

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PROFESSOR REYNALDO DOS SANTOS

REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO

Ano letivo 2023 - 2024



Referencial de Avaliação baseado do Projeto de Intervenção nos domínios do ensino, aprendizagem e da avaliação pedagógica, aprovado no Conselho Pedagógico a 29 de março de 2023

**“Ação sem visão é tempo perdido,
visão sem ação é apenas um sonho,
mas visão com ação pode mudar o Mundo.”**

Joel Arthur Barker

Índice

Introdução	4
1. Princípios e fundamentos.....	6
2. Política de Avaliação.....	8
2.1. Avaliação formativa.....	8
2.2. <i>Feedback</i>	8
2.3. Avaliação sumativa.....	9
2.4. Critérios de avaliação	9
2.5. Perfil de Aprendizagens Específicas	12
2.6. Rubricas de Avaliação.....	12
2.7. Diversificação dos processos de recolha de informação.....	13
2.8. Participação dos alunos nos processos de avaliação	14
3. Política de Classificação.....	14
3.1. Sistema de classificação	14
3.2. Escala de classificações	15
4. Implementação e Monitorização do Projeto de Intervenção	16
Referências bibliográficas.....	18
ANEXOS	21

Introdução

O Mundo em que vivemos enfrenta uma realidade pautada por constantes desafios e mudanças, em que a Escola deve contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas e do exercício de uma cidadania ativa. Pretende-se que os discentes possam participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes compreender como estão a aprender, quais as suas dificuldades e como autorregulam a sua aprendizagem. Assim, assume particular importância a necessidade de se refletir e redefinir práticas pedagógicas e avaliativas.

O Referencial de Avaliação do Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos (AEPRS), a implementar a partir do ano letivo 2023-24, tem como objetivos:

- Possibilitar a tomada de consciência do impacto que a avaliação, enquanto processo pedagógico de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, tem no sucesso educativo dos nossos alunos;
- Promover mudanças ao nível de práticas pedagógicas e avaliativas em todo o Agrupamento, nos diferentes ciclos de escolaridade e em todas as áreas disciplinares;
- Reforçar o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo avaliativo;
- Implementar um referencial comum de critérios de avaliação;
- Reforçar o envolvimento dos discentes no processo de avaliação;
- Garantir a plena inclusão e equidade de todos os alunos.

Do AEPRS fazem parte três estabelecimentos de educação e ensino: a Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos (Escola Sede – 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário), a Escola Básica Dr. Sousa Martins (Pré-Escolar e 1.º CEB) e a Escola Básica do Bairro do Paraíso (Pré-Escolar e 1.º CEB).

A missão do AEPRS é “Prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o caráter único e dinâmico do Agrupamento, promovendo uma atitude positiva e cooperante. Concretamente, dotar os nossos alunos das competências técnico-pedagógicas e sociais, para que sejam cidadãos competentes e reconhecidos na sociedade. Não podemos esquecer a importância dos pais e encarregados de educação em todo este processo.” (Carta de Missão do Diretor, 2021)

De entre os valores e princípios fundamentais consignados no Projeto Educativo, salientam-se os seguintes:



O diagnóstico do sistema de avaliação e classificação do nosso Agrupamento permite reconhecer como pontos fortes:

- A avaliação por domínios;
- A integração das atitudes e valores nos domínios, numa perspetiva transversal;
- A divulgação e explicitação a alunos e Encarregados de Educação dos critérios de avaliação;
- A aplicação de processos de recolha de informação diversificados e diferenciados nos diferentes ciclos e em diferentes disciplinas (*vide Anexo 1*);
- O trabalho colaborativo desenvolvido pelos docentes;
- A implementação, enquanto veículo de informação/comunicação e de trabalho, das plataformas digitais OFFICE 365/TEAMS e INOVAR.

Reconhecem-se, no entanto, alguns pontos fracos que carecem de melhorias:

- Ausência de uma prática generalizada na utilização de referenciais de avaliação;
- Reduzida utilização de rubricas de avaliação;
- Confusão conceptual entre avaliação formativa e sumativa, entre classificação e avaliação;
- Práticas pouco sistemáticas de *feedback* de qualidade;
- Participação insuficiente dos alunos nos processos de avaliação pedagógica.

O Referencial de Avaliação alicerça-se na Oficina de Formação: “Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica” – *Projeto MAIA*. Tem como desafio conciliar a legislação publicada nos últimos anos, com particular destaque para a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), a Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), a Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), e as Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto), as alterações legislativas de suporte à implementação destas orientações e as Portarias n.º 223-A/2018, n.º 226-A/2018 e n.º 235-A/2018.

1. Princípios e fundamentos

O atual Referencial de Avaliação visa a melhoria do serviço educativo do AEPRS, de modo a garantir uma educação de qualidade, potenciando a tomada de decisão dos seus intervenientes com vista à melhoria das práticas pedagógicas, através do envolvimento e reflexão dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem. Por parte dos docentes, preconiza-se a melhoria das práticas de trabalho colaborativas, a adoção de melhores estratégias e práticas de ensino, de práticas avaliativas equitativas e eticamente irrepreensíveis que conduzam a ações pedagógicas e didáticas de sucesso.

Para que tal ocorra, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem devem estar fortemente articulados com o processo de avaliação, enquanto instrumento regulador e, conseqüentemente, promotor de melhorias dos dois primeiros, através da consciencialização dos alunos sobre a forma como aprendem, e dos docentes, no que concerne às dinâmicas pedagógicas adotadas.

Partindo-se da premissa de que todos os alunos podem aprender, e do reconhecimento do papel primordial que a Escola desempenha na formação de futuros cidadãos, o trabalho desenvolvido em meio escolar deve nortear-se pelos princípios da inclusão e da equidade, reconhecendo que o principal papel da Escola é o de responder às especificidades, características e necessidades de todos os alunos. Só assim será possível formar jovens munidos de múltiplas literacias, livres, autónomos, responsáveis, com capacidade de adaptação e conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia, aptos a continuarem a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social, e capazes de viver de acordo com os princípios que norteiam as sociedades democráticas.

