

Notas Curriculares

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

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

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

Lúcia Amante e Alda Pereira

Sumário

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

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

1. Contextualização

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. O Recurso Pedagógico Aberto (ReP@)

2.1. Fundamentos

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

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

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

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

crucial na avaliação de competências.

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

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

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

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



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

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

2.2. A organização do ReP@

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



Figura 2

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

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

Avaliar Para Quê?

4 | IMPORTÂNCIA DO *FEEDBACK*

FEEDBACK

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

FEEDBACK AVALIATIVO

Assenta sobretudo num juízo de valor

FEEDBACK DESCRITIVO

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

CARACTERÍSTICAS DE UM BOM *FEEDBACK*



INTELIGÍVEL

Apresentado numa linguagem que os alunos entendem



SELETIVO

Destacando as questões mais importantes a comentar



ESPECÍFICO

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



CONTEXTUALIZADO

Referenciando os critérios de avaliação



EQUILIBRADO

Apontando aspetos positivos e outros que precisam de ser melhorados



ORIENTADOR

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



TRANSFERÍVEL

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

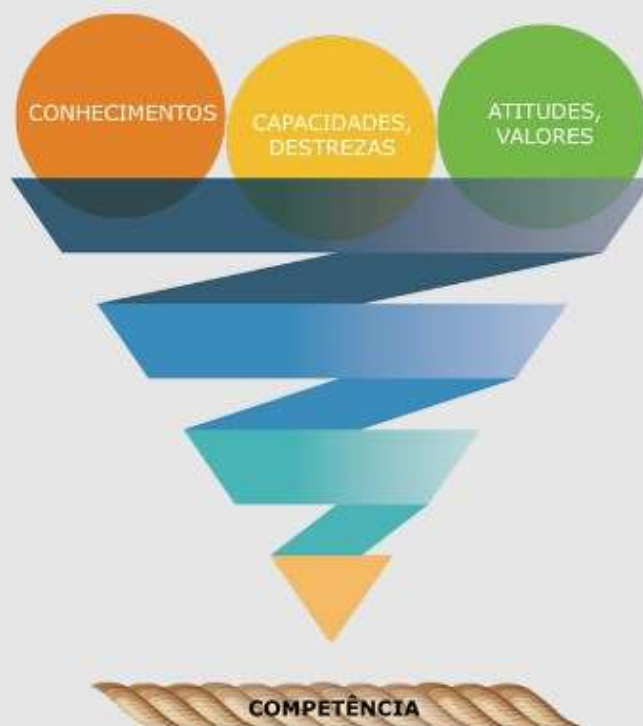
Pereira, A. et al (2020). *Avaliação digital no Ensino Básico e Secundário*. Aula Aberta. Universidade Aberta, <https://aula aberta.uab.pt/>

Figura 3a

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

Avaliar Para Quê?

5 | COMPETÊNCIA



A competência:

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


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

Figura 3b
Avaliar para Quê? Item 5: *Conceito de competência*

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

Que Questões Éticas?

2 | O PLÁGIO



O que significa falar em plágio?

O plágio ocorre quando alguém

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

com vista à obtenção de algum benefício ou crédito

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

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

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

Que Questões Éticas?

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

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

Figura 4b

Que Questões Éticas? Item 2: *O plágio*

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

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

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

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

Que tipos de atividade(s) possibilitam?

Quais dessas atividades são adequadas às competências em avaliação?

Qual a facilidade de uso para o aluno?

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

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

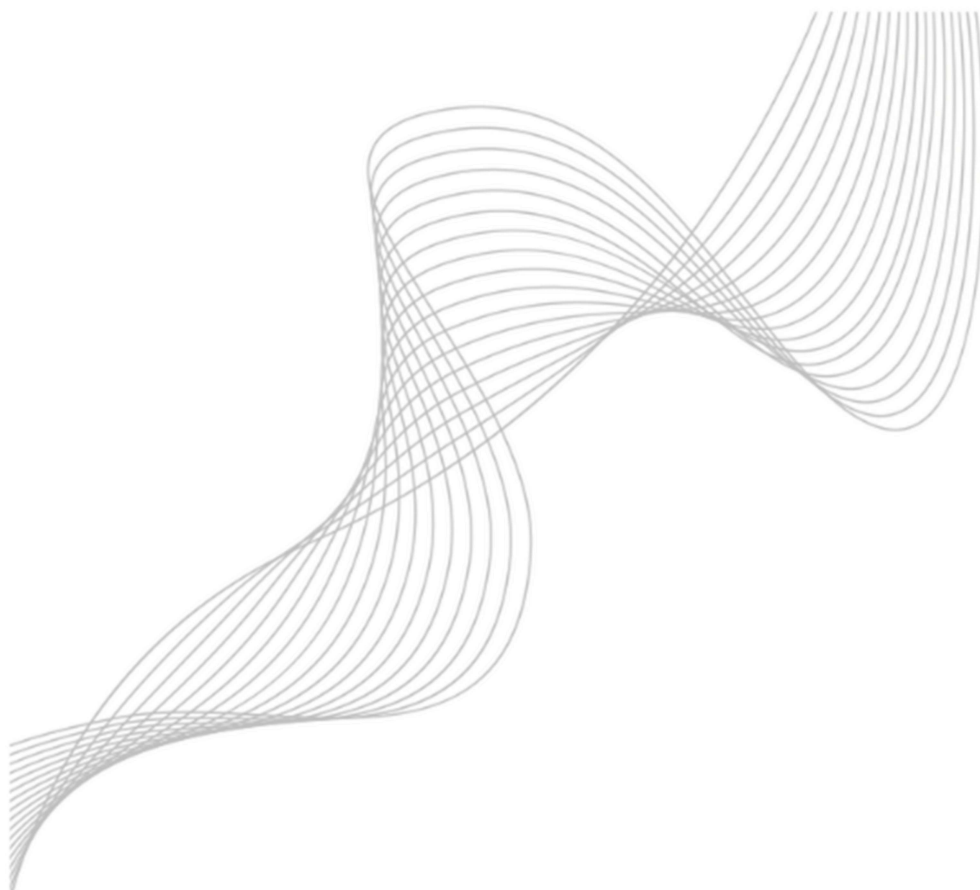




Figura 5
Plataformas exploradas no ReP@

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



Figura 6

Matriz de análise de ferramentas digitais para a avaliação de competências

Figura 7

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

2.2.2. Configurar exemplos de avaliação digital de competências

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

moodle **COMPETÊNCIAS**

COMPETÊNCIAS DE DISCUSSÃO, ARGUMENTAÇÃO, REFLEXÃO E ANÁLISE CRÍTICA

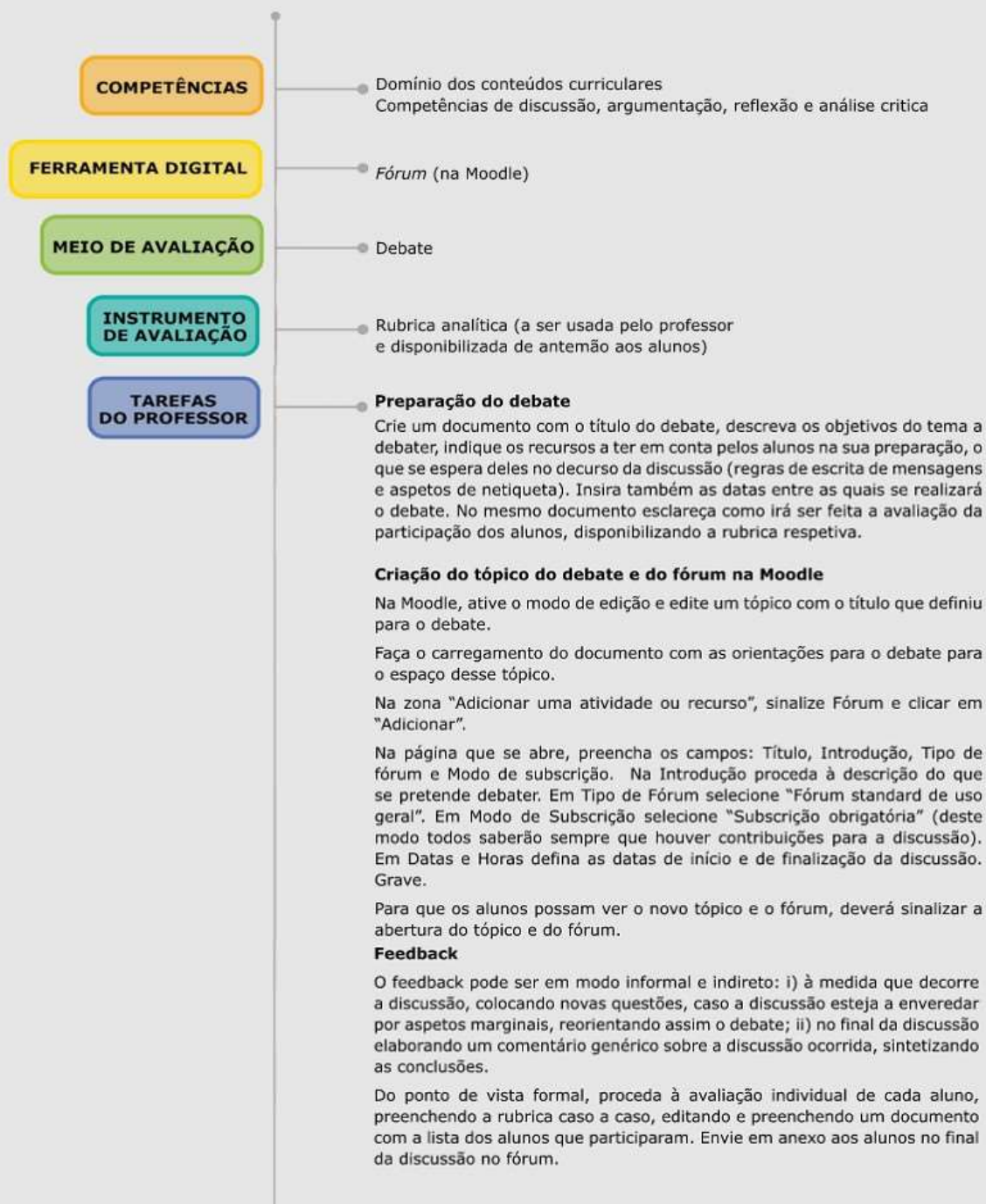
- **FERRAMENTA DIGITAL | Fórum**
- **MEIO DE AVALIAÇÃO**
Debate
- **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**
Rubrica
- **POTENCIALIDADES**
 - Permite ao professor organizar e avaliar discussões e debates em torno de um tema ou assunto
 - Possibilita a inserção de hiperligações para fundamentar ou ilustrar um ponto de vista
 - Permite, por ser assíncrono, desenrolar-se durante um período suficiente para que os alunos tenham tempo para refletir e organizar a sua contribuição
 - Possibilita a organização hierárquica da discussão, facilitando a visualização de argumentos e/ou pontos de vista alternativos face a uma dada posição expressa
 - Facilita ao professor a análise do debate, uma vez que as intervenções ficam registadas
 - Fácil de configurar
- **LIMITAÇÕES**
 - A rubrica a usar para a avaliação deverá ser anexada às instruções para a realização das atividades
 - Necessita de monitorização por parte do professor

EXEMPLO

Figura 8a

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

Exemplo Avaliação de um Debate com Recurso a um Fórum



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

Figura 8b

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

Exemplo Avaliação de um Debate com Recurso a um Fórum

TAREFAS DO ALUNO

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

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

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

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

OBSERVAÇÕES

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

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

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

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

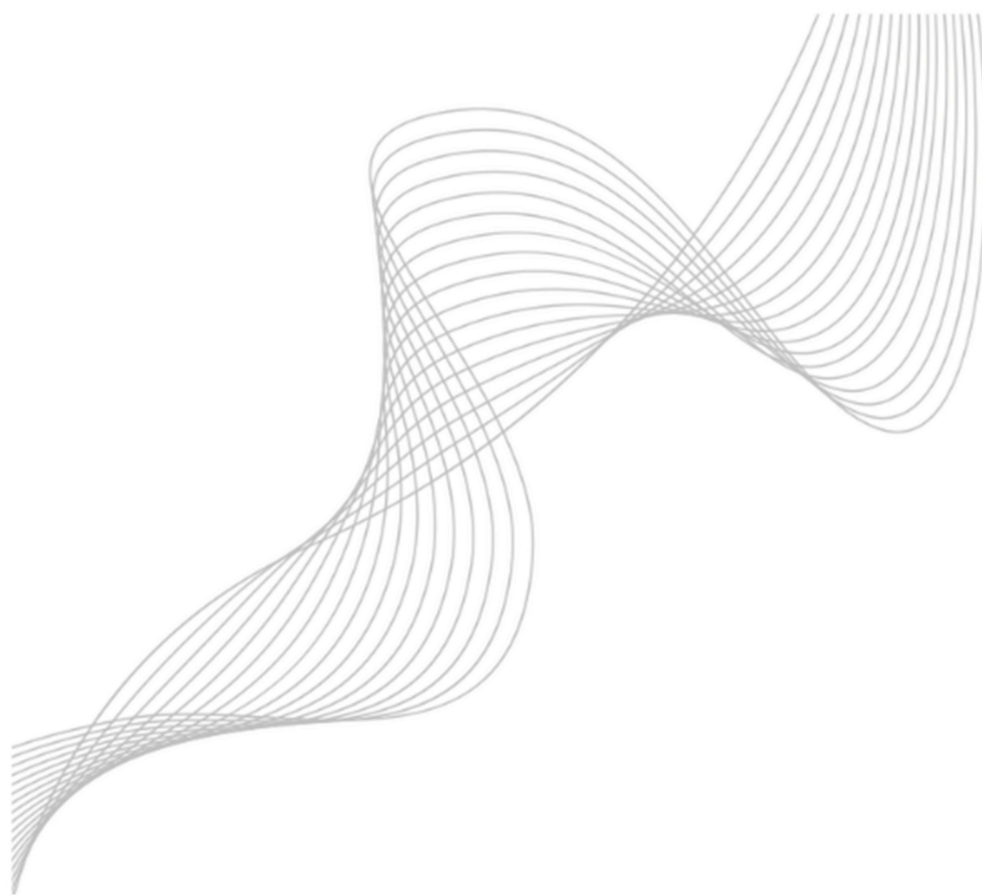
Pereira, A. et al (2020). *Avaliação digital no Ensino Básico e Secundário*. Aula Aberta. Universidade Aberta, <https://aulaberta.uab.pt/> (CCBY-NC-SA 4.0)

Figura 8c

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

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

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



Exemplo Avaliação de um Debate com Recurso a um Fórum

SUGESTÃO DE RUBRICA

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

Fonte: Projecto @DIC

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

Figura 9

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

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

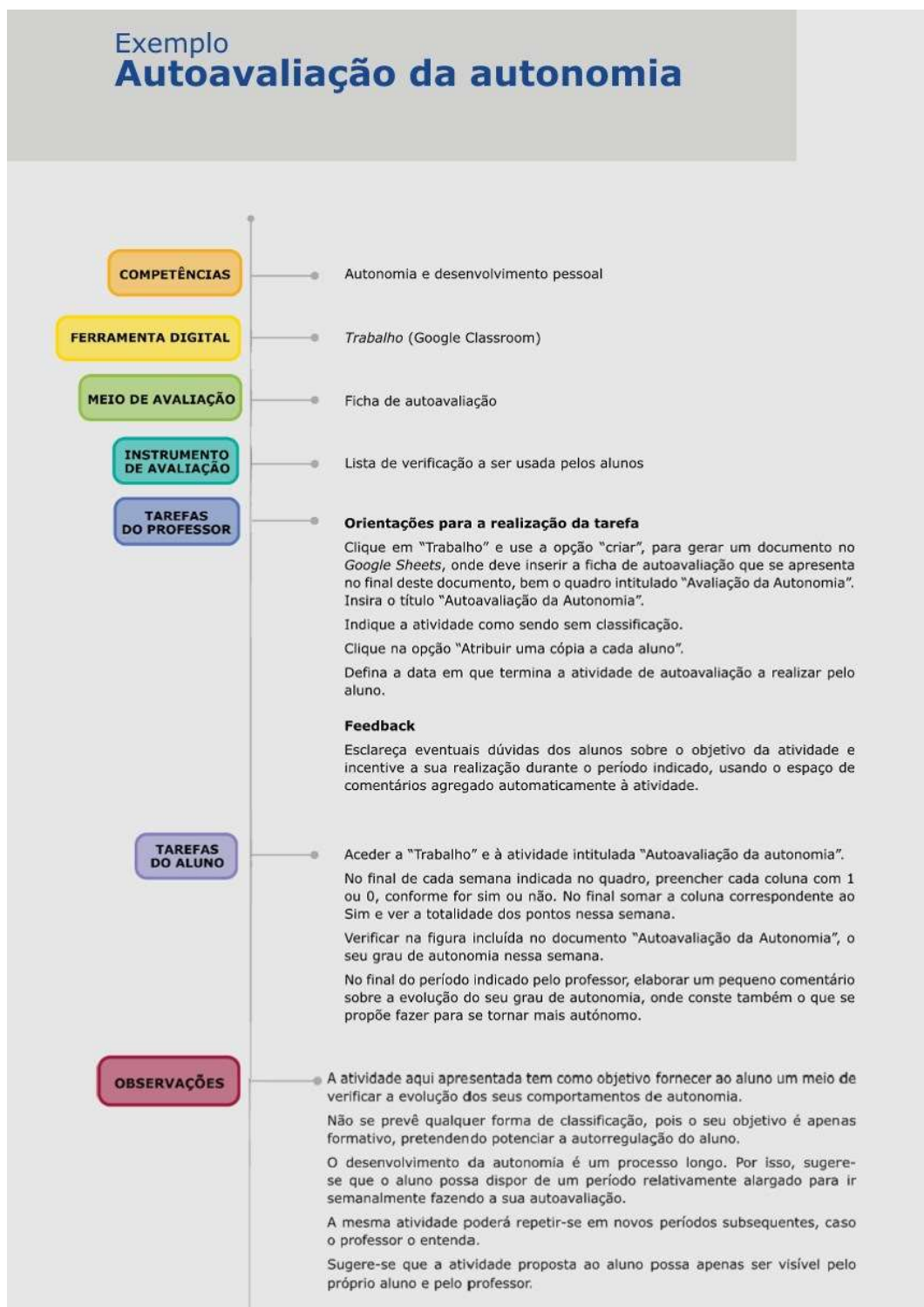


Figura 10a
Exemplo de avaliação competências de Autonomia e Desenvolvimento Pessoal





Exemplo Autoavaliação da autonomia

LISTA DE VERIFICAÇÃO

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA AUTONOMIA

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

AVALIAÇÃO DA AUTONOMIA

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

Fonte: Projecto @DIC

Figura 10b

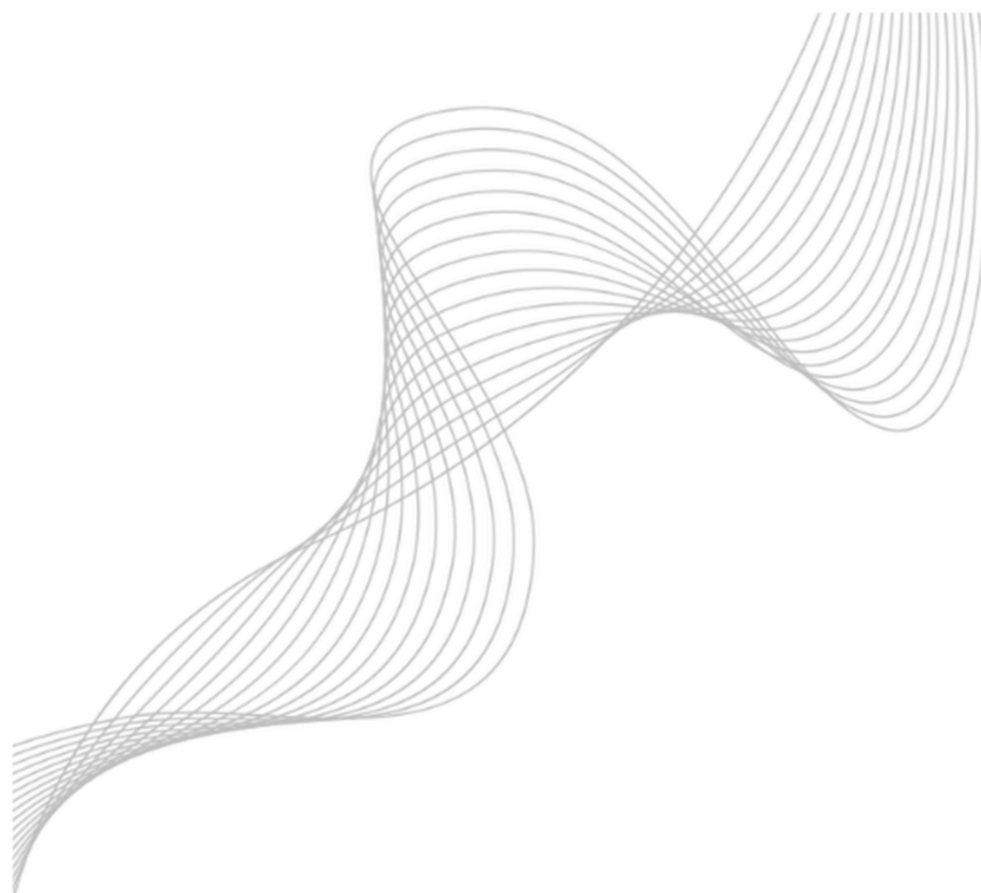
Exemplo de avaliação competências de Autonomia e Desenvolvimento Pessoal

3. Notas finais

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

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

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



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

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

Referências Bibliográficas

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

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