

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA – UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROJETO MAIA

Relatório de Projeto

António Luís Fernandes Pedro

Trabalho realizado sob a orientação de

Prof.^a Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Leiria, novembro, 2022

Mestrado em Ciências de Educação – Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho de investigação quero deixar um profundo agradecimento a muitos que o tornaram possível:

À Doutora Antónia Barreto, minha orientadora, pelos seus ensinamentos e estímulo. É uma referência que fica!

Aos colegas professores e diretor do Agrupamento onde desenvolvi o trabalho pois colaboraram com uma disponibilidade inexcedível.

Aos meus familiares e amigos pela amizade e carinho.

À minha mãe e à memória do meu pai.

À Carmo, Mariana, Ana Lúcia e Manuel pelo dom da família.

RESUMO

Desde a publicação, em 2017, do Perfil dos Alunos à Saída a Escolaridade Obrigatória, e demais legislação subsequente, que a escola e os professores se sentem confrontados com a urgência da mudança de paradigma, quanto aos modos de ensinar e de avaliar as aprendizagens dos alunos. Todas as mudanças se fazem, em certo sentido, de ruturas, e uma nova “gramática escolar” tem de surgir no seio da comunidade educativa.

A formação de professores no âmbito do Projeto MAIA (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) tem como objetivo principal contribuir para que a avaliação, o ensino e o currículo estejam tão integrados quanto possível permitindo que os alunos atinjam o desejável *Perfil*.

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso, desenvolvido num Agrupamento de Escolas do distrito de Leiria, tendo como participantes o diretor e os professores que frequentaram a Oficina de Formação MAIA em 2020.

Os dados foram obtidos a partir de entrevistas realizadas a cinco professores e ao diretor do Agrupamento, enquadrados numa análise documental.

Os resultados deste estudo evidenciam ser possível existir mudanças na avaliação pedagógica, aquela que ocorre nas salas de aula, quando o diretor e os professores concertadamente valorizam a formação e a põem em prática. Tal processo de transformação, de rutura com práticas e conceções instaladas, não ocorre, contudo, sem dúvidas, dificuldades e sacrifícios pessoais, nas palavras dos participantes.

Palavras-chave: Avaliação pedagógica, Currículo escolar, Práticas de ensino, Projeto Maia

ABSTRACT

Ever since the publication, in 2017, of the Profile of Students Leaving Mandatory School, and other subsequent legislation, schools and teachers have faced the urgency of a paradigm change regarding the methods of teaching and assessing students' learning. All changes are, in a certain way, made of ruptures, and a new 'school grammar' must emerge within the educational community.

Teacher training within the MAIA Project (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) has as its main goal to contribute so that evaluation, teaching and curriculum are included in the school reality, allowing students to achieve the desirable *Profile*.

The present work is a case study, developed in a School Grouping in the district of Leiria, having as participants the headmaster and the teachers who attended the MAIA Training Workshop in 2020.

Data were obtained from interviews conducted with five teachers and the headmaster of the Grouping, framed in a documentary analysis.

The results of this study show that it is possible to have changes in pedagogical evaluation, that which occurs in classrooms, when the headmaster and teachers jointly value training and put it into practice. However, this process of transformation, of rupture with installed practices and conceptions, does not occur without doubts, difficulties and personal sacrifices, as the participants said.

Keywords: Pedagogical evaluation, School curriculum, Teaching practices, MAIA Project

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE TABELAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS	viii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo I – Inovação e tradição nas práticas dos professores	5
1.1. A GESTÃO ESCOLAR E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA.....	5
1.2. A GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO: TRADIÇÃO E INOVAÇÃO	10
Capítulo II – A avaliação da aprendizagem em contexto escolar	15
2.1. A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	15
2.2. A INSERÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS....	19
Capítulo III – O Projeto MAIA	30
PARTE II - METODOLOGIA	36
Capítulo IV – Metodologia	36
4.1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	36
4.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	37
4.3. POPULAÇÃO EM ESTUDO	38
4.4 CONTEXTO EMPÍRICO DO ESTUDO E SUA CARACTERIZAÇÃO.....	39
4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	41

4.5.1. INQUÉRITO POR ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	42
4.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	43
4.6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO	43
PARTE III– APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO	44
III.1 - Percurso profissional dos entrevistados	44
III.2 - Adesão dos professores ao Projeto MAIA	45
III.3 - Conhecer as práticas de ensino e de avaliação a desenvolver e as opções da direção na implementação da avaliação pedagógica	52
PARTE IV – CONCLUSÕES FINAIS.....	72
Dificuldades na investigação e sugestões para investigações futuras	75
BIBLIOGRAFIA.....	77
ANEXOS.....	80
ANEXO 1 – Guião da entrevista ao Diretor	80
ANEXO 2 – Guião da entrevista aos professores.....	83
ANEXO 3 – Transcrição das entrevistas	86
ANEXO 4 – GRELHAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES	138
ANEXO 5 – GRELHAS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA AO DIRETOR.....	154

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de ensino, N.º de turmas, N.º de alunos e N.º de docentes	40
Tabela 2 - Professores participantes e anos de docência	44
Tabela 3- Principais dificuldades apontadas pelo diretor na implementação de novas práticas.....	66
Tabela 4 - Síntese das dificuldades e pontos fortes da implementação do Projeto MAIA no AE em estudo.....	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cargos já desempenhados pelos professores no AE em estudo	45
Gráfico 2 - Expetativas iniciais dos professores.....	47
Gráfico 3 - Razões para a participação do AE em estudo no Projeto MAIA	48
Gráfico 4 - Formação de professores e contributo do Projeto MAIA	50
Gráfico 5- Estruturas onde são aferidos os critérios e os instrumentos de avaliação	57
Gráfico 6 - Tarefas de avaliação formativa referidas	61
Gráfico 7 - Como materializar uma outra avaliação.....	62
Gráfico 8 - Dificuldades na implementação de novas práticas	65
Gráfico 9 - Aspetos que mudaram no AE em estudo decorrente do Projeto MAIA	69

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Ação de Curta Duração
AE	Agrupamento de Escola
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
DAC	Domínios de Autonomia Curricular
DGE	Direção Geral da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MAIA	Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
OF	Oficina de Formação
PA	Perfil do Aluno
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que a administração educativa tem desenvolvido Programas, Planos ou Projetos nacionais que visam combater o insucesso escolar e a exclusão, e melhorar a aprendizagem dos alunos em determinadas áreas. Apresentamos apenas três exemplos, dos cerca de 15 analisados por Fernandes et al. (2018) desenvolvidos entre 1986 e 2015, alguns dos quais ainda em execução: Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (1986-1992), o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e o Ciência Viva, ambos desde 1996. De acordo com estes autores muitos destes programas centraram e centram a sua ação na melhoria das aprendizagens e do ensino em determinadas áreas específicas, tendo promovido a “formação de professores em domínios tão reconhecidamente relevantes como a inovação e melhoria das práticas pedagógicas e do ensino” (p. 16). Referem também estes autores que para muitos dos participantes “estes programas contribuíram para melhorar a qualidade da educação em Portugal, nomeadamente ao nível das práticas pedagógicas no contexto das salas de aula e no contexto da organização e funcionamento pedagógico dos agrupamentos e das escolas” (p.16).