Urge, em primeiro lugar, clarificar o conceito de avaliação pedagógica, entendida enquanto processo multidimensional, integrador, motivador, intrinsecamente articulado com o currículo e o seu desenvolvimento. Este processo deve estar centrado nos alunos e na melhoria das suas aprendizagens, garantindo que estes aprendam mais e melhor.

Este conceito obriga ao abandono do modelo de avaliação anterior, com a atribuição de peso excessivo à avaliação sumativa e à perceção desta como fim único do processo de ensino e aprendizagem. Com a alteração do paradigma, a avaliação não pode continuar a ser confundida com a mera classificação, nem como um processo ao serviço da obtenção de classificações.

Entenda-se, por conseguinte, que a avaliação pedagógica engloba as vertentes da avaliação sumativa (avaliação *das* aprendizagens), mas também, *e com maior relevância*, a avaliação formativa (avaliação *para* as aprendizagens). Ambas, avaliação formativa e avaliação sumativa, devem ser rigorosas e ambas podem utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa. O que é necessário é saber-se qual a utilização que será dada à informação obtida, seja ela quantitativa ou qualitativa.

A avaliação deverá orientar-se pelos seguintes princípios e propostas de operacionalização dos mesmos:

Princípios	Operacionalização
Transparência	<p>Conhecimento, pelos intervenientes (alunos/Encarregados de Educação), de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ os propósitos da avaliação, assim como a utilização que vai ser dada aos resultados da mesma; ▪ o que têm de aprender e o que é objeto de avaliação através procedimentos avaliativos diversos; ▪ a importância da autoavaliação, para distinguirem entre um fraco e um bom desempenho e para autorregulação das aprendizagens; ▪ os resultados da avaliação, através de processos de comunicação claros, facilmente compreensíveis e realmente úteis.
Melhoria das aprendizagens	<p>Privilégio da avaliação formativa, para apoiar os alunos nas suas aprendizagens, informando-os acerca da sua situação, do seu progresso em relação aos conteúdos, às capacidades, às competências e desempenhos que têm de desenvolver.</p>
Integração curricular	<p>Alinhamento da avaliação com o currículo e com as metodologias e estratégias utilizadas para o desenvolver, fazendo, sempre que possível, coincidir as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação e de ensino.</p> <p>As propostas de trabalho/ tarefas apresentadas aos alunos serão sempre utilizadas numa tripla dimensão, devendo permitir que:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) os alunos aprendam; b) os professores ensinem; c) que ambos avaliem o processo de ensino e aprendizagem.
Positividade	<p>Criação de momentos de avaliação em ambientes menos formais, com menos constrangimentos temporais, para que os alunos tenham oportunidade para revelarem as capacidades, as atitudes e os saberes de que são possuidores.</p>
Diversificação	<p>Diversificação dos métodos de recolha de informação, com o possível envolvimento de outros intervenientes (Encarregados de Educação, outros docentes/técnicos, alunos) e avaliação em diferentes momentos e contextos.</p>
Participação	<p>Criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes; Participação dos alunos e de outros intervenientes nos processos de avaliação.</p>

Para além destes, considera-se ainda que a avaliação deverá ser rigorosa, útil e eticamente adequada. Para tal, é incontornável a natureza criterial desta, uma vez que a avaliação baseada em critérios procura minimizar a subjetividade e utiliza dados de natureza quantitativa que, em geral, podem ser recolhidos através de uma diversidade de processos de recolha de informação.

Pretende-se, assim, a clarificação de alguns conceitos subjacentes a este paradigma de avaliação e a criação de uma proposta de implementação de um plano de avaliação comum exequível, que, embora inicialmente trabalhoso, devido à necessidade de se encontrarem consensos na redefinição de práticas pedagógicas e avaliativas, entre os diferentes grupos de trabalho, permitirá ao Agrupamento beneficiar de uma maior coerência vertical e horizontal.

2. Política de Avaliação

2.1. Avaliação formativa

A avaliação formativa é um processo pedagógico que integra os processos de ensino e de aprendizagem, ocorrendo, deste modo, enquanto o professor ensina e os alunos aprendem, com o propósito de melhorar a aprendizagem. Esta avaliação é uma ferramenta imprescindível para o envolvimento e participação ativa dos alunos na resolução das tarefas propostas pelo docente e no processo de autorregulação das suas aprendizagens (tomada de consciência do que já alcançaram e decisão sobre o que ainda precisam de aprender/fazer e de como o devem fazer), sustentada num *feedback* sistemático e de qualidade.

As informações obtidas permitem, ainda, ao docente, uma redefinição de estratégias de diferenciação pedagógica. Uma tarefa atribuída em sala de aula deve permitir que os alunos aprendam, que os professores ensinem e que ambos avaliem o trabalho realizado.

Sendo um processo eminentemente pedagógico, resulta das interações que se estabelecem entre alunos e professores. Pode ser formal (deliberada, intencional e programada) ou informal (experiências pessoais/ interações). É também criterial (comparação com critérios previamente estabelecidos) e ipsativa (centrada no aluno; compara o aluno consigo mesmo, relativamente ao esforço, contexto e progresso).

As informações geradas pela avaliação de natureza formativa não devem ser diretamente mobilizadas para a atribuição de classificações aos alunos.

2.2. Feedback

O *feedback* assume um lugar de destaque na avaliação formativa, pois é através deste processo que os professores devem comunicar aos alunos, de forma sistemática e criteriosa, três informações fundamentais:

a) **Feed up** (Antes de cada tarefa) - onde se pretende que os alunos cheguem; clarificação dos objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais tanto professores como alunos desenvolvem mecanismos de regulação e autorregulação, numa perspetiva formativa;

b) **Feed back** (Durante cada tarefa) - fornecimento de informação útil e pertinente relacionada com os objetivos de aprendizagem definidos, dando-se resposta ao aluno sobre o seu desempenho, bem como sugestões sobre o caminho a fazer para alcançar os objetivos desejados.

c) **Feed forward** (Após cada tarefa) - informação aos alunos do que têm de fazer para aprenderem o que está previsto, isto é, os esforços que têm de desenvolver para atingirem os objetivos de aprendizagem. O *feed forward* permite aos docentes a reorganização das ações de ensino e de apoio à aprendizagem.

