

## **Contributo da APROFGEO sobre os descritores de avaliação nas Aprendizagens Essenciais em consulta pública**

A Associação de Professores de Geografia — APROFGEO — vem, por este meio, apresentar um contributo institucional relativo à organização dos descritores de avaliação constantes dos documentos das Aprendizagens Essenciais atualmente em consulta pública, designadamente no que respeita aos níveis **Proficiente** e **Avançado**.

A APROFGEO reconhece como positiva a intenção de explicitar a avaliação para as aprendizagens, valorizando o feedback, a autoavaliação, a diversificação de instrumentos e a definição de descritores de desempenho por níveis. Contudo, considera que a forma como a avaliação e os descritores se encontram estruturados levanta fragilidades relevantes, com impacto direto na clareza, na equidade, na fiabilidade, na comparabilidade e na operacionalização pedagógica da avaliação.

### **Considerações da APROFGEO**

#### **I. Insuficiência de apenas dois níveis de desempenho**

A existência de apenas dois níveis — **Proficiente** e **Avançado** — é insuficiente para responder à diversidade de desempenhos dos alunos, sobretudo no ensino básico, onde a avaliação se traduz numa escala de **1 a 5**.

Compreende-se a intenção de simplificar os referenciais e de criar descritores comuns, mas dois níveis não permitem discriminar adequadamente a progressão das aprendizagens, deixando sem enquadramento claro os desempenhos insuficientes, intermédios e de excelência.

Neste sentido, faria sentido existir, pelo menos, **mais um nível de desempenho**, permitindo uma progressão mais clara entre um desempenho inicial ou elementar, um desempenho consolidado e um desempenho avançado.

Uma solução possível poderia passar por três patamares:

- **Elementar/Inicial** — desempenho ainda frágil, com mobilização parcial das aprendizagens;
- **Proficiente** — desempenho adequado, consolidado, correspondente ao domínio esperado das Aprendizagens Essenciais;
- **Avançado** — desempenho mais complexo, analítico, fundamentado e transferível para novas situações.

Nota: Podendo ter outra designação

Esta opção permitiria uma correspondência mais coerente com a escala de avaliação utilizada nas escolas e contribuiria para uma leitura mais fina, justa e operacional da progressão dos alunos.

## **II. Peso excessivo da avaliação no documento**

A componente de avaliação ocupa uma parte muito significativa dos referenciais, criando uma desproporção face às restantes componentes curriculares.

Na apresentação da sessão de esclarecimento da APROFGEO, esta desproporção surge quantificada: **9 em 25 páginas no 7.º ano, 15 em 33 páginas no 8.º ano, 10 em 26 páginas no 9.º ano e 16 em 32 páginas no 10.º/11.º anos.**

Esta opção tende a recentrar o documento numa lógica predominantemente avaliativa, em detrimento de uma explicitação equilibrada dos conhecimentos, capacidades e orientações pedagógicas. Pode, ainda, induzir práticas mais orientadas para a verificação do desempenho do que para a construção progressiva das aprendizagens e do pensamento geográfico.

## **III. Ambiguidade no estatuto dos descritores**

Os descritores são apresentados, por um lado, como referência nacional para a avaliação, incluindo a avaliação externa, e, por outro, como base flexível a adaptar pelas escolas.

Esta dupla natureza não está suficientemente clarificada, podendo gerar interpretações divergentes e fragilizar a equidade, a comparabilidade dos resultados e a articulação entre avaliação interna e externa.

Este aspeto é particularmente sensível quando as AE funcionam como referencial para instrumentos de avaliação externa, designadamente as Provas de Monitorização das Aprendizagens, as provas nacionais e outros instrumentos de aferição ou monitorização do sistema.

## **IV. Inversão conceptual do nível “Proficiente” face a referenciais consolidados**

Acresce uma fragilidade conceptual relevante: a utilização do nível “**Proficiente**” nos documentos das AE em consulta pública parece afastar-se do entendimento consolidado noutros referenciais educativos, nomeadamente no **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**, onde “proficiente” corresponde a um nível elevado de domínio, autonomia e competência.

Nas AE agora em consulta pública, pelo contrário, o nível **Proficiente** surge frequentemente como patamar inferior ao **Avançado**, assumindo-se como nível mais baixo ou elementar dentro da escala apresentada.

Esta inversão conceptual pode gerar equívocos na leitura dos descritores, sobretudo para professores, escolas, alunos e encarregados de educação, uma vez que a designação “proficiente” tende a ser associada a um desempenho sólido, consolidado e elevado, e não a um nível intermédio ou inicial de consecução.

Segundo informação apurada, esta opção poderá decorrer da aproximação a modelos utilizados em estudos internacionais, designadamente os associados à OCDE, nos quais *proficient* é frequentemente usado como patamar mínimo ou de referência para a monitorização das aprendizagens. Contudo, esta transposição deveria ser devidamente explicitada e contextualizada nos documentos, sob pena de comprometer a clareza conceptual, a apropriação pedagógica dos descritores e a coerência comunicacional do modelo de avaliação.

#### **V. Insuficiente articulação entre AE, ações estratégicas e avaliação**

Verifica-se uma insuficiente articulação entre Aprendizagens Essenciais, Ações Estratégicas de Ensino e Avaliação.

A eliminação da leitura horizontal entre estes elementos dificulta a perceção da correspondência entre o que se ensina, como se ensina e como se avalia.

Esta fragmentação compromete a construção de descritores diretamente alinhados com as aprendizagens visadas e reduz a operacionalização pedagógica do documento. Um referencial curricular deve permitir uma leitura integrada entre aprendizagens, metodologias, evidências e avaliação; nos documentos em análise, essa articulação surge enfraquecida.

#### **VI. Progressão cognitiva pouco clara entre níveis de desempenho**

Em vários descritores, a distinção entre **Proficiente** e **Avançado** não resulta de uma evolução clara da operação cognitiva, mas de alterações pouco consistentes na formulação.

A progressão deveria assentar numa sequência clara, por exemplo: **identificar** → **descrever** → **explicar** → **analisar/avaliar**, garantindo coerência com referenciais como Bloom e Webb/DOK.

Sem esta progressão explícita, torna-se difícil distinguir níveis de desempenho de forma objetiva e partilhada.

#### **VII. Incoerência entre domínio de avaliação e descritores associados**

Verificam-se situações de incoerência entre o domínio de avaliação e os descritores associados, nomeadamente casos em que o descritor de nível **Proficiente** mobiliza operações cognitivas tão ou mais complexas do que o próprio domínio, ou em que o nível **Avançado** não representa um verdadeiro aumento de complexidade.

Esta incoerência dificulta a distinção entre níveis de desempenho e compromete a validade da avaliação.

O nível cognitivo dos descritores deve ser coerente com o domínio de avaliação, evitando que o descritor ultrapasse ou contradiga a operação cognitiva definida no domínio.

### **VIII. Dependência de qualificadores subjetivos**

A diferenciação entre níveis recorre frequentemente a qualificadores subjetivos, como **“com rigor”, “de forma fundamentada”, “criticamente”, “com autonomia”** ou **“com orientação”**.

Estes qualificadores, quando não acompanhados de critérios observáveis, introduzem subjetividade e reduzem a fiabilidade interavaliador.

A progressão deve resultar da complexidade da tarefa cognitiva e não apenas da forma como o desempenho é qualificado.

### **IX. Diferenciação baseada em autonomia, não em exigência cognitiva**

Em alguns casos, a diferença entre níveis assenta na oposição **“com orientação”** versus **“autonomamente”**.

Esta distinção não traduz necessariamente uma progressão cognitiva. A autonomia pode ser relevante em contexto pedagógico, mas não deve substituir a definição clara da operação cognitiva avaliada.

O que deve distinguir os níveis é a complexidade do pensamento mobilizado, a qualidade da análise, a articulação de fatores, a mobilização de evidência e a capacidade de fundamentação.

### **X. Repetição de verbos entre níveis de desempenho**

Assinala-se a repetição de verbos entre níveis de desempenho, como **“utilizar”, “classificar”, “comunicar”, “selecionar”, “produzir”, “participar”** ou **“justificar”**, sem diferenciação suficiente da exigência cognitiva.

Esta repetição reduz a precisão da progressão e dificulta a construção de critérios de avaliação consistentes.

Os verbos devem ser selecionados de forma criteriosa, de modo a refletirem níveis distintos de complexidade cognitiva e não apenas variações redacionais.

### **XI. Descritores demasiado densos e com múltiplas operações**

Muitos descritores apresentam uma redação demasiado densa, acumulando várias ações no mesmo enunciado, como **“analisa e explica..., mobilizando..., estabelecendo...”** ou **“classifica e caracteriza..., analisando..., discutindo...”**.

Esta densidade dificulta a identificação da operação cognitiva predominante, torna a avaliação menos objetiva e compromete a construção de instrumentos e critérios claros.

Cada descritor deve corresponder, preferencialmente, a uma operação cognitiva predominante, observável e avaliável.

## **XII. Objetos de avaliação múltiplos no mesmo descritor**

Também se identificam objetos de avaliação múltiplos no mesmo descritor, integrando simultaneamente diferentes conceitos, processos, fontes, escalas e produtos.