Com efeito, e de acordo com Fernandes et al. (2018), os resultados de Portugal no Programme for International Student Assessment (PISA) dos quatro ciclos: 2006, 2009, 2012 e 2015, mostraram uma consistente melhoria e também uma crescente percentagem de alunos com desempenhos de nível superior, que podem ser lidos à luz das políticas públicas de educação, desenvolvidas desde 1986. De acordo com estes autores, os dados obtidos indiciam uma relação “francamente positiva” entre as políticas públicas (consubstanciadas nestes programas) e os resultados nesses testes internacionais. Os autores referem que os progressos ao nível dos professores, em resultado desses programas, ocorreram em vários domínios, tais como: trabalho colaborativo entre pares, capacidade de desenvolvimento de projetos escolares, na resolução de problemas de aprendizagem dos alunos e na relação com os pais e encarregados de educação e na capacidade em refletir acerca das várias dimensões da avaliação pedagógica.

O Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA) iniciado em 2019 e da responsabilidade da Direção Geral de Educação (DGE) insere-se nesta lógica de Programas de apoio ao sistema educativo, este com particular incidência na formação de professores em avaliação pedagógica, procurando originar mudanças nas práticas de ensino e de avaliação, para que os alunos façam aprendizagens mais significativas durante a escolaridade obrigatória.

Estas mudanças tornaram-se incontornáveis após a publicação, em 2017, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), onde se afirma na sua introdução que este surge como um imperativo para “estabelecer um referencial educativo único que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória” (p.7), ou seja, se conceptualize uma educação escolar onde “os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (p.10).

Este PASEO, apresenta o conjunto de competências que devem ser desenvolvidas, ao longo dos doze anos da escolaridade obrigatória, distribuídas por dez grandes áreas. Cabe à escola e aos professores a organização e gestão do currículo, vendo neste documento a base para a “definição de estratégias, de metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (p.8), necessitando de uma outra “gramática escolar”, que rompa com o velho paradigma da quase imutabilidade das regras e estruturas organizacionais observadas no sistema educativo.

Da responsabilidade direta dos professores a avaliação pedagógica terá de ser enquadrada nesta mudança, pretendendo nós com este trabalho responder à seguinte pergunta de partida: “Como estão a mudar as práticas de ensino e da avaliação das aprendizagens num Agrupamento de Escolas aderente ao Projeto MAIA?”.

Para dar resposta a esta pergunta foram definidos os seguintes objetivos de investigação que nortearam os processos de recolha e análise dos dados:

- Descrever as ações de carácter administrativo/gestão que o AE em estudo está a desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica, enquadradas no Projeto MAIA.

- Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.
- Comparar as percepções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento
- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA.
- Refletir sobre as alterações que estão a ser implementadas no processo educativo no agrupamento de escola.

O presente trabalho de investigação está organizado em três partes. Na parte I é feito o enquadramento teórico que permite fundamentar a questão em estudo. Foi elaborado, a partir da revisão da literatura, de acordo com os tópicos que se consideraram relevantes.

Deste modo, no capítulo I “Inovação e tradição nas práticas dos professores” parte-se da análise da legislação que regula a direção, administração e gestão escolar, com o foco na “autonomia” escolar e pedagógica, discutindo a partir da visão de vários autores a polissemia do conceito, terminando com a ideia que uma outra “gramática escolar” será necessária, bem como uma outra “autonomia”, dada a urgência da gestão flexível do currículo, para se conseguir atingir o objetivo último da escola de hoje: que todos os alunos, nas suas circunstâncias, atinjam as competências definidas no PASEO.

No capítulo II “A avaliação da aprendizagem em contexto escolar” começamos por acompanhar a evolução de conceitos estruturantes para a compreensão das várias dimensões da avaliação pedagógica. Consideramos igualmente importante compreender a inserção da avaliação pedagógica nos normativos legais desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) até 2018, ano da publicação da atual legislação que regula o ensino e a avaliação das aprendizagens. Desta análise, compreendemos que as diferentes conceções de avaliação podem estar na origem de algumas das dificuldades dos professores e das escolas em adequarem-se ao atual referencial de avaliação.

No capítulo III “O projeto MAIA” apresenta-se o Projeto como resposta da administração educativa à necessidade de formação dos professores em avaliação pedagógica. Deixamos clara que a dimensão formativa é um dos elementos mais significativos, dada a forte aposta da Equipa Central do Projeto na produção de vasta bibliografia de apoio à formação.

A parte II diz respeito ao estudo empírico. No capítulo IV apresentamos a metodologia, com o enquadramento da investigação, a definição da questão de partida e dos objetivos de investigação, bem como o paradigma e a perspetiva investigativa seguida neste trabalho.

Na parte III apresentamos, analisamos e comentamos os dados recolhidos nas entrevistas realizadas aos cinco professores e ao diretor do Agrupamento. Os dados recolhidos são analisados e comentados, tendo em mente, os objetivos definidos e a pergunta de partida.

Terminamos o trabalho com as conclusões, refletindo acerca de algumas dificuldades surgidas bem como apontando algumas sugestões para futuras investigações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – INOVAÇÃO E TRADIÇÃO NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

1.1. A GESTÃO ESCOLAR E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA

A autonomia da gestão escolar está consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, quando nos seus princípios organizativos do sistema educativo é referido que se pretende “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (alínea g, do artigo 3.º), para além de “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.” (alínea I, do artigo 3.º).

