz. Sejam persistentes e estejam abertos a aprender com os vossos alunos.

Comecem devagar. Caminhamos agora para a ideia de que só se é bom professor se se conhecer uma grande panóplia de ferramentas. Acreditamos que é melhor explorar bem uma ou duas ferramentas, não esquecendo que o mais importante é conhecer de que forma contribuem para o trabalho a ser realizado, usando-as da forma mais pedagogicamente adequada. Por vezes, menos é mais! E aqui referimo-nos também à quantidade – não precisamos de usar as tecnologias sempre e a toda a hora (nem devemos). Como dissemos, sejamos sensatos e, com base nos nossos conhecimentos de pedagogia, avaliemos se essa introdução enriquece ou não os processos de avaliação.



Referências bibliográficas

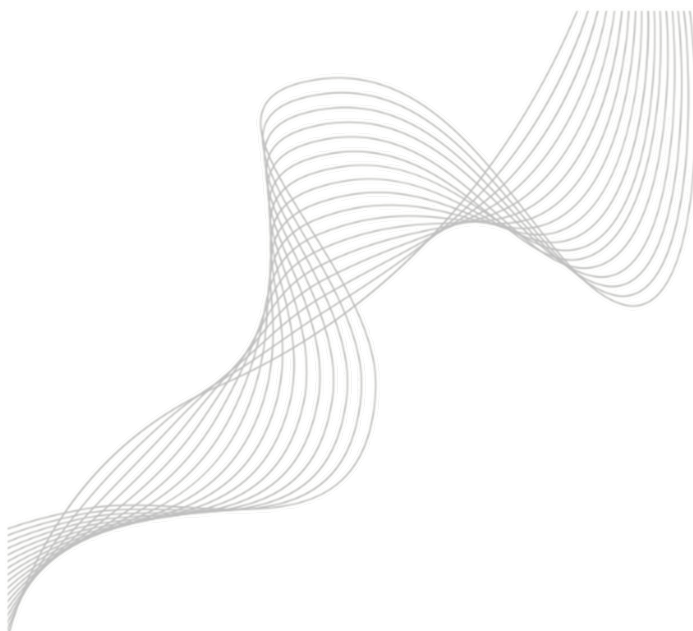
- Conselho de Ministros. (2020). *Resolução de Conselho de Ministros 30/2020* (Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital)
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora
- Despacho n.º 6605-A/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República: II série, n.º 129. <https://dre.pt/application/conteudo/166512681>
- Dorotea, N. (2013). *Avaliação online das aprendizagens com propósitos formativos: Nota positiva?* [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10319/1/ulfpie046283_tm.pdf
- Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy - the core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology and Society*, 15(2), 37–49.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Col. Educação Hoje. Texto Editora.
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Lucas & Bem-haja (2021). *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. UA

Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Pais, H., & Candeias, F. (2021). *Avaliação Formativa Digital. Folha de apoio à formação - Projeto de MAIA*. Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

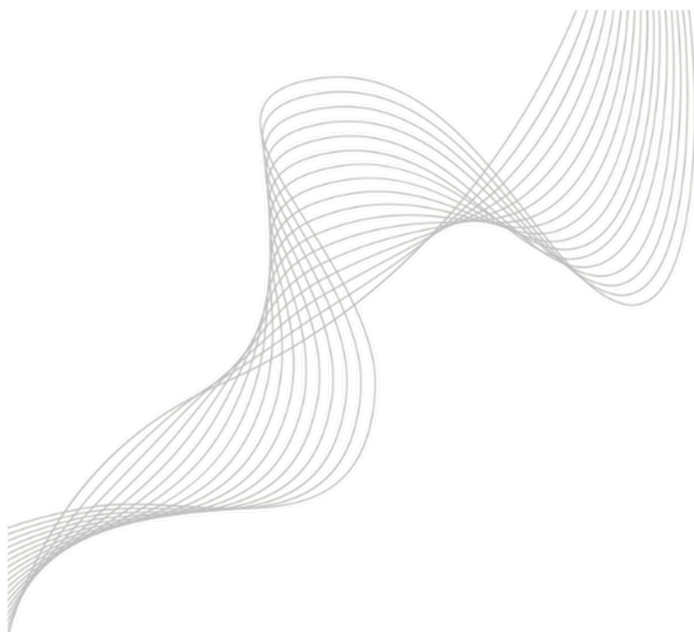
Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: Da linearidade dos usos à complexidade das práticas. Em L. Amante & I. Oliveira (Eds.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 3–40). Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf

Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf



Nota Curricular

Eusébio André Machado é Doutor em Educação pela Universidade do Minho e realizou um DEES (Diploma Europeu de Estudos Superiores) na Université Pierre Mendès-France (Grenoble). É Professor Auxiliar Convidado da Universidade Portucalense (Porto), onde coordenou o Doutoramento em Educação e o Mestrado em Administração e Gestão da Educação. Colabora como investigador no Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Foi formador do Programa Pestalozzi do Conselho da Europa. É membro do Conselho de Administração da ADMEE- Europa como representante de Portugal. É o coordenador nacional do Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). É autor e coautor de vários livros e artigos científicos na área da educação, em particular no âmbito da avaliação, formação de professores, supervisão e políticas educativas.



O *feedback* enquanto processo pedagógico: contributos para a integração entre ensino, aprendizagem e avaliação

Eusébio André Machado

Sumário

O *feedback* é um dos processos mais poderosos e efetivos para ensinar e aprender, mas têm prevalecido visões relativamente limitadas, insistindo numa prática que se resume à restituição da informação recolhida. Neste artigo, advogamos o princípio da integração entre ensino, aprendizagem e avaliação, no âmbito do qual o *feedback* deve ser pensado e praticado. Neste sentido, apresentamos uma modelização do *feedback* (perspetiva mais teórica) que considera três componentes fundamentais (*feed up*, *feed back* e *feed forward*), bem como o exemplo de uma aula de Filosofia (perspetiva mais prática), na qual se procura inscrever o princípio da integração entre ensino, aprendizagem e avaliação e as componentes do *feedback* da modelização convocada.

*“Aprendi muito com os meus professores, mais ainda com os meus colegas,
mas sobretudo com os meus alunos.”*

Talmud

1. Avaliação e pedagogia: dois mundos paralelos

No âmbito das teorias pedagógicas, a avaliação raramente – ou nunca – é considerada como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem; pelo contrário, prevalece a conceção, com forte incidência nas práticas, segundo a qual a avaliação é um mero procedimento extrínseco, *a posteriori* e, sobretudo, de acordo com a necessidade de controlar os efeitos do ensino e atribuir classificações. Segundo Black e Wiliam (2018), a explicação para esta separação entre avaliação e pedagogia pode ter duas razões: por um lado, porque os teóricos da pedagogia deram mais importância às questões sociais, culturais e políticas no contexto da escola em geral e do currículo em particular; por outro lado, devido à distinção entre pedagogia (*pedagogy*) e instrução (*instruction*), na qual a primeira diria respeito à avaliação sumativa e a segunda à avaliação formativa, remetendo para o trabalho quotidiano dos professores na sala de aula.

A este propósito, talvez seja pregnante referir uma das obras que mais repercussão tiveram nas teorias pedagógicas sobre a relação entre avaliação e pedagogia: *Princípios do Currículo e da Instrução*, publicada em 1949, de Ralph Tyler. Nesta obra, é apresentado um esquema racional com as quatro questões fundamentais que, segundo o autor, devem ser respondidas para se desenvolver qualquer currículo e “plano de ensino”:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão a ser alcançados? (1989, p. 93)

É no âmbito da última questão que é considerada a avaliação como um processo que visa “medir” se os objetivos educacionais estão a ser realmente alcançados, envolvendo, pelo menos, duas apreciações: uma no princípio e outra no final, de modo a que mudança de comportamento possa ser medida. O modelo proposto por Tyler, de cunho marcadamente behaviorista, remete a avaliação para uma lógica eficientista, cuja principal finalidade é medir a discrepância entre o ponto de partida (*input*) e o ponto de chegada (*output*), do ponto de vista do ensino. Na “caixa negra” dos processos de ensinar e aprender (neste,

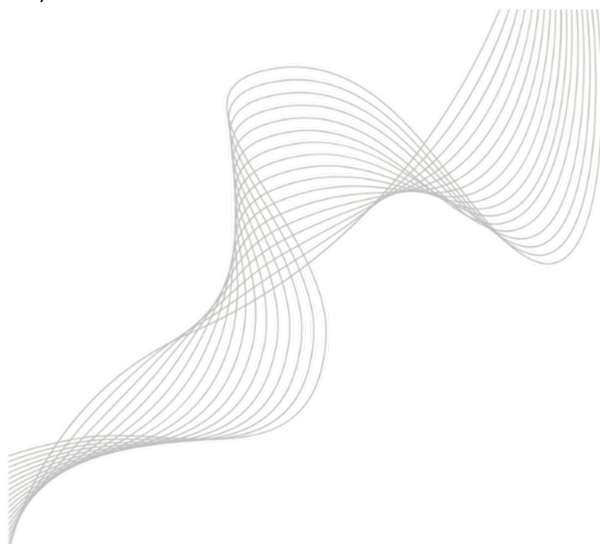
sobretudo ensinar), a avaliação não tem qualquer papel, pelo que a sua função se inscreve mais numa gestão científica do ensino do que num processo de regulação das aprendizagens. Na lógica do modelo tyleriano, a avaliação é, pois, um instrumento de verificação e controlo, de natureza extrínseca aos processos pedagógicos, sendo remetido, num processo sequencialista, para o momento final do “plano de ensino”: planifica-se, ensina-se e, no final, avalia-se, isto é, mede-se o grau de mudança nos padrões de comportamento do aluno.

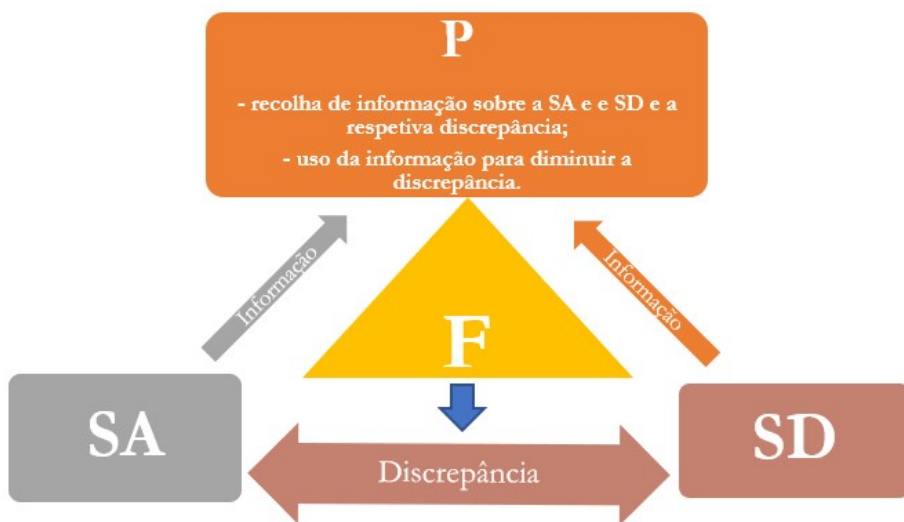
A forte herança tyleriana, obviamente, não explica nem sustenta em exclusivo a prevalência de práticas que continuam a basear-se num sequencialismo estanque que separa ensino, aprendizagem e avaliação. Mas, de acordo com esta perspetiva, avaliação tem apenas uma função sumativa, quase unicamente classificatória, sendo que a função formativa não existe, o que explica, em larga medida, a razão pela qual as teorias pedagógicas têm conferido pouca ou nenhuma importância ao *feedback* enquanto processo integrado no ensino e na aprendizagem, numa lógica eminentemente pedagógica. De resto, como refere Perrenoud (1997), se avaliação formativa não for concetualizada no âmbito de uma teoria pedagógica, será muito difícil que o *feedback*, como todos os mecanismos de regulação, possa contribuir para a melhoria das aprendizagens com todas as suas reconhecidas potencialidades (Shute, 2007). Na melhor das hipóteses, estaremos perante um *feedback* que se confunde com a mera restituição da informação recolhida, sob a forma de classificações, segundo uma abordagem corretiva centrada nos resultados e, na pior das hipóteses, num modelo behaviorista de prémios e castigos.

2. O *feedback* enquanto processo pedagógico: uma modelização

No campo educativo, o *feedback* tem feito um caminho de afirmação e sucesso, não obstante a forte tradição classificatória que domina as práticas de avaliação em contexto escolar. A mudança paradigmática que ocorreu no século passado, com a construção de uma teoria de avaliação pedagógica focada na promoção das aprendizagens, conferiu ao *feedback* uma centralidade reconhecida nas teorias e nas práticas de avaliação formativa e da avaliação para as aprendizagens (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998). Como refere Fernandes, a avaliação formativa, sobretudo a partir dos anos 80, “passou a ser entendida como sendo tendencialmente contínua, articulada com o ensino e a aprendizagem, orientada para a distribuição de *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos” (2019, p. 147).

Mas, apesar da sua relativa fortuna teórica e prática, o *feedback* é um conceito sobre o qual há pouco consenso, variando conforme os domínios e áreas profissionais que se considerem (Sutton, Hornsey & Douglas, 2012). Neste sentido, por razões de rigor concetual e de operacionalização no contexto educativo, adotaremos a seguinte definição genérica: *o feedback é a informação sobre a discrepância entre uma situação atual (SA) e uma situação desejada (SD) que pode ser utilizada, de algum modo, para diminuir ou eliminar a referida discrepância* (Ramaprasad, 1983, p. 4). Esta definição pode ser traduzida na seguinte representação (Figura 1):





(F=Feedback; P=Processo; SA=situação atual; SD=situação desejada)

Figura 1 – O triângulo do *feedback* (a partir de Ramaprasad, 1983)

Esta definição de *feedback* implica três consequências que convém destacar, até pela sua relevância no âmbito pedagógico (Figura 1): em primeiro lugar, o *feedback* é constituído por três parâmetros - a SA (input), a SD (output) e processo (P) que permite determinar e reduzir a discrepância entre as duas situações; em segundo lugar, é necessária informação sobre a SA e sobre a SD, bem como um mecanismo de comparação entre uma e outra situação; em terceiro lugar, a informação sobre a discrepância entre a SA e SD só se torna *feedback* quando é usada para alterar a própria discrepância. Estamos, assim, perante uma concetualização do *feedback* como um processo pedagógico, no qual as diferentes fases (conhecimento da SD, recolha de informação sobre a SA e a comparação entre a SD e SA para a determinar as ações adequadas para reduzir a discrepância) são simultâneas e não sequenciais, pelo que a ausência de uma destas três fases não permite que haja *feedback*.

Tendo por base esta definição seminal, Hattie e Timperley (2007) desenvolveram uma modelização mais ampla, integrada e complexa que permite ultrapassar a conceção relativamente pobre e sem a devida projeção pedagógica, segundo a qual o *feedback* se limita a um procedimento de mera restituição da informação aos alunos. Com efeito, pode dizer-se que esta modelização, que continua a revelar-se de enorme pregnância e atualidade, é uma das primeiras a conceberem o *feedback* integrado nos processos de ensino e aprendizagem, deixando de ser considerado como mais uma “técnica” de avaliação formativa. Para estes autores, sendo um dos fatores que mais impacto efetivo podem ter nas aprendizagens (Hattie, 2009), o *feedback* é concebido como um processo cíclico, interativo e contínuo que deve responder a três questões fundamentais: *Para onde é que eu vou? Como é que eu vou? Que fazer a seguir?* Estas três questões traduzem-se, respetivamente, em três componentes distintas e fundamentais do *feedback* (Machado, 2020): *feed up, feed back e feed forward*.

O *feed up* (quais são os objetivos/critérios de aprendizagem?) visa clarificar os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais professores e alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação. Por sua vez, o *feed back* (que progressos realizei em função dos objetivos/critérios?), que consiste na forma mais comum de regulação utilizada pelos professores, é a informação que é restituída ao aluno perante um desempenho ou a um trabalho realizado. Por último, o *feed forward*? (quais são as atividades que devem ser realizadas para melhorar as aprendizagens?) permite que os professores e alunos, após o *feed back*, definam estratégias e processos que promovam a melhoria efetiva das aprendizagens (reforço dos desafios, mais autorregulação, mais informação sobre o foi ou não compreendido, etc.). Se todas as componentes do *feedback* são indispensáveis, o *feed forward* é, no entanto, a componente que tem os impactos mais poderosos na aprendizagem, o que implica, necessariamente, oportunidades para rever e melhorar.

3. Exemplo: uma aula de filosofia

Para ilustrar a lógica de inscrição pedagógica do *feedback*, enquanto elemento central da avaliação formativa, apresentaremos um exemplo de uma aula de Filosofia. Para o efeito, inspiramo-nos no exemplo dado por Andrade e Heritage (2018), no qual as autoras se apoiam na modelização de acabamos de apresentar.

Na Escola Secundária da Giesta Florida, os alunos de Filosofia estão a aprender a escrever ensaios argumentativos. A professora está à frente da turma, junto ao quadro, e os alunos estão sentados em mesas perto dela e dos colegas. Nesta altura, resumizou o que é que eles já sabiam sobre bons argumentos, tendo em conta a primeira versão do ensaio que estavam a elaborar (a professora criou uma forma de partilha digital dos ensaios com a possibilidade de edição e de comentários). No quadro, escreveu uma lista de tópicos para mostrar o que os alunos já sabiam sobre ensaios argumentativos e forneceu informação mais detalhada sobre cada um deles. A professora disse-lhes que mostraram que eram capazes de construir os “alicerces” de um ensaio argumentativo, mas, na aula de hoje, o objetivo era construir o “edifício”.

De seguida, a professora forneceu um texto-modelo para os alunos analisarem, segundo as palavras de um filósofo, o que faz com que um argumento seja bom e forte. Os alunos trabalharam o texto em pequenos grupos. Enquanto os alunos dialogavam entre si, a professora circulou entre eles, ouvindo as conversas e intervindo para verificar o que estavam a dizer ou para os ajudar a responder ao desafio colocado. Depois, no grande grupo, co-construíram os critérios para elaborar um ensaio forte e persuasivo a partir do texto que acabaram de ler: sempre que um aluno propunha alguma ideia, a professora pedia-lhe sempre para referir a respetiva justificação a partir do texto. A par e passo, no quadro, a professora registou uma lista de verificação (às vezes, recorre a uma rubrica, sobretudo se a atividade for realizada por via digital) para identificar os critérios que os alunos deveriam ter em linha de conta para melhorarem os seus ensaios argumentativos.

Definidos os critérios, a professora pediu aos alunos que os considerassem para melhorar a versão inicial dos seus ensaios argumentativos. Depois de um período de reflexão individual, os alunos trocaram ideias com o colega do lado sobre o que fizeram e o que deveriam fazer a seguir, usando a lista de verificação que acabaram de construir.

Finalmente, os alunos voltaram aos seus ensaios argumentativos, reescrevendo-os, tendo em conta os critérios definidos e as sugestões dadas pelos colegas.

Neste exemplo, devem ser destacados os seguintes aspetos em conformidade com o princípio da integração entre ensino, aprendizagem e avaliação, bem como tendo em conta a modelização que apresentamos:

- o *feed up* é uma preocupação central para ajudar os alunos a aprender, quer através do recurso a um modelo (texto), quer através de uma lista de verificação, sendo que todos processos de apoiar os alunos têm por base a informação discutida e partilhada (a co-construção dos critérios é uma estratégia poderosa e efetiva para a sua compreensão e uso);
- o *feed back* surge igualmente destacado neste exemplo, sendo dado não só pela professora no início a toda a turma através do resumo dos tópicos mais salientes da primeira versão dos ensaios, mas também pelos alunos, quer em processos de autoavaliação, quer em processos de avaliação pelos pares;
- na última parte da aula, tendo por base a autoavaliação e avaliação pelos pares, a professora pediu aos alunos para reverem os seus ensaios, pensando no que deveriam fazer para os melhorar a partir da lista verificação que construíram em conjunto (*feed forward*).
- neste caso e para concluir, note-se que o *feedback*, no sentido lato do termo, é um processo contínuo, iterativo e integrado no ensino e na aprendizagem – não é um “momento” no qual, de modo mais ou menos formal, se recolhe e se restituiu uma informação sobre as aprendizagens dos alunos.

Referências Bibliográficas

Andrade, H. L., & Heritage, M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement and academic self-regulation*. Routledge.

Black, P., & Wiliam, D (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25:6, 551-575.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75.

Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Org.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal* (pp. 139-163). Editora CRV.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of *feedback*. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. [<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>]

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Machado, E. A. (2020). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 85-102.

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of *feedback*, *Behavioral Science*, 28,2 4-13.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.

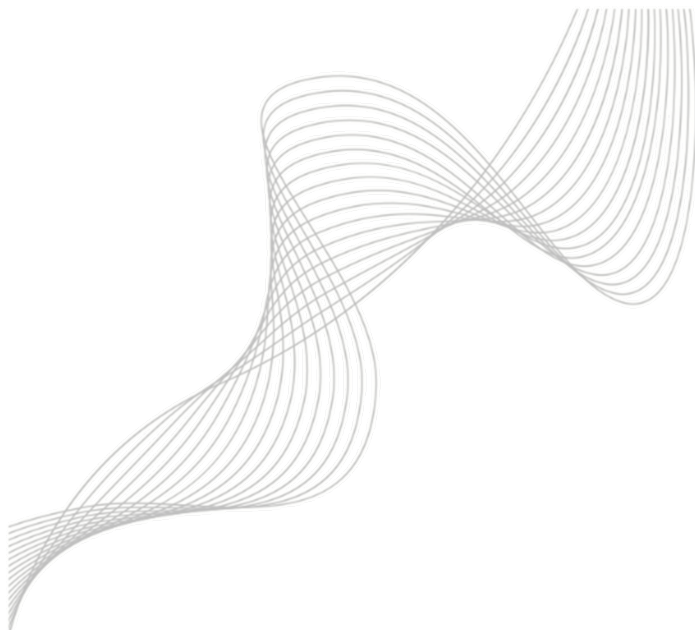
Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback*. Educational Testing Service.

Sutton, R. M., Hornsey, M. J., & Douglas, K. M. (2012). *Feedback. The communication of praise, criticism, and advice*. Peter Lang.

Tyler, R. (1989). Um modelo conceptual para o desenvolvimento do currículo. In F. A. Machado & M. F. M. Gonçalves, *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 93-96). Edições Asa.

Nota Curricular

Joaquim José Manteigas Picado é professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Quadro de Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco. Doutorado em Letras; Mestre em Ciências da Educação; Especializado em Orientação Educativa e Administração Escolar; Curso do 2º ciclo de formação - Estudos em Avaliação do Desempenho Docente para Avaliadores e Formação em Avaliação do Desempenho Docente para Avaliadores; Formação de Animador Pedagógico do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE). Assessor e Representante da Autonomia e Flexibilidade Curricular, do CFAE AltoTejo de Castelo Branco.



Exercício reflexivo em torno dos critérios de avaliação

Joaquim José Manteigas Picado

Sumário

À luz do conhecimento que se tem hoje sobre a avaliação, os obstáculos e os desafios que se colocam são muitos, quando ainda se pretende ponderar para classificar as competências socioemocionais no quadro da legislação atual.

Apresenta-se um exercício reflexivo com base no conhecimento mais atualizado sobre avaliação e os referenciais curriculares, encontrando uma possibilidade, entre muitas outras, para a enunciação de critérios, tendo por base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE), ao proporcionarem indicações de ações estratégicas de ensino (tarefas) orientadas para o Perfil.

Avaliação Pedagógica

Avaliar pedagogicamente é reconhecer que a pedagogia está associada à avaliação. É, em primeiro lugar, afirmar que as teorias das ciências de educação e do ensino, mas também da profissão e da prática de ensinar, estão incluídas na avaliação pedagógica; em segundo lugar, é importante lembrar que avaliar não significa classificar.

Sendo que a prática de ensinar, aprender e avaliar acontece através de uma relação eminentemente social e dela faz parte integrante a avaliação e o aprender, desde logo é importante compreender que, quando falamos de relação, a mesma deve ser entendida como uma conexão social de grande significado para todos os intervenientes no processo, e que é estabelecida para alcançar objetivos de características cognitivas e afetivas (Postic, 2000).

Segundo o mesmo autor, no ensino, a relação pedagógica cria-se através da tarefa e não de um mero pensamento ou enunciação. Logo podemos concluir que a inserção da avaliação para as aprendizagens, na avaliação pedagógica, é ligá-la às tarefas de aprendizagem, ao ensino e, intrinsecamente, à profissionalidade do exercício da profissão de professor. De facto, tudo parece comumente aceite, mas, na prática, quando relacionamos a avaliação com as concepções que cada professor tem sobre a ciência, o conhecimento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, apercebemo-nos das crenças e das perspetivas educativas que sustentam as suas decisões.

Não parece haver dificuldades em entender que a avaliação dos alunos não significa classificar, mas reconhecer o que eles aprenderam, aprendem e o que lhes falta aprender e, em simultâneo, compreender o que é necessário fazer (estratégias e tarefas) para que os alunos adquiram o que lhes falta saber e saber fazer.

Importa, ainda, destacar que a avaliação é uma construção complexa que envolve pessoas em ação, nos mais variados contextos, e que é realizada conforme a legislação vigente (Decreto Lei nº 55, de 6 de julho de 2018) e na base dos critérios de avaliação enunciados que, hoje, se fundamenta a relevância da sua importância, quando se fala de uma avaliação ao serviço das aprendizagens e do ensino.

Se, por um lado, a avaliação é um processo complexo, ao envolver pessoas em todas as suas dimensões, cognitivas, instrumentais e axiológicas, por outro lado, é sistemática, contínua, deliberada e participada, recorrendo “a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (*idem*, Artigo n.º 24º).

Na verdade, existe um caminho conceptual, que é relevante conhecer para se entender com clareza e fundamento, quando hoje falamos sobre a avaliação pedagógica.

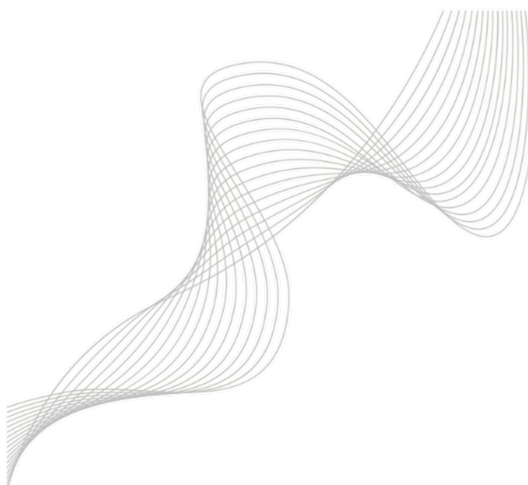
A avaliação, na perspetiva tradicional, deu ênfase à recolha de informação focada na intencionalidade de medir para seleccionar os alunos, do ponto de vista concepcional. Era uma avaliação de base normativa que se caracterizava, segundo Fernandes (2021b), pela identificação de padrões observáveis de determinadas respostas a determinadas tarefas, através de uma certa amostragem; medir a inteligência de forma indireta, sem se definir a

natureza dos processos cognitivos; comparar o desempenho dos alunos uns com os outros, ordenando-os segundo uma escala.

Atualmente falamos de avaliação pedagógica que se sustenta numa avaliação criterial, ou seja, numa avaliação ao serviço das aprendizagens e do ensino, e que as aprendizagens de cada um dos alunos são comparáveis com os critérios e os seus respetivos descritores de desempenho.

Não são os processos de recolha de informação que determinam a natureza criterial ou normativa da avaliação, mas “a interpretação que se faz da informação recolhida é que poderá ter um propósito normativo ou um propósito criterial, conforme se use” (Sandra e Coelho (2021, p.6).

Também parece significativo que, para classificar as aprendizagens dos alunos, só devem ser mobilizadas as classificações atribuídas aos alunos, quando estes são sujeitos ao processo de recolha de informação com propósitos classificatórios, resultantes dos momentos formais de balanço sumativo e não dos momentos formais ou informais da avaliação formativa, decorrentes de práticas de tarefa do dia-a-dia, acarretando, por conseguinte, dificuldades em classificar as competências socioemocionais. Contudo, podem e devem ser avaliadas, se forem definidos critérios de avaliação e comunicadas de forma descritiva como é sugerido por Brookhart, Guskey, Mctighe & Wilian (2020, p.3, citado por Fernandes, 2021a, p.12).



Competências socioemocionais

As competências socioemocionais dizem respeito à consciência pessoal das suas emoções, à sua regulação, aos comportamentos, ao pensamento, à consciência social e às relações interpessoais.

Na avaliação do rendimento escolar, avaliação tradicional, parecia claro que uma simples taxonomia e as suas aplicações práticas (domínio cognitivo, Bloom e de Guilford; domínio afetivo, Krathwiohl, e domínio psicomotor, Guilford e de Dave) resolviam o problema da classificação socioemocional, mas não o conseguiram fazer com a objetividade que pretendiam. Porém, reconheceram que “[a] avaliação quer-se perfeitamente objetiva, mas acarreta intrinsecamente um grau de subjetividade que compromete a segurança com que se utiliza qualquer método” (Catela e Vasconcelos, 1997, p.7). Estas taxonomias eram utilizadas no planeamento das atividades e, por conseguinte, na avaliação dos alunos.

Assim, atendendo à necessidade de afirmação, a avaliação tradicional teve um enfoque na recolha de informação, através de técnicas objetivas e subjetivas e não nas tarefas de aprendizagem que os alunos realizavam e nos processos que ocorriam. Esta questão merece-nos, hoje, a maior reflexão e, por conseguinte, atualmente, a avaliação é encarada como “uma prática e uma construção social que não pode ser confundida com uma ciência exata, porque não produz resultados certos” (Fernandes, 2021b, p.8).

Talvez haja alguma dificuldade em entender esta conceção, porque permanece a ideia de que é possível classificar as competências socioemocionais, contribuindo para a classificação e atribuição de uma nota ao aluno, na perspetiva que a avaliação é uma técnica objetiva.

No entanto, percorrendo a literatura da especialidade (Brookhart: 2017, citado por Fernandes, 2021a, p.9), numa tradução livre, reforça a ideia de que

[a] informação avaliativa pode referir-se às aprendizagens realizadas pelos alunos, mas pode também referir-se a aspetos tais como as atitudes, o esforço, os interesses, as preferências, a assiduidade e o comportamento dos alunos. Toda esta informação é útil para se conhecerem os alunos, organizar e desenvolver um ensino adequado, tomar as decisões que se impõem relativamente ao seu comportamento, apoiar e incentivar o seu trabalho e falar com eles. Assim, quando se afirma que a determinação das notas deve estar baseada unicamente na informação sobre as aprendizagens realizadas, isso não implica necessariamente que se deva ignorar a restante informação disponível relativa aos alunos.

É claro que toda a informação é relevante para a avaliação. Mesmo aquela que não diz respeito às aprendizagens académicas deve estar ao serviço da aprendizagem e do ensino e não tem obrigatoriamente que dar origem a uma nota.

Classificar as competências socioemocionais não parece estar alinhado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), com as Aprendizagens Essenciais (AE), com a Estratégia Nacional de Educação para Cidadania (ENEC) e com os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável, mas as mesmas devem ser avaliadas.

O conceito de competência fez um percurso paralelo à perspectiva behaviorista ou comportamental de avaliação. Robert White foi o primeiro investigador a referir-se ao conceito de competência, associando-o à motivação que o indivíduo manifestava para aprender, valorizando, assim, o desempenho do indivíduo e / ou o comportamento diretamente observável (White, 1959).

Na senda desta corrente, McClelland (1973) associou competência como *input*, caracterizando-a como uma qualidade específica do sujeito. A competência, para este investigador, estaria associada ao produto final de realização, não valorizando as dimensões que, mais tarde, foram salientadas por Hager e Gonczi (1996): a cognição, a afetividade, o social e o relacional.

No final do século passado, Sá-Chaves (1994) evidencia uma nova visão de competência como um *comportamento específico ou desempenho que pode ser observado e avaliado*, ressaltando, ainda, a tendência atomista que parecia persistir.

A *perspetiva integrada da abordagem* veio permitir identificar os elementos constituintes na competência, perspetivando-a como combinações complexas (Hager e Gonczi, 1996) e, portanto, reconhecendo o processo transformador que ocorre quando se trabalha por competências, visão holística e não analítica dos elementos constituintes (conhecimentos, capacidades e atitudes) que o sistema educativo português nos apresenta, através do PASEO (2017) e das Aprendizagens Essenciais.

A atual política curricular portuguesa pressupõe que os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos sejam incluídos nas tarefas de aprendizagem e possam ser avaliados e classificados. Para isso, basta refletirmos sobre o texto introdutório das Aprendizagens Essenciais (página de internet da DGE) que é preconizado para todas as disciplinas, pressupondo que os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos estão integrados nas “ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos (exemplos de ações a desenvolver na disciplina),” sendo as atividades sustentadas no desenvolvimento de competências, enunciadas nos “descritores do perfil dos alunos” e verificáveis aquando da realização das ações estratégicas / tarefas preconizadas, desenvolvidas pelos alunos e acompanhadas pelos docentes (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

As ações estratégicas sugeridas nas Aprendizagens Essenciais estão alinhadas com as implicações referidas no PASEO (2017, p. 31).

CrITÉRIOS de avaliação como referencial comum

A avaliação de tarefas e produções complexas (conhecimentos, capacidades e atitudes) prevê, antecipadamente, a necessidade de definição de critérios e descritores de desempenho.

A definição de critérios de avaliação constitui um quadro de referência para avaliar os alunos relativamente aos desempenhos esperados para cada um dos critérios.

Para a elaboração de critérios de avaliação, os professores têm que se submeter a processos de *cognição complexa* (Damásio, 2020), de interpretação do currículo. Estes critérios passam, portanto, a constituir referenciais comuns na escola, depois de consensualizados no Conselho Pedagógico.

A avaliação por critérios tem merecido as mais variadas discussões e formulações, desde os anos 80, até aos nossos dias, e é neste sentido que se propõe a seguinte reflexão:

Os critérios são qualidades interpretativas do currículo e são utilizados para aprender, ensinar, avaliar e para classificar. Por esta razão, são um importante meio para organizar o trabalho pedagógico.

Constituem-se como referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, os seguintes documentos curriculares:

- a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho;
- b) As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos nºs 6944 - A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho;
- c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania;
- d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é um referencial de competências muito importante para todos os decisores educativos, tanto ao nível dos Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas, bem como ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Apresenta-se, assim, como uma matriz para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, tanto ao nível do currículo, como do planeamento e avaliação (Despacho. nº 6478/2017, de 26 de julho).

Podemos afirmar que é um documento de decisão e de gestão curricular e está organizado em dez áreas de competência:

1. Linguagem e textos
2. Informação e comunicação
3. Raciocínio e resolução de problemas
4. Pensamento crítico e pensamento criativo
5. Relacionamento interpessoal
6. Desenvolvimento pessoal e autonomia
7. Bem-estar, saúde e ambiente
8. Sensibilidade estética e artística
9. Saber científico, técnico e tecnológico
10. Consciência e domínio do corpo

Estas áreas de competência não correspondem a áreas curriculares. Cada uma corresponde às mais variadas disciplinas curriculares, ou seja, cada disciplina possui múltiplas competências integradas, teóricas e práticas. Desta forma, “[p]ressupõe o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins et al. 2017, p.19).

Trabalhar atividades por competências implica práticas pedagógicas e didáticas ajustadas às finalidades do PASEO, a fim de garantir combinações complexas de conhecimentos, de capacidades e de atitudes. Por conseguinte, os domínios ou temas de cada disciplina devem ser trabalhados e associados à resolução de situações-problemas da vida do dia-a-dia do aluno ou integrados no meio social, económico e cultural de onde os alunos são oriundos, recorrendo a matérias estruturadas ou não e aos mais variados recursos.

A organização do ensino, da aprendizagem e da avaliação deve permitir a experimentação, a diversificação de estratégias e de atividades de trabalho nas salas de aula ou noutros espaços. O trabalho cooperativo é sugerido como uma estratégia a utilizar, pela intencionalidade pedagógica, proporcionando momentos dialógicos, troca de saberes, questionamentos, tomadas de consciência e de decisão.

Para além destas implicações práticas na organização do ensino, é sugerido que os alunos tenham a possibilidade de intervir de forma livre e responsável e que as escolas definam espaços e tempos para o fazer – dar voz aos alunos.

O PASEO é um referencial de decisão e gestão do currículo de enorme importância, assim como os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicáveis nos Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas.

Já numa outra dimensão de orientação curricular surgem a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e as Aprendizagens Essenciais (AE).

Tanto o PASEO como os perfis de competências profissionais permitem a gestão do currículo. Por conseguinte, numa outra dimensão, as Aprendizagens Essenciais orientam nas possibilidades dessa gestão do currículo, ao nível da planificação, do ensino, da avaliação para as aprendizagens e das aprendizagens, tendo como intencionalidade desenvolver as áreas de competência previstas no PASEO, durante a escolaridade obrigatória.

Parece muito importante salientar que as Aprendizagens Essenciais foram construídas a partir dos documentos curriculares existentes, sendo a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o **denominador curricular comum**, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender. Desta forma, constituem-se, a par com o Perfil dos Alunos, como o referencial para a avaliação externa.

A componente do referencial curricular designada por **Aprendizagens Essenciais** expressa a tríade de elementos - **conhecimentos, capacidades e atitudes** — ao longo da progressão curricular, explicitando:

- a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos);
- b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina — na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas —, num dado ano de escolaridade.

Tudo isto integrado no ciclo respetivo e olhado na sua continuidade e articulação vertical, ao longo da escolaridade obrigatória.

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

Esta enunciação reforça a ideia de que os conhecimentos, as capacidades e as atitudes são abordagens verificáveis aquando da realização das tarefas de aprendizagem e, assim, a classificação da dimensão socioemocional está integrada aquando da sua realização (ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos).

Por conseguinte, este pensamento parece mostrar que é possível enunciar critérios, como interpretação do currículo, que evidenciem o que os alunos devem saber e saber fazer, utilizando as mais diversas estratégias e tarefas de aprendizagem, recorrendo a diversos processos de recolha de informação.

Em cada um dos critérios a enunciar deve ficar claro que são sempre mobilizados conhecimentos, capacidades e atitudes (competências) como combinações complexas identificadas.

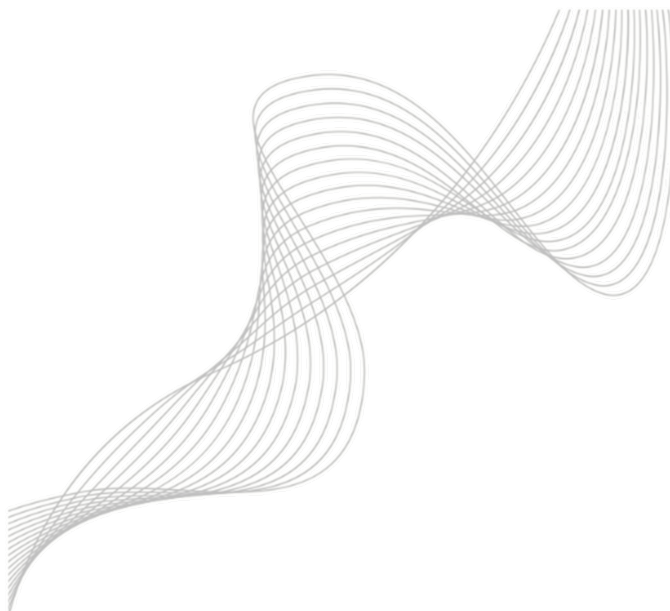
Em primeiro lugar, as competências referem-se à capacidade de convocar um conjunto de recursos (cognitivos, afetivos, gestuais ou relacionais) para realizar uma série de tarefas (atividades) ou resolver um conjunto de situações-problema (De Ketele, 1986);

em segundo lugar, possibilitam avaliar situações complexas, implicando, antecipadamente e de forma deliberada, a definição de critérios e descritores de desempenho, como já foi salientado, que permitam regular a aprendizagem, a autorregulação, autoavaliação das aprendizagens e do fornecimento de *feedback*.

Perante este exercício de reflexão a que me submeti, talvez possa afirmar que os critérios de avaliação de cada Agrupamento de Escolas ou Escolas não Agrupadas definam sempre um compromisso, individual e coletivo, interpretativo do currículo, constituindo um processo metacognitivo para todos os envolvidos.

É importante referir que os critérios são qualidades não observáveis. Os indicadores são um sinal concreto observável, no entanto não têm significado se não estiverem agregados a critérios (De Ketele, 2008). Ao chegar-se à definição de critérios de avaliação, será necessário elaborar descritores de desempenho como indicadores descritivos.

Para finalizar, realço que a elaboração dos critérios e respetivos descritores de desempenho devem obedecer às seguintes características: a adequação, a clareza, a possibilidade de os observar, a independência, a completude e a descrição de níveis de desempenho, como nos refere Brookhart, (2013).



Referências Bibliográficas

- Brookhart, S.(2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Cardoso, S. & Coelho, J. (2021). *CrITÉrios de AvaliaÇão: questões de operacionalização*. Folha de apoio   formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Catela, M & Vasconcelos, M. (1979), *Guia de avaliação do rendimento escolar*. Didática Editora.
- Damásio, A (2020). *Sentir & Saber – Caminho da consciência*. Bertrand. Editora. Lda.
- De Ketele, J. (1986). L’ valuation: approche descriptive ou prescriptive? De Boeck
- De Ketele, J. (2008). Avaliação com sentido(s) Contributos e Questionamentos. (Org. Alves, M & Machado, E) *In Caminhos para a avaliação de competências*. (p. 109-124). De Facto Editores.
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contempor neas*. Folha de apoio   formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio   formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Hager, P, & Gonczi, A. (1996) *Professions and competencies*. Routledge.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos   Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/DGE, Ed.
- McClelland, D. (1973). *Testing for competence rather than for “intelligence”*. American Psychologist, january, 1-14.

Postic, M. (2000). *La Relación Educativa: Factores Institucionales, Sociológicos y Culturales* (2ª ed.). Narcea.

Sá-Chaves, I. (1994) *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

White, R. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

Legislação

Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Despacho n.º 6944-A/2018, 18 de julho - Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico

Despacho n.º 8476-A/2018, 31 de agosto - Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos.

Despacho n.º 7414/2020, 17 de julho - Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais

Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho - Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário e de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico

Webgrafia

Aprendizagens Essenciais

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

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Perfil dos alunos à saída da escolaridade Obrigatória (PASEO)

<https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Motivation reconsidered: The concept of competence

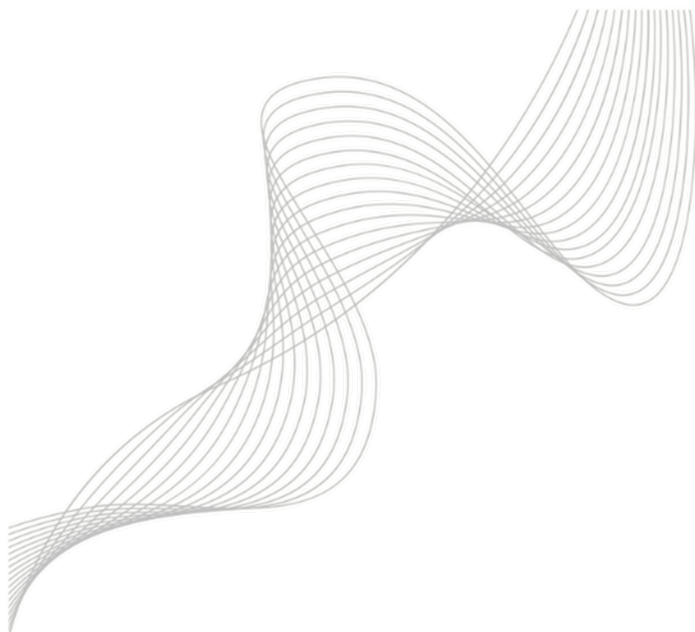
<https://content.apa.org/record/1961-04411-001>

Nota Curricular

Sandra Galante é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses e Franceses (Ramo de Formação Educacional), e mestre em Supervisão Pedagógica.

É professora dos ensinos básico e secundário, no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, tendo exercido vários cargos, ao longo da carreira, incluindo funções em equipas de direção, lideranças intermédias e formação inicial de docentes, em várias instituições. Tem experiência como tutora em educação a distância.

É também formadora certificada pelo CCPFC e Embaixadora Digital do *Nova Ágora* - CFAE.



O conhecimento e a prática em avaliação pedagógica – percepções e desafios

Sandra Galante

Sumário

Tendo feito parte da equipa de formadores que participou nos eventos de capacitação organizados pelo Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) e, nessa sequência, dinamizado as ações de formação que propõe, ao serviço do *Nova Ágora* – CFAE, mobilizamos, no presente artigo, elementos dos processos e experiências relativos à execução dessa oferta formativa e a nossa percepção de dificuldades na efetivação da mudança no pensamento e nas práticas. Destacamos, ainda, algumas das questões em discussão nas escolas.

1. O projeto integrado de formação MAIA – dinâmicas e produtos

O enquadramento legal recente¹ e a apropriação ocorrida em resultado da frequência da oferta formativa assegurada pelos centros de formação, no âmbito do Projeto MAIA², têm originado alterações nos conhecimentos e nas práticas dos docentes e, consequentemente, na vida das escolas. Recorde-se que o itinerário formativo trilhado ao longo das fases³ deste Projeto consistiu em:

- uma ação de formação de curta duração⁴ (seis horas; destinada às lideranças, com número não inferior a três participantes por escola);

¹Referimo-nos, sobretudo, ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho; e aos *Decreto-lei n.º 54/2018*, de 6 de julho; *Decreto-lei n.º 55/2018*, de 6 de julho; *Portaria n.º 223-A/2018*, de 3 de agosto; *Portaria n.º 226-A/2018*, de 7 de agosto e *Portaria n.º 235-A/2018*, de 23 de agosto.

²O Projeto MAIA apresenta-se como um esforço concertado, a nível nacional, para desenvolver dinâmicas que possibilitem a integração da avaliação pedagógica nos processos de desenvolvimento curricular, articulando-se com o ensino e com a aprendizagem. Informação sobre o projeto disponível em <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>

³A saber: fase de iniciação, fase de consolidação e fase de autonomia.

⁴Designada de «O Projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) para uma melhoria das práticas de avaliação das aprendizagens».

- uma oficina de formação⁵ (cinquenta horas; destinada às equipas de cada escola, compostas por número não inferior a três elementos, incluindo as lideranças);
- uma ação de formação de curta duração (três horas; no *Nova Ágora* – CFAE destinada à apresentação dos Projetos de Intervenção a um público alargado).

Tais processos em curso, por razões variadas que, em parte, não nos cabe aqui mencionar, revestem-se de enorme complexidade, desde logo porque, cumpridos estes últimos anos, parece, por um lado, existir algum consenso na definição e interpretação de conceitos, no que se refere à moldura teórica, mas, por outro lado, cresceram as dúvidas e as dificuldades em torno da operacionalização dos Projetos de Intervenção (PI), produzidos em ambiente formativo⁶, e, de forma mais vincada, no que respeita à construção nas escolas de referenciais comuns em avaliação pedagógica e classificação.

Tal natureza complexa do Projeto MAIA parece-nos advir, entre outras razões, da ambição fundadora de sustentar e dar a esclarecer, de forma profunda e duradoura, o pensamento e as práticas em avaliação, tendo por referência a evolução do conhecimento nesta área científica e escusando-se às vulnerabilidades que frustraram esforços anteriores⁷. Na verdade, as propostas formativas que integram o Projeto MAIA, distantes, em nosso entender, de concorrerem para uma espécie de «tirania» (Barroso, 2005, p.176) que obriga a escola a um esforço permanente de mudança (e de inovação), em busca da adaptação contínua e acabando por ferir, em certa medida, alguma capacidade crítica e criadora; antes se propõem devolver ao ato de avaliar, pela clarificação da sua natureza e âmbito, o legítimo lugar de implicado num dispositivo comum - a tríade ensinar, aprender e avaliar -, tendo em mente os efeitos desejáveis dos procedimentos inerentes aos atos de ensinar e aprender nas aprendizagens dos alunos, enquanto processo de construção planeado.

⁵ Designada de «Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica: Projetos de Intervenção nos domínios do ensino e da avaliação».

⁶ O PI é o produto mais visível desenvolvido na oficina de formação «Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica: PI nos domínios do ensino e da avaliação».

⁷ Recordem-se, por exemplo, as dinâmicas, contextos e resultados da publicação do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho.

Tendo em atenção o exposto, compreendemos que o Projeto de formação MAIA tenha estabelecido como ponto de partida a clarificação de conceitos e sua consensualização, o mesmo acontecendo no que se refere à formação no terreno, contexto em que se lhe seguiu o desenho de intervenções, em gradação crescente quanto a amplitude e horizonte temporal⁸, ao longo do percurso em comum, sem com isso perder o seu carácter de projeto aberto, construtivista e não dirigista. Com efeito, o trabalho realizado com a estrutura dos conceitos, estudando, pensando, partilhando, colaborando e traçando as linhas que os sustentam, facilita e consolida a sua compreensão e estabiliza a significação, resultando em ações esclarecidas, cada vez mais finas e intencionais, suficientemente plásticas para permitirem que o significado mais largo se vá estreitando, perante a especificidade.

Das inúmeras iniciativas, desde os dois encontros presenciais no Vimeiro, até às reuniões regionais e aos vários eventos síncronos *online*, resulta, para nós, entre outras, a constatação de que, para além da qualidade e ação da Equipa Central, uma das forças do Projeto MAIA se relaciona com a qualificação e experiência dos formadores envolvidos, capazes de responder às exigências de organização e funcionamento da formação e à pressão resultante da dimensão que o projeto acabou por alcançar. Salientamos que a formação foi pensada e desenvolvida com os formandos e insistiu, sistematicamente, na promoção do estudo e discussão crítica: perguntar acerca do que fazem as pessoas nas escolas, no âmbito dos processos avaliativos, teve o mérito de tornar visível e fazer pensar sobre o que se faz, para depois convidar a perguntar-se sobre a importância dessas práticas para a efetiva aprendizagem dos alunos. Releva-se, neste passo, a escolha madura das equipas das escolas, incluindo lideranças de topo e intermédias e assegurando massa crítica, em cada um dos territórios que decidiram aderir ao projeto.

Em suma, pensamos que o facto de o Projeto MAIA não se impor às dinâmicas internas de cada escola e se conceber como uma formação teórico-conceitual, capacitadora dos docentes, orientadora, em muito contribuiu para a abrangência a que se assiste, para a desejável discussão generalizada, embora com o que de «ruído» acarreta. O carácter aberto do

⁸Após tarefas atinentes à clarificação conceptual, foi solicitada aos formandos uma pequena intervenção em avaliação pedagógica, seguindo-se-lhe o balanço dessa experiência pedagógica. Passou-se, depois, à conceção do Projeto de Intervenção pelas equipas das diferentes escolas.

projeto permitiu que fosse capaz de acolher os desafios do terreno e as especificidades e ritmos dos intervenientes, centros de formação, escolas, formadores e formandos. Desse inquirir as práticas e pensar de forma articulada o ensino, a aprendizagem e a avaliação resultou a disponibilidade para fazer de outro modo e alguma atitude investigativa. Para além disso, a formação incentivou e naturalizou também a necessidade de se constituírem comunidades, redes de aprendizagem (partilha, análise, discussão, trabalho colaborativo, ...).

1.1 A intervenção pedagógica em situação

Numa abordagem situada das intervenções em avaliação pedagógica, destacamos o facto de todas as escolas associadas deste Centro de Formação terem frequentado a formação e desenhado os seus PI, embora em momentos diferentes, encontrando-se os mesmos, em cada escola, em fases de operacionalização e/ou reformulação também elas distintas. O sucesso e a aprendizagem decorrentes dessas intervenções, obviamente dependentes das características dos PI, muito devem sobretudo aos elementos situacionais: estruturas organizativas enquadradoras do trabalho de ensinar e de aprender; interações entre os vários intervenientes e níveis de decisão; mobilização do dispositivo curricular com intencionalidades diversas.

Na verdade, os requisitos para a implementação dos PI dependem em muito da colaboração e do sentido estratégico incutido pela liderança. Entendemos que a sua implementação não se torna eficaz na promoção de avaliação pedagógica de qualidade se for reduzida a uma operacionalização de procedimentos puramente técnica e algo descontextualizada. Consideramos que a sua pertinência funcional e estratégica decorre, pois, de se assumir como um «processo situado», que tenha em conta as características das situações particulares em que opera. Esta abordagem situada dos PI implica pensar todo o processo em estreita articulação com os fatores que o enquadram em cada situação particular: em cada escola, estamos a pensar em fatores relativos ao aluno, ao professor e à interação. Esta «centração» e adequação a uma lógica de contextualização, constitui-se, de acordo com as nossas perspetivas, como um dos elementos de distinção entre os PI, da sua construção à *práxis* de ensino, aprendizagem e avaliação.

Neste propósito de contribuímos de forma útil, a partir de elementos concretos da formação, para a discussão em curso, apresentamos seguidamente, e meramente a título exemplificativo, algumas das questões formuladas na construção conjunta dos PI:

1. *Os conceitos – chave têm suporte científico conhecido e o seu significado é compreendido por todos os elementos dos grupos? Pela escola? Pelas escolas?*
2. *A diversificação dos processos de recolha de informação sobre a aprendizagem está assegurada em todos os níveis de ensino e áreas curriculares?*
3. *A participação do aluno no processo de avaliação está garantida em todos os níveis de ensino e áreas curriculares? Como se concretiza?*
4. *De que forma se põe em prática a avaliação sumativa (com e sem propósitos classificatórios)?*
5. *O sistema de classificação está (suficientemente) explicitado? Como se obtém a classificação do aluno (nota que vai figurar na pauta)?*
6. *A dimensão social (atitudes, comportamentos, valores, ...) foi discutida? As decisões tomadas consideram as características do meio/alunos? Como se recolhe a informação e avalia o domínio social?*
7. *Os critérios de avaliação são transversais? Em cada uma das disciplinas é possível exemplificar cenários que comprovem a sua utilidade/mobilização para ensinar, aprender e avaliar?*
8. *Como operacionalizar a avaliação pedagógica e a classificação em cada uma das disciplinas?*
- 8.1 *Como atribuir e distribuir a ponderação? Aos critérios? Aos domínios/temas? Exemplificar.*

Quadro 1

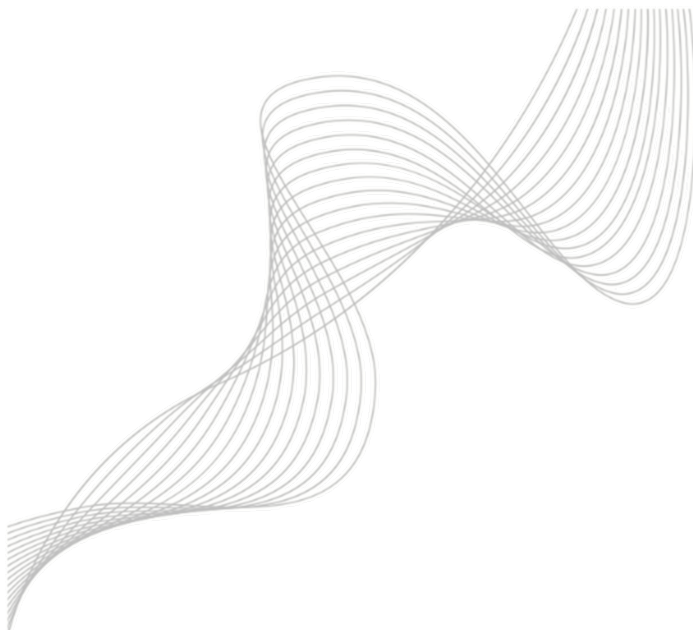
Exemplos de questões orientadoras da discussão - Fase de construção dos PI

Lembramos, ainda, que a implementação do PI, enunciado num nível meso (escola/departamentos) e re-enunciado num nível micro (turma/aula – situação de ensino, aprendizagem e avaliação) transforma-se em ato, ação real, sobretudo neste último.

Por fim, notamos que, em algumas escolas, os PI têm estado na base da elaboração de referenciais comuns de avaliação e de classificação. Alguns dos obstáculos, entre outros, remetem para uma cultura que, ao longo de muitos anos, tem confundido avaliação e classificação e tem recorrido fundamentalmente à recolha de dados sobre a aprendizagem através de testes. Outro exemplo de dificuldade com que se confrontam, e que urge resolver, refere a incongruência da introdução desta alteração nos sistemas de avaliação e de classificação, face à manutenção do modelo atual de acesso ao ensino universitário (avaliação externa – exames).

Síntese conclusiva

Apesar dos constrangimentos que condicionam e determinam de forma significativa a sua operacionalização, o PI é um produto da formação que tem feito o seu caminho, como semente de mudança que produz impacto positivo nas aprendizagens e, portanto, nas vidas das pessoas. As problemáticas e questões que aqui foram sendo sistematizadas projetam algumas das dúvidas que afetam os processos de implementação das políticas de avaliação e de classificação das escolas. Acreditamos, porém, que já se aceitou o desafio de desenvolver uma prática coerente e continuada em avaliação, sustentada num quadro de referência teórico e num trabalho de tomada de consciência, decisão e autoria.



Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Col. Temas Universitários. Lisboa: Universidade Aberta.
- Decreto-lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho Normativo n.º 98-A/92 do Ministério da Educação. (1992). Diário da República n.º 140/1992, 1º Suplemento, Série I-B de 1992-06-20, páginas 2 - 5. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/98-a-1992-642919>
- Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, páginas 15484 - 15484. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Portaria n.º 223-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03, páginas 2 - 23. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Portaria n.º 226-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 151/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-07, páginas 2 - 18. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/226-a-2018-115941646>
- Portaria n.º 235-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 162/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-23, páginas 2 - 17. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/235-a-2018-116154369>
- Projeto MAIA. Disponível em <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>

