



# REFERENCIAL PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS



# ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO .....	3
II.	PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA .....	4
III.	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA .....	7
1.	Nomenclatura / Escala de avaliação .....	7
2.	Avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens) .....	8
3.	<i>Feedback</i> .....	8
4.	Critérios aplicados de forma transversal .....	10
5.	Trabalho colaborativo e interdisciplinar .....	14
6.	Orientação para a avaliação dos domínios de autonomia curricular (DAC) .....	14
7.	Orientações para a avaliação da componente Cidadania e Desenvolvimento.....	14
8.	Competências dos Departamentos / Áreas disciplinares .....	15
9.	Avaliação sumativa (avaliação das aprendizagens) .....	16
9.1.	Princípios gerais .....	16
9.2.	Efeitos das classificações finais – condições de transição /aprovação.....	17
9.2.1.	– Alunos dos 2º e 3º anos de escolaridade.....	17
9.2.2.	– Alunos do 5º ano de escolaridade .....	17
9.2.3.	– Alunos dos 7º e 8º anos de escolaridade.....	17
9.2.4.	– Situações a ponderar .....	17
9.3.	Princípios gerais de avaliação por ciclo de ensino .....	18
9.3.1.	Educação Pré-Escolar .....	18
9.3.2.	Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	18
9.3.3.	Avaliação nos 2º Ciclo e 3º Ciclos .....	18
9.3.4.	Avaliação nos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário.....	18
9.3.5.	Avaliação nos Cursos Profissionais .....	19
9.3.6.	Avaliação dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho .....	19
IV.	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO POR DEPARTAMENTO/ÁREA DISCIPLINAR .....	20
4.1.	Departamento Curricular da Educação Pré-escolar.....	20
4.2.	Departamento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
4.3.	Departamento Curricular de Línguas:.....	20
4.3.1.	Área disciplinar de Português .....	20
4.3.2.	Área disciplinar de Inglês e Alemão .....	20
4.3.3.	Área disciplinar de Francês e Espanhol.....	20
4.4.	Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas .....	20

4.4.1.	Área disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC).....	20
4.4.2.	Área disciplinar de História e Geografia de Portugal.....	20
4.4.3.	Área disciplinar de História.....	20
4.4.4.	Área disciplinar de Geografia.....	20
4.4.5.	Área disciplinar de Filosofia/Psicologia.....	20
4.4.6.	Área disciplinar de Economia e Contabilidade.....	20
4.5.	Departamento Curricular de Matemática e Tecnologias.....	20
4.5.1.	Área disciplinar de Matemática.....	20
4.5.2.	Área disciplinar de Eletrotécnica.....	20
4.5.3.	Área disciplinar de Mecânica.....	20
4.5.4.	Área disciplinar de Informática.....	20
4.6.	Departamento de Ciências Físicas, Químicas e Naturais.....	20
4.6.1.	Área disciplinar de Biologia e Geologia e Ciências da Natureza.....	20
4.6.2.	Área disciplinar de Física e Química.....	20
4.7.	Departamento de Expressões:.....	20
4.7.1.	Área disciplinar de Artes Visuais.....	20
4.7.2.	Área disciplinar de Educação Tecnológica.....	20
4.7.3.	Área disciplinar de Educação Musical.....	20
4.7.4.	Área disciplinar de Educação Física.....	20
4.8.	Departamento de Educação Especial.....	20
V.	REFERÊNCIAS.....	21

## I. INTRODUÇÃO

A sociedade, em geral, e as instituições educativas, em particular, têm manifestado a necessidade de se utilizarem referenciais que orientem o desenvolvimento das competências para a vida, numa sociedade em constante mudança.

Neste sentido, procurou-se mudar o paradigma tradicional da escola, desde logo, promovendo o debate sobre os novos desafios que pode e deve assumir, mas também publicando documentos legislativos que constituem a base conceptual orientadora das mudanças que importa induzir no sistema educativo.

Destaca-se como marco importante deste esforço a publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), em 2017, onde são apresentadas uma visão e uma conceção estratégica e capacitadora da educação e onde se estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.

Neste documento, é claramente assumido que a escola deve preparar as crianças e os jovens para a imprevisibilidade e mudança rápida e permanente, garantindo a educação para todos, dotando cada um de competências-chave em dez áreas de desenvolvimento.

O conceito de competência aí plasmado é entendido como uma combinação complexa de conhecimentos, aptidões/capacidades e atitudes.

Em 2018, foram publicados dois normativos legais, que passaram também a ser incontornáveis nas escolas. Por um lado, os princípios da educação inclusiva (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de Julho) e, por outro, o quadro de autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), que *“estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.”*

No exercício da sua autonomia, as escolas devem promover *“um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.”* (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.)

Decorre deste e de outros diplomas o pressuposto de que a escola é para todos, verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos podem adquirir os conhecimentos e desenvolver as capacidades e atitudes que lhes permitam alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, compete a estas estabelecer um referencial para a avaliação dos alunos, enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, bem como definir os princípios de atuação e as normas orientadoras relativas ao desenvolvimento do currículo, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as competências essenciais, implementando domínios de autonomia curricular (DAC) e a Estratégia para Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC).

A publicação das Portarias n.º 223-A/2018, 226-A/ 2018, 235-A/ 2018, de 3 de agosto, veio regulamentar o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, assumindo a avaliação como um processo contínuo e sistemático ao serviço das aprendizagens.

Feito este breve enquadramento, o conselho pedagógico do Agrupamento de Escolas Alcides de Faria (AEAF) reforça alguns princípios orientadores para uma avaliação pedagógica dos alunos.

Assim, aprovados os critérios gerais de avaliação, os quais constituem uma norma para todos, aprova também, sob proposta dos departamentos curriculares, critérios específicos.

Nesta conformidade, sem ignorar o contributo do conhecimento produzido nas últimas décadas sobre a matéria, e, mais recentemente, a definição conceptual divulgada pelo Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação (MAIA), o AEAF construiu o presente referencial que constitui uma possível resposta à concretização de uma avaliação para e das aprendizagens.

## II. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

### 1. PRINCÍPIO DA TRANSPARÊNCIA

A transparência é essencial para uma avaliação credível e que seja compreendida por todos.

Para esta transparência, fundamental em qualquer processo de avaliação, os critérios, as finalidades, os procedimentos, os momentos, os intervenientes e os processos de recolha de informação a utilizar devem, à partida, ser conhecidos pelos principais intervenientes (alunos, pais e encarregados de educação, gestores escolares).