O *feedback* orienta os alunos no seu processo de aprendizagem, possibilitando a autorregulação. Deve ser contínuo, individualizado, oportuno, tão sistemático quanto possível e centrado na tarefa.

Para que seja eficaz, é essencial que os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação da tarefa estejam bem clarificados e que sejam dados a conhecer, previamente, a todos os intervenientes. Quanto ao modo, o *feedback* pode ser feito oralmente ou por escrito, e ser fornecido de forma individual (colmatando dificuldades específicas) ou a um pequeno grupo de alunos (colmatando dificuldades comuns).

2.3. Avaliação sumativa

Tal como a avaliação formativa, o conceito de avaliação sumativa tem vindo a sofrer alterações quanto à sua aplicabilidade e fundamentação. Contudo, persistem algumas ideias erróneas, tais como o pensamento de que a avaliação formativa é qualitativa ou que a avaliação sumativa é quantitativa e mais rigorosa do que a formativa. Deste modo, é premente desmistificar estas ideias e assumir-se que ambas as avaliações devem ser rigorosas e consistentes com as finalidades de aprendizagem constantes no currículo.

A avaliação sumativa corresponde à avaliação *das* aprendizagens. É criterial e pontual e ocorre após os processos de ensino e aprendizagem, permitindo efetuar um balanço ou um ponto de situação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Tem como principal propósito a progressão académica e certificação dos alunos. É normativa, pois proporciona informação sintetizada e permite comparar resultados de um aluno com um padrão do grupo ou norma.

É importante sublinhar que a avaliação formativa e a avaliação sumativa não se distinguem através dos processos de recolha de informação. Na verdade, todo e qualquer processo de recolha de informação pode ser utilizado quer nas práticas de avaliação sumativa quer nas práticas de avaliação formativa.

A avaliação sumativa deve ser vista como um processo de recolha de informação que pode ser aplicado com fins formativos ou classificatórios (sumativos), consoante o intuito com o qual o docente a aplica.

Em suma...

Avaliação Pedagógica das Aprendizagens

Avaliação Formativa	Avaliação sumativa
Avaliação para as aprendizagens	Avaliação das aprendizagens
Criterial e Ipsativa	Criterial e Normativa
Principal modalidade de avaliação (transmite um <i>feedback</i> sistemático e de qualidade)	Informa sobre o que os alunos sabem/são capazes de fazer no final de uma unidade (transmite <i>feedback</i> mais pontual)
Eficaz na melhoria das aprendizagens ao permitir a autorregulação	Usada para classificar, certificar ou selecionar, sendo de carácter mais quantitativo.
Focado no processo (intervenção de alunos e professor)	Mais focada no resultado/produto.
Recurso a processos de avaliação mais diversificados	Tradicionalmente, recorre aos testes sumativos (classificatórios)

2.4. Critérios de avaliação

Os critérios, como interpretações refletidas do currículo, constituem uma relevante referência para aprender, ensinar, avaliar e classificar e, nesse sentido, devem constituir um importante meio para organizar o trabalho pedagógico a todos os níveis.

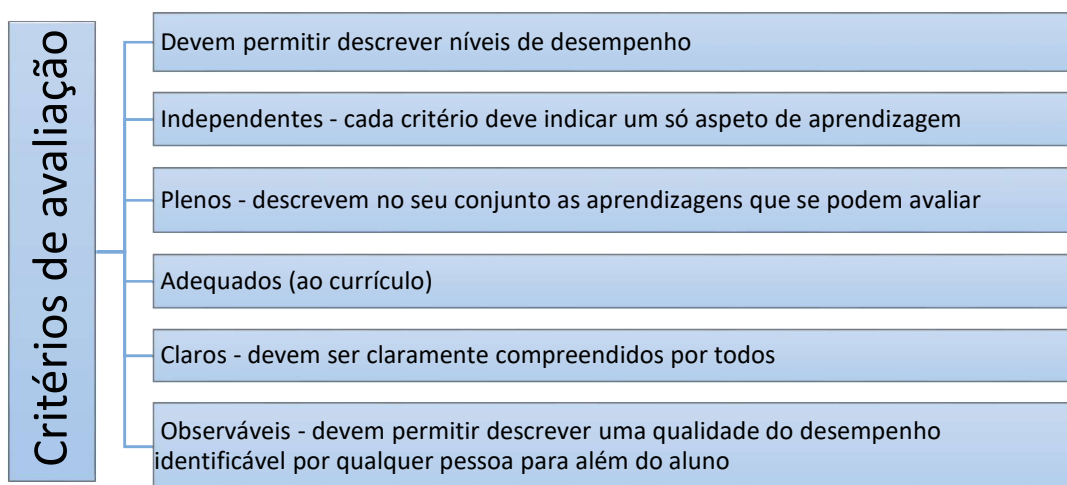
Segundo Domingos Fernandes “os critérios são designações que se selecionam através da análise cuidada dos elementos curriculares indispensáveis (e.g., Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) e que, em conjunto com os respetivos descritores ou indicadores,

nos ajudam a identificar o que se consideram ser as características ou os atributos que os desempenhos dos alunos devem ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação.” As Aprendizagens Essenciais (AE) são definidas considerando o que os alunos devem aprender e saber fazer em cada disciplina, enquanto o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) identifica competências transversais às várias disciplinas.

A definição de critérios de avaliação e dos respetivos descritores de desempenho são fundamentais para a transparência e clareza da avaliação. Só haverá avaliação pedagógica se a mesma estiver alinhada com as aprendizagens, com o ensino, com as estratégias e métodos de que se lança mão para as avaliar.

Conhecer os critérios de avaliação e as descrições dos níveis de desempenho é compreender o que se espera que os alunos aprendam e o que vai ser alvo de avaliação no seu trabalho. Por outro lado, os critérios e os descritores, dos níveis de desempenho constituem o alicerce de um *feedback* de qualidade, situando o aluno relativamente à consecução das aprendizagens que se pretendem realizar.

Em cada momento, os alunos devem ter consciência do que têm de aprender, bem como dos esforços que precisam realizar para o conseguir. Deste modo, os alunos devem ser envolvidos no processo, claramente informados do que é preciso para resolver um problema, proposta de trabalho ou tarefa e dos descritores acerca da qualidade do trabalho a desenvolver. Quando os critérios são claramente explicitados, os alunos ficam a saber o que se espera deles e os professores em melhor posição para distribuírem *feedback*.



O processo de avaliação tem de ser orientado por critérios de avaliação que estejam de acordo com os princípios constantes no PASEO e nas AE e que possam ser utilizados por todos os docentes do Agrupamento. Nesse sentido, definiram-se os seguintes **Critérios Gerais**, passíveis de aplicação ao contexto de qualquer área disciplinar e ano de escolaridade:

- Conhecimento
- Comunicação
- Resolução de problemas
- Interação

Critérios Gerais no AEPRS

Critérios Gerais	Níveis de desempenho			
	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> -Conhece muito bem os principais conceitos. -Compreende muito bem os principais conceitos. -Aplica muito bem os principais conceitos. -Demonstra sempre capacidade critica e reflexiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece bem os principais conceitos. -Compreende bem os principais conceitos. -Aplica bem os principais conceitos. -Demonstra geralmente capacidade critica e reflexiva. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conhece razoavelmente os principais conceitos. -Compreende razoavelmente os principais conceitos. -Aplica razoavelmente os principais conceitos. -Demonstra alguma capacidade crítica e reflexiva. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conhece muito pouco os principais conceitos. -Compreende muito pouco os principais conceitos. -Aplica muito pouco os principais conceitos. - Raramente demonstra capacidade critica e reflexiva.
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> -Comunica sempre com correção linguística. -Utiliza sempre a linguagem científica de forma adequada. -Comunica recorrendo a vários tipos de linguagem, valorizando significativamente o sentido estético e harmónico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comunica muitas vezes com correção linguística. -Utiliza quase sempre a linguagem científica de forma adequada. -Comunica geralmente recorrendo a vários tipos de linguagem, valorizando maioritariamente o sentido estético e harmónico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comunica ocasionalmente com correção linguística. -Utiliza algumas vezes a linguagem científica de forma adequada. -Comunica recorrendo algumas vezes a vários tipos de linguagem, valorizando por vezes o sentido estético e harmónico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Raramente comunica com correção linguística. - Não utiliza linguagem científica. - Raramente comunica recorrendo a vários tipos de linguagem e não valoriza o sentido estético e harmónico.
Resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> -Interpreta e compreende com facilidade dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos, esquemas ... -Seleciona estratégias de resolução de problemas, mobilizando adequadamente dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos e esquemas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interpreta e compreende quase sempre dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos, esquemas ... -Seleciona estratégias de resolução de problemas mobilizando geralmente os dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos e esquema. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interpreta e compreende razoavelmente dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos, esquemas ... -Seleciona algumas vezes estratégias de resolução de problemas, mobilizando ocasionalmente os dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos e esquema. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interpreta e compreende com muitas dificuldades dados fornecidos em problemas, textos, tabelas, gráficos, esquemas ... -Seleciona inadequadamente estratégias de resolução de problemas.
Interação	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstra sempre responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas e prazos, aspirando ao rigor. -Manifesta uma relação interpessoal sempre adequada, respeitando sempre as normas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstra quase sempre responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas e prazos, aspirando ao rigor. -Manifesta uma relação interpessoal quase sempre adequada, respeitando sempre as normas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstra alguma responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas e prazos. -Manifesta uma relação interpessoal adequada, respeitando por vezes as normas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstra raramente responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas e prazos. -Manifesta uma relação interpessoal inadequada, e raramente cumpre com as normas.

2.5. Perfil de Aprendizagens Específicas

Uma vez definidos os Critérios Gerais de Avaliação comuns a todo o Agrupamento, e dando cumprimento aos normativos em vigor que regulamentam o D.L. n.º 55/2018, de 06 de julho (Portarias n.º 223-A/2018, n.º 226-A/2018 e n.º 235-A/2018), cada grupo disciplinar define os seus Critérios de Avaliação Específicos, em que enuncia um perfil de aprendizagens específicas para cada ciclo de escolaridade, integrando descritores de desempenho.

Esses Critérios de Avaliação Específicos devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios de aprendizagem assume nas AE, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e/ou experimental das aprendizagens. Cada grupo disciplinar, para avaliar as aprendizagens, aplica os critérios que representam aspetos relevantes de cada domínio de aprendizagem (com ponderações), tendo em conta os respetivos níveis de desempenho.

Os Critérios de Avaliação Específicos de cada disciplina podem ser consultados na página oficial do Agrupamento.

2.6. Rubricas de Avaliação

No sistema de avaliação pedagógica preconizado, é essencial que os alunos tenham uma efetiva participação em todos os processos de avaliação, premissa que os ajudará a regular, de forma consciente e sustentada, as suas próprias aprendizagens e, conseqüentemente, a melhorar e a construir os seus percursos. É, então, imprescindível que estejam envolvidos ao longo de todo o processo, nomeadamente, na reflexão acerca das aprendizagens a atingir, na sua autorregulação e na responsabilização pela sua aprendizagem. Este envolvimento dos alunos consegue-se utilizando rubricas de avaliação nos diferentes processos de recolha de informação.

As rubricas são orientações fundamentais para que os alunos possam autorregular os seus progressos em relação às aprendizagens e constituem o alicerce de um *feedback* de qualidade, situando o aluno relativamente à consecução das aprendizagens que se pretendem realizar. Assim, numa rubrica estão presentes dois elementos fundamentais:

- um conjunto coerente e consistente de critérios que traduzam claramente o que é desejável que os alunos aprendam;
- um conjunto muito claro de descrições de níveis de desempenho para cada um desses critérios.

As rubricas de avaliação permitem desenvolver uma avaliação criterial, sendo utilizadas no contexto da avaliação *para* as aprendizagens (avaliação formativa) e *das* aprendizagens (avaliação sumativa); podem, assim, ser utilizadas para mobilizar informação para efeitos da atribuição de classificações. As rubricas de avaliação explicitam, para docentes, alunos e respetivos Encarregados de Educação, os critérios de avaliação que cada tarefa deve respeitar, assim como os níveis de desempenho, obedecendo a uma escala de quatro níveis: *Muito Bom; Bom; Suficiente e Insuficiente*.

Objeto:				
Critério	Descritores de desempenho			
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)
	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)

Tabela 1 - Exemplo de construção de uma rubrica para efeitos de avaliação formativa

Nas rubricas de processos de recolha de informação com fins classificatórios é atribuída ponderação a cada critério. As ponderações devem traduzir a importância relativa dos critérios, ficando muito claro quais os critérios mais valorizados, que correspondem eventualmente a assuntos mais relevantes e estruturantes, através da atribuição de ponderações mais elevadas. A atribuição de ponderações aos critérios deve resultar do consenso reunido em trabalho colaborativo e cooperativo dos professores, contribuindo, assim, para a transparência, a fiabilidade e a justiça relativa das classificações atribuídas aos alunos.

Objeto:				
Critério	Descritores de desempenho			
	Muito Bom (ponderação)	Bom (ponderação)	Suficiente (ponderação)	Insuficiente (ponderação)
	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)
	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)	(Descritor do nível de desempenho)

Tabela 2 - Exemplo de construção de uma rubrica de classificação

Em anexo, encontram-se dois exemplos de rubricas: Relatório Científico de uma Atividade Experimental - para efeitos de avaliação formativa (*vide* Anexo 1) e Apresentação Oral - para efeitos de avaliação com fins classificatórios (*vide* Anexo 2).

2.7. Diversificação dos processos de recolha de informação

O processo de recolha de informação, que pode ocorrer tanto na avaliação formativa como na sumativa, é qualquer ação (formal e informal) que permite a obtenção de dados relativos às aprendizagens e competências dos alunos, do que os alunos sabem e do que são capazes de fazer.

Talvez a razão principal para que seja posta em prática a diversificação dos processos de recolha de informação tenha a ver com a subjetividade associada a todos os processos de avaliação. É indispensável ter-se em conta que a avaliação, enquanto domínio do conhecimento, tem como um dos seus propósitos determinar a qualidade de um determinado objeto. Assim sendo, é necessário obter informação que permita realizar uma descrição, o mais rigorosa possível, do objeto a avaliar. No entanto, esta obtenção de informação está geralmente ligada às perspetivas, conceções, valores e ideologias que os avaliadores têm acerca do mundo em que vivem, o que acaba por influenciar a recolha de informação, quer seja através do modo como observam, das questões que realizam ou dos diversos critérios que utilizam para avaliar o objeto. Tudo isto realça a *natureza subjetiva de qualquer avaliação*, apesar de ainda existir quem considere que a avaliação pode ser um processo objetivo que produz apenas resultados exatos e objetivos. A *credibilidade* deverá ser a palavra-chave dos processos de avaliação, uma vez que estes, em geral, não produzem resultados certos, nem definitivos.

Face ao exposto, e à impossibilidade de avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer, uma possibilidade é a de avaliar diversas *amostras* do desempenho dos alunos, através de uma diversidade de tarefas ou trabalhos. Através da multiplicação de processos de recolha de informação, acaba por se reduzir a margem de erro expectável associada à subjetividade do processo avaliativo. Este procedimento é conhecido por triangulação.

Alguns exemplos de processos de recolha de informação que podem ser utilizados são a resolução de problemas, o trabalho de grupo, a apresentação oral, a questão aula, as sínteses, a reflexão crítica, as listas de verificação, os testes, os relatórios, o portefólio, os ensaios, entre outros. Face ao «salto» digital a que as Escolas não podem ficar alheias, os docentes poderão mobilizar recursos tecnológicos diversos.

2.8. Participação dos alunos nos processos de avaliação

“A avaliação pedagógica pressupõe a centralidade dos alunos nos processos relacionados com a sua educação e formação”, assim sendo, “...os alunos devem ser encarados como participantes ativos e comprometidos em todo o processo de avaliação” (Machado, 2021). Esta participação conduzirá à autonomia gradual dos discentes e ao seu envolvimento na aprendizagem, visto que compete tanto aos docentes, como aos discentes, a responsabilidade para fazerem o máximo possível para ultrapassarem obstáculos e dificuldades nos processos de aprendizagem.

A efetiva participação dos alunos no processo de avaliação deverá ser contínua, acompanhando sistematicamente o processo de aprendizagem através do desenvolvimento de competências de autorreflexão; progressiva, tendo em conta a necessidade de um ajustamento gradual em direção à aquisição de competências de autorregulação das aprendizagens; criterial, através da partilha de referenciais de desempenho que tornem claras para todos os discentes, as aprendizagens que se pretendem ver atingidas.

Para tornar possível esta participação efetiva, é necessária a explicitação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação, sem o que não será possível aos discentes desenvolverem as desejáveis práticas de autoavaliação que, no quadro da avaliação formativa, é uma das formas mais introspectivas do processo de avaliação. Para tal, a autoavaliação deverá ser desenvolvida e praticada sistematicamente, como um processo inerente à própria aprendizagem.

3. Política de Classificação

3.1. Sistema de classificação

A política de classificação define um conjunto de princípios e características, e é estabelecida a partir dos procedimentos e técnicas que permitem certificar as aprendizagens dos alunos através de classificações. Atendendo a que a avaliação das aprendizagens assume um carácter criterial e normativo, aplicada pontualmente, reveste-se de especial importância a operacionalização das aprendizagens dos alunos através de procedimentos, técnicas e instrumentos em conformidade com os objetivos da avaliação/classificação.

A determinação da classificação resulta da aplicação de um algoritmo baseado nos resultados dos alunos nos processos de recolha de informação utilizados com fins classificatórios. Nestes processos, designadamente aqueles cujos resultados se traduzem numa atribuição de classificação ao aluno, terão de ser atendidas as seguintes indicações:

- os critérios gerais de avaliação, designadamente, conhecimento, comunicação, resolução de problemas e interação, definidos numa perspetiva formativa, serão os utilizados na prática da avaliação sumativa;

- cada um dos critérios de avaliação terá descrito um conjunto de diferentes níveis de desempenho, dado a conhecer aos alunos e Encarregados de Educação antecipadamente;
- em cada domínio/tema/área serão definidos diversos processos de recolha de informação, para os quais serão elaboradas as respetivas rubricas, atendendo aos critérios devidamente ponderados e respetivos descritores de desempenho;
- os processos de recolha de informação deverão traduzir de forma holística todos os critérios transversais.

No caso das disciplinas de funcionamento anual, propõe-se que, até ao final de cada semestre, com intuito classificatório, sejam operacionalizados, no mínimo, dois processos diferentes de recolha de informação, por domínio. No caso das disciplinas em regime semestral, deverá ser acautelada a realização de pelo menos quatro processos de recolha de informação diferentes, por domínio.

É importante realçar que o mesmo processo de recolha de informação pode servir domínios diferentes, pelo que a classificação atribuída deverá reportar-se a cada domínio avaliado.

Por outro lado, o mesmo critério pode servir para recolher informação sobre domínios diferentes, pelo que competirá aos docentes das diferentes áreas disciplinares determinarem, na elaboração dos processos de recolha, a importância relativa de cada critério para cada domínio.

A avaliação dos trabalhos de Projeto desenvolvidos no âmbito dos Domínio de Autonomia Curricular tem por base quatro dimensões, designadamente: as aprendizagens essenciais adequadas à temática abordada tendo em conta as disciplinas envolvidas articulando com as competências do PASEO, planificação do DAC e respetivas fases de execução do DAC com as ações/atividades a desenvolver e, por fim, as estratégias de monitorização, *feedback* e avaliação das aprendizagens. Cada disciplina realizará rubricas de processos de recolha de informação com fins classificatórios, atribuído ponderação a cada critério e cujo resultado será mobilizado para o(s) respetivo(s) domínio(s).

3.2. Escala de classificações

No final de cada ciclo avaliativo (semestre/ano), as ponderações dos vários domínios de cada disciplina e o balanço final de aprendizagem desenvolvido pelo discente são convertidas em classificações qualitativas ou quantitativas, dependendo do ciclo de ensino.

Assim, no ensino pré-escolar, a avaliação das aprendizagens assume carácter formativo e qualitativo, expressando-se a avaliação de acordo com os parâmetros apresentados na tabela 3:

Ensino Pré-escolar Avaliação qualitativa
RA – Realizou algumas
RM – Realizou muitas
CA – Concretizou algumas
CM – Concretizou muitas
CB – Consolidou bastantes

Tabela 3 – Parâmetros de Avaliação – Ensino Pré-escolar

No 1º ciclo, a avaliação é apenas qualitativa, expressando-se a avaliação de acordo com os parâmetros apresentados na tabela 4:

1.º CEB	
Avaliação qualitativa	Avaliação quantitativa
Nomenclatura	Percentagens (%)
Muito Bom	90-100
Bom	70-89
Suficiente	50-69
Insuficiente	0-49

Tabela 4 – Parâmetros de Avaliação – 1.º CEB

Nos 2º e 3º ciclos e Ensino Secundário, a avaliação expressa-se de acordo com os parâmetros apresentados na tabela 5:

2.º, 3.º CEB e Ensino Secundário			
Avaliação qualitativa	Avaliação quantitativa		
Nomenclatura	Percentagens (%)	Níveis (1-5)	Valores (0-20)
Muito Bom	90-100	5	18-20
Bom	70-89	4	14-17
Suficiente	50-69	3	10-13
Insuficiente	0-49	2 /1*	0-9

*A atribuição do nível 1 previsto no Art.º 23.º, da Portaria 223-A/2018, de 03 de agosto, apenas deverá ocorrer em situações excecionais, devidamente analisadas e justificadas em sede de Conselho de Turma.

Tabela 5 – Parâmetros de Avaliação – 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário

4. Implementação e Monitorização do Referencial de Avaliação

No âmbito da implementação deste Referencial de Avaliação, é necessário ter em consideração que o grande propósito é que os alunos aprendam. Para tal, é preciso mudar o discurso e a linguagem, pois, como diz o professor Domingos Fernandes, a investigação evidencia que a avaliação pedagógica melhora as aprendizagens de todos os alunos, e, particularmente, dos que têm mais dificuldades. **Não basta melhorar! É preciso transformar!**

Para que o ensino seja verdadeiramente transformador, os docentes precisam de se identificar com um paradigma que seja gratificante, exequível e passível de gerar melhores resultados.

Os alunos precisam de trabalhar em conjunto, desenvolvendo resistência, resiliência, capacidade de abraçar um problema e de o resolver. É fundamental envolver os alunos nas tomadas de decisão, promovendo a sua autonomia e responsabilidade.

Face a este desafio, o AEPRS deverá promover o envolvimento de todos os seus agentes, estabelecendo-se as seguintes Ações de conceção e operacionalização do Referencial de Avaliação:

Objetivo	Ação
Implementar um referencial comum e simplificado de critérios de avaliação para o agrupamento.	Definir critérios gerais para todo o Agrupamento sem descaracterizar as disciplinas; Definir nos departamentos critérios específicos de cada disciplina/área curricular, usando uma formulação e linguagem mais acessíveis a todos os elementos da comunidade educativa.
Desenvolver práticas de avaliação pedagógica que envolvam mais ativamente cada um dos participantes no processo de ensino-aprendizagem-avaliação através: - da diversificação dos processos de recolha de informação; - da distribuição sistemática de feedback de elevada qualidade tanto nos processos formativos como nos sumativos; - da criação de momentos mais frequentes de autoavaliação reflexiva, sistematizando o envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem e avaliação.	Seleção de propostas de trabalho (tarefas) que permitam ensinar, aprender e avaliar, de forma integrada. Criação de rubricas específicas de cada área/disciplina. Definição de rubricas de avaliação específicas de cada área/disciplina e que possam ser utilizadas pelos vários departamentos e ciclos que compõem o agrupamento. Criação de um banco de recursos disponível para todo o agrupamento. Divulgar algumas estratégias para haver uma maior intervenção dos alunos no processo de aprendizagem-ensino-avaliação, nomeadamente na construção das rubricas de avaliação. Promover a adoção de práticas regulares de autoavaliação dos alunos.
Formar professores no domínio da avaliação pedagógica.	Levantamento das necessidades e disponibilização de formação ao nível da avaliação para professores. Partilha dos documentos da formação do Projeto MAIA a todos os docentes.

Os indicadores relevantes de avaliação do Referencial incidirão sobre a generalização das práticas de avaliação pedagógica ao nível do agrupamento, grau de envolvimento dos alunos no seu processo aprendizagem, nível de diversificação de instrumentos de recolha de dados e qualidade do *feedback* fornecido.

Este Referencial de Avaliação é dinâmico, pelo que os Departamentos Curriculares e demais estruturas pedagógicas do Agrupamento devem ser ouvidas e convidadas a aferir, anualmente, a adequação das políticas de avaliação e de classificação constantes deste documento.

Referências bibliográficas

- Fernandes, D. (2021), Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. Texto de apoio à formação – Projeto MAIA, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2021), Avaliação formativa. Folha de apoio à Oficina de formação – Projeto MAIA, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2021), Avaliação Sumativa. Folha de apoio à Oficina de formação – Projeto MAIA, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Huisman, M. (2018), Formative Assessment and the Impact on Student Learning, Master Theses and Capstone Projects, Northwestern College, Iowa.
- Fernandes, D. (2021). Critérios de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, S. & Coelho, J. (2021). Critérios de Avaliação: questões de operacionalização. 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). Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação. Texto 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 fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA. Texto 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 a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021). Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas. 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 de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021). Feedback. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Fernandes, D. (2021). Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021). Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021). 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.
- Fernandes, D. (2021). 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. (2021). 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.
- Pais, H., & Candeias, F. (2021). Avaliação Formativa Digital. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021). Para uma abordagem pedagógica dos testes. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2022). Autoavaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A., Braga, F. & Candeias, F. (2022) Avaliação pedagógica – referencial de autoavaliação. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19, páginas 2–2*. Ministério da Educação (Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico)
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. *Diário da República n.º 168/2018, 2º Suplemento, Série II de 2018-08-31, páginas 14–14*. Ministério da Educação (Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário)
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 – 2943*. Presidência do Conselho de Ministros (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)
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918–2928*. Presidência do Conselho de Ministros (Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa)

Despacho n.º 6605-A/2021, de 06 de julho. *Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 2021-07-06, páginas 2–3*. Ministério da Educação (Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa)

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13, páginas 12 – 35*. Assembleia da República (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva)

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03, páginas 2–23*. Ministério da Educação (Regulamenta o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, quanto às ofertas educativas do ensino básico, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados)

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. *Diário da República n.º 151/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-07, páginas 2–18*. Ministério da Educação (Regulamenta os cursos científico -humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto. *Diário da República n.º 159/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-20, páginas 2–18*. Ministério da Educação (Regulamenta os cursos artísticos especializados de nível secundário a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. *Diário da República n.º 162/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-23, páginas 2–17*. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (Regulamenta os cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação, escolar e profissional, a que se referem a alínea a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro, que regula o Sistema Nacional de Qualificações, e a alínea b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10, páginas 14676 – 14676*. Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação (Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania)

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, páginas 15484 – 15484*. Ministério da Educação (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ANEXOS

ANEXO 1

Atividade: Relatório científico de uma atividade experimental				
Critério (itens a avaliar)	Descritores de desempenho			
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Objeto: <u>Objetivo</u>				
Coerência	Os objetivos são coerentes com a atividade a realizar e são enunciados de forma clara e sintética.	Os objetivos são coerentes mas não os formula com clareza	Identifica parcialmente os objetivos coerentes	Não identifica os objetivos coerentes
Objeto: <u>Fundamentação teórica</u>				
Utilização e mobilização de princípios/teorias	Identifica os princípios/teorias que permitem a inteira compreensão da atividade experimental e estabelece sem falhas, as relações entre eles.	Identifica a maioria dos princípios/teorias que permitem a inteira compreensão da atividade experimental e estabelece sem falhas, as relações entre eles.	Identifica a maioria dos princípios/teorias que permitem a inteira compreensão da atividade experimental mas estabelece as relações entre eles de forma incompleta ou incorreta.	Não identifica os princípios/teorias que permitem a inteira compreensão da atividade experimental
Objeto: <u>Material e reagentes</u>				
Identificação dos materiais	Identifica todos os materiais essenciais de forma correta (alcance; sensibilidade; concentração)	Identifica a maioria dos materiais essenciais de forma correta	Identifica poucos materiais essenciais de forma correta	Não identifica nenhum dos materiais essenciais de forma correta
Objeto: <u>Procedimento</u>				
Apresentação das etapas do processo	Apresenta todas as etapas do procedimento pela ordem correta	Apresenta todas as etapas do procedimento, mas nem sempre pela ordem correta Ou Apresenta a maioria das etapas do procedimento pela ordem correta	Apresenta a maioria das etapas do procedimento, mas nem sempre pela ordem correta	Apresenta uma pequena parte das etapas do procedimento, mas nem sempre pela ordem correta
Objeto: <u>Resultados</u>				
Rigor/clareza	Regista e apresenta os resultados com rigor (algarismos significativos; incertezas de medida), clareza e permitindo uma leitura acessível aos mesmos	Regista e apresenta os resultados com rigor e clareza mas a sua leitura não é acessível	Regista e apresenta os resultados com falhas no rigor e/ou na clareza.	Não regista os resultados

Objeto: <u>Tratamento de resultados</u> (Cálculos e/ou gráficos)				
Correção no tratamento de resultados	Todos os resultados são tratados corretamente	Todos os resultados são tratados com poucas incorreções Ou A maioria dos resultados são tratados corretamente	A maioria dos resultados são tratados com poucas incorreções	Alguns dados são tratados com incorreções frequentes
Objeto: <u>Discussão de resultados</u>				
Mobilização de princípios/teorias	Justifica os resultados em função dos pressupostos teóricos e/procedimentos e eventuais afastamentos, caso existam, das previsões	Justifica a maioria dos resultados em função dos pressupostos teóricos e/procedimentos e eventuais afastamentos, caso existam, das previsões	Justifica em parte os resultados em função dos pressupostos teóricos e/procedimentos	Não justifica os resultados em função dos pressupostos teóricos e/procedimentos
Objeto: <u>Conclusão</u>				
Mobilização de princípios/teorias	Responde ao objetivo, cruzando os dados obtidos com a fundamentação teórica, validando ou refutando hipóteses	Responde ao objetivo, mas com falhas no cruzamento entre os dados obtidos e a fundamentação teórica ou na validação ou refutação das hipóteses	Responde ao objetivo, mas com falhas no cruzamento entre os dados obtidos com a fundamentação teórica e na validação ou refutação das hipóteses	Não responde ao objetivo
Objeto: <u>Bibliografia</u>				
Utilização de fontes	Indica corretamente todas as fontes utilizadas.	Indica com algumas falhas todas as fontes utilizadas.	Indica com algumas falhas algumas fontes utilizadas.	Não indica a bibliografia
Objeto: <u>Relatório científico (globalidade)</u>				
Correção científica	Texto sem qualquer incorreção ao nível dos conceitos ou das informações fundamentais	Texto com poucas incorreções ao nível dos conceitos ou das informações fundamentais	Texto com muitas incorreções ao nível dos conceitos ou das informações fundamentais	Texto com falhas graves ao nível dos conceitos ou das informações fundamentais
Correção linguística	Texto bem articulado sem incorreções com utilização correta língua portuguesa	Texto razoavelmente bem articulado sem incorreções com utilização correta língua portuguesa	Texto pouco articulado com dificuldades na utilização correta língua portuguesa	Texto pouco articulado com incorreções na utilização correta língua portuguesa, impedindo a inteligibilidade do texto.
Apresentação	Indica claramente o título do trabalho e refere corretamente a instituição de ensino, os seus autores e a data de realização do trabalho	Indica claramente o título do trabalho e identifica com alguma imprecisão um dos aspetos complementares	Indica com falhas o título do trabalho e identifica com alguma imprecisão vários dos aspetos complementares	Não indica o título do trabalho ou faz uma referência inadequada. Omite os aspetos complementares.

Em função do trabalho realizado, alguns destes critérios não se aplicam.

Objeto: Apresentação Oral				
Critério	Descritores de desempenho			
	Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Adequação comunicativa 50 pontos	50 pontos	30 pontos	20 pontos	10 pontos
	Expressa-se com: – um repertório suficiente de recursos linguísticos, podendo recorrer a circunlocuções ocasionais; – formulações variadas; – poucas repetições	Expressa-se com: – um repertório elementar de recursos linguísticos; – algumas dificuldades de formulação, que consegue resolver; – algumas repetições.	Expressa-se com: – um repertório limitado de recursos linguísticos; – dificuldades de formulação, que nem sempre consegue resolver; – repetições frequentes.	Expressa-se com: – um repertório muito limitado de recursos linguísticos, recorrendo a frases memorizadas; – dificuldades de formulação, que não consegue resolver; – repetições sistemáticas.
Correção 50 pontos	50 pontos	30 pontos	20 pontos	10 pontos
	Revela: – domínio suficiente de estruturas gramaticais simples, podendo usar estruturas complexas com algumas imprecisões; – controlo e adequação vocabulares razoáveis; – pronúncia clara.	Revela: – domínio elementar de estruturas gramaticais simples, podendo cometer alguns erros; – controlo e adequação vocabulares elementares; – pronúncia geralmente clara.	Revela: – domínio limitado de estruturas gramaticais simples, podendo cometer erros frequentes; – controlo e adequação vocabulares limitados; – pronúncia, por vezes, pouco clara.	Revela: – domínio muito limitado de estruturas gramaticais simples, cometendo erros frequentes; – controlo e adequação vocabulares muito limitados; – pronúncia pouco clara, exigindo esforço de compreensão.
Fluência 60 pontos	60 pontos	40 pontos	20 pontos	10 pontos
	Comunica com: – espontaneidade/facilidade; – pausas pontuais para planificar o discurso.	Comunica com: – alguma facilidade; – algumas pausas para planificar o discurso.	Comunica com: – pouca facilidade; – pausas e hesitações evidentes para planificar/ reformular o discurso.	Comunica com: – muito pouca facilidade que, por vezes, impede a compreensão; – pausas e hesitações frequentes para planificar/ reformular o discurso.
Coerência 40 pontos	40 pontos	40 pontos	20 pontos	10 pontos
	Apresenta: – informação relevante; – discurso claro e coerente. Recorre a mecanismos de coesão eficazes.	Apresenta: – informação geralmente relevante; – discurso geralmente claro, com eventuais incoerências. Recorre a mecanismos de coesão geralmente eficazes	Apresenta: – informação nem sempre relevante; – discurso pouco claro. Recorre a mecanismos de coesão pouco eficazes.	Apresenta: – informação pouco relevante; – ideias isoladas. Recorre a mecanismos de coesão muito pouco eficazes.