Esta acumulação dificulta a identificação do que está efetivamente a ser avaliado e pode comprometer a justiça da classificação, sobretudo quando um aluno evidencia domínio parcial de uma das dimensões, mas não de todas.

A avaliação deve permitir identificar com clareza a evidência de aprendizagem em causa.

## **XIII. Saltos cognitivos abruptos**

Em determinados casos, verificam-se saltos cognitivos abruptos, passando-se de operações de baixo ou médio nível cognitivo para tarefas de elevada complexidade, sem progressão intermédia.

Isto é visível, por exemplo, quando se passa de identificar ou descrever diretamente para discutir, avaliar ou propor soluções.

Esta passagem deve ser mediada por operações intermédias, como explicar, relacionar com evidência ou analisar fatores, de modo a assegurar uma progressão coerente e pedagogicamente exequível.

## **XIV. Verbos ambíguos ou pouco operacionalizáveis**

Acresce a utilização de verbos ambíguos ou pouco operacionalizáveis, como “relacionar”, “discutir”, “debater” ou “usar”, que podem assumir níveis cognitivos distintos, dependendo do contexto.

Sem explicitação dos critérios, das evidências esperadas e do grau de complexidade, tornam-se difíceis de avaliar de forma objetiva.

A utilização destes verbos deve ser acompanhada de critérios claros, indicando, por exemplo, se se espera apenas a identificação de relações simples, a explicação de relações causais, a análise de interdependências ou a avaliação fundamentada de implicações territoriais.

## **XV. Critérios implícitos ou vagos**

Expressões como “**estratégias criativas e fundamentadas**” ou “**argumentação sustentada**” carecem de critérios explícitos.

Deve ser clarificado o que se entende por fundamentação, sustentação, criatividade ou adequação, preferencialmente com indicadores observáveis: uso de dados, mobilização de conceitos, adequação ao contexto, articulação de fatores, comparação de escalas ou formulação de propostas viáveis.

## **XVI. Risco para a avaliação externa**

Dado que as AE constituem referência para a avaliação externa, a ambiguidade dos descritores pode comprometer a elaboração de itens, critérios de classificação e níveis de desempenho comparáveis.

A falta de clareza pode afetar a validade, a fiabilidade e a equidade dos resultados, em especial no ensino secundário e nas provas de monitorização ou avaliação nacional.

Este risco é agravado quando coexistem matrizes curriculares, cargas horárias e ritmos de lecionação diferenciados entre escolas.

## **XVII. Necessidade de reformulação dos descritores**

Neste sentido, a APROFGEO propõe que cada descritor corresponda a uma operação cognitiva predominante, expressa por verbos observáveis e mensuráveis, com progressão clara entre níveis. Recomenda-se:

- a redução de qualificadores vagos;
- a simplificação redacional;
- a separação de operações distintas;
- o alinhamento explícito entre AE, domínio de avaliação, descritores e evidências de aprendizagem;
- a ponderação da introdução de, pelo menos, um terceiro nível de desempenho.

Em síntese, a APROFGEO considera que dois níveis — **Proficiente e Avançado** — são insuficientes, sobretudo quando se pretende articular estes descritores com uma escala de avaliação de **1 a 5**. Faria sentido existir, pelo menos, mais um nível, de modo a permitir uma leitura mais justa e rigorosa dos desempenhos dos alunos.

A avaliação deve ser recentrada no seu papel regulador das aprendizagens, e não assumir uma centralidade excessiva no referencial curricular. Os descritores de

avaliação devem ser mais claros, mais simples, mais observáveis e cognitivamente progressivos, garantindo uma avaliação rigorosa, justa, comparável e pedagogicamente útil.

Deve ainda ser clarificado o uso da designação **“Proficiente”**, uma vez que a sua utilização como nível inferior ao **“Avançado”** representa uma inversão face a referenciais educativos amplamente reconhecidos, podendo gerar ambiguidades na interpretação dos níveis de desempenho, na comunicação dos resultados e na apropriação do modelo de avaliação pelas escolas.

Por fim, sublinha-se que o presente contributo não dispensa a leitura integral dos pareceres técnico-científicos elaborados pela APROFGEO relativamente a cada disciplina e ano de escolaridade, nos quais se encontram explicitadas, de forma detalhada e fundamentada, as apreciações, fragilidades identificadas e propostas de melhoria específicas para cada referencial em análise.

A APROFGEO reafirma a sua total disponibilidade para colaborar de forma construtiva, responsável e tecnicamente fundamentada neste processo, sublinhando que a qualidade do referencial final dependerá da capacidade de assegurar coerência, clareza e alinhamento efetivo entre currículo, ensino e avaliação, condições indispensáveis para a credibilidade, robustez e equidade do sistema educativo.

### **A Presidente da Direção**

Ana Cristina Câmara

28.04.2026