Quando as regras do jogo são conhecidas previamente, e, sempre que possível, negociadas, a avaliação é vista como um processo pedagógico indispensável para acompanhar e orientar os alunos nas aprendizagens, bem como os professores na procura das melhores estratégias para desenvolver nos seus alunos os conhecimentos, capacidades e atitudes, de acordo com o PASEO.

Em nome da transparência, importa que seja sempre assegurado que os alunos compreendem:

- a) os propósitos da avaliação e a utilização que vai ser dada aos resultados da mesma;
- b) o que têm de aprender e o que é objeto de avaliação formativa/sumativa e quais os procedimentos avaliativos;
- c) as escalas usadas e as diferenças entre níveis de desempenho;
- d) a importância da autoavaliação para se situarem entre um fraco e um bom desempenho e para interiorizarem os esforços que têm de fazer para melhorar;
- e) que as avaliações traduzem com rigor os seus conhecimentos e tudo aquilo que são capazes de fazer;
- f) que os resultados da avaliação são claros, facilmente compreensíveis e úteis para melhores aprendizagens.

Nestes termos, a transparência é essencial em todo o processo de aprendizagem, devendo a avaliação ser discutida com os alunos, ser clara nos seus propósitos, e adequada à realidade de cada turma /aluno.

### 2. PRINCÍPIO DA MELHORIA DA APRENDIZAGEM

A avaliação é um meio privilegiado para a promover a melhoria, devendo as falhas ou erros ser encaradas como oportunidades de mais e melhores aprendizagens.

O mais nobre propósito da avaliação não é atribuir classificações no final de um percurso, mas obter e partilhar informação sobre o progresso dos alunos em relação aos conteúdos, às capacidades, às competências e desempenhos que já desenvolveram e que ainda falta desenvolver.

Avaliar para aprender, aprender a aprender, desenvolver capacidades de autorregulação, devem ter uma tradução prática na sala de aula.

A principal modalidade de avaliação é a formativa, pelo que deve contribuir para a melhoria das aprendizagens e para a autoregulação.

Sempre que possíveis, os professores devem produzir rubricas que promovam a autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação das aprendizagens dos alunos e que incluam os domínios transversais definidos para o Agrupamento.

O envolvimento dos alunos na avaliação desenvolve a consciência sobre as aprendizagens, a forma como as adquirem e promove a autonomia e a capacidade de reflexão.

O envolvimento de outros intervenientes e fornecimento de um *feedback* regular e de qualidade são também essenciais para a melhoria.

### **3. PRINCÍPIO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

A avaliação pedagógica, da responsabilidade dos professores e que ocorre nas salas de aula e nas escolas, só faz real sentido se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino. Isto significa que a avaliação é um processo que tem de estar intrinsecamente articulado com o currículo e com o seu desenvolvimento.

Neste sentido, as propostas de trabalho, ou as tarefas, que são apresentadas aos alunos serão sempre utilizadas numa tripla dimensão, garantindo que:

- a) todos os alunos aprendam;
- b) os professores ensinem com qualidade;
- c) ambos avaliem a qualidade das aprendizagens realizadas e a qualidade do ensino.

Deve alinhar-se a avaliação com o currículo e com as metodologias e estratégias utilizadas para o desenvolver fazendo deste modo. Assim as tarefas de aprendizagem e as tarefas de avaliação e de ensino devem estar interligadas.

Os alunos devem ter várias oportunidades para demonstrarem o que podem e sabem fazer. Importa proporcionar aos alunos oportunidade de mostrarem, o que sabem e são capazes de fazer, dificuldades de aprendizagem que já superaram e as que ainda podem e devem superar.

Em suma, todas as tarefas na sala de aula devem contribuir para que os alunos desenvolvam a sua autonomia e aprendam mais e com mais profundidade.

### **4. PRINCÍPIO DA DIVERSIFICAÇÃO DO PROCESSO /PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

#### **4.1. DIVERSIFICAÇÃO DE PRÁTICAS**

Avaliar uma mesma aprendizagem em vários momentos através da utilização de processos de recolha de informação diversificados irá permitir uma melhor aferição dos desempenhos dos alunos e da sua evolução e uma melhor adequação à heterogeneidade dos mesmos.

Assim, a avaliação pedagógica deve compreender várias dimensões da aprendizagem, a par dos diferentes estilos de aprendizagem, dos múltiplos objetivos que o currículo consagra e da natureza das diferentes áreas do conhecimento, capacidades e atitudes/valores a desenvolver.

Garantir a diversificação é, na prática, reconhecer que o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos depende de um conjunto complexo e interdependente de factores, muitos deles condicionantes de melhores aprendizagens, para minimizar o impacto dos mesmos nos resultados esperados. Para uma maior fiabilidade no processo avaliativo, não basta seleccionar processos / instrumentos /técnicas adequados às tarefas e às competências a mobilizar, mas fazê-lo de forma articulada e em contextos diferenciados.

Cabe a cada área disciplinar definir os processos de recolha de informação e, sempre que oportuno o seu peso relativo na avaliação de cada domínio.

Por deliberação do Conselho Pedagógico, não pode haver sobrevalorização de um processo ou técnica e a diversificação implica que cada área defina, em geral, três processos de recolha de informação.

Sempre que o mesmo processo de recolha de informação para efeitos de avaliação seja utilizado para vários domínios, deve a avaliação patentear o resultado do aluno em cada um dos domínios, de forma transparente.

#### **4.2. DIVERSIFICAÇÃO DE INTERVENIENTES**

A diversificação dos intervenientes no processo de avaliação, envolvendo, por exemplo, sempre que possível, os próprios alunos, os encarregados de educação e outros professores, é uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem.

Aos professores compete esclarecer os processos de recolha de informação, recolher as informações e evidências de aprendizagem com base em diferentes técnicas e instrumentos de avaliação e ajustar o ensino aprendizagem perante os resultados obtidos. Compete-lhes ainda dar *feedback* referente aos desempenhos dos alunos e apoio aos discentes na autorregulação do seu processo de aprendizagem, identificando os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, isto é, valorizando os sucessos e identificando as dificuldades que devem ser ultrapassadas.

A participação dos alunos no processo de avaliação faz-se através da sua autoavaliação e da avaliação dos pares. Aquando da avaliação sumativa, período a período, ou módulo/UFCD a módulo/UFCD nos Cursos Profissionais, o aluno faz a sua autoavaliação formal em cada uma das disciplinas, ficando esta à guarda dos respetivos professores.

A participação dos encarregados de educação no processo de avaliação sumativa dos alunos faz-se pelo preenchimento de uma ficha global de avaliação e de acompanhamento, remetida, antes do final de cada período, pelo Professor Titular/Diretor de Turma aos encarregados de educação. No caso dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário as referidas fichas devem ser apresentadas nos conselhos de turma de avaliação pelo diretor de turma. A participação dos pais e encarregados de educação também deve ser promovida de outras formas, quer através do *feedback* dado pelos diretores de turma (com base no *feedback* por estes recolhido /fornecido pelos docentes do conselho de turma), quer pelos professores e pelo diretor de turma, quer através da participação nas reuniões promovidas pela escola, quer através dos representantes dos pais e encarregados de educação.

#### **5. PRINCÍPIO DA PLANIFICAÇÃO E AGENDAMENTO DAS AVALIAÇÕES (RAZOABILIDADE)**

Os alunos não podem ser sobrecarregados com momentos formais de avaliação para efeitos de classificação.

Assim, cada conselho de turma deve garantir a articulação dos processos de recolha de informação.

Até ao 3.º ciclo do ensino básico, os trabalhos de grupo devem, preferencialmente, ser realizados dentro da sala de aula.

Para efeitos de avaliação sumativa, só é permitida a marcação de três fichas de avaliação por semana e em dias diferentes.

Cada um dos grupos de trabalho que constituem os departamentos deverá definir o mínimo de processos de recolha de informação para efeitos de avaliação sumativa, por disciplina, aplicados em dias distintos, independentemente da sua natureza ou tipologia, sendo depois ajustados em função do contexto de cada turma.

## 6. RIGOR /FIABILIDADE

Aos princípios anteriormente referidos devem ser acrescentados o princípio do rigor / fiabilidade dos dados, que garanta que a avaliação feita não possa ser marcada por factores que a possam pôr em causa.

Este princípio é válido tanto para a avaliação formativa como para sumativa, independentemente do facto de elas se basearem em dados qualitativos ou quantitativos.

## 7. DIVULGAÇÃO

O órgão de administração e gestão deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes, em especial dos alunos e dos pais ou encarregados de educação.

Por seu turno, cada diretor de turma, professor titular de turma ou educador dá a conhecer aos encarregados de educação e aos alunos, no início do ano letivo, os critérios gerais de avaliação.

De igual modo, no início do ano letivo, os critérios de avaliação deverão ser obrigatoriamente divulgados aos alunos pelos professores das diferentes disciplinas.

O referencial de avaliação e os critérios específicos de avaliação das diferentes disciplinas constarão num documento próprio que, depois de aprovado em Conselho Pedagógico, ficará disponível na Página da Internet do Agrupamento.

# III. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

## 1. Nomenclatura / Escala de avaliação

Sempre que haja lugar à avaliação, deve ter-se por referência a seguinte escala:

1º Ciclo do Ensino Básico		2º e 3º Ciclo do Ensino Básico			Ensino Secundário e Ensino Profissional		
Percentagem	Menção qualitativa	Percentagem	Nível	Menção qualitativa	Pontos	Valores	Menção qualitativa
De 0 a 49%	Insuficiente	De 0 a 19%	1	Muito insuficiente	0 - 64	0-6	Muito insuficiente
		De 20 a 49%	2	Insuficiente	65 a 94	7-9	Insuficiente
De 50 a 69%	Suficiente	De 50 a 69%	3	Suficiente	95 a 134	10-13	Suficiente
De 70 a 89%	Bom	De 70 a 89%	4	Bom	135 a 174	14-17	Bom
De 90 a 100%	Muito bom	De 90 a 100%	5	Muito bom	175 a 200	18-20	Muito bom

Para efeitos de avaliação para as aprendizagens, isto é, formativa, poderá ser dispensada uma escala quantitativa, privilegiando-se o *feedback* mais descritivo que facilite ao aluno a autorregulação das aprendizagens.



## 2. Avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens)

Segundo a legislação em vigor “a informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (n.º 2, do Art.º 24.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, 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.

Neste sentido, no AEAF, avaliação formativa é assumida como a principal modalidade de avaliação, ao serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. A avaliação contínua tem implicações diretas na melhoria das aprendizagens dos alunos e permite ao professor orientar os percursos de aprendizagem, de forma individualizada e adaptada ao ritmo e perfil cognitivo e comportamental de cada aluno.

Trata-se, portanto, de uma avaliação de proximidade, que, quanto mais frequente e eficaz mais poderá cumprir o propósito de melhorar sistematicamente as aprendizagens.

Como a avaliação formativa se desenvolve em contextos muito específicos e sem quaisquer propósitos classificativos, não é aceitável utilizar os seus resultados para efeitos da avaliação das aprendizagens, isto é, com fins classificativos, até porque esta utilização colocaria, entre outras, questões de validade e fiabilidade.

## 3. Feedback

Como processo de recolha e interpretação de evidências que professores e alunos utilizam para determinarem em que situação se encontram as aprendizagens esperadas, o *feedback* é imprescindível, quer na avaliação formativa, quer na avaliação sumativa.

Para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, o professor deve centrar-se na tarefa avaliada e não no aluno, fornecendo-lhes informação que lhes permita a autorregulação e motivação para melhores aprendizagens.

A competência de dar *feedback* eficaz desenvolve-se, beneficiando de uma prática reflexiva por parte do docente, mas também de um diálogo com os alunos e com os pares.

O *feedback* deve ter impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, sendo tanto mais produtivo quanto mais apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem.

Avaliar para melhorar as aprendizagens implica repensar continuamente o processo de ensino e de aprendizagem, provocando, por isso, as adaptações necessárias.

Neste sentido, a avaliação do aluno deve constituir um fator positivo, ter em conta as dificuldades diagnosticadas e as aprendizagens a melhorar, valorizar o conhecimento e os diferentes ritmos de aprendizagem, onde todos os alunos devem ter a oportunidade de mostrar os seus pontos fortes.

Para um sistema de *feedback* completo e verdadeiramente eficaz, devemos considerar permanentemente três componentes distintas: *feed up*, *feedback* e *feed forward*.

O *feed up* tem como principal objetivo clarificar os objetivos de aprendizagem, definir para onde se deve ir, bem como os critérios a partir dos quais professores e alunos podem avaliar e permitir que ambos se envolvam em processos de regulação e autorregulação, numa lógica formativa.

Quando os alunos compreendem o que se espera deles, podem orientar melhor as suas aprendizagens, adotar as melhores estratégias e autorregular o seu percurso. Assim, o *feed up* deve contribuir para estabelecer entre professor e alunos uma relação de confiança e ser uma oportunidade de melhorar as expectativas de professores e alunos no que respeita às capacidades de aprendizagem.

Quanto ao *feedback*, dado ao aluno perante um desempenho ou um trabalho, importa que este seja sistemático, descritivo, oportuno e eficaz. Assim, é legítimo que, quando um professor dá *feedback* ao aluno, o aluno tenha oportunidades de aplicar as orientações que recebeu, transformando o erro ou falhas em oportunidades de aprendizagem.

Surge, então, a necessidade de *feed forward*, o qual, após o *feedback*, permite aos professores que os alunos possam perspetivar e muitas vezes reorganizar as suas ações perante o processo de ensino e aprendizagem, isto é, responder à questão sobre o que ambos têm de fazer a seguir.

Em suma, o *feedback* (nestas três vertentes) é um processo que deve atender às necessidades de cada aluno individualmente considerado e inserido num processo específico de aprendizagem. Não é possível, por isso, definir, de modo abstrato, de que forma se deve traduzir um *feedback* eficaz, útil e relevante para os alunos e os professores, embora haja um acervo muito significativo de informação que nos pode ajudar a encontrar as melhores formas de *feedback* em cada caso concreto.

Não obstante, é útil ter por referência um sistema de organização das estratégias de *feedback* quanto à forma e ao conteúdo, a partir do qual se possam definir as estratégias que melhor se adequem às situações específicas com as quais os professores se confrontam na prática pedagógica.

No que respeita à forma do *feedback*, é possível considerar as seguintes variáveis:

1. O tempo: quando e com que frequência deve ser dado, sabendo que, tanto quanto possível, este deve ser distribuído pouco tempo após a conclusão da tarefa.
2. A quantidade / qualidade: que informações o *feedback* deve conter, sem ser excessivo e para ser eficaz.
3. O modo: oral, escrito, ...
4. Alvo: a que aluno ou alunos se dirige o *feedback*.

De um modo geral, para se escolher a melhor opção em cada caso, o *feedback* deve ser dado enquanto os alunos ainda têm plena consciência do objetivo de aprendizagem e tempo para agir sobre ele, na quantidade suficiente para compreenderem o que têm de fazer e sem que o trabalho seja feito por eles, de acordo com o meio mais adequado e eficaz e de forma a atingir determinados alunos com uma informação específica.

#### 4. Critérios aplicados de forma transversal

Em todo o Agrupamento, para além das especificidades de cada ano de escolaridade e/ou oferta educativa, a avaliação dos alunos deve ter em conta os seguintes domínios e descritores:

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALCAIDES DE FARIA						
Critérios aplicados de forma transversal	Níveis/Descritores de Desempenho					
	1.º Ciclo	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	
	2.º e 3.º Ciclos	5	4	3	Insuficiente	Muito insuficiente
	Secundário	18-20	14-17	10-13	2	1
				8-9	0-7	
<b>CONHECIMENTO</b>	<b>Aquisição/Compreensão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Domina, plenamente, os conhecimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela bom domínio dos conhecimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela razoável domínio dos conhecimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela fraco domínio dos conhecimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela muito fraco domínio dos conhecimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>
	<b>Aplicação prática/Mobilização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica e mobiliza, sistematicamente, de forma integrada os conhecimentos/conceitos/procedimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica e mobiliza, quase sempre, de forma integrada os conhecimentos/conceitos/procedimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica e mobiliza, regularmente, de forma integrada os conhecimentos/conceitos/procedimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica e mobiliza, algumas vezes, de forma integrada os conhecimentos/conceitos/procedimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica e mobiliza, muito raramente, de forma integrada os conhecimentos/conceitos/procedimentos previstos nas Aprendizagens Essenciais.</li> </ul>
	<b>Avaliação/Inovação/Criatividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avalia o desempenho, de forma abrangente, convocando outras abordagens possíveis e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avalia o desempenho, de forma quase sempre abrangente, convocando outras abordagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avalia o desempenho, de forma nem sempre abrangente, convocando outras abordagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avalia o desempenho, de forma pouco abrangente, convocando outras abordagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avalia o desempenho, de forma muito pouco abrangente, não convocando outras</li> </ul>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALCAIDES DE FARIA

Critérios aplicados de forma transversal	Níveis/Descritores de Desempenho					
	1.º Ciclo	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	
	2.º e 3.º Ciclos	5	4	3	Insuficiente	Muito insuficiente
	Secundário	18-20	14-17	10-13	2	1
				8-9	0-7	
		demonstrando elevado pensamento crítico, bem como excelente capacidade criativa e inovadora.	possíveis e demonstrando boas capacidades de pensamento crítico, bem como boa capacidade criativa e inovadora.	possíveis e demonstrando razoáveis capacidades de pensamento crítico, bem como razoável capacidade criativa e inovadora.	possíveis e demonstrando poucas capacidades de pensamento crítico, bem como pouca capacidade criativa e inovadora.	abordagens possíveis e demonstrando muito poucas capacidades de pensamento crítico, bem como muito poucas capacidades criativa e inovadora.
<b>COMUNICAÇÃO</b>						
<b>Expressão</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprime-se, sempre, de forma clara, segura e adequada em diferentes contextos comunicativos, utilizando diferentes linguagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprime-se, quase sempre, de forma clara, segura e quase sempre adequada em diferentes contextos comunicativos, utilizando diferentes linguagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprime-se, regularmente, de forma clara, segura e quase sempre adequada em diferentes contextos comunicativos, utilizando diferentes linguagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprime-se, algumas vezes, de forma clara, segura, e, por vezes, adequada em diferentes contextos comunicativos, utilizando diferentes linguagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprime-se, raramente, de forma clara, segura e quase nunca adequada em diferentes contextos comunicativos, utilizando diferentes linguagens.</li> </ul>
<b>Tratamento de Informação / Interação</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa, sistematicamente, diversas fontes de informação e mobiliza-as de forma bastante adequada face ao contexto comunicacional e ao objetivo pretendido.</li> <li>Interage, com extrema facilidade, em diferentes contextos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa, quase sempre, diversas fontes de informação e mobiliza-as de forma quase sempre adequada face ao contexto comunicacional e ao objetivo pretendido.</li> <li>Interage, com bastante facilidade, em diferentes contextos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa, regularmente, diversas fontes de informação e mobiliza-as de forma adequada face ao contexto comunicacional e ao objetivo pretendido.</li> <li>Interage, com alguma facilidade, em diferentes contextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa, algumas vezes, diversas fontes de informação e mobiliza-as de forma algumas vezes adequada face ao contexto comunicacional e ao objetivo pretendido.</li> <li>Interage, com algumas dificuldades, em diferentes contextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa, raramente, diversas fontes de informação e raramente as mobiliza ou mobiliza-as de forma muito pouco adequada face ao contexto comunicacional e ao objetivo pretendido.</li> <li>Interage, com muitas dificuldades, em diferentes contextos.</li> </ul>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALCAIDES DE FARIA

Critérios aplicados de forma transversal	Níveis/Descritores de Desempenho					
	1.º Ciclo	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	
	2.º e 3.º Ciclos	5	4	3	Insuficiente	Muito insuficiente
	Secundário	18-20	14-17	10-13	2	1
					8-9	0-7
<b>Pensamento crítico e criativo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunica, sempre que oportuno, com elevado sentido crítico e criativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunica, quase sempre que oportuno, com grande sentido crítico e criativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunica, às vezes, com sentido crítico e criativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunica com pouco sentido crítico e criativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunica com muito pouco sentido crítico e criativo.</li> </ul>
<b>AUTONOMIA E ATITUDE</b>						
<b>Autonomia</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematicamente, estabelece objetivos, planeia, investiga e toma decisões para a realização de tarefas ou construção de produtos.</li> <li>Identifica, sempre, áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novos conhecimentos e competências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quase sempre, estabelece objetivos, planeia, investiga e toma decisões para a realização de tarefas ou construção de produtos.</li> <li>Identifica, quase sempre, áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novos conhecimentos e competências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regularmente, estabelece objetivos, planeia, investiga e toma decisões para a realização de tarefas ou construção de produtos.</li> <li>Identifica, algumas vezes, áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novos conhecimentos e competências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nem sempre, estabelece objetivos, planeia, investiga e toma decisões para a realização de tarefas ou construção de produtos.</li> <li>Identifica, poucas vezes, áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novos conhecimentos e competências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raramente, estabelece objetivos, planeia, investiga e toma decisões para a realização de tarefas ou construção de produtos.</li> <li>Identifica, muito raramente, áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novos conhecimentos e competências.</li> </ul>
<b>Responsabilidade</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Cumprir, sempre, os prazos negociados para a execução das tarefas.</li> <li>Adota, sempre, comportamentos que promovem a segurança e o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cumprir, quase sempre, os prazos negociados para a execução das tarefas.</li> <li>Adota, quase sempre, comportamentos que promovem a segurança e o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cumprir, regularmente, os prazos negociados para a execução das tarefas.</li> <li>Adota, regularmente, comportamentos que promovem a segurança e o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela algumas falhas no cumprimento dos prazos negociados para a execução das tarefas.</li> <li>Nem sempre adota comportamentos que promovem a segurança e o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raramente cumpre, os prazos negociados para a execução das tarefas.</li> <li>Raramente adota comportamentos que promovem a segurança e o</li> </ul>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALCAIDES DE FARIA

Critérios aplicados de forma transversal	Níveis/Descritores de Desempenho					
	1.º Ciclo	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	
	2.º e 3.º Ciclos	5	4	3	Insuficiente 2	Muito insuficiente 1
	Secundário	18-20	14-17	10-13	8-9	0-7
<b>Participação/Iniciativa</b>	bem-estar, a valorização da diversidade e a consciência ambiental e social.	bem-estar, a valorização da diversidade e a consciência ambiental e social.	bem-estar, a valorização da diversidade e a consciência ambiental e social.	bem-estar, a valorização da diversidade e a consciência ambiental e social.	bem-estar, a valorização da diversidade e a consciência ambiental e social.	
	▪ Respeita, integralmente, os seus deveres de aluno.	▪ Respeita, quase sempre, os seus deveres de aluno.	▪ Respeita, regularmente, os seus deveres de aluno.	▪ Revela algumas falhas quanto ao respeito dos seus deveres de aluno.	▪ Falha muitas vezes quanto ao respeito dos seus deveres de aluno	
	▪ Participa, com elevada qualidade, nas tarefas de aprendizagem, revelando elevado empenho e persistência.	▪ Participa, com boa qualidade, nas tarefas de aprendizagem, revelando bom empenho e persistência.	▪ Participa, com razoável qualidade, nas tarefas de aprendizagem, revelando empenho e persistência.	▪ Participa, nem sempre com qualidade, nas tarefas de aprendizagem, revelando algumas falhas quanto ao empenho e persistência.	▪ Participa muito pouco nas tarefas de aprendizagem e/ou, quando participa, evidencia fraca qualidade, revelando muito pouco empenho e persistência.	
<b>Interação</b>	▪ Manifesta, sempre, espírito de iniciativa, participando de forma pertinente e construtiva, quer nas tarefas das aulas, quer em outras atividades/projetos de âmbito escolar.	▪ Manifesta, quase sempre, espírito de iniciativa, participando de forma pertinente e construtiva, quer nas tarefas das aulas, quer em outras atividades /projetos de âmbito escolar.	▪ Manifesta, algumas vezes, espírito de iniciativa, participando, algumas vezes, de forma pertinente e construtiva, quer nas tarefas das aulas, quer em outras atividades/projetos de âmbito escolar.	▪ Revela algumas falhas quanto ao espírito de iniciativa, participando, raramente, de forma pertinente e construtiva, quer nas tarefas das aulas, quer em outras atividades/projetos de âmbito escolar.	▪ Revela muitas falhas quanto ao espírito de iniciativa, participando, muito raramente, de forma pertinente e construtiva, quer nas tarefas das aulas, quer em outras atividades/projetos de âmbito escolar.	
	▪ Interage, sempre, com tolerância e empatia, adequando os comportamentos a diferentes contextos (cooperação, partilha, colaboração ou competição).	▪ Interage, quase sempre, com tolerância e empatia, adequando os comportamentos a diferentes contextos (cooperação, partilha, colaboração ou competição).	▪ Interage, regularmente, com tolerância e empatia, adequando os comportamentos a diferentes contextos (cooperação, partilha, colaboração ou competição).	▪ Interage, poucas vezes, com tolerância e empatia, adequando os comportamentos a diferentes contextos (cooperação, partilha, colaboração ou competição).	▪ Interage, muito raramente, com tolerância e empatia, adequando os comportamentos a diferentes contextos (cooperação, partilha, colaboração ou competição).	

## **5. Trabalho colaborativo e interdisciplinar**

A planificação das aprendizagens e da avaliação exige um trabalho colaborativo e a interseção curricular, estabelecendo articulação entre aprendizagens de várias disciplinas, abordadas de forma integrada, privilegiando uma visão globalizante dos saberes.

A definição consensualizada de critérios não é uma tarefa fácil e livre de limitações.

Gerir estas questões da forma mais ponderada e fundamentada possível é uma obrigação de todos, sabendo de antemão que não há práticas de avaliação infalíveis.

## **6. Orientação para a avaliação dos domínios de autonomia curricular (DAC)**

Os domínios de autonomia curricular (DAC) têm por base as Aprendizagens Essenciais com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização.

Assim, devem ser uma oportunidade de interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas e de explorar percursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise.

A sua avaliação deve ocorrer nas disciplinas participantes no DAC, de acordo com os critérios específicos de cada uma.

## **7. Orientações para a avaliação da componente Cidadania e Desenvolvimento**

De acordo com a Estratégia de Educação para a Cidadania no Agrupamento e tendo em conta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e a legislação sobre esta componente curricular, a componente da Cidadania e Desenvolvimento, no 1.º ciclo do ensino básico, tem uma área de natureza transversal/transdisciplinar, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo, a lecionar pelo professor titular de turma (cf. Portaria 223-A/2018).

No 2.º e 3.º ciclos, enquanto disciplina autónoma, é lecionada por um professor da turma, contando, no entanto, com o contributo articulado de outras disciplinas da matriz curricular (cf. Portaria 223-A/2018).

Deve ser um espaço potenciador da valorização de uma abordagem interdisciplinar ao nível do conselho de turma, sempre que se verifique a interligação curricular com outras disciplinas, ao nível das aprendizagens. Tal articulação colaborativa entre docentes deve ser acertada em contexto de Conselho de Turma.

No Ensino Secundário CCH [cf. Portarias 226-A/2018], a CD assume carácter transversal/transdisciplinar. Deve cumprir a seleção por domínios/temas (obrigatórios e/ou opcionais) constantes dos grupos propostos na ENEC, por via do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos, sob coordenação do Diretor de Turma, em articulação próxima com os demais docentes da turma, desenvolvendo-se com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação. Tal articulação colaborativa entre docentes, com vista à concretização da transversalidade desta componente curricular, deve ser acertada em contexto de Conselho de Turma.

No Ensino Secundário Profissional [cf. Portaria 235-A/2018], a CD assume carácter transversal/transdisciplinar, com o contributo das diferentes componentes de formação/disciplinas, assumindo também a opção por domínios/temas (obrigatórios e/ou opcionais) constantes dos grupos propostos na ENEC, por via do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos, sob coordenação do Diretor de Turma, em articulação próxima com o/a docente da Área de Integração, sem obstar, contudo, a articulação (fortemente recomendada) com outras disciplinas do currículo, desenvolvendo-se com o contributo de todas, cumprindo assim o seu carácter transversal.

## **8. Competências dos Departamentos / Áreas disciplinares**

“Os critérios de avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e ou experimental das aprendizagens a desenvolver” (n.º 3 dos artigos 18.º, 20.º e 22.º das portarias sobre a avaliação dos alunos)

Respeitando as orientações da tutela e os normativos legais, bem como as orientações do Conselho Pedagógico devem as áreas propor critérios de avaliação específicos, nos quais, para além da identificação dos domínios a avaliar e do peso relativo de cada um deles, deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano ou ciclo de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (cf. portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Ensino Básico), portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos) e portaria n.º 235-A /2018, de 23 de agosto (Cursos Profissionais de Nível Secundário).

Os Departamentos / Áreas Disciplinares, antes de submeterem os critérios específicos para efeitos aprovação do Conselho Pedagógico, devem:

1. Identificar os domínios estruturantes de cada área de saber, com respetivas ponderações, conforme legalmente previsto;
2. Identificar, no mínimo, três processos de recolha de informação, de duas técnicas diferentes, sem que haja sobrevalorização de um deles em detrimento dos outros. Aplicável a disciplinas com carga horária superior a 2 tempos de 45 minutos;
3. Nas disciplinas com carga horária igual ou inferior a 2 tempos de 45 minutos admite-se a aplicação de apenas um processo de recolha de informação;
4. Garantir que os critérios não representam uma “atomização da avaliação”, mas sejam geríveis e avaliem a qualidade das aprendizagens;
5. Assegurar que os processos de recolha de informação escolhidos são os mais apropriados para obter informação pertinente e variada sobre as aprendizagens mais importantes, mais estruturantes e mais significativas a desenvolver pelos alunos em cada área disciplinar, atendendo à especificidade dos alunos e turma em causa;
6. Garantir que os processos de recolha de informação poderão ser utilizados quer na avaliação formativa quer na avaliação sumativa.
7. Assegurar que, nos processos de recolha de informação para efeitos de avaliação, em especial da avaliação das aprendizagens (classificação) é usada a nomenclatura prevista no referencial.



## 9. Avaliação sumativa (avaliação das aprendizagens)

### 9.1. Princípios gerais

A avaliação sumativa desenvolve-se após o processo e ensino aprendizagem, tendo uma tendência pontual, distinguindo-se da formativa pelo facto de esta última se desenvolver durante o processo e ter uma natureza tendencialmente contínua.

“A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.” Art. 24.º ponto 3 do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

A avaliação sumativa corresponde à formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e ocorre no final de cada período letivo ou de cada módulo/UFCD (no caso dos cursos profissionais).

É da responsabilidade do professor titular de turma (no 1.º ciclo) e do conselho de turma (nos restantes ciclos e ensino secundário), (ver profissionais) a quem compete operacionalizar os critérios aprovados pelo conselho pedagógico.

Tal como na avaliação formativa, também a qualidade da avaliação das aprendizagens depende de vários princípios, entre os quais se destacam:

- a planificação das tarefas em articulação com o processo de ensino e aprendizagem;
- a transparência dos processos;
- a diversidade de processos de recolha de informação;
- a existência de critérios previamente definidos;
- a existência de *feedback* e a qualidade do mesmo;
- a participação e reflexão.

Para garantir que a avaliação sumativa também é utilizada em benefício das aprendizagens, é fundamental prever oportunidades de aprendizagem nas quais os alunos, beneficiando de um *feedback* de qualidade dado pelo docente, possam demonstrar que melhoraram o desempenho anterior.

A avaliação sumativa decorre da necessidade de atribuir uma classificação a cada aluno, em determinados períodos.

No Agrupamento de Escolas Alcides de Faria, a avaliação sumativa não deve sobrevalorizar nenhuma das técnicas, incluindo, naturalmente a testagem.

Nas práticas de avaliação sumativa, é necessário fazer o enquadramento do desempenho dos alunos nos diferentes níveis de desempenho dos critérios de avaliação. Quando o professor decidir realizar um processo de recolha de informação, abrangendo diferentes domínios e ou rubricas, deverá ter assegurado uma explicitação desse mesmo processo.

Para a avaliação sumativa, excetuando situações em que o número de aulas por semana não permita, cada docente deve utilizar três processos de recolha de informação para avaliação.

Nas práticas de avaliação sumativa cujos resultados são utilizados para atribuir classificações aos alunos deve a cotação / menção atribuída a cada item ficar explícita.

As propostas de classificação são apresentadas ao Conselho de Turma, que analisa as classificações propostas por cada professor.

## **9.2. Efeitos das classificações finais – condições de transição /aprovação**

Sem prejuízo do disposto nos normativos legais, e no âmbito da autonomia do Agrupamento, foram definidas as seguintes condições de aprovação, transição e progressão:

### **9.2.1. – Alunos dos 2º e 3º anos de escolaridade**

Um aluno não progride, e obtém a menção de “Não Transitou”, se estiver numa das seguintes situações:

- a) Tiver obtido menção “Insuficiente” nas disciplinas de Português ou Português Língua Não Materna ou Português Língua 2 e de Matemática;
- b) Tiver obtido menção “Insuficiente” nas disciplinas de Português ou Matemática e, cumulativamente, menção “Insuficiente” em duas das restantes disciplinas consideradas para efeitos de progressão.

### **9.2.2. – Alunos do 5º ano de escolaridade**

No 5º ano de escolaridade, um aluno pode transitar desde que:

- a) Tenha obtido, no máximo, classificação inferior a 3 em 3 (três) disciplinas quando 2 delas são Português e Matemática;
- b) Tenha obtido, no máximo, classificação inferior a três em quatro disciplinas, desde que não integrem cumulativamente as disciplinas de Português e Matemática.

### **9.2.3. – Alunos dos 7º e 8º anos de escolaridade**

Nos 7º e 8º anos de escolaridade, um aluno não progride se estiver numa das seguintes situações:

- a) Tenha obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de Português e Matemática e noutra disciplina;
- b) Tenha obtido classificação inferior a 3 em quatro disciplinas.

### **9.2.4. – Situações a ponderar**

Independentemente das situações anteriormente previstas, os Conselhos de Turma, nos 2º e 3º ciclos e os professores titulares de turma no 1º ciclo, em casos excepcionais, devidamente fundamentados — nomeadamente nos casos em que considerem que os conhecimentos, capacidades e atitudes demonstrados pelo aluno lhe permitem o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores definidos para o final do ciclo -, podem deliberar a progressão de um aluno.

Para os alunos dos 5º e 7º anos, devem ser tidas ainda em conta as Aprendizagens Essenciais, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Em todas as situações, a decisão de transição para o ano de escolaridade seguinte reveste carácter pedagógico, sendo a retenção considerada excepcional. (nº 3, artigo 32º, da Portaria nº n°223/2018, de 3 de agosto)

Há sempre lugar à retenção dos alunos a quem tenha sido aplicado o disposto nas alíneas a) e b) do n.º 4 do artigo 21.º, da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

A avaliação é um processo contínuo, de carácter globalizante, pelo que não pode haver lugar a ponderações por período letivo.

### **9.3. Princípios gerais de avaliação por ciclo de ensino**

#### **9.3.1. Educação Pré-Escolar**

A avaliação na Educação Pré-Escolar, tendo por base as novas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE, 2016), é reinvestida na ação educativa, assume-se como uma avaliação para as aprendizagens e não da aprendizagem. É assim, uma avaliação formativa, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do educador e de outros atores no processo.

“Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes, crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (OCEPE, 2016).

Esta perspetiva de avaliação contextualizada e significativa (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto) é realizada ao longo do tempo, em situações reais.

“A Educação Pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.” (OCEPE, 2016).

#### **9.3.2. Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico**

O resultado da classificação obtida pelos alunos, no final de cada período, deverá ser apresentado numa expressão qualitativa que se operacionaliza através da ponderação dos pesos percentuais atribuídos aos indicadores de desempenho em cada período.

Traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, numa avaliação qualitativa, segundo a escala Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, a aplicar a todas as disciplinas, acompanhada de uma síntese descritiva.

#### **9.3.3. Avaliação nos 2º Ciclo e 3º Ciclos**

“Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas, e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, a inscrever na ficha de registo de avaliação.” Portaria n.º 223-A/2018

#### **9.3.4. Avaliação nos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário**

No ensino secundário, cursos científico-humanísticos, a avaliação é expressa numa escala de 0 a 20 valores, acompanhada de uma síntese descritiva sempre que se considere relevante (Portaria 226-A/2018, art.º 25.º). A avaliação sumativa, no final do 3.º período, dá origem, conforme os casos, à decisão sobre a progressão nas disciplinas ou transição de ano, bem como sobre a aprovação em disciplinas terminais dos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade não sujeitas a exame final nacional no plano curricular do aluno.

### **9.3.5. Avaliação nos Cursos Profissionais**

Nos cursos profissionais, a avaliação é feita nos termos da Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, bem como dos critérios de avaliação gerais e dos critérios específicos aprovados pelo conselho pedagógico.

Também neste nível de ensino a avaliação formativa é a “principal modalidade de avaliação, implicando o recurso à diversidade e adequação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação”.

Independentemente da necessidade de atribuir uma classificação no final de cada módulo e UFCD, proposta pelo professor ou formador ao conselho de turma de avaliação, para deliberação, deve este processo assumir “carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens”, e fornecer “ao professor ou formador, ao aluno, aos pais ou encarregados de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria”.

A avaliação sumativa interna também deve assumir um carácter formativo, para o qual contribuiu uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar a inscrever, sempre que aplicável (Portaria 235 - A, art.º 26.º).

A aprovação em cada disciplina depende da obtenção, em cada um dos respectivos módulos/UFCD, de uma classificação igual ou superior a 10 valores.

A aprovação na componente de formação tecnológica depende da obtenção, em cada uma das UFCD, ou módulos, quando aplicável, de uma classificação igual ou superior a 10 valores.

A aprovação na FCT e na PAP depende da obtenção de uma classificação final igual ou superior a 10 valores em cada uma delas.

Os critérios específicos relativos às componentes do currículo dos cursos profissionais são propostos pelas áreas disciplinares e aprovados pelo conselho pedagógico.

### **9.3.6. Avaliação dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**

Aos alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é aplicado o regime de avaliação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário, com as adaptações constantes dos critérios específicos constantes no Relatório Técnico-Pedagógico e no Programa Educativo Individual. (Decreto-Lei nº 54/2018).

O critério específico de referência para os alunos com Relatório Técnico-Pedagógico e Programa Educativo Individual, seguem uma matriz aprovada pelo Conselho Pedagógico, a ajustar ao perfil de cada discente, nomeadamente às necessidades, aos interesses e às potencialidades de cada um.

## IV. CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO POR DEPARTAMENTO/ÁREA DISCIPLINAR

Para o ano letivo de 2022/2023, foram aprovados pelo Conselho Pedagógico os seguintes critérios específicos para a avaliação dos alunos.

- 4.1. [Departamento Curricular da Educação Pré-escolar](#)
- 4.2. [Departamento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico](#)
- 4.3. Departamento Curricular de Línguas:
  - 4.3.1. [Área disciplinar de Português](#)
  - 4.3.2. [Área disciplinar de Inglês e Alemão](#)
  - 4.3.3. [Área disciplinar de Francês e Espanhol](#)
- 4.4. Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas
  - 4.4.1. [Área disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica \(EMRC\)](#)
  - 4.4.2. [Área disciplinar de História e Geografia de Portugal](#)
  - 4.4.3. [Área disciplinar de História](#)
  - 4.4.4. [Área disciplinar de Geografia](#)
  - 4.4.5. [Área disciplinar de Filosofia/Psicologia](#)
  - 4.4.6. [Área disciplinar de Economia e Contabilidade](#)
- 4.5. Departamento Curricular de Matemática e Tecnologias
  - 4.5.1. [Área disciplinar de Matemática](#)
  - 4.5.2. [Área disciplinar de Eletrotecnia](#)
  - 4.5.3. [Área disciplinar de Mecânica](#)
  - 4.5.4. [Área disciplinar de Informática](#)
- 4.6. Departamento de Ciências Físicas, Químicas e Naturais
  - 4.6.1. [Área disciplinar de Biologia e Geologia e Ciências da Natureza](#)
  - 4.6.2. [Área disciplinar de Física e Química](#)
- 4.7. Departamento de Expressões:
  - 4.7.1. [Área disciplinar de Artes Visuais](#)
  - 4.7.2. [Área disciplinar de Educação Tecnológica](#)
  - 4.7.3. [Área disciplinar de Educação Musical](#)
  - 4.7.4. [Área disciplinar de Educação Física](#)
- 4.8. [Departamento de Educação Especial](#)

## V. REFERÊNCIAS

- Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho
- Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho
- Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto
- Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto
- Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto
- Amarante, L. & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e Feedback Desafios Atuais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy*. *Assessment in Education: Principles & Practice*, 25(6), 551-575.
- Cardoso, S. e Coelho, J.P. (2021). “Critérios de Avaliação: Questões de operacionalização”. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA.
- D’ Oliveira Martins, G. (coord). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Faria, E. et al. (2017). “Relatório Técnico – Perfil do Aluno – Competências para o século XXI”. Conselho Nacional de Educação, in [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorio\\_PerfilAluno\\_1.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorio_PerfilAluno_1.pdf).
- Fernandes, D. (2019a). “Avaliação formativa”. Texto de Apoio projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019b). “Avaliação sumativa”. Texto de Apoio projeto MAIA- Monitorização, Acompanhamento e investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019c). “Critérios de Avaliação”. Folha de apoio. DGE: Projeto de Monitorização, Acompanhamento e investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019d). “Feedback”. Folha de apoio. DGE: projeto de Monitorização, Acompanhamento e investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019e). “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 (Orgs.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 139-164). Curitiba: CRV.
- Fernandes, D. (2019f). “Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação pedagógica”. Texto de Apoio projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019g). “Rubricas de avaliação”. Folha de apoio. DGE: projeto de Monitorização, Acompanhamento e investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2019h). “Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA”. Folha de apoio à formação – Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação.
- Fernandes, D. (2021a). “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. (2021b). “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. (2021). “Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes”. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES).

Fernandes, D. (2021). “Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas”. Folha 10 de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021). “Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas. Folha de apoio à formação2. Projeto MAIA. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Escola de Sociologia e Políticas Públicas.

Gifford, B., & O' Connor, M. (Eds.) (1992). *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Kluwer.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer.

Machado, E. A. (2019). “Feedback”. Texto de Apoio projeto MAIA- Monitorização, Acompanhamento e investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Machado, E. A. (2020). “Práticas de Avaliação Formativa em Contextos de Aprendizagem e Ensino à Distância”. Texto de Apoio projeto MAIA Monitorização, Acompanhamento e investigação em Avaliação Pedagógica. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Machado, E. A. (2021b). “Participação dos alunos nos processos de avaliação”. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

OCDE (2018). “The future of education and skills Education 2030”. Disponível em: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

Pais, H. & Candeias, F. (2019), “Avaliação Formativa Digital”. Folha de apoio à formação – Projeto Maia. Lisboa: Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Roldão, M. C. et al. (2018). “Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos”, in [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto Autonomia e Flexibilidade/ae documento enquadrador.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf). Acedido a 15/06/20220.

Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.165-190). CRV.

Shepard, L. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

William, D. (2017). *Learning and assessment: a long and winding road? Assessment in Education: Principles*. *Policy & Practice*, 24 (3), 309-316. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1338520>.