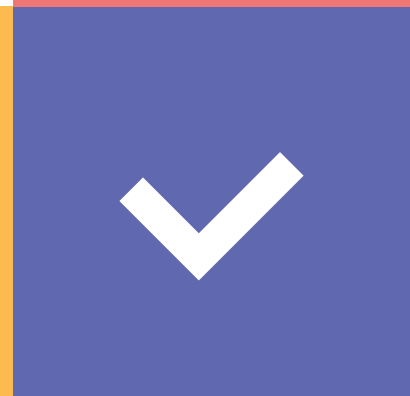
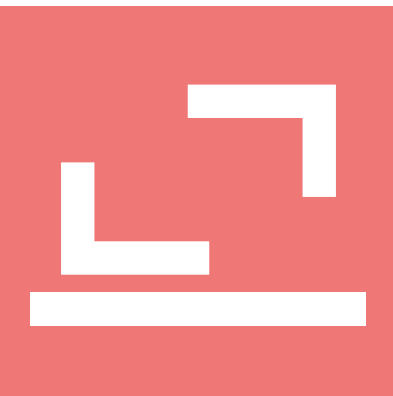
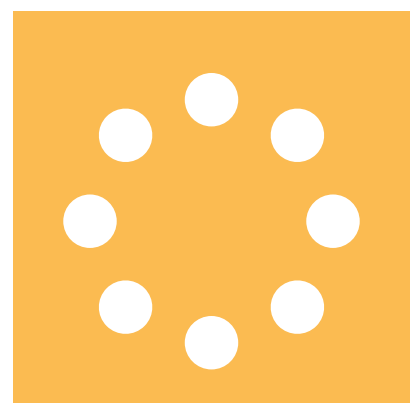


AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR:

possibilidades de
melhoria e inovação



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

Cofinanciado por:



Título

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE MELHORIA E INOVAÇÃO

Autores

**MARÍLIA CID
ISABEL FIALHO
ANTÓNIO BORRALHO**

Edição

UNIVERSIDADE DE ÉVORA 2023

PAGINAÇÃO

TIPO FÁBRICA - DESIGN E CONSULTORIA, LDA

Cofinanciado por:



AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR:

**possibilidades de
melhoria e inovação**

**MARÍLIA CID
ISABEL FIALHO
ANTÓNIO BORRALHO**



**UNIVERSIDADE
DE ÉVORA**

IPi
SUCESSO!

> ÍNDICE

0. INTRODUÇÃO

1. PRINCÍPIOS, CARACTERÍSTICAS E MODALIDADES DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

3. *FEEDBACK* DE QUALIDADE

4. PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

5. PLANEAMENTO DA AVALIAÇÃO

6. REFERÊNCIAS

> INTRODUÇÃO

As questões ligadas ao ensino, à avaliação e à aprendizagem têm merecido nas últimas décadas uma atenção crescente por parte das instituições de ensino superior, sobretudo após a implementação do Processo de Bolonha, e estão cada vez mais presentes na agenda de políticas internacionais, como também nacionais, na senda da promoção de uma educação de qualidade para todos.

Apesar de darmos aqui relevo à avaliação, consideramos que o processo de ensinar-avaliar-aprender se constitui como um processo integrado. O destaque justifica-se também pelo facto de a prática avaliativa constituir uma área onde a mudança de paradigma

tem tardado a acontecer nas instituições educativas, predominando, como a investigação mostra, uma perspectiva associada quase exclusivamente à classificação e à certificação.

“(...) um processo que envolve docentes e estudantes e implica a recolha de informação referente às aprendizagens dos alunos (...)”

Emerge, assim, o conceito de avaliação pedagógica, entendida como um processo que envolve docentes e estudantes e implica a recolha de informação referente às aprendizagens dos alunos, tendo em vista diversos fins, que podem ser de natureza formativa ou sumativa.

O uso de *feedback* regulador das aprendizagens e o acompanhamento do aluno no desenvolvimento das atividades correspondem a intentos formativos, enquanto a atribuição de uma nota apresenta uma intencionalidade claramente sumativa.

Estas duas modalidades de avaliação, embora complementares e ambas com um papel significativo no processo de aprendizagem e de ensino, têm funções diversas na prática letiva, sendo a avaliação formativa a que mais contribui para a superação das dificuldades dos estudantes, pois ocorre durante o processo, enquanto ainda pode ser útil para melhorar as aprendizagens e também o próprio ensino.

Neste sentido, este *e-book*, ao focar-se especificamente na avaliação pedagógica, com enfoque na avaliação formativa, procura fornecer um conjunto de informações e sugestões, com base em perspetivas atuais sobre a temática, selecionadas com o intuito de constituir um referencial tangível e que crie possibilidades de reflexão e de inovação pedagógica. Pretende-se, assim, com este documento, contribuir para a implementação, por parte dos docentes, de estratégias de avaliação que valorizem o uso de *feedback* e promovam um maior envolvimento dos estudantes no processo avaliativo, nomeadamente de estudantes com perfis associados a um maior risco de abandono e de insucesso.

Este referencial constitui um produto que integra o projeto aprovado e financiado pelo POCH, elaborado na sequência da candidatura da Universidade de Évora ao aviso Skills 4 Pós-COVID – Competências para o futuro no Ensino Superior – Sucesso e Resiliência no Ensino Superior pós-pandemia. As bases e a estrutura deste referencial têm a sua origem em textos anteriormente produzidos, na sequência do planeamento e realização de um curso de formação para docentes designado “Fundamentar e Melhorar a Avaliação Pedagógica no Ensino Superior”, que conta com várias edições e que surgiu enquadrado na estratégia de promoção do sucesso escolar e combate ao abandono da Universidade de Évora.

A estrutura escolhida procura salientar conceitos-chave do processo de avaliação pedagógica que se separam para facilidade de consulta, mas que estão profundamente interligados. Assim, começamos por apresentar os princípios, as características e as modalidades da avaliação pedagógica, discutimos a importância de se definirem critérios de avaliação, o papel do *feedback* para a regulação da aprendizagem e do ensino, referimos a pertinência de se diversificarem os processos de recolha de informação acerca das aprendizagens e competências dos alunos e sugerimos uma forma de planear a avaliação, procurando integrar todos os fatores considerados nos pontos anteriores.

1.

PRINCÍPIOS, CARACTERÍS- TICAS E MO- DALIDADES DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

- > PRINCÍPIO DA TRANSPARÊNCIA**
- > PRINCÍPIO DA MELHORIA
DA APRENDIZAGEM**
- > PRINCÍPIO DA INTEGRAÇÃO**
- > PRINCÍPIO DA POSITIVIDADE**
- > PRINCÍPIO DA DIVERSIFICAÇÃO**
- > MODALIDADES E CARACTERÍSTICAS
DA AVALIAÇÃO**



> **PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO**

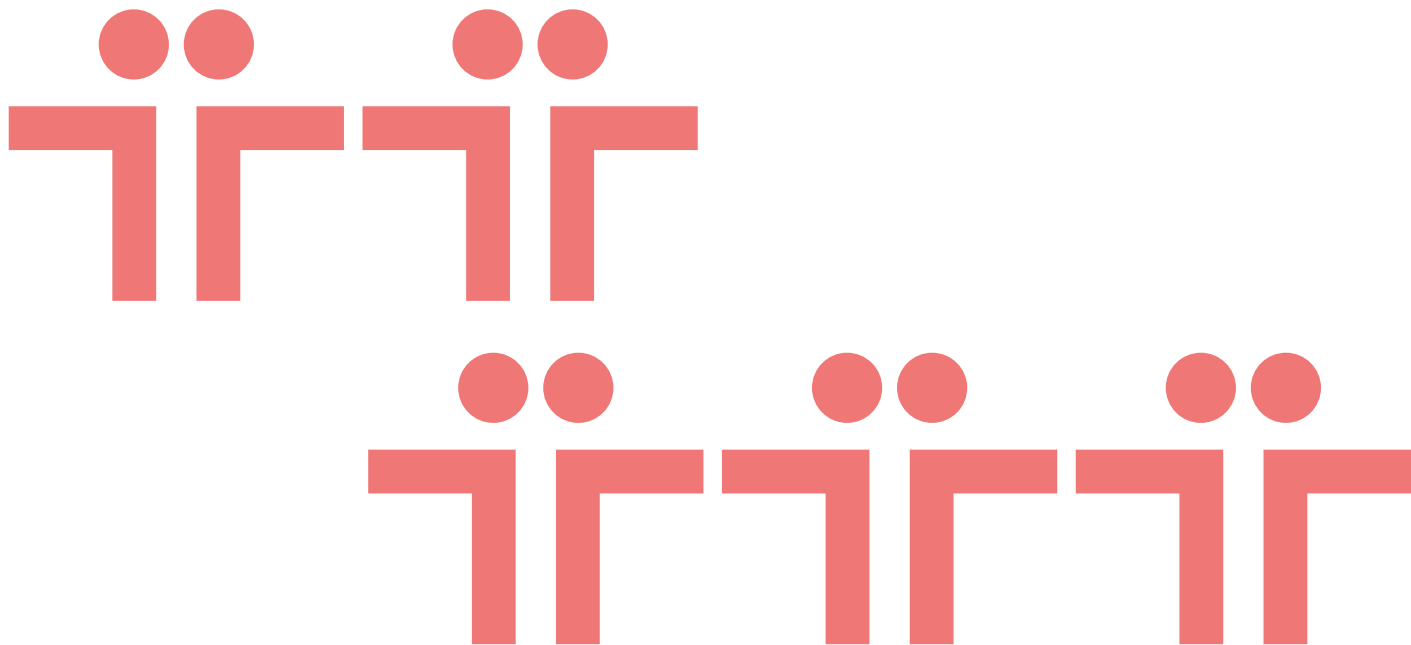
Princípio da Transparência

O princípio da transparência contribui para uma imagem mais positiva da avaliação e incrementa a confiança nesta. A transparência é uma das principais condições de uma avaliação credível e compreensível para todos, sobretudo para o avaliador e o avaliado. Um processo de avaliação transparente requer a clarificação, comunicação e discussão atempada dos critérios, objetos, propósitos, momentos, procedimentos de recolha de informação e resultados. Tal como num jogo, em que precisamos conhecer bem as regras, na avaliação pedagógica os estudantes têm de conhecer bem as regras estabelecidas para o processo de avaliação, uma vez que é este conhecimento que promove o sucesso porque possibilita um desempenho máximo.

Neste sentido, conhecer as regras do jogo significa que os estudantes: a) conhecem os objetivos de aprendizagem, isto é, sabem o que têm de aprender; b) conhecem o que vai ser avaliado (os objetos da avaliação) através de diferentes instrumentos e tarefas; c) conhecem os critérios de avaliação para diferentes tarefas e o desempenho esperado para cada uma; d) compreendem a intencionalidade da avaliação (os propósitos), ou seja a utilização que lhe vai ser dada; e) conhecem os resultados da avaliação através de processos de comunicação claros e compreensíveis (Fernandes, 2020b).

Princípio da Melhoria da Aprendizagem

Ainda que as perspetivas normativa e classificativa predominem na cultura avaliativa dos sistemas educativos, a avaliação deve ser, acima de tudo, um processo ao serviço do ensino e da aprendizagem, constituindo um meio privilegiado para os promover e melhorar. A avaliação é uma ferramenta que permite obter informação e, no caso da avaliação pedagógica, falamos da informação relativa às aprendizagens dos estudantes e ao ensino dos professores. A intencionalidade que é colocada na avaliação é determinante: quando a intenção é a de que os estudantes aprendam, a informação é usada para os ajudar a



aprender, mas, se a intenção é apenas quantificar as aprendizagens que estes conseguiram realizar, então a avaliação é usada para classificar.

A classificação, não sendo o principal propósito da avaliação, é um ato incontornável nos nossos sistemas educativos, porém, antes de usar a avaliação para classificar, podemos e devemos usá-la para apoiar as aprendizagens dos estudantes, contribuindo para a sua melhoria (Fernandes, 2020b). Como? Usando a informação proporcionada pela avaliação para informar os estudantes acerca das suas aprendizagens e progressos em relação aos conhecimentos, capacidades e competências que se prevê que adquiriram/desenvolvam, ou seja, a avaliação pedagógica, antes de ser usada para produzir juízos de valor sobre as aprendizagens, tem de ser usada para promover e melhorar a aprendizagem.

Princípio da Integração

A avaliação pedagógica tem de estar integrada no processo de ensino e aprendizagem, fazendo coincidir, sempre que possível, as tarefas de aprendizagem com a avaliação e o ensino. Portanto, é fundamental alinhar a avaliação com o currículo e com as estratégias metodológicas utilizadas para o desenvolver de forma articulada e integrada (Fernandes, 2020b). Para que as tarefas cumpram esta tripla função, devem ser tarefas em que os estudantes assumam o controlo e a responsabilidade da aprendizagem, a partir de informações e instruções disponibilizadas pelo docente e que possam ser avaliadas com base em critérios bem definidos e coerentes com as aprendizagens pretendidas. Deste modo, criam-se condições para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação e autonomia das aprendizagens.

Porém, as tarefas devem ser diversificadas para garantir aprendizagens de natureza distinta (e.g. projetos, pesquisas, análise de documentos, resolução de problemas).

Princípio da Positividade

As provas de avaliação tradicionais (testes, frequências, exames) são instrumentos muito limitados na informação sobre o que os estudantes sabem e são capazes de fazer, na verdade dão indicação sobre um dado momento, em determinadas circunstâncias e, por conseguinte, os resultados da avaliação não são inquestionáveis nem definitivos. Uma avaliação baseada, quase exclusivamente, neste tipo de instrumentos foca-se nos resultados das aprendizagens, ignorando o processo de aprendizagem que conduziu aos mesmos. Tendo em conta este princípio, as tarefas a propor aos estudantes devem proporcionar oportunidades para que possam mostrar o que sabem e são capazes de fazer, evidenciando também as dificuldades e os progressos observados nas aprendizagens e, como tal, também deverão ocorrer em ambientes menos formalizados e com menos constrangimentos de tempo (Fernandes, 2020b). Para além disso, não farão sentido práticas ditas de avaliação que consistem na formulação de questões acerca de assuntos não abordados nas aulas ou aos quais não foi dada qualquer relevância.

Princípio da Diversificação

Para se poder recolher informação sobre o largo espectro de aprendizagens a ter em conta (e.g. conhecimentos, capacidades, competências e atitudes), é necessário diversificar as estratégias de recolha de informação, bem como procurar diversificar os momentos e contextos em que decorre a avaliação. A triangulação destas fontes permite obter diferentes olhares que conduzem a uma avaliação mais próxima da realidade (Fernandes, 2020b), ou seja, mais próxima do que os estudantes realmente sabem e são capazes de fazer. Trata-se de um princípio que reconhece a necessidade de diversificação dos instrumentos e dos processos de recolha da informação, tendo em consideração que deve ser minimizado o efeito de fatores extrínsecos, para que os estudantes possam revelar os seus conhecimentos, capacidades e atitudes.

> MODALIDADES E CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO

A avaliação pode assumir, essencialmente, duas modalidades, a formativa e a sumativa, sendo que a primeira consiste na recolha de informação sobre o processo de ensino e aprendizagem e a segunda sobre os resultados deste processo, correspondendo a momentos de balanço, súmulas das aprendizagens adquiridas num determinado intervalo de tempo (durante uma aula, em várias aulas, num semestre, num ano).

Para além destas modalidades que determinam a natureza da avaliação, a regularidade com que ocorre é uma característica que reforça a distinção entre a avaliação sumativa e a formativa, sendo que a avaliação sumativa tem um carácter pontual e a avaliação formativa é tendencialmente contínua e sistemática (Borrvalho, 2021; Fernandes, 2021a). Neste sentido, pressupõe um elevado compromisso no processo de ensino e aprendizagem, através da participação ativa dos estudantes em processos de autoavaliação, de heteroavaliação (Bolzan, Otero & Botelho, 2022), de autorregulação e de autocontrolo, mediada pelo *feedback* do docente. Ainda que a continuidade permita diferenciar estas duas modalidades de avaliação, não se deve cair no erro de pensar que o somatório de pequenas avaliações sumativas corresponde a uma avaliação formativa.

Outra característica que pode ser usada para distinguir estas duas modalidades de avaliação é a intencionalidade: enquanto a informação recolhida na avaliação formativa deve ser usada apenas para regular o ensino e a aprendizagem, no sentido da melhoria, a informação obtida na avaliação sumativa também pode ser usada para classificar as aprendizagens, através de uma expressão qualitativa ou quantitativa. Esta distinção, centrada na intencionalidade que é dada à informação recolhida, é essencial para distinguir a avaliação da classificação. Como ficou dito anteriormente, a avaliação é um processo de recolha de informação, seja de natureza sumativa

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.¹

AVALIAÇÃO SUMATIVA

A avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação.¹

1- Modalidades de Avaliação | Direção-Geral da Educação. (n.d.). www.dge.mec.pt. <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>

ou formativa, e a classificação é a ação de quantificar ou qualificar algo, de forma simplificada, em resultado de uma avaliação sumativa.

Importa, ainda, esclarecer que a avaliação sumativa pode ser usada com dois propósitos bem distintos: i) recolher informação acerca do que os estudantes sabem e são capazes de fazer e que será utilizada para lhes atribuir uma classificação; e ii) recolher informação para fazer um balanço do que os estudantes aprenderam, sem quaisquer preocupações classificatórias. Neste último propósito, a avaliação sumativa tem uma intenção formativa, podendo ser

“(...) a avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra.”

igualmente utilizada para os estudantes melhorarem e regularem as suas aprendizagens. As questões de revisão da matéria dada envolvendo toda a turma ou as sínteses no final da aula,

realizadas por estudantes e/ou em articulação com os docentes, são exemplos da situação que acabámos de descrever. As informações assim recolhidas são usadas para fazer um balanço das aprendizagens adquiridas, sem quaisquer intenções de atribuir classificações às respostas dos estudantes, sendo o propósito, neste caso, o de identificar dificuldades e distribuir *feedback* aos estudantes que os oriente no sentido de melhorarem as aprendizagens e, se necessário, alterar estratégias de ensino. Com efeito, a avaliação formativa exige uma outra forma de trabalhar nas salas de aula, com os estudantes mais ativos e participativos nas tarefas propostas pelos professores.

A avaliação sumativa, quando intencionalmente organizada para a formulação de um juízo acerca do valor e do mérito de um dado objeto (e.g., aprendizagens), tende a seguir alguns procedimentos das ciências ditas exatas, procurando alcançar níveis elevados de rigor através da definição de critérios, de referentes e/ou indicadores, muitas vezes convertidos em dados quantitativos. Porém, a avaliação é, por natureza, uma construção social e, como tal, nem sempre compatível com as ciências exatas (Fernandes, 2020b). Tais procedimentos, sendo absolutamente necessários, podem criar, por vezes, a ilusão da objetividade, conduzindo a uma sobrevalorização de fórmulas matemáticas e da racionalidade técnica.

A avaliação formativa, ao estar profundamente integrada no processo de ensino e aprendizagem, permite que o professor, no decurso das aulas, vá percebendo se os estudantes estão a aprender. Como? Através das respostas ao questionamento e da informação que recolhe nas tarefas que propõe. Tratando-se de avaliação formativa, esta será usada para fornecer *feedback* útil e de qualidade que ajude os estudantes a superar dificuldades e a melhorar, com o seu esforço e o apoio do professor. Percebe-se que a informação recolhida, ou

seja, os resultados da avaliação formativa, nestas situações, não devam ser utilizados para classificar, sob pena de estarmos a penalizar os estudantes quando ainda estão em processo de aprendizagem ou, dito de outro modo, as falhas identificadas não devem ser utilizadas para a classificação das aprendizagens. Em suma, a avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação que têm influência imediata nos processos de ensino e de aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa proporciona informação sintetizada que, geralmente, se traduz num juízo de valor, é registada e destina-se a tornar público o que se considera terem sido as aprendizagens realizadas pelos estudantes.

O referente, usado na avaliação, é outra das características que distingue estas duas modalidades de avaliação. Na avaliação formativa o referente usado é de tipo criterial – as aprendizagens dos estudantes são analisadas em função de critérios previamente definidos e partilhados com os estudantes –, podendo também ser ipsativa – compara o estudante consigo mesmo, tendo em conta diversos aspetos, tais como: o esforço e os progressos conseguidos, mas também o contexto em que o trabalho se desenvolve. Na avaliação sumativa o referente usado pode ser criterial ou normativo – as aprendizagens dos estudantes são comparadas com algum padrão ou norma (a média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo (Fernandes, 2020b).



A possibilidade de utilização de critérios comuns está na base da articulação entre estas duas modalidades de avaliação, defendendo-se que uma avaliação sumativa de qualidade deve estar subordinada aos princípios, aos métodos e aos conteúdos da avaliação formativa, podendo consistir “num momento particularmente rico e devidamente ponderado de integração e de síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa variedade de situações” (Fernandes, 2020b, p.17). Assim, a informação obtida na avaliação formativa, ainda que não deva ser diretamente utilizada para efeitos classificativos, pode, em determinadas situações, ser tida em consideração proporcionando informação útil sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, quando se tem de fazer um balanço final das aprendizagens adquiridas pelos estudantes, é importante considerar os resultados alcançados em momentos de avaliação sumativa, deliberadamente usados com fins classificatórios, mas também outras informações sobre o processo de aprendizagem: como é que o estudante superou as dificuldades, as razões que poderão ter impedido essa superação e o que foi efetivamente feito pelo estudante e pelo professor para superação das dificuldades.

Pelo que ficou exposto, importa perceber que a avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra. Têm naturezas e propósitos distintos e ocorrem em momentos e contextos distintos, mas são processos complementares que podem e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

2.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

“(...) os critérios de avaliação traduzem aspectos, características ou dimensões que os intervenientes privilegiaram, entre outros, e expressam o que é verdadeiramente relevante aprender (Fernandes, 2021d), contribuindo para que a avaliação seja transparente, articulada com o ensino e com a aprendizagem, participada e reflexiva.”

> CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

De acordo com a UNESCO (2017), os planos curriculares não podem deixar de manifestar preocupações com a inovação pedagógica, incorporando modelos pedagógicos centrados nos estudantes, orientados para a ação, participação e colaboração em resolução de problemas, com desenvolvimento de projetos que obriguem ao pensamento crítico e à reflexão. O desenvolvimento destas competências requer novas formas de ensinar e de aprender e, necessariamente, mudanças significativas nos modos de entender e realizar a avaliação, mobilizando estratégias mais compreensivas para os alunos, mais claras e transparentes, mais coerentes com os conteúdos e objetivos de aprendizagem.

A carência de bases teóricas e técnicas em algumas das fases do processo avaliativo – planificação, desenho e desenvolvimento de instrumentos de avaliação, análise da informação recolhida, interpretação e uso dos resultados (Pérez Hernández, Méndez Sánchez, Pérez Arellano, & Yris Whizar, 2017) – são aspetos que fragilizam e podem comprometer o processo avaliativo e conduzir a juízos de valor superficiais e/ou pouco sustentados que impactam de maneira negativa nos estudantes.

A avaliação pedagógica, naturalmente, tem de ter referentes que permitam tomar posições face a uma determinada realidade. No sentido de minimizar a subjetividade da avaliação e de aumentar a sua credibilidade e potencial formativo, utilizam-se critérios de avaliação, entendidos como princípios, normas ou ideias de valoração em relação aos quais é feito um juízo de valor sobre o objeto avaliado (García, 2010). Estes referem-se a aspetos que devem permitir conhecer o que o aluno sabe, compreende e sabe fazer, ou seja, devem permitir a avaliação dos seus conhecimentos teóricos, da sua capacidade de resolução de problemas, das suas competências orais e sociais, entre outros aspetos. A elaboração de critérios pode contribuir para que exista uma vinculação clara entre os objetivos de aprendizagem e os resultados da aprendizagem que se preveem para os estudantes.

Os critérios podem ser normativos ou criteriosais, sendo possível a coexistência de uma avaliação com referência a critérios (eminentemente formativa) com uma avaliação com referência à norma (essencialmente sumativa). Num referente criterial, os critérios de avaliação traduzem aspetos, características ou dimensões que o avaliador e os avaliados privilegiaram, entre outros, e expressam o que é verdadeiramente relevante aprender, sendo que a sua definição constitui um processo complexo, difícil, mas absolutamente indispensável na avaliação pedagógica.

Os critérios devem estar relacionados com os objetivos de aprendizagem, expressar com clareza o que é importante aprender e saber fazer, estabelecendo a distinção entre o essencial e o acessório. Contudo, os critérios não são suficientes, é necessário construir descritores que permitam verificar o nível de consecução de cada critério, sem, no entanto, cair na definição de listas intermináveis de critérios e descritores.

Os critérios de avaliação podem ser apresentados sob a forma de tabelas de dupla entrada, construídas para a avaliação de determinados objetos, as quais funcionam como escalas, operacionalizando os critérios em descritores organizados por níveis de desempenho.

Estas escalas, também designadas rubricas, são ferramentas pedagógicas de apoio ao ensino e à aprendizagem, que permitem a real integração da avaliação neste processo, em que assumem uma função essencialmente reguladora das aprendizagens, mas também podem ser usadas para fins classificatórios, mediante a atribuição de pontuação a cada critério. Assim, pode dizer-se que as rubricas contribuem para materializar uma ideia-chave da avaliação pedagógica: articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação. Ou seja, elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar e permitem que ambos avaliem o trabalho realizado. Deste modo garante-se mais consistência, maior confiança e objetividade na avaliação realizada, quer seja formativa ou sumativa (Fialho & Fernandes, 2017b).

O campo de utilização das rubricas é vasto, mas deve servir, essencialmente, para apoiar a avaliação de conhecimentos ou desempenho estruturantes de cada unidade curricular. Possibilitam a realização de uma avaliação de referência criterial, permitindo comparar o que os estudantes sabem e são capazes de fazer num dado momento com as descrições de um ou mais critérios e não com uma média ou com um grupo, como acontece na avaliação de referência normativa. São instrumentos muito úteis na avaliação pedagógica que podem ser



utilizados em qualquer nível de ensino e em qualquer percurso de educação e formação, numa diversidade de situações: apresentações orais, pesquisas, relatórios, produção de textos, entre outros (Fialho & Fernandes, 2017b).

As rubricas são um importante meio para clarificar, comunicar e avaliar uma grande variedade de produções e desempenhos em diferentes domínios (conhecimento, atitudes, capacidades e competências), contendo informação específica sobre o desempenho esperado dos estudantes relativamente a cada critério, contribuindo para uma avaliação mais transparente e justa. Nesse sentido, “as rubricas podem ser excelentes auxiliares para ajudarem quer os alunos, quer os professores a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer” (Fernandes, 2021d, p.4).

Como qualquer outro instrumento de avaliação, as rubricas podem ser usadas com fins formativos, sumativos ou ambos e podem, ainda, servir para classificar. Quando usadas com fins sumativos, ou seja, para num dado momento fazer um balanço ou um ponto de situação acerca do que os estudantes sabem e são capazes de fazer, a informação recolhida pode ser mobilizada para efeitos da atribuição de classificações. Neste caso, é frequente associar os descritores de desempenho a “pontuações” em determinadas escalas, que podem ser quantitativas, qualitativas ou mistas, permitindo indicar o grau de consecução de cada critério. Quando são usadas com fins formativos, as rubricas funcionam como importantes guias da aprendizagem, que regulam as aprendizagens e orientam os estudantes para os níveis de desempenho mais elevados (Fialho & Fernandes, 2017b).

Através dos critérios, os estudantes tomam consciência do que vai ser valorizado numa dada tarefa e, através dos descritores, ficam cientes das características e das qualidades que o trabalho deve ter para evidenciar as aprendizagens realizadas, mas também do nível de sucesso alcançado nessa mesma tarefa. Significa que as rubricas são ferramentas que os estudantes podem usar para monitorizar e regular o seu desempenho e as suas aprendizagens, reforçando a responsabilidade sobre estas, assumindo uma participação ativa no processo de ensino, na aprendizagem e na avaliação, sendo desejável que possam tomar decisões sobre o que avaliar, como avaliar e o caminho a percorrer em direção às aprendizagens pretendidas. As rubricas de avaliação servem estes propósitos pois podem ser usadas como guião da tarefa que é preciso realizar, como instrumento de autorregulação das aprendizagens durante a realização da tarefa, bem como das aprendizagens adquiridas (resultados alcançados) no final da tarefa (Fialho & Fernandes, 2017b).

A utilização adequada das rubricas permite que os estudantes tomem consciência do seu nível de desempenho durante a realização da tarefa e que orientem os seus esforços no sentido de conseguirem obter o melhor desempenho possível. Por conseguinte, as rubricas contribuem para melhorar a motivação e as aprendizagens (ajudam a compreender a forma de alcançar um bom desempenho), encorajando o pensamento crítico, reforçando a autoconfiança e promovendo a autorregulação e a autonomia na aprendizagem. Para cada critério, poderemos ter, por exemplo, três, quatro ou mesmo cinco níveis de desempenho que deverão expressar orientações fundamentais, para que os estudantes possam regular e autorregular os seus progressos nas aprendizagens. As rubricas são ferramentas poderosas no apoio à aprendizagem autorregulada, mas também na avaliação entre pares (heteroavaliação) e na autoavaliação, sendo desejável que a mesma rubrica possa ser utilizada numa diversidade de tarefas e ao longo de um determinado intervalo de tempo (Fialho & Fernandes, 2017b).

Enquanto a utilização de rubricas de avaliação constitui um procedimento bastante simples, a sua construção é morosa. Implica que se tenha uma ideia muito clara acerca do que os estudantes devem aprender e saber fazer e que se tenha em conta alguns princípios: a) assegurar a coerência entre os conteúdos da rubrica e os objetivos de aprendizagem; b) garantir a adequação dos conteúdos da rubrica ao nível de desenvolvimento dos estudantes e; c) explicitar com clareza e sem ambiguidades os critérios de avaliação considerados e os respetivos descritores de desempenho (Fialho & Fernandes, 2017b).

Na **construção de uma rubrica** devem ser tidas em conta as seguintes etapas:

- seleção do objeto que se pretende avaliar com a rubrica (por exemplo: apresentação oral de um trabalho; escrita de um texto narrativo; utilização de material laboratorial);
- definição dos critérios considerados adequados para o objeto de avaliação e para os objetivos de aprendizagem;
- decisão dos níveis de desempenho a considerar;
- definição dos descritores para os diferentes níveis de desempenho;
- determinação dos fatores de ponderação a utilizar para cada critério (se necessário) tendo em conta a sua relevância em relação a todos os outros critérios.

Uma **rubrica de avaliação**, em geral, inclui quatro elementos: a) a descrição geral da tarefa que é objeto de avaliação; b) os critérios; c) os descritores do desempenho relativamente a cada critério; e d) as menções qualitativas ou quantitativas para cada nível de desempenho (Tabela 1).

Os estudantes deverão sempre ter acesso às rubricas que vão ser usadas e, sempre que possível, participar na identificação de critérios e na descrição dos desempenhos considerados relevantes para as aprendizagens a desenvolver. Elas devem ficar disponíveis para que os estudantes as possam consultar sempre que necessário (antes, durante ou após a realização da tarefa) pois só desta forma se pode garantir a sua eficácia enquanto instrumento de apoio e regulação das aprendizagens. Importa sublinhar que a distribuição de uma rubrica pelos estudantes pode não ser suficiente para que eles consigam usá-la com eficácia, sobretudo, quando não estão familiarizados com o instrumento. Assim, quando os estudantes não participam na conceção e construção da rubrica, torna-se necessário fazer a sua análise coletivamente para garantir que todos compreendem os critérios e os descritores.

Em suma, os critérios de avaliação traduzem aspetos, características ou dimensões que os intervenientes privilegiaram, entre outros, e expressam o que é verdadeiramente relevante aprender (Fernandes, 2021d), contribuindo para que a avaliação seja transparente, articulada com o ensino e com a aprendizagem, participada e reflexiva.

3.

FEEDBACK **DE QUALIDADE**

“Verbal ou não verbal, oral ou escrito, o *feedback* é um facilitador da comunicação e está na base da construção social do conhecimento, quer seja fornecido pelo professor quer seja fornecido pelos pares, e constitui uma forma de comunicação poderosa (...).”



> **FEEDBACK DE QUALIDADE**

Desde as últimas décadas do século passado, o *feedback* tem vindo a assumir uma importância central enquanto elemento essencial de comunicação e de interação pedagógica que sustenta a vertente formativa da avaliação. É através da comunicação pedagógica que todos os estudantes devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens a adquirir ou das competências a desenvolver. É através da comunicação pedagógica que os professores também percebem as alterações que necessitam fazer para que o ensino vá ao encontro das necessidades dos estudantes. Digamos que há necessidade de alteração de paradigma pedagógico (dinâmicas e cultura de sala de aula), ou seja, valorizar a comunicação em detrimento da transmissão (Borralho, 2021). Trata-se de os estudantes assumirem um papel central no processo de ensino, avaliação e aprendizagem, como, aliás, é um dos pilares da filosofia do Processo de Bolonha (Borralho, Fialho & Cid, 2012).

A comunicação e as interações sociais têm um papel fundamental na avaliação pedagógica, é através destas que o professor recolhe informação acerca do que, em cada momento, os estudantes sabem e são capazes de fazer e lhes devolve informação, sob a forma de *feedback*, para que estes possam autorregular as suas aprendizagens. Para ter efeito na aprendizagem, o *feedback* deve ser distribuído de forma criteriosa, inteligente e sistemática, tendo em conta aspetos tais como: o modo como é feita a distribuição pelos estudantes, a sua frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa (Fernandes, 2020b).

Verbal ou não verbal, oral ou escrito, o *feedback* é um facilitador da comunicação e está na base da construção social do conhecimento, quer seja fornecido pelo professor quer seja fornecido pelos pares, e constitui uma forma de comunicação poderosa na regulação do ensino, da aprendizagem e da própria avaliação, na medida em que visa promover a compreensão da situação para uma ação eficaz do ponto de vista do aluno e do professor.

Ainda que o *feedback* esteja presente no quotidiano das salas de aula, nas mais diversas modalidades (verbal e não verbal, escrito e oral), o simples facto de se fornecer *feedback* não irá resultar na aprendizagem dos estudantes, a não

ser que ele seja eficaz. Esta é uma questão central, pois nem todo o *feedback* é utilizado de forma eficaz pelo professor, ou seja, nem todo o *feedback* cria novas oportunidades para aprender (Fialho & Fernandes, 2017a). Ser eficaz corresponde, também, ao facto de ser valorizado pelos estudantes. Para se perceber melhor, lembramos um interessante trabalho de Black e Wiliam (2006), também desenvolvido por Reinholz (2018), que dá conta das reações dos alunos quando os seus trabalhos, depois de avaliados pelo professor, são devolvidos com dois tipos de informação: *feedback* (orientado para melhorar as aprendizagens) e/ou classificação (que também é uma forma de *feedback*). Quando o trabalho tem simultaneamente *feedback* e classificação a maioria dos alunos centra-se na nota, ignorando o *feedback*. Caso tenha apenas classificação, a reação é semelhante. No entanto, só quando é fornecido *feedback* sem classificação a maioria dos alunos valoriza esse *feedback*. Este resultado fornece uma indicação clara para se privilegiar o *feedback* sem classificação, pelos efeitos que pode produzir nas aprendizagens (Borrvalho, 2021).

Para ser eficaz, o *feedback* deve ser sistemático, deve ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem (e não apenas no final). Tem de estar ao serviço da melhoria do desempenho escolar, promovendo nos estudantes o desenvolvimento de competências de autoavaliação e de autorregulação das suas aprendizagens e a superação efetiva das dificuldades (Borrvalho, Cid & Fialho, 2019; Fialho, Chaleta & Borrvalho, 2020; Fialho & Fernandes, 2017a).

O *feedback* eficaz contém duas dimensões: a cognitiva e a motivacional. Enquanto a primeira corresponde ao fornecimento das informações necessárias para os estudantes compreenderem onde se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer para melhorar, a segunda visa desenvolver nos estudantes a capacidade de controlo sobre a sua própria aprendizagem. Há ainda uma dimensão afetiva a considerar quando o *feedback* fornecido pelo professor se centra nas características pessoais do aluno e não no seu desempenho, podendo, algumas vezes, ter resultados indesejáveis, designadamente, aumentar o medo do fracasso e, nesse sentido, em vez de promover a aprendizagem acabar por ter um efeito inibidor (Fialho & Fernandes, 2017a; Machado, 2021).

Para uma melhor compreensão do *feedback*, podemos recorrer a uma classificação que tem em conta três características: o enfoque (no estudante, na produção ou na tarefa), o reforço (positivo, negativo ou neutro) e a qualidade (elevada ou baixa). Da combinação destas características resultam três tipos de *feedback*: a) o veredicto – assente numa relação de poder, podendo estar centrado nas

características/attitudes do aluno, da produção ou da tarefa; b) o profético – assente numa postura visionária sobre a evolução do devir escolar, normalmente com enfoque em attitudes ou características pessoais dos alunos, e c) o de incitamento e/ou interpelação – procura envolver o aluno na ação, centrando-se essencialmente na tarefa (Fialho & Fernandes, 2017a).

Distribuir *feedback* a todos os estudantes que seja útil e eficaz é um dos grandes desafios que os professores têm de enfrentar. A Tabela 2 sistematiza algumas estratégias que podem orientar os professores na resposta a esse desafio. Na Tabela 3, de igual modo, estão sistematizados alguns conteúdos que devem ser considerados para elaborar um *feedback* de qualidade (Brookhart, 2008).

Tabela 2
Estratégias de *feedback*

ESTRATÉGIAS		RECOMENDAÇÕES PARA UM <i>FEEDBACK</i> DE QUALIDADE
Momento	Quando	Fornecer <i>feedback</i> imediato para conhecimento de factos (certo/errado). Atrasar ligeiramente o <i>feedback</i> para análises mais detalhadas do processo e do pensamento do aluno.
	Com que frequência	Fornecer <i>feedback</i> , sempre que possível, para todas as tarefas consideradas essenciais.
Quantidade	Quantidade de assuntos (tópicos)	Selecionar os tópicos mais importantes, que se relacionem com aprendizagens essenciais.
	Quanto sobre cada assunto (tópico)	Adequar a quantidade ao nível de desenvolvimento do aluno (maturidade, capacidade de compreensão,...).
Modo	Oral	Usar sempre em situações que têm de ser corrigidas de imediato. O <i>feedback</i> interativo, quando possível, é o melhor.
	Escrito	Usar em tarefas realizadas por escrito.
	Visual	Usar quando é necessário demonstrar “como fazer”.
Alvo	Individual	Demonstrar que valoriza a aprendizagem, que acredita que o estudante é capaz de fazer melhor.
	Grupo/turma	Usar quando a maioria do grupo/turma apresenta a mesma dificuldade (constitui uma nova oportunidade de ensino).

4.

PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

“o espectro de aprendizagens que os estudantes desenvolvem, em geral, muito alargado, pelo que se torna fundamental recolher informação a partir de um conjunto de estratégias e diversificar os momentos em que ocorre a avaliação.”

> PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Como se referiu no ponto 1, a propósito do princípio da diversificação, o espectro de aprendizagens que os estudantes desenvolvem é, em geral, muito alargado, pelo que se torna fundamental recolher informação a partir de um conjunto variado de estratégias e diversificar os momentos em que ocorre a avaliação. É este cruzamento de informação, constituindo um processo de triangulação, que proporciona uma avaliação mais próxima da realidade, pois permite que os estudantes revelem de forma mais completa os seus conhecimentos, competências, capacidades e atitudes. Assim, a diversificação de processos de recolha de informação dá também resposta à variedade de estilos cognitivos dos estudantes, ou seja, se variam as formas como os alunos processam informação e resolvem problemas, também deverão variar as tarefas a desenvolver, a informação a recolher e o *feedback* a distribuir (Fernandes, 2021b).

Podemos considerar diferentes processos de recolha de informação, como sejam, sem esgotar todas as possibilidades, os seguintes (Fernandes, 2021c):

- > TESTES
- > TESTES EM DUAS FASES
- > OBSERVAÇÕES
- > APRESENTAÇÕES ORAIS
- > DEBATES
- > TRABALHOS DE GRUPO
- > PRODUÇÃO DE TEXTOS
- > RELATÓRIOS ESCRITOS
- > RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
- > CONCEÇÃO E PRODUÇÃO DE OBJETOS
- > EXECUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS
- > UTILIZAÇÃO DE EQUIPAMENTOS
- > JOGOS COLETIVOS
- > LISTAS DE VERIFICAÇÃO
- > AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES
- > AVALIAÇÃO ENTRE PARES
- > PORTEFÓLIOS

Não nos referiremos aqui de forma exaustiva a todos estes processos, mas salientamos alguns deles, seja pela sua abundante utilização no dia a dia letivo, seja pela situação oposta.

Os testes, por constituírem um dos instrumentos de avaliação mais recorrentemente utilizados pelos docentes, será apresentado mais à frente em subponto próprio, não esquecendo que também podem ter um valor pedagógico elevado e ter uma função formativa, se analisados com os estudantes e com distribuição efetiva de *feedback*. Não deixamos, no entanto, de chamar a atenção que a utilização sistemática da testagem beneficia sobretudo os estudantes que possuem melhores competências lógico-matemáticas e linguísticas, em prejuízo dos que desenvolveram outros tipos de inteligência (Gardner, 1991), para além de privilegiar sistematicamente determinados tipos de objetivos e competências, preferindo outros.

Os testes em duas fases, ao contrário dos testes tradicionais, favorecem a autor-reflexão e a autorregulação dos estudantes e assumem a avaliação como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.

Como o nome indica, são realizados em dois momentos e têm de conter obrigatoriamente perguntas de natureza aberta, ou seja, itens de resposta extensa ou longa, os quais devem envolver interpretações, justificações ou resolução de problemas.

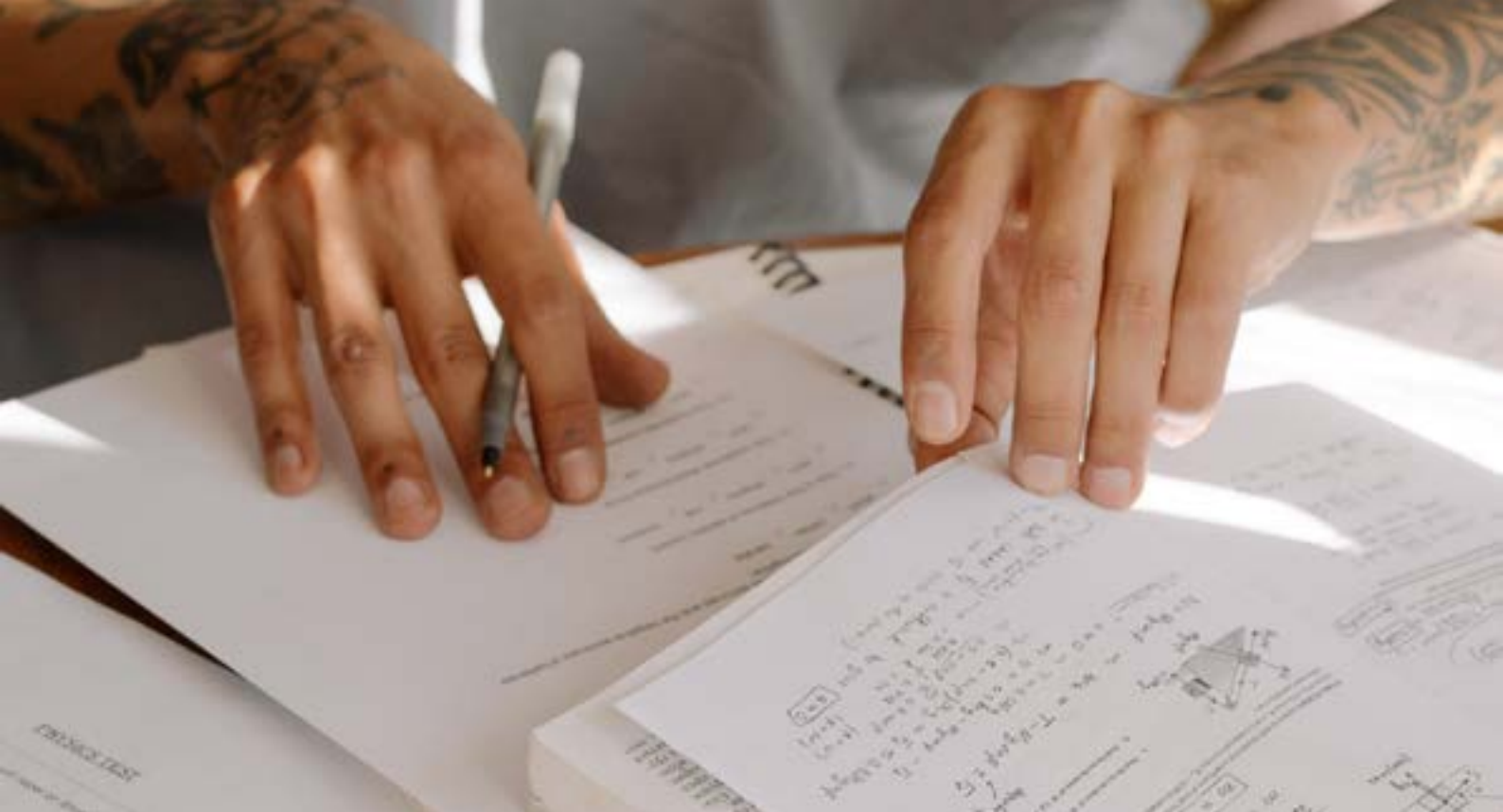
Na primeira fase o teste é

realizado, como habitualmente, na sala de aula e com tempo limitado de resposta. Na segunda fase, após o professor comentar as respostas dadas, os testes são devolvidos aos estudantes que, dispondo da informação registada pelo docente e do *feedback* fornecido, voltam a trabalhar o teste, de forma autónoma e durante um período de tempo previamente negociado. O estudante decide quais as questões que vai voltar a trabalhar tendo em conta os comentários fornecidos pelo docente, retornando, assim, a refletir sobre elas e aprofundando as respostas. Terminado o prazo acordado, o estudante volta a entregar o seu trabalho e o professor classifica o teste tendo por base três parâmetros: a qualidade da primeira fase, a qualidade da segunda e a evolução demonstrada (Pinto & Santos, 2006).

“

Este tipo de teste cria novas oportunidades de aprendizagem, incrementa a autonomia e a autoavaliação dos estudantes e estimula o desenvolvimento de capacidades de análise e de reflexão, assim como de sentido crítico e de perseverança.

Este tipo de teste cria novas oportunidades de aprendizagem, incrementa a autonomia e a autoavaliação dos estudantes e estimula o desenvolvimento de ca-



pacidades de análise e de reflexão, assim como de sentido crítico e de perseverança. Permitem, assim, o desenvolvimento de competências de nível superior num contexto de menor ansiedade, quando comparado com o teste tradicional (Pinto & Santos, 2006).

Em suma, este processo assume a própria avaliação como um meio de aprendizagem que possibilita a melhoria dos desempenhos dos estudantes, mas implica a consonância com a prática letiva, a construção de um clima de respeito, confiança e responsabilidade e exige tempo para elaboração de comentários e classificação da segunda fase (Pinto & Santos, 2006). De qualquer forma, apresenta-se como mais uma possibilidade de diversificação das práticas avaliativas a utilizar quando as condições contextuais o permitam, sabendo que a sua utilização pode sempre ficar circunscrita a um conjunto restrito de perguntas exploratórias. Ainda assim, é de relevar que a investigação tem mostrado que estes instrumentos contribuem claramente para o processo de aprendizagem e vão ao encontro dos princípios orientadores da avaliação aqui defendidos.

Os processos de registo de informação resultante das observações (também associadas a apresentações, debates, trabalhos de grupo, etc.) podem muitas vezes corresponder a uma rubrica de avaliação, com grande potencial de auto e heteroavaliação. As rubricas, como já evidenciado antes, permitem que os alunos se apercebam com facilidade da qualidade esperada do seu trabalho e, também, consigam verificar o nível de consecução atingido, facilitando a autorregulação das aprendizagens.

A produção de textos pode constituir também um excelente recurso para utilizar dados referentes à autoavaliação dos estudantes. Os relatórios, as reações críticas, os textos-síntese ou os comentários breves, por exemplo, criam oportunidades aos estudantes para refletirem sobre as aprendizagens concretizadas após a realização de um trabalho ou no final de um determinado período de tempo e obriga a identificar o ponto em que estão na sua aprendizagem e o que devem fazer para ter sucesso. Este processo só tem verdadeiro impacto se os estudantes

conhecerem os critérios de avaliação para se poderem autoavaliar ou para se heteroavaliarem (seja com *feedback* dos pares ou do docente) (Fernandes, 2021c). De entre a produção de textos, destacamos o relatório escrito porque, a par do teste em duas fases ou do portefólio, permite uma visão global do estudante. O relatório pode ter origem em tarefas diversas e, apesar de estar mais associado a determinadas áreas científicas, aplica-se a qualquer domínio do conhecimento, uma vez que apela ao desenvolvimento de capacidades de comunicação de nível de exigência elevado, ao levar o estudante a descrever, clarificar e, por vezes, reestruturar as experiências de aprendizagem desenvolvidas (Pinto & Santos, 2006).

Os relatórios poderão ser desenvolvidos individualmente ou em grupo e servir diferentes propósitos, como descrever, analisar e criticar tarefas realizadas, dentro ou fora da sala de aula, ou também pode corresponder à exploração e desenvolvimento de temas propostos. É importante a discussão sobre a estrutura que se espera que o relatório apresente e a negociação das margens de flexibilidade possíveis, assim como os critérios de avaliação a ter em conta na sua apreciação.

Quando as condições de contexto o permitam, o ideal será que haja um processo de *feedback* por parte do docente e a entrega de uma segunda versão, para que a escrita do relatório se constitua como um momento rico de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006).

O portefólio, tal como aqui é entendido, corresponde a uma coleção organizada de trabalhos realizados pelos estudantes que evidencia as suas realizações, os seus progressos e o seu empenho (Bernardes & Miranda, 2003). O portefólio coloca a pessoa em formação no centro da ação e da tomada de decisão, uma vez que a obriga a implicar-se, pois é ela que tem de selecionar os elementos a inserir, refletir sobre o percurso, evidenciar as aprendizagens alcançadas, os obstáculos e a sua superação, estimulando, deste modo, a autonomia na aprendizagem.

A literatura mostra que o portefólio pode ser considerado um instrumento por excelência da prática da avaliação formativa, permitindo o desenvolvimento de competências reflexivas e de autoavaliação, levando o estudante a melhorar a regulação da sua aprendizagem e a assumir com mais facilidade a responsabilidade pelo seu processo educativo.

Para que o portefólio corresponda a este desiderato, o estudante tem de conhecer previamente os objetivos visados e os critérios de avaliação, os quais devem estar bem claros para todos os envolvidos, devendo passar por um processo de negociação prévia (Bernardes & Miranda, 2003).

Apesar de o portefólio estar muito ligado à avaliação contínua e formativa, a sua análise, numa fase final, permite a avaliação sumativa e mesmo a certificação de aprendizagens. Esta análise implica a avaliação de produtos e de processos, ou seja, analisa-se o resultado final e a forma como foram executadas as tarefas. Para essa apreciação final, torna-se necessário seguir os critérios de avaliação acordados previamente, que habitualmente se focam na organização e apresentação do portefólio, na seleção das tarefas (representativa das diferentes experiências de aprendizagem), na qualidade das reflexões (de natureza pessoal, problematizada e fundamentada) e nos progressos realizados.

CONSTRUÇÃO DE TESTES ESCRITOS

Como se referiu anteriormente, os testes escritos usados com fins classificatórios no âmbito da avaliação sumativa podem também ter um uso formativo, contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos estudantes e criando mais uma oportunidade de aprendizagem e de superação das suas dificuldades (Black et al., 2002). Esta atividade pode ser mais centrada no docente, mas pode também ser explorada com a contribuição dos pares, sendo que este processo será mais difícil de acontecer em sala de aula quando perante exames finais, mas as provas intermédias permitem esta possibilidade de envolvimento e reflexão por parte dos estudantes sobre o seu trabalho.

Qualquer que seja o uso dado aos testes, não podemos deixar de relevar a importância da sua qualidade psicométrica, como de outros processos de recolha de informação, já que a qualidade da informação que se recolhe depende desse fator e, por consequência, também a qualidade do apoio a dar aos estudantes. É por essa razão que apresentamos aqui um conjunto de informações e recomendações que podem ser úteis na construção dos testes, salvaguardando sempre que nenhum processo de recolha nos dá acesso a tudo aquilo que um estudante aprendeu ou desenvolveu relativamente a um dado segmento do currículo e, como tal, a diversificação constitui um imperativo.

PASSOS A CONSIDERAR NA CONSTRUÇÃO DOS TESTES

A elaboração de testes implica alguns passos que ajudam na sua construção:

- > Selecionar os objetivos e os conteúdos para o teste.
- > Proceder à elaboração de uma matriz que proporcione uma visão geral das unidades temáticas e permita determinar prioridades de avaliação.
- > Elaborar as perguntas, selecionando o tipo de item mais apropriado ao objetivo em vista.
- > Rever o teste tendo em vista se satisfaz os requisitos de qualidade. Nas tabelas seguintes (4 e 5) são apresentadas duas propostas distintas de matrizes.

Tabela 4
Exemplo de Matriz 1

CONTEÚDOS	PERGUNTAS	TIPO DE PERGUNTAS	NÍVEIS COGNITIVOS	CLASSIFICAÇÃO DE CADA PERGUNTA	BALANÇO DA PERCENTAGEM DOS NÍVEIS COGNITIVOS E DA CLASSIFICAÇÃO QUE LHE É ATRIBUÍDA

Adaptado de: Neves & Ferreira, 2015.

Tabela 5
Exemplo de Matriz 2

OBJETO DE AVALIAÇÃO (áreas, domínios, conteúdos,...)	OPERAÇÃO MENTAL (memorizar, aplicar,...)	TIPO DE ITENS	COTAÇÕES	DISTRIBUIÇÃO/PESO

Adaptado de: Leite & Fernandes, 2003.

Uma matriz ou tabela de especificações poderá assumir diversas formas, mas a sua construção é fundamental porque a partir dela é possível construir um teste e garantir a sua qualidade e credibilidade, assente nos seguintes aspetos:

RELEVÂNCIA - Indica em que medida o teste reflete aquilo que foi definido inicialmente e contribui para avaliar o que se propõe avaliar. Alguns critérios que poderão ajudar na formulação de um juízo sobre a relevância estão relacionados com a adequação do conteúdo e com a adequação da redação do item ao nível de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos a avaliar.

EFICIÊNCIA – relaciona-se com a capacidade de recolher a maior quantidade possível de informação, num período de tempo específico.

ESPECIFICIDADE – refere-se à capacidade de recolher informação sobre os conteúdos específicos pretendidos.

EQUILÍBRIO – um teste deve apresentar uma amostra representativa dos conhecimentos, atividades, capacidades mais importantes de modo a não privilegiar certos domínios ou áreas em detrimento de outros. Além disso, deve ser equilibrado em termos de dificuldade e não apresentar só itens fáceis ou só itens difíceis.

REGRAS DE CONSTRUÇÃO

- > O teste deve ser apresentado de forma legível com gráficos, esquemas ou figuras de boa qualidade;
- > A linguagem deve ser do domínio dos estudantes, as questões devem ser claras e não devem conter informações irrelevantes;
- > Todos os elementos que integram uma questão (instruções de resposta ou opções de resposta), devem estar na mesma página;
- > Nas questões devem ser usados verbos instrucionais, facilmente compreensíveis (por exemplo, assinale, identifique, explique, enumere, selecione, descreva...), devendo evitar-se verbos ambíguos (por exemplo, releve, problematize);
- > Os critérios gerais de classificação devem ser do conhecimento prévio do estudante;
- > A cotação dos itens deve ser apresentada no próprio teste;
- > No caso de existirem opções de escolha entre itens, estes devem ter grau de dificuldade equivalente e a mesma cotação;
- > Os itens devem ser identificados por um número de série e integralmente apresentados na mesma página;
- > A instrução para a resposta a cada item deve estar claramente definida e separada do enunciado da pergunta;
- > Deve evitar-se itens encadeados noutros (para responder a um item, é necessário responder ao que o antecede);
- > Deve evitar-se itens que forneçam pistas de respostas a outros itens;
- > A aleatoriedade pode aplicar-se entre itens e/ou opções da mesma questão.

PRINCIPAIS REQUISITOS DE QUALIDADE DOS ITENS

Validade de conteúdo do teste. Dentro da validade de conteúdo consideram-se 3 aspetos: a) A relevância do item relativamente ao objetivo em causa; b) A validade aparente do item, ou seja, se a pergunta formulada avalia de facto o objetivo em causa; c) A qualidade dos itens, em termos de construção correta.

Adequação ao perfil do aluno. Aqui consideram-se várias subcategorias:

- i) **Compreensão da pergunta:** a) clareza da linguagem, quer nas instruções iniciais para a resposta quer na pergunta propriamente dita, b) adequação da linguagem, c) relevância sociocultural, que chama a atenção para a necessidade de se ajustar o conteúdo das perguntas à “cultura” do estudante;

ii) **Formato do teste:** a) a disposição das perguntas e gravuras devem facilitar a compreensão do que se pretende, através do afastamento adequado entre elementos, do destaque de aspetos essenciais, etc., b) clareza das ilustrações, isto é, se o estudante pode entender facilmente o seu significado. Devem ser necessárias para a compreensão da pergunta e nunca apenas elementos decorativos;

iii) **Tempo:** o tempo concedido para a realização da prova deve ser largamente suficiente, de forma a dar a todos os estudantes a oportunidade de mostrar se são ou não proficientes nas matérias em análise;

iv) **Ritmo da sequência:** refere-se ao maior ou menor grau de facilidade com que o estudante pode prosseguir ao longo do teste. A mudança frequente de tipo de pergunta ou do seu nível de complexidade obriga a um esforço maior de adaptação, não representando um ritmo fácil de seguir;

v) **Modo de registo da resposta:** indicação clara do modo como deve responder à pergunta.

ELABORAÇÃO DOS ITENS

Tendo em consideração os procedimentos exigidos ao sujeito respondente, podemos categorizar os itens como de seleção (o indivíduo escolhe a resposta a partir de várias hipóteses apresentadas no item) ou de construção (o sujeito elabora a resposta). As duas tipologias apresentam algumas vantagens e desvantagens genéricas e outras que são específicas de cada tipo de item. No Tabela 6 apresenta-se uma síntese das vantagens e desvantagens mais comuns nas duas tipologias de itens.

Tabela 6
Tipologia de itens: vantagens e desvantagens

TIPOLOGIA	VANTAGENS	DESVANTAGENS
Seleção	Correção simples e rápida; Classificação menos subjetiva.	Elaboração morosa e, por vezes, difícil; Permitem, em maior ou menos grau, a resposta ao acaso; Não avaliam a capacidade de expressão e organização da informação; Não permitem avaliar capacidades como a criatividade e competências de síntese.
Construção	Relativamente rápidos e fáceis de elaborar; Permitem o controlo da resposta ao acaso; Permitem avaliar capacidades cognitivas ou desempenhos complexos.	Classificação mais subjetiva; Correção, geralmente, morosa.

ITENS DE SELEÇÃO

Escolha múltipla

CARACTERÍSTICAS

Consistem em enunciados de uma questão ou de uma afirmação incompleta (habitualmente designado por tronco ou raiz), a que se seguem várias alternativas de resposta. Das diversas respostas disponibilizadas, podem estar várias corretas ou apenas uma (sendo as restantes conhecidas como distratores).

VANTAGENS

- Permitem avaliar um leque amplo e diversificado de conteúdos;
- Permitem avaliar algumas capacidades cognitivas complexas;
- Permitem controlar a probabilidade de respostas corretas ao acaso, quer aumentando o número de opções por item, quer o número de itens por objetivo de aprendizagem.

DESVANTAGENS

- São de construção mais difícil porque exigem a elaboração de opções de resposta simultaneamente corretas e plausíveis;

REGRAS DE CONSTRUÇÃO

- > O enunciado do item tem de indicar se este admite uma ou mais respostas corretas;
- > Caso o item admita mais do que uma resposta correta, não se deve indicar o número de respostas corretas;
- > Cada opção de resposta tem de estar totalmente correta ou totalmente incorreta;
- > O enunciado do item deve ser preferencialmente redigido na afirmativa (no caso de se utilizar a negativa, esta deve ser devidamente assinalada, por exemplo, em maiúsculas ou negrito);
- > Todos os distratores (respostas incorretas) devem ser plausíveis;
- > As opções devem apresentar enunciados gramaticalmente consistentes com o enunciado do tronco do item;
- > As opções devem apresentar características homogêneas (conteúdo, formulação, extensão...);
- > A posição relativa da(s) resposta(s) correta(s) no conjunto das opções deve ser determinada de modo aleatório;
- > Evitar a utilização de opções do tipo “nenhuma das anteriores” ou “todas as anteriores”;
- > O tronco do item e as opções devem estar na mesma página;
- > Nas opções falsas deve ser evitada a utilização de termos como “sempre”, “nunca”, “todos”, “ nenhuns”.

Associação

CARACTERÍSTICAS

Um item de associação é constituído por elementos entre os quais se pretendem ver estabelecidas correspondências corretas. Normalmente é constituído por dois conjuntos de elementos, organizados, por regra, em duas colunas, cujos elementos se relacionam.

VANTAGENS

- Permitem avaliar, num só item, a capacidade de relacionar vários elementos;
- Permitem controlar a probabilidade de respostas corretas ao acaso, dado o número de combinações possíveis;
- Possibilitam avaliar um leque amplo e diversificado de conteúdos;
- Permitem avaliar algumas capacidades cognitivas complexas.

REGRAS DE CONSTRUÇÃO

- > Cada um dos conjuntos deve conter elementos homogêneos;
- > A relação entre os elementos dos conjuntos deve estar claramente definida e deve ser a mesma em todas as associações pretendidas;
- > Um dos conjuntos (geralmente o da direita) deve conter um número maior de elementos,
- > As instruções devem explicitar claramente as características específicas da associação;
- > Os elementos dos dois conjuntos devem estar todos na mesma página.

Ordenação

CARACTERÍSTICAS

Um item de ordenação apresenta um conjunto de elementos por uma ordem aleatória e solicita uma sequência lógica ou cronológica correta.

VANTAGENS

- Permitem avaliar a capacidade de relacionar fenômenos (relações e causa-efeito, uma relação temporal ou uma ordem preestabelecida);
- Permitem avaliar algumas capacidades cognitivas complexas;
- Permitem diminuir a resposta ao acaso, quando se aumenta o número de elementos a ordenar.

REGRAS DE CONSTRUÇÃO

- > No enunciado do item deve estar claramente referido o assunto sobre o qual versa a tarefa, bem como o processo e o tipo de sequência a efetuar;
- > A formulação do item deve delimitar claramente o conteúdo, o processo e/ou o período de tempo a que se refere a sequência pretendida;
- > O número de elementos a ordenar deve variar entre 5 e 7;
- > Os elementos devem ser redigidos de forma a apresentar conformidade em termos de enunciação e extensão.

Verdadeiro/falso

CARACTERÍSTICAS

Um item de V/F é constituído por um conjunto de afirmações (frases) sobre as quais se solicita a identificação do valor lógico de cada uma como verdadeiro ou como falso.

VANTAGENS

- Permitem avaliar a capacidade de distinguir conceitos complementares e de identificar regras, definições e princípios;
- Permitem controlar a probabilidade de resposta correta ao acaso, se se aumentar o número de afirmações.

REGRAS DE CONSTRUÇÃO

- > Cada afirmação deve ser totalmente verdadeira ou falsa;
- > As afirmações devem ser construídas na afirmativa;
- > Um número elevado de afirmações reduz a probabilidade de acerto ao acaso;

- > Cada afirmação deve expressar uma única ideia e não deve conter elementos irrelevantes;
- > As afirmações devem evitar termos indefinidos ou inclusivos (por exemplo, às vezes, alguns, todos, nenhuns);
- > Nas afirmações falsas deve ser evitada a utilização de termos como sempre, nunca, todos, nenhuns.

Completamento com opção de resposta

CARACTERÍSTICAS

Um item de completamento pode apresentar uma frase, um pequeno texto, uma fórmula, um esquema ou uma figura com espaços em branco, para se completar a partir de um conjunto de opções de resposta.

VANTAGENS

- Podem permitir avaliar um leque amplo e diversificado de conteúdos.
- Permitem diminuir a probabilidade de resposta correta ao acaso, se se aumentar o número de opções de resposta.

REGRAS DE CONSTRUÇÃO

- > Os espaços deixados em branco devem ser destinados a elementos relevantes;
- > Cada opção de resposta deve corresponder a um único termo ou a uma única expressão, evitando ambiguidades;
- > Os espaços em branco não devem localizar-se no início das frases e devem ter a mesma extensão.

ITENS DE CONSTRUÇÃO

Itens de completamento

CARACTERÍSTICAS

Um item de completamento apresenta uma frase, um pequeno texto, uma fórmula, um esquema ou uma figura com espaços em branco, para se completar.

VANTAGENS

- São de classificação rápida e simples;
- A probabilidade de acerto ao acaso é muito reduzida.

DESVANTAGENS

- Não se adequam, em geral, à avaliação de capacidades ou de desempenhos complexos.

REGRAS DE CONSTRUÇÃO

- Os espaços deixados em branco devem ser destinados a elementos relevantes;
- Cada espaço deve corresponder a um único termo ou a uma única expressão, evitando ambiguidades;
- Os espaços em branco não devem localizar-se no início das frases e devem ter igual extensão.

Itens de resposta curta

CARACTERÍSTICAS

Um item de resposta curta solicita uma resposta correta, estruturada de forma simples e clara, a qual consiste, por exemplo, numa palavra, frase, símbolo, número ou fórmula.

VANTAGENS

- São de classificação rápida e simples;
- A probabilidade de acerto ao acaso é muito reduzida.

DESVANTAGENS

- Não se adequam, em geral, à avaliação de capacidades ou de desempenhos complexos.

REGRAS DE CONSTRUÇÃO

- O item deve preferencialmente apresentar interrogações diretas;
- O item deve ser formulado de modo a induzir uma única resposta possível, que deve ser breve;
- O item deve indicar os termos precisos em que a resposta deve ser dada (por exemplo, a unidade).

Itens de resposta extensa ou longa

CARACTERÍSTICAS

Os itens de construção de resposta extensa ou longa permitem que o respondente organize e estruture a resposta, mas o grau de liberdade varia com a extensão solicitada ou a orientação fornecida. Podem ser de resposta livre (dando liberdade para apresentar as suas ideias sobre o assunto e estruturar a

resposta como entenda) ou de resposta orientada (indicando parâmetros que a resposta deve satisfazer), esta segunda possibilidade permite respostas mais coerentes com o que o professor pretende avaliar.

Exemplos:

RESPOSTA LIVRE

1. Numa composição que não exceda uma página, expõe, em linhas gerais, alguns problemas dos países do terceiro mundo.

(A resposta será avaliada com base nos seguintes critérios: i) identificação de problemas comuns aos diferentes países do continente em análise; ii) correção dos factos expostos; iii) relevância dos fatores selecionados para a abordagem do tema; iv) organização da resposta).

RESPOSTA ORIENTADA

2. Numa composição que não exceda uma página, expõe, em linhas gerais, alguns problemas dos países do terceiro mundo, cingindo-te às seguintes condições:

- a) países do continente africano
- b) áreas de problemas: alimentação, saúde, educação.

(A resposta será avaliada com base nos seguintes critérios: i) identificação de problemas comuns aos diferentes países do continente em análise; ii) correção dos factos expostos; iii) relevância dos fatores selecionados para a abordagem do tema; iv) organização da resposta).

VANTAGENS

- Itens indicados para avaliar as capacidades ou os desempenhos complexos, a expressão de valores e atitudes, a resolução de problemas, as competências do domínio da escrita;
- Prestam-se à manifestação da criatividade e de competências de organização de ideias e de síntese.

DESVANTAGENS

- Itens de classificação morosa e difícil;
- Apresentam baixa fiabilidade¹;
- Beneficiam os estudantes com facilidade de expressão;
- Favorecem a divagação;
- Um teste só com este tipo de itens reduz a amostra de aprendizagens a avaliar;

REGRAS DE CONSTRUÇÃO

- O enunciado do item deve ser claro para que seja facilmente entendido o que se pretende.
- Os itens de resposta orientada devem apresentar elementos de orientação relativos, por exemplo, a conteúdos a tratar, relações a estabelecer, estrutura a respeitar, extensão requerida (número de palavras, linhas, páginas).

1- Um item é fiável quando permite que, em situações e momentos distintos, a informação recolhida (a resposta) seja valorada de forma idêntica.

- Os critérios de classificação devem ser explicitados (por exemplo, a resposta será avaliada tendo em consideração a clareza do discurso, a sequência lógica das ideias, a pertinência dos conteúdos referidos).

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO (CLASSIFICAÇÃO)

Descrevem o padrão ao qual o desempenho do estudante, na realização da tarefa, se deve reportar. Devem explicitar claramente os requisitos segundo os quais o desempenho é avaliado, ou seja, os parâmetros a analisar no desempenho dos estudantes.

Na avaliação pedagógica, o mesmo instrumento pode ser usado com o objetivo de ajudar os estudantes no seu processo de aprendizagem, constituindo uma ferramenta de autorregulação, mas também pode ser usado com o objetivo de, apenas, classificar as aprendizagens, e ainda podem coexistir estes dois objetivos. Assim, consideramos que a designação mais adequada é critérios de correção, pois estes podem existir sem cotações, mas o inverso não, ou seja a classificação decorre dos critérios de correção.

A qualidade dos critérios de correção tem repercussão na fiabilidade e na validade da informação recolhida, pelo que devem ser seguidas regras na construção dos itens, de modo a aumentar a qualidade destes.

ELABORAÇÃO DE CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

Os critérios devem ser construídos em simultâneo com a construção dos itens da prova (teste). A sua formulação deve ser tão detalhada quanto possível, de forma a aumentar a objetividade da classificação a atribuir.

Existem critérios gerais que se aplicam a todos os itens da mesma tipologia ou a todos os itens da mesma prova. Podem indicar, por exemplo, como proceder quando há elementos irrelevantes numa resposta, quando há erros ortográficos ou de sintaxe.

Os estudantes devem ser sempre informados dos critérios gerais, assim como da distribuição das cotações (se existirem).

Os *critérios específicos* são elaborados para a classificação de cada item, respeitando as regras do tipo de item e explicitando a pontuação a atribuir a cada um dos aspetos que, de acordo com a formulação do item, é objeto de avaliação.

A correção dos itens pode ser feita com critérios dicotômicos (certo ou errado) ou com critérios de desempenho (níveis de desempenho). A opção por um ou outro depende não só do tipo de item, mas também da natureza da aprendizagem ou do objetivo da avaliação.

NÍVEIS DE DESEMPENHO

Consistem em linhas orientadoras, regras ou princípios, pelos quais as respostas são avaliadas; descrevem os elementos que devem ser considerados na resposta, para julgar da sua qualidade, em função do que se determinou como resultado esperado. Incluem, portanto, uma escala e a descrição dos desempenhos correspondentes (níveis de desempenho).

No grupo de **itens de seleção**, os de ordenação são os únicos que admitem apenas critérios de correção dicotômicos, todos os outros admitem os dois tipos de critérios. No caso dos itens de escolha múltipla, de associação, de completamento, de resposta curta ou de verdadeiro/falso, quando o critério dicotômico é usado para efeitos de classificação, a cotação prevista só é atribuída quando há acerto total das opções que constituem o item; quando são definidos níveis de desempenho, a pontuação total é atribuída à resposta com todas as opções corretas e são atribuídas pontuações sucessivamente inferiores a um número também sucessivamente inferior de opções corretas.

Nos **itens de construção** também podem ser usados os dois tipos de critérios de correção. Nos itens de resposta curta e de completamento que requerem uma única resposta (um valor numérico, uma fórmula, uma palavra ou uma frase breve) aplicam-se apenas critérios de correção dicotômico; quando requerem mais respostas, podem ser usados os dois critérios. Quando são definidos critérios de desempenho, a pontuação total é atribuída se todas as respostas estão corretas e são atribuídas pontuações sucessivamente inferiores a um número também sucessivamente inferior de respostas corretas. Os itens de resposta extensa (livre e orientada) requerem, sempre, critérios de correção com níveis de desempenho.

Nos **itens que requerem cálculos ou utilização de tecnologias de tratamento de dados** (por exemplo em unidades curriculares de Matemática, Física ou Química) e nos itens que incidem em aspetos práticos (por exemplo em unidades curriculares de Desenho ou Geometria Descritiva), que envolvem etapas de resolução definem-se as etapas e são atribuídas pontuações a um conjunto de aspetos (elementos) que devem constar na resposta.

Os níveis de desempenho nos **itens de resposta curta e resposta extensa** envolvem, geralmente, mais do que uma dimensão, tendo em conta o conteúdo e a forma de resposta. No que se refere ao conteúdo avaliam-se aspetos como a inclusão de tópicos de orientação apresentados no enunciado e a qualidade da utilização da linguagem científica específica da disciplina. Quanto aos aspetos de forma, avalia-se, em muitos casos (quando faz sentido), o desempenho no domínio da comunicação em língua portuguesa.

Podem adotar-se duas abordagens distintas na definição dos diferentes níveis de desempenho, a holística e a analítica em função do tipo de item e do objetivo de avaliação do mesmo. A abordagem holística considera a resposta na sua globalidade, relativamente aos parâmetros previamente estabelecidos, para isso, constroem-se descritores abrangentes, um para cada nível de desempenho. Na abordagem analítica, a resposta é avaliada em diferentes dimensões, que são consideradas separadamente, sendo atribuída uma pontuação a cada uma.

A avaliação deve ser simples e facilmente exequível, pelo que, o número de níveis de desempenho não deve ser elevado (recomenda-se entre 3 e 6) e os descritores devem ser claros. O número de níveis a considerar deve privilegiar a delimitação clara dos descritores de cada nível, em detrimento da quantidade de níveis.

Na construção dos critérios de correção, podem considerar-se níveis intercalares não descritos, situados entre um nível que lhe é superior e outro que lhe é inferior, ambos descritos. Isto facilita a construção dos descritores de correção do item e dá alguma flexibilidade na classificação, mas reduz a consistência entre avaliadores que apliquem a mesma escala.

RECOMENDAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE CRITÉRIOS DE CORREÇÃO OU CLASSIFICAÇÃO

Nos **itens de seleção**, os critérios devem prever o modo de classificar respostas em que o estudante assinala mais opções do que as solicitadas.

Nos **itens de construção**, os critérios devem:

- i) ter em conta todos os elementos ou orientações referidas no enunciado do item;
- ii) apresentar exemplos de resposta(s) nos itens de completamento ou resposta curta e cenários de resposta nos itens de resposta orientada e de resposta livre;
- iii) prever a ponderação relativa a aspetos como a correção linguística e a estruturação do discurso (caso faça sentido a sua aplicação) (por exemplo, a clareza, a sequência lógica e a pertinência das ideias) – a ponderação pode ser calculada em relação à globalidade da pontuação da prova ou para cada item;
- iv) prever a classificação a atribuir em situações de não cumprimento das condições de realização (por exemplo: o estudante usa uma frase em vez de palavra, uma unidade de medida diferente da indicada, três exemplos em vez de dois, responde a duas questões quando tinha de escolher uma de duas perguntas);
- v) prever a classificação a atribuir em situações em que o estudante dá uma resposta correta, mas distinta do exemplo/cenário de resposta.

5.

PLANEAMENTO DA AVALIAÇÃO

“(...) os critérios de avaliação traduzem aspetos, características ou dimensões que os intervenientes privilegiaram, entre outros, e expressam o que é verdadeiramente relevante aprender (Fernandes, 2021d), contribuindo para que a avaliação seja transparente, articulada com o ensino e com a aprendizagem, participada e reflexiva.”

> PLANEAMENTO DA AVALIAÇÃO

Desde a década de 1990 que a investigação no âmbito da avaliação pedagógica tem acumulado estudos, experiências e evidências que apontam para a necessidade de privilegiar estratégias de avaliação que ajudem os alunos a aprender em vez de simplesmente classificar as suas aprendizagens e que é a avaliação formativa a que tem efeitos mais positivos nas aprendizagens. Contudo, a avaliação pedagógica no ensino superior, de um modo geral, segue abordagens de natureza sumativa muito centradas na utilização de provas de frequências e de exames como meio privilegiado de avaliação e classificação dos estudantes (Borrallho & Fernandes, 2013; Cid, et al., 2014; Fernandes et al., 2014).

Um sólido conhecimento científico e elevadas competências investigativas não chegam para responder às exigências dos estudantes deste século, é necessário substituir o modelo expositivo, centrado no professor, assente na dependência do saber enciclopédico (paradigma de transmissão) por um modelo centrado no estudante, que lhe confere autonomia, responsabilidade e exige novas competências: capacidade para pesquisar e seleccionar, interpretar, analisar e comunicar informação, distinguir pontos de vista, ter sentido crítico e criatividade (paradigma da comunicação pedagógica). Esta nova abordagem requer a mobilização de uma variedade de estratégias e modos de avaliação que tenham em conta as competências exigidas, apoiadas em critérios de avaliação adequados e uma comunicação dos resultados que favoreça a regulação das aprendizagens. Esta perspetiva aponta para a necessidade de conceber um plano de avaliação que dê resposta a estas e outras questões (Figura 1 e Quadro 1).

Figura 1
Questões subjacentes num plano de avaliação



Quadro 1

Questões orientadoras do Plano de avaliação

O QUE SE QUER AVALIAR?

A resposta a esta questão requer a identificação das aprendizagens/competências que queremos que os estudantes adquiram/desenvolvam. O enunciado destas deve refletir o que se espera que o estudante consiga realizar, de modo observável.

Exemplos:

Conhecer as temáticas gerais e de enquadramento do empreendedorismo social.
Compreender os mecanismos de financiamento de projetos de âmbito social.
Ser capaz de implementar ideias inovadoras no âmbito do empreendedorismo social.

COMO AVALIAR?

A avaliação requer que o professor pense em tarefas que permitam aos estudantes adquirir e mobilizar conhecimentos dando lugar ao desenvolvimento de competências.

Estas podem manifestar-se através de produtos e/ou ações, (produtos multimédia, podcast, ensaio crítico, reflexão crítica, descrição de uma prática, resolução de problemas, relatório de campo ou experimental, mapa conceptual, e-portefólio, wiki,...).

QUEM AVALIA?

A corresponsabilização dos estudantes no processo de aprendizagem requer a participação destes no processo de avaliação, designadamente através da autoavaliação que favorece a autorregulação da aprendizagem e permite a tomada de consciência sobre o processo de aprendizagem (progressos, dificuldades e formas de superação). Assim, tanto quanto possível, os estudantes devem ser implicados na avaliação.

Também podem ser mobilizadas outras formas de avaliação, designadamente a avaliação por pares e a coavaliação.



COM QUE NORMAS E CRITÉRIOS SE AVALIA?

As normas de avaliação podem ser de diferente natureza.

Critérios de avaliação - requisitos de qualidade a considerar no desempenho da tarefa.

Critérios de classificação – geralmente quantitativos, associados à distribuição de cotação pelas diferentes componentes de uma atividade avaliativa.

Independentemente da natureza dos critérios, é fundamental a coerência entre estes e as competências, facilitando informação sobre os níveis alcançados nos resultados de aprendizagem.

Devem ser públicos, transparentes e explicitados previamente à avaliação.

COMO SE COMUNICAM OS RESULTADOS?

Comunicar os resultados é um dever.

Implica fornecer *feedback*.

O *feedback* pode ser avaliativo ou descritivo (Gipps, 1999):

o *feedback* avaliativo assenta sobretudo num juízo de valor,

o *feedback* descritivo incide na realização do aluno e na tarefa proposta, especificando o progresso e o caminho a seguir.

A Tabela 7 apresenta exemplos de planos de avaliação aplicados a diferentes competências e áreas disciplinares.

Tabela 7
Exemplos de planos de avaliação para diferentes competências

O QUE SE QUER AVALIAR?	COMO AVALIAR?	QUEM AVALIAR?	COM QUE NORMAS SE AVALIA?	COMO SE COMUNICAM OS RESULTADOS?
Competências	Desenhar tarefas e instrumentos	Professores, pares, estudante, outros	Definir critérios de avaliação	Elaborar comentários de feedback
Desenvolver estudos de viabilidade financeira	Elaborar um projeto de empresa (PME) para obter financiamento junto de uma entidade bancária	Professor e estudante (autoavaliação) e heteroavaliação	- adequação do projeto aos objetivos - pertinência e justificação dos argumentos - capacidade de reflexão crítica sobre o projeto	Centrar o feedback nos critérios; Clarificar o que se considera uma boa execução; Identificar aspetos positivos e outros a melhorar; Dar pistas para melhorar o trabalho.
Explicar o papel da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) na promoção da Sustentabilidade	Pesquisar e apresentar 2 Documentos vídeo sobre EDS fundamentando a sua escolha	Professor e estudante (autoavaliação) e heteroavaliação	- relevância dos vídeos - clareza e domínio dos argumentos sobre EDS - capacidade de reflexão crítica sobre a problemática	Centrar o feedback nos critérios; Clarificar o que se considera uma execução; Estimular a autoavaliação do estudante.
Analisar criticamente uma obra literária, situando-a no respectivo contexto, género, período, movimento, corrente ou escola	Apresentação da obra em análise (formato texto e/ou <i>podcast</i>) de acordo com critérios definidos	Professor e estudante (autoavaliação) e heteroavaliação	- situa a obra no contexto da sua produção; - caracteriza corretamente o género literário; - situa a obra na corrente/escola respectiva.	Identificar aspectos positivos no enquadramento da obra; Questionar aspetos omissos ou incorretos; Fornecer pistas que permitam melhorar a apresentação.

Fonte: Adaptado de Amante e Oliveira (2019).

Em suma, a avaliação e o *feedback* estão no cerne do ensino e da aprendizagem. Um bom plano de avaliação e um adequado *feedback* traduz-se em ganhos nos resultados de aprendizagem, no nível de satisfação do estudante e do professor.

> REFERÊNCIAS

- Amante, I. & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback. Desafios atuais*. Universidade Aberta.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto Editora.
- Black, P. & Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. King's College London Department of Education and Professional Studies.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner, (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). Sage.
- Bolzan, L., Otero, W. & Botelho, R. (2022). Autoavaliação e heteroavaliação: uma abordagem no ensino superior. *Estudos de Avaliação Educacional*, 33, e09199.
- Borralho, A. & Fernandes, D. (2013). Práticas de ensino e de avaliação numa Instituição do ensino superior: uma discussão acerca das representações de professores e alunos. In E. Chaleta (Org.), *Orquestração da aprendizagem no ensino superior* (pp. 45-63). Edições Pedagogo.
- Borralho, A. (2021). Avaliação pedagógica e avaliação em larga escala: perspectivas, limites e relações. In T. Vidal & A. J. Afonso (Eds.), *Avaliação pedagógica: limites e possibilidades* (pp. 13-32). Editora CRV.
- Borralho, A., Cid, M., & Fialho, I. (2019). Avaliação das (para as) aprendizagens: das questões teóricas às práticas de sala de aula. In M. I. Ortigão, D. Fernandes, T. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 219-240). CRV.
- Borralho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2012). Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. In C. Leite & M. Zabalza (Coord.), *Ensino superior: inovação e qualidade na docência* (pp. 984-996). CIEE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Borralho, A., Lucena, I. & Brito, A. (2015). *Avaliar para melhorar as aprendizagens matemáticas*. Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cid, M., Fialho, I., Borralho, A., Fernandes, D. & Rodrigues, P. (2014). A avaliação nas práticas curriculares em quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, E. Cunha, A. Monteiro & P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* (Vol. 2, pp. 615-648). Educa.
- Fernandes, D. (2020a). Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 72-84.
- Fernandes, D. (2020b). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica (versão de trabalho)*. Projeto “Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)”. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021b). *Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021c). *Diversificação dos processos de recolha de informação (dois exemplos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021d). *Rubricas de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D., Gaspar, A., Borralho, A., Cid, M. & Fialho, I. (2014). O feedback nas práticas de oito docentes universitários de licenciatura de artes e humanidades. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, E. Cunha, A. Monteiro & P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* (Vol. 2, pp. 445-476). Educa.

Fialho, I. & Fernandes, D. (2017a). Folha 3: Feedback. In D. Fernandes & I. Fialho (Orgs.), *Caderno de formação: avaliar para melhorar, avaliar para aprender*. Ministério da Educação de Cabo Verde (não publicado).

Fialho, I. & Fernandes, D. (2017b). Folha 4: Rubricas. In D. Fernandes & I. Fialho (Orgs.), *Caderno de formação: avaliar para melhorar, avaliar para aprender*. Ministério da Educação de Cabo Verde (não publicado).

Fialho, I., Chaleta, E. & Borralho, A. (2020). Práticas de avaliação formativa e feedback, no ensino superior (pp. 65-92). In M. Cid, N. Rajadell Puiggròs & G. Santos Costa (Coords.), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais*. CIEP-UE.

García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Universidad de Salamanca.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.

Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.

Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas* (2.ª ed.). Edições ASA.

Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Neves, A. & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz.

Pérez Hernández, A. F., Méndez Sánchez, C. J., Pérez Arellano, P. & Yris Whizar, H. M. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Perspectivas Docentes* 28(63), 60-68.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.

Reinholz, D. L. (2018). Three approaches to focusing peer feedback. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 10.

UNESCO (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável. Objetivos de aprendizagem*. Unesco.



> COMO ENSINAMOS PARA PROMOVER APRENDIZAGENS?

A Universidade de Évora está a reforçar e a dar prioridade a ações de informação e apoio a estudantes e professores. Assim, na elaboração e implementação atividades educativas online, os docentes podem contar com suporte tecnológico e pedagógico.



**UNIVERSIDADE
DE ÉVORA**

Cofinanciado por:



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Rua do Cardeal Rei, s/n, 7000-849 Évora
Largo dos Colegiais, N° 2, 7004-516 Évora
uevora@uevora.pt
tlf: +351 266 740 800

Serviços Académicos
Balcão de Atendimento On-line
tlf.: +351 266 760 220

Serviços de Ação Social
geral@sas.uevora.pt
tlf.: +351 266 740 800

Serviços Administrativos
geral@sadm.uevora.pt
tlf.: +351 266 760 966



IPi SUCESSO!

IPISUCESSO.UEVORA.PT



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