Atualmente o regime de direção, administração e gestão escolar é regulado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 22 de abril, alterado e republicado no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. No seu artigo 4º, da Seção 1, Capítulo 1, explicita que

“(…) a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se no sentido de: a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular; b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos; c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional; d) Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou

regulamentos e manter a disciplina; e) Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão; f) Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação; g) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa”.

Este mesmo decreto-lei, no Capítulo II, dedicado ao Regime de Autonomia, no seu artigo 8.º afirma que:

“1 - A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. 2 - A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. 3 - A transferência de competências da administração educativa para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade”.

Para a concretização dessa autonomia, este Decreto-Lei n.º 75/2008 enuncia um conjunto de Instrumentos de Autonomia: o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento e para efeitos da respetiva prestação de contas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação. O conceito de “autonomia” aplicado à educação tem muitos significados e frequentemente o legislador deixa antever, a influência de uma certa racionalidade burocrática nos textos legislativos, como, por exemplo, neste decreto-lei.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 é afirmado que o legislador pretende “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”, podendo ser entendido que este concebe a “autonomia” como a capacidade para executar orientações da administração central! No mesmo preâmbulo se afirma que

este decreto-lei procura operacionalizar três objetivos, definidos pelo XVII Governo Constitucional.

O primeiro é “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” com a constituição de um “órgão colegial de direção – designado conselho geral” constituído por docentes, pessoal não docente, alunos e comunidade local. De acordo com Lima (2021, p.5) este órgão “só tem existência quando reúne”, sendo o seu funcionamento muito marcado pela agenda do diretor, o que segundo um estudo de Lima, Sá & Silva (2020, p.40, cit. Lima, 2021, p. 5) “quase metade dos diretores inquiridos [...] tendem a considerar que o conselho geral não é o símbolo maior da democracia na escola, nem sequer o órgão que mais contribui para a sua autonomia”, o deixa antever que nas palavras daqueles que estão no terreno esta participação das famílias e comunidades na direção será pouco significativa.

O segundo objetivo legislativo, apresentado no mesmo preâmbulo, é “criar condições para se afirmarem boas lideranças e lideranças eficazes”, para que “exista um rosto”, um primeiro responsável, dotado da autoridade [...] e executar localmente as medidas de política educativa”. Este objetivo materializa-se na constituição de um “órgão unipessoal e não um órgão colegial” que é o Diretor, ainda que este é coadjuvado por um subdiretor e alguns adjuntos. Ao diretor “é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica”, com poderes para “designar os responsáveis pelos departamentos curriculares”, materializando, em nossa opinião, uma gestão de matriz centralizadora, e tendencialmente pouco participativa e democrática.

O terceiro objetivo a que se propõe este decreto-lei é “o reforço da autonomia das escolas”, que refere ser reclamada por vários setores, clarificando o conceito: “a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação”. Como a “uma maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade” é referida a necessidade de “maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas”. Nessa lógica de “reforço”, no Capítulo VII consagrado aos Contratos de autonomia é referido que estes se constituem como “o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia”, sendo ele “celebrado entre a administração educativa e os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas”.

Contudo, de acordo com um estudo realizado por Lima, Sá & Silva (2020, p.39, cit. por Lima, 2021, p. 5) a larga maioria dos diretores respondentes referiram que “mesmo no caso da assinatura de contratos de autonomia, as escolas/agrupamentos continuavam demasiado dependentes dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação”.

Acompanhamos a preocupação de Lima & Torres (2020, p. 771) quando afirmam que

“o predomínio de uma lógica racionalizadora centralizadora sobre uma lógica alternativa de tipo associativo autonómico pode ter permitido alguns ganhos em termos de modernização, de padronização de regras, de gestão da grande escala segundo critérios universais e orçamentais, mas minorizou a substantividade dos processos educativos, as dinâmicas institucionais, as regras organizacionais construídas no plano da ação organizacional escolar, para além de ter apoucado os atores educativos e a já mítica “autonomia da escola”.”

De facto, o quadro legal acima mencionado permite perceber que a falta de uma efetiva “autonomia escolar” está intimamente ligada à falta de uma “democracia participada” dado que nas escolas, por exemplo, as eleições são praticamente inexistentes como referem Torres & Palhares (2017, cit. por Lima, 2021, p. 4) a “democracia e a participação nas escolas e agrupamentos do país não representam preocupações políticas, nem educativas e pedagógicas, antes sendo subordinadas a lógicas de ação lideracionistas e de tipo gestor, performativo e competitivo, de que os discursos em torno da excelência e da meritocracia são um indicador”, o que segundo Lima (2021) compromete a educação para a democracia, pois esta só é verdadeiramente aprendida em contextos de exercícios de “práticas democráticas e participativas”.

Nesta ótica por ter emergido o reforço da importância da liderança na mudança das organizações, como atrás referido, atualmente o diretor passa a ser uma variável determinante para o funcionamento eficaz das escolas (Matos & Grave-Resendes, 2018). De facto, a gestão unipessoal pelo diretor pode desvalorizar a intervenção dos departamentos curriculares (cujo coordenador é eleito, de entre nomes propostos pelo diretor), ou dos conselhos de turma, que na maioria das vezes reúnem através de um guião feito, do qual não é fácil desviarem-se. Neste sentido é importante que o diretor e as lideranças intermédias da escola compreendam que esta continua a organizar-se de acordo

com a “gramática escolar” tal como definida por Tyack & Tobin (1994, cit. por Alves, 2021, p.26) que segue “uma lógica da dispersão, da fragmentação, da uniformidade, da desconexão.”

De acordo com Alves (2021) nesta “gramática escolar” o professor ocupa o centro, com a função de transmissor dos conhecimentos convicto que tal bastará para que os alunos aprendam e “esta ilusão maior é ainda, em 2021, um enorme lugar comum”, visível quando ouvimos dizer e dizemos muitas vezes “dar o programa”, “dar a matéria”, “ditar e escrever o sumário”, e “é preciso saber isto para o teste”, etc. De acordo com este autor é “necessária uma profunda metamorfose deste modelo se queremos que todos os alunos aprendam o máximo que lhes é possível”, necessitando por isso de uma outra “gramática escolar” a que designa por “gramática generativa e transformacional” que passa, segundo o autor (2021, p. 30-45) por um conjunto de pontos fundamentais para que a mudança necessária aconteça:

- 1) a autonomia organizacional para além da ficção.
- 2) uma prática profissional docente mais autónoma, colaborativa, interativa, deliberativa, comprometida e responsável.
- 3) um recrutamento profissional mais alinhado com os projetos educativos das escolas e em que as escolas tenham poder de decisão.
- 4) uma gestão e uma liderança escolar mais profissional (democrática e responsável) e inscrita no território.
- 5) o currículo essencial, mais flexível e contextualizado.
- 6) um agrupamento de alunos mais flexível (para além do ano, para além do ciclo).
- 7) organização de docência em equipas educativa e afetação dos professores aos alunos.
- 8) espaços despadronizados, fora das Aulas Normais, de configurações diversas.
- 9) tempos de aprendizagem fora dos lugares-comuns, ao serviço de aprendizagens.
- 10) lideranças focalizadas nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da comunidade profissional.
- 11) intervisão e supervisão sistemática das práticas pedagógicas (em articulação com as práticas de equipa educativa e trabalho colaborativo)
- 12) estratégias de ensino fundadas numa pedagogia da pesquisa, da produção, do debate

13) avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos, como missão primeira.

Concordamos com Alves (2021) quando afirma que é necessário “acender vontades individuais e coletivas” (p.16) de ousar não ter medo de “promover a liberdade de criar, diferenciar e autonomizar” (p.16) de “ativar a esperança dentro de nós” (p.17), havendo, por isso, muito trabalho a fazer, para mudarmos a gramática escolar vigente, e assim, de acordo com Lima (2020) é absolutamente “necessário romper com o atual modelo de autonomia heterogovernada e construir um sistema escolar policêntrico, incluindo o poder local, desde que este não se constitua uma dupla tutela”, numa lógica de autonomia mais instrumental em que às escolas apenas é concedido o encargo de executar com eficiência as orientações político-administrativas de um ministério centralizador.

É igualmente relevante considerar que uma gestão escolar que promova a participação dos professores na planificação das atividades, o desenvolvimento do trabalho em grupo e a colegialidade nas decisões contribuem para a melhoria do rendimento escolar dos alunos (Grave-Resendes, 2008), um dos objetivos primeiros da escola!

1.2. A GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO: TRADIÇÃO E INOVAÇÃO

A autonomia escolar com um foco na gestão flexível do currículo surge em 1997, no âmbito do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, com o pressuposto de as escolas assumirem a sua autonomia na gestão de um currículo territorializado. Assim, este projeto foi-se desenvolvendo com um número crescente de escolas aderentes com a possibilidade de cada uma “organizar e gerir, autonomamente, o processo ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos (...) adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (ponto 1 do anexo ao Despacho N.º 9590/99, de 14 de maio). O trabalho desenvolvido permitiu elaborar uma reorganização curricular do ensino básico em 2001, e a partir daí nos preâmbulos dos diplomas legais subsequentes foi reconhecido o papel das escolas e dos professores como decisores curriculares capazes do desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular, contribuindo para uma maior qualidade das aprendizagens.

De acordo com Leite (2019, p.10) esta autonomia curricular implicava alterar rotinas instaladas, vencer dificuldades na “concretização de um trabalho em equipa”, dado o “individualismo docente” e combater a lógica da “uniformização curricular”. Também muitos professores desejaram manter a política curricular como estava por “não possuírem know-how para se assumirem como protagonistas da configuração desta conceção de currículo” (idem, p.11).

Embora com dificuldades de implementação estas alterações vinham corresponder ao desejo de muitos críticos, que desde o final da década de 70, consideravam excessivo o centralismo da ação educativa “organizado em torno de materiais únicos para o todo nacional” bem como uma “organização do tempo escolar rígida” (ibidem, p.10).

Um longo caminho foi percorrido, até a atualidade, com produção legislativa relativa a reorganizações curriculares quer do ensino básico quer do ensino secundário sem que a questão da autonomia e da flexibilidade curricular estivesse resolvida. Mais recentemente surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 16 de julho, que estabelece de novo a “autonomia e a flexibilidade curricular” (AFC) com aplicação em todas as escolas dos ensinos básico e secundário.

Neste diploma afirma-se no seu preâmbulo que é “(...) fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente (...)” pois “(...) considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. Nesse sentido “(...) se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem (...)” desenvolver” (...) diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos (...)”. De certo modo existe a “(...) assunção do papel decisivo das escolas e dos professores no processo educativo dos alunos levando o Ministério da Educação a assumir um papel subsidiário do trabalho das escolas (...)”.

Assim, neste diploma é definida “autonomia e flexibilidade curricular” como “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências

previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Este diploma apresenta ainda um conjunto de princípios, num dos quais explicita a “concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola.” (alínea b, do n.º 1 do artigo 4.º).

Consideramos que a AFC é primordial para a escola de hoje, que ainda se comporta como uma “escola transmissiva” e de modelo burocrático que concebe o currículo prescritivo, resultando numa falta de eficácia que se traduz num insucesso escolar por acarretar o insucesso dos alunos. No pensamento de Roldão & Almeida (2018), quando se permite a exclusão imediata de muitos (cada vez menos por extensão da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos) ou quando se permite que muitos concluem o seu percurso escolar (em vias alternativas, pouco estruturadas) sem terem aprendido o essencial que os capacite para as vicissitudes da vida em sociedade – cria-se um sem número de “iletrados funcionais e desenraizados sociais”, elementos comuns a bolsas de exclusão social.

Ainda, de acordo com Roldão & Almeida (2018) é fundamental pensar o currículo no contexto atual considerando dois aspetos essenciais. Primeiro é identificar o core curriculum, tendo em conta o conhecimento atual e garantir que todos os alunos o possam apropriar. Tal foi feito 2018, com a homologação das Aprendizagens Essenciais, para as várias disciplinas, de acordo com o Despacho n.º 8476-A, de 31 de agosto, que refere:

“estes documentos curriculares, em consonância com o Perfil dos Alunos, constituem-se como referencial de base às decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos.”

O segundo aspeto refere-se à necessidade de nas escolas os professores se apropriarem deste core curriculum no seu contexto e que todos os alunos o operacionalizem, no âmbito do definido no projeto curricular de escola, que mais não é que a materialização do seu projeto educativo ao nível do currículo. Para este desiderato é fundamental que os professores compreendam que

“Estas aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. Os documentos designados por Aprendizagens Essenciais apresentam, ainda, o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas”. (Despacho n.º 8476-A, de 31 de agosto)

De acordo com Fernandes (2000) a escola tradicional quando colocada na emergência da mudança, como agora com a AFC, origina “dilemas” e “desafios” que considera serem a dois níveis. Um ligado ao desenvolvimento profissional dos professores e outro ligado ao currículo e ao seu desenvolvimento. Relativamente ao primeiro Hargreaves (1994, cit. Fernandes, 2000, p.130) refere que o desafio é

“abandonar o controlo burocrático, os normativos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os sistemas de solução instantânea, a fim de ouvir, articular e reconciliar as vozes diferentes dos professores e de outros parceiros educativos”.

No domínio do currículo o grande desafio que a mudança exige é, grosso modo, conseguir que as escolas e os seus professores encarem a necessária inovação nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação de modo a que todos os alunos possam, com equidade, fazer as aprendizagens necessárias, o que só é possível concretizar se a AFC integrar uma leitura de currículo como sendo menos especializado, mais integrado, global e inclusivo (Fernandes, 2000).

À luz da atual AFC são várias as possibilidades em cada escola de se alavancarem processos de mudança ou quiçá mesmo de inovação. Estamos num tempo onde existe essa oportunidade mas é necessário que as direções e a generalidade dos professores a reconheçam, dentro da autonomia consentida, pois ainda é comum em muitas escolas, por exemplo, que não se compreenda no atual quadro legislativo a “Cidadania e Desenvolvimento” e os “Domínios de autonomia curricular (DAC)” como meios para que

os alunos explorem o core curriculum a partir de uma visão integradora e fazerem aprendizagens mais profundas, tornando a escola numa “escola curricularmente inteligente”, capaz de conseguir “encurtar a distância entre o saber escolar estandardizado e a vida e os problemas reais e atuais” (Silvestre, 2015). Falta, pois, compreender que é necessário vencer o individualismo que tem caracterizado as práticas dos professores e pensar-se em práticas de colaboração que permitam que a escola construa um projeto curricular a partir dos contributos de cada um.

É necessário que quem tem a primeira e principal responsabilidade de pensar a escola a conceba como um espaço reflexivo, democrático e com autonomia, também aberto à comunidade educativa e que conceba o currículo como projeto mas também como meio de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que se devem querer como agentes de mudança (Morgado, 2017).

CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO ESCOLAR

2.1. A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

De um modo geral podemos afirmar que o conceito de avaliação e o ato de avaliar são muito antigos e contextualizados, daí terem evoluído ao longo dos tempos. Com a racionalidade técnica do século XIX a avaliação surge como uma “prática específica”, realizada com uma determinada finalidade, associada à perspectiva de *medida*, e por isso uma atividade objetiva, mantendo-se estável este conceito até à década de 60 do século XX, e por isso não havendo até essa data referentes teóricos acerca das suas múltiplas funções e modalidades que poderiam daí advir (Barbier, 1983, cit. Santos, 2019). Deste modo a avaliação tinha uma perspectiva final, era pontual!

Scriven, em 1967, no âmbito da avaliação curricular, estabelece uma diferença entre as duas modalidades de avaliação: a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A primeira é realizada no final da lecionação do programa para decidir da sua continuidade, é pontual; a segunda ocorre durante o desenvolvimento do currículo, para permitir ajustamentos e melhorias na sua aplicação (Barreira et al., 2006, p.96). A Avaliação fica assim associada a uma atividade baseada num *juízo* de valor de cada avaliador constituindo-se como “um ingrediente em toda a atividade prática” (Scriven, 1994, p. 152, cit. Santos, 2019). Para Santos (2019) o conceito de Avaliação vai muito para além de um julgamento. Trata-se de um processo por etapas: planejar; recolher informação; produzir julgamento; atuar em conformidade. Para esta autora a fase de planeamento é muito importante por estar intimamente ligada à intencionalidade que deve existir em qualquer processo avaliativo, moldando a forma como o processo é aplicado. Outros autores, como Wiliam e Black (1996, cit. Santos, 2019) não consideram a fase de planeamento; partem da observação das evidências, interpretam-nas e agem!

A dificuldade em compreender a avaliação como um processo, independentemente das etapas que possamos considerar, pode torná-la pouco efetiva na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Por exemplo, ao considerarmos um teste como avaliação – apenas estamos a recolher informação; ou se a avaliação estiver associada a uma nota,

a ação final está concluída! Estes dois exemplos ainda se enquadram na concepção de avaliação de muitos professores (Santos, 2019), para os quais avaliar significa aplicar dois testes no período e eventualmente mais um trabalho que depois de classificados permitem atribuir uma classificação final no domínio “cognitivo”. Não há claramente aqui uma visão de avaliação como processo!

Contudo, nos anos 90 o surgimento do paradigma construtivista considera que a avaliação é contextualizada, tem uma natureza relacional e imbuída por um conjunto de valores (Pinto & Santos, 2006). Neste sentido, a objetividade da avaliação encontra-se associada à transparência dos processos originando a necessidade de uma definição clara dos objetivos, dos critérios de avaliação e das tarefas a realizar. Tendo como pano de fundo a natureza contextual da avaliação concordamos com Vial (2012, cit. por Santos, 2019) quando refere que “a avaliação é uma construção social localizada” e que “ocorre através de uma atividade de comunicação complexa”. Talvez, por este motivo o conceito de avaliação e das suas modalidades sumativa e formativa, continuem em evolução e ao mesmo tempo a gerar dificuldades na sua compreensão e aplicação no contexto escolar!

Em 1971 Bloom e outros autores aplicam o conceito de avaliação às aprendizagens dos alunos, passando, por isso, a ter grande importância pedagógica. A avaliação passa a ter uma dimensão formativa ao permitir tomar decisões relativamente ao modo de ensinar do professor e de aprender do aluno, pois os julgamentos formulados acerca do trabalho desenvolvido pelos alunos podem permitir melhorar as suas aprendizagens. Deste modo, a avaliação constitui-se como um dos elementos reguladores do processo ensino-aprendizagem. De acordo com este autor e na sequência dos seus estudos, os professores em sala de aula, no decurso do ensino e aprendizagem de uma unidade curricular, aplicavam testes formativos, permitindo assim, tendo em conta e valorizando as incorreções/erros, dar um feedback aos alunos. Para o professor este momento serviria para diagnosticar as dificuldades individuais dos alunos e propor tarefas de remediação, para que adquirissem as aprendizagens. No final da unidade os alunos fariam um teste, este sim a ter em conta na sua classificação (Guskey, 2005, p.3).

Em 1978, após a publicação de “L'évaluation formative dans un enseignement différencié: actes du colloque à l'Université de Genève”, Linda Allal lidera um movimento com outros autores como Cardinet e Perrenoud que muito contribuiu para a definição de avaliação formativa, elemento essencial da pedagogia diferenciada, esta

entendida como “a necessidade de a Escola fazer desenvolver competências semelhantes em alunos com características, necessidades e interesses diferentes” (Perrenoud, 1995, cit. Gomes, 2014, p.88). Deste modo, a avaliação formativa surge com uma função reguladora dos processos de ensino para que se adequem às características dos alunos, enquanto a avaliação sumativa com a sua função reguladora deverá permitir que os alunos se adaptem às exigências do sistema de ensino (Barreira et al., 2006, p.100).

Há muito que a avaliação formativa está identificada como sendo fundamental para uma aprendizagem profunda. Por exemplo, num meta-estudo publicado em 1998, Black e Wiliam, verificaram existir uma relação positiva entre a utilização de práticas de avaliação formativa consistentes e a uma melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como a obtenção de melhores resultados em provas de avaliação externa. Também concluíram que os alunos que mais beneficiam destas práticas são os considerados com maiores dificuldades de aprendizagem (Fernandes, 2014). Este trabalho evidenciou ainda que não existe um significado único e consensual de avaliação formativa. Também Offerdahl et al. (2018, p. 1) referem que a relação entre aprendizagem e avaliação formativa tem “um forte apoio teórico” podendo esta apresentar várias designações. Por exemplo, alguns autores, sobretudo anglo-saxónicos, utilizam as expressões *Avaliação para as Aprendizagens*, e *Avaliação das Aprendizagens*, quando se referem à avaliação formativa e à avaliação sumativa, respetivamente. Contudo, Black et al (2002, cit. Wiliam, 2004) refere que há distinção entre os conceitos de avaliação formativa e de *Avaliação para as Aprendizagens*, embora o propósito seja o mesmo, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Assim,

Uma atividade avaliativa pode contribuir para a aprendizagem se fornecer informação tal que professor e alunos a possam usar como feedback para se avaliarem a si próprios e uns aos outros e para modificarem as atividades de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos. Tal avaliação torna-se “avaliação formativa” quando a evidência é usada para adaptar o ensino a fim de o adequar às necessidades dos alunos. (Black et al., 2002, cit. Wiliam, 2004, p.3)

A avaliação formativa pode ser identificada com um conjunto de características que globalmente a ajudam a definir. Assim, podemos dizer que se trata de um processo eminentemente pedagógico, da responsabilidade dos professores, devendo estar integrada no processo contínuo de ensino e de aprendizagem, isto é, enquanto os professores

ensinam e os alunos aprendem, contribuindo para que ambos avaliem e regulem os seus desempenhos (Fernandes, 2021a). Para que tal ocorra é essencial o Feedback, elemento central da avaliação formativa com “impacto positivo nas aprendizagens dos alunos”, entendido como um sistema constituído por três etapas fundamentais: o feed up, o feed back e o feed forward (Machado, 2021). Torna-se, pois, evidente que o Feedback não é apenas um “comentário”, é sim todo um sistema que é exigente e que precisa ser conhecido pelo professor. Só deste modo é possível que as práticas de avaliação sejam verdadeiramente avaliação formativa!

Como aludido anteriormente a objetividade do processo avaliativo está centrada na transparência dos processos e por este facto a definição clara de critérios de avaliação e a participação dos alunos no processo de avaliação são igualmente elementos centrais numa avaliação pedagógica de qualidade.

De acordo com Fernandes (2021b) os critérios de avaliação devem ser definidos de modo muito simples, constituindo-se como afirmações a partir dos documentos curriculares base, definindo aquilo que é desejável os alunos saberem ou sejam capazes de fazer. Associados aos critérios definem-se descrições dos níveis de desempenho dos alunos fundamentais para orientarem os alunos e os professores nos esforços de aprendizagem e de ensino. Assim perante uma tarefa de avaliação deve ser definido um conjunto de critérios que permitem regular e autorregular a aprendizagem e o ensino. Deste modo os critérios de avaliação não são elementos para a classificação de uma determinada tarefa, mas antes indicações claras do que é importante aprender e/ou saber fazer.

A participação dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem é fundamental para que as aprendizagens sejam significativas tornando-se necessário que os critérios de avaliação ou características-chave da aprendizagem estejam claramente explicitados. Para tal é necessário uma relação pedagógica de confiança e de colaboração, que pode e deve inclusive passar por os alunos participarem na redação dos descritores de qualidade das aprendizagens e até na explicitação dos critérios a utilizar na avaliação de determinada tarefa ou proposta de trabalho. Também como práticas de avaliação formativa, a autoavaliação e a avaliação interpares são fundamentais para a autorregulação das aprendizagens, pelo que o envolvimento e responsabilização dos alunos na avaliação são essenciais.

Como referido anteriormente, o significado de avaliação sumativa tem sofrido poucas alterações, ao longo dos tempos. Atualmente pode ser entendida como aquela que ocorre no fim dos processos de ensino-aprendizagem, podendo utilizar diversos processos de recolha de informação acerca do que os alunos aprenderam e possibilitando a sua classificação. O professor é o principal responsável por este processo, adequado para efeitos de controlo, certificação e prestação de contas. Contudo, no final de um segmento de um domínio ou tema de uma disciplina, pode ser realizada uma avaliação sumativa, entendida como um ponto de situação ou balanço capaz de fornecer um feedback de qualidade aos alunos sem que essa informação seja considerada para efeitos de classificação. Os níveis de desempenho assumem aqui particular importância pois contribuem para ajudar a compreender e a fundamentar as classificações a atribuir, quando tal for necessário. Podemos pois afirmar que esta avaliação sumativa (pontos de situação) tem como propósito a regulação do ensino e a autorregulação das aprendizagens, pelo que está próxima, na sua finalidade da avaliação formativa (Fernandes, 2021c).

A finalizar podemos afirmar que a avaliação pedagógica tem de integrar as aprendizagens (de acordo com o previsto no currículo), o ensino e os processos de recolha de informação utilizados permitindo assim identificar o que os alunos sabem e sabem fazer no final de um período de ensino.

2.2. A INSERÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

No período compreendido entre 1976 e 1986, segundo Barroso (2003), a política educativa foi principalmente orientada para o controlo organizacional do sistema educativo onde as conceções e práticas da avaliação não a consideravam como estando ao serviço da melhoria das aprendizagens e da inclusão de todos os alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº 46/86 de 14 de outubro (LBSE) definiu os princípios e objetivos que permitiram construir um sistema educativo desde a educação pré-escolar (de frequência facultativa) à universitária. Foi definido o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, a diversificação do ensino secundário com a existência de “cursos predominantemente orientados para a vida ativa”

e outros para o “prosseguimento de estudos”. Na alínea o) do art.º 7 é referido como objetivo desta Lei “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

Relativamente à avaliação das aprendizagens esta Lei refere no número 2 do seu art.º 12 que o acesso ao ensino superior se faz com a “valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário” onde faz uma breve referência a “prova ou provas” nacionais que os alunos terão de realizar para juntamente com o diploma do ensino secundário, poderem ter condições de acesso ao ensino superior. Nesta Lei não há referências a outros tipos de avaliação das aprendizagens, para quaisquer dos outros níveis de ensino.

Contudo, segundo Fernandes (2014)

“no início dos anos 80, Cortesão e Torres (1983, 1984) publicaram dois livros que constituíram um marco relevante no desenvolvimento do pensamento pedagógico português de então sobre a avaliação das aprendizagens” manifestando a necessidade de “combater o insucesso escolar com base no papel que a avaliação formativa pode e deve ter” assente em “princípios tais como: a) todos os alunos podem aprender; b) as escolas podem contribuir para melhorar as aprendizagens, apesar de estarem integradas num microssistema social; e c) a avaliação é um processo de natureza eminentemente pedagógica.”

A Reforma Roberto Carneiro iniciou-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, na sequência da reestruturação curricular prevista na LBSE, vindo a consagrar os princípios curriculares fundamentais referentes à educação pré-escolar, ao ensino básico e ao ensino secundário. No artigo 10.º deste decreto-lei a avaliação dos alunos deveria ser operacionalizada de modo a “garantir o controlo da qualidade do ensino” e para “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”.

Na sequência deste decreto-lei foi publicado o Despacho n.º 162/91 de 23 de outubro que aprovou um sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. A avaliação formativa é a principal modalidade na estrutura curricular do ensino básico e secundário, tem carácter sistemático, positivo e contínuo. É referido no ponto 3.4. que “a avaliação

formativa, traduzindo-se normalmente de forma descritiva e qualitativa, pode, em momentos determinados, exprimir-se num índice quantitativo, designadamente no termo de cada período e final de ano letivo” e ainda “na recolha de dados relativos aos vários domínios de aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e competências que o aluno foi adquirindo, as capacidades e atitudes que foi desenvolvendo, bem como as destrezas que foi dominando”. No que à avaliação sumativa diz respeito é referido que “dá-se apenas em certos momentos do percurso escolar e é regida de modo especial por critérios de objetividade, com vista a garantir o controlo de qualidade do sucesso atingido”.

A revogação daquele despacho levou à publicação do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 19 de junho, relativo à avaliação dos alunos do ensino básico e do Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro, relativo à avaliação dos alunos do ensino secundário. Neste faz-se a reintrodução dos exames nacionais, cujo resultado é ponderado na classificação final das disciplinas do 12º ano (certificação do ensino secundário) e também considerado para o acesso ao ensino superior. Aliás, esta dupla função dos exames nacionais mantém-se até hoje, embora com ponderações diferentes: atualmente tem um peso de 30% e a avaliação interna o peso de 70%, para a classificação final das disciplinas sujeitas a exame nacional. Para além desta moderação externa surgem as Provas Globais, elaboradas a nível de escola, e que contribuem para a classificação final das disciplinas. Assim, no ensino secundário, ao contrário da educação básica, o pendor classificatório da avaliação é muito evidente.

A avaliação dos alunos do ensino básico passou a ser exclusivamente da responsabilidade dos professores e das escolas, ou seja, deixou de haver avaliação externa com efeito na classificação final dos alunos. De acordo com Fernandes (2014) o Despacho 98-A/92 deu uma centralidade ao carácter formativo da avaliação das aprendizagens como nenhum outro anterior. Deixou de haver, por este facto, qualquer moderação externa e controlo da administração educativa sobre a avaliação e classificação das aprendizagens dos alunos, neste nível de ensino. Esta alteração foi bem acolhida, não tendo suscitado questões relativas à validade e fiabilidade das avaliações, apesar de a ausência de moderação interna, proposta ou decretada no diploma, ter permitido que os professores pudessem avaliar os alunos com critérios dispares e gerar algumas arbitrariedades nas decisões tomadas acerca dos efeitos da avaliação resultantes da aplicação do número 51, onde é referido que “o efeito da avaliação sumativa é, por norma, a progressão dos alunos,

devendo a decisão sobre uma eventual retenção ocorrer, ordinariamente, no final de cada ciclo, assumindo carácter eminentemente pedagógico”.

A administração educativa, como apoio à implementação das medidas previstas no Despacho 98-A/92 produziu bibliografia e proporcionou formação aos professores para suplantar as dificuldades em realizarem uma avaliação para aprender, uma avaliação formativa, tendo em conta a cultura classificatória que norteava os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Apesar do caminho feito a verdade é que nos anos seguintes pouco mudaram as práticas na sala de aula, em parte devido às conceções reveladas pelos professores acerca da avaliação formativa (Caria, 1994b; cit. Fernandes, 2014, p.254).

De acordo com Fernandes (2014), “este despacho foi, em geral, considerado um normativo progressista, inspirado nos resultados da psicologia cognitiva sobre a aprendizagem, defendendo essencialmente uma conceção formativa da avaliação e a autonomia dos professores e das escolas em matéria de avaliação das aprendizagens”. Efetivamente depois dele, com exceção do período de 2012 a 2016, grande parte da legislação produzida passou a definir que a avaliação a realizar nas salas de aula é essencialmente formativa, com funções de regular, orientar e melhorar o ensino e a aprendizagem. Nas décadas de 90 e 2000 Portugal iniciou a participação em estudos internacionais como o TIMSS e o PISA. Toda a discussão feita acerca dos resultados e do modo como eram publicamente apresentados demonstraram, segundo Fernandes (2014) que não havia até à data uma “visão política para a avaliação das aprendizagens dos alunos”. Talvez, também por isso tenha sido criado em 1997 o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), precursor do atual Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (criado em 2013).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, procede a “uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem”, com o objetivo de “uma maior qualidade das aprendizagens”. Na alínea b) do art.º 3, apresenta-se como um dos princípios orientadores a “integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem”. Nele se preveem as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, bem como as provas nacionais de aferição destinadas a “fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos”.

No que à organização do currículo diz respeito são criadas as áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica de modo haver a “realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”. Também se refere no ponto 1 do art.º 6 do Decreto-Lei n.º 6/2001 que a “educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico”. No mesmo Decreto-Lei n.º 6/2001, no artigo 18.º (Formação de professores) é referida a organização de ações de formação contínua em modalidades centradas nas escolas e nas práticas profissionais, em especial nas áreas curriculares não disciplinares. Também é referida a organização de formação especializada nas áreas do desenvolvimento do currículo, da supervisão e da orientação educativa. Após este decreto-lei esta tipologia de formação de professores passa a estar incluída na legislação subsequente.

Na sequência daquele decreto-lei é publicado o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de janeiro, que substitui o Despacho Normativo n.º 98-A/92 e demais legislação subsequente relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos. Este diploma estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens do ensino básico, em linha com o preconizado pelo diploma revogado e indo mais além nos princípios ao salientar: a dimensão formativa da avaliação com valorização dos processos de autoavaliação regulada em articulação com a avaliação sumativa; a valorização do aluno ao longo de cada ciclo; a transparência do processo de avaliação, através da definição e explicitação dos critérios de avaliação e a diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (alunos, professores, encarregados de educação, técnicos de apoio).

Neste diploma a decisão de não progressão dos alunos no final dos 2.º e 3.º ciclos que não tenham desenvolvido as competências essenciais à língua portuguesa e a outra disciplina ou a mais de duas outras disciplinas deverá ser tomada por unanimidade do conselho de turma, e não o sendo são apresentados mecanismos que orientam a ação para a progressão dos alunos. Em 2002 o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, alterou o Decreto-Lei n.º 6/2001, introduzindo a realização dos exames nacionais no 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Mas, não tendo sido alterado o Despacho Normativo n.º 30/2001 manteve-se apenas a avaliação sumativa interna dos alunos do 9ºano, para efeitos de conclusão de ciclo.

Em 2005 é publicado o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, que substitui o Despacho Normativo n.º 30/2001, retomando e reforçando os princípios enunciados naquele diploma nomeadamente com ênfase no carácter formativo da avaliação e na valorização de uma lógica de ciclo. Este diploma apresenta um elevado grau de detalhe relativamente aos procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos. Nele expressa-se que a avaliação sumativa externa das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática se formalizada pela realização de exames nacionais com ponderação de 30% para a classificação final. Neste mesmo ano de 2005 é publicado o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro que expressa a retenção como medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola.

O Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março, altera o Despacho Normativo anterior, referindo-se a orientações políticas que implicam ajustes no âmbito da avaliação dos alunos do ensino básico, que promovam uma cultura de qualidade e rigor, tendo em vista o sucesso escolar de todos os alunos. No domínio da avaliação sumativa são definidas as condições para os alunos que necessitem de realizar exames de equivalência à frequência dos 2.º e 3.º ciclos.

O alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos de escolaridade e a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade são consagrados na Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Em 2011 é publicado o Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, que procede a nova alteração do Decreto-lei n.º 6/2001, com implementação de provas finais no 2º ciclo do ensino básico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. De igual modo foi estabelecido que as provas de aferição deviam ser aplicadas generalizadamente a todos os alunos no final do 1.º ciclo do ensino básico. Foi também publicado o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, que revogou o “Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais” como documento orientador do ensino básico.

No ano de 2012 é publicado o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que revoga os Decretos-lei n.º 6/2001 e o n.º 74/2004 e demais legislação que alterou este último. Este decreto-lei produziu efeitos no ano letivo de 2012-2013 estabelecendo os princípios da

organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, assim como da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do desenvolvimento do currículo nesses níveis de ensino. Como um dos princípios orientadores na alínea 1, do artigo 3.º refere a “promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico”. A matriz curricular do 1.º ciclo passa a referir que do total de horas previstas, 7 horas letivas serão de trabalho semanal para o Português e outras 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática.

Em relação à avaliação da aprendizagem é referido que constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. O objetivo da avaliação é a melhoria do ensino, através da verificação dos conhecimentos e capacidades e da aferição dos graus de cumprimentos das metas curriculares definidas para os ensinos básico e secundário.

As modalidades de avaliação são a diagnóstica, a formativa e a sumativa, com formulação idêntica à expressa em diplomas anteriores. Contudo, introduzem-se as provas finais nos 4.º e 6.º anos de escolaridade nas disciplinas de Português e Matemática, pelo que a avaliação sumativa no final do 1.º ciclo nestas disciplinas passa a expressar-se numa escala de 1 e 5.

Acerca dos efeitos da avaliação é referido que no caso de o aluno não adquirir os conhecimentos e as capacidades para o ano de escolaridade que frequenta devem ser adotadas medidas que visam colmatar essas dificuldades, nomeadamente o prolongamento do calendário escolar para esses alunos. No caso de retenção, os conhecimentos não adquiridos e as capacidades não desenvolvidas deverão ser identificadas pelos professores e consideradas na elaboração do plano da turma em que o aluno vier a ser integrado no ano seguinte. Também se considera que num ano não terminal de ciclo a retenção terá carácter excepcional, excetuando o 1.º ano de escolaridade onde não poderá ocorrer retenção.

O Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 5 de dezembro é publicado na sequência do Decreto-Lei n.º 139/2012, revogando os Despachos Normativos n.º 1/2005 e n.º 50/2005, que regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos, bem como as medidas de promoção do sucesso

escolar que podem ser adotadas. Acerca da avaliação a secção III – Especificidades da Avaliação, refere-se apenas à modalidade de avaliação sumativa. Neste diploma não aparece qualquer referência à avaliação formativa!

A avaliação sumativa interna materializa-se na avaliação realizada pelos professores no final de cada período e nas provas de equivalência à frequência. Estas provas serão realizadas por alunos autopropostos, definidos no próprio diploma, às disciplinas onde não obtiveram aprovação e que no final do 3.º período dos 6.º e 9.º anos não reuniam condições para a transição de ciclo.

A avaliação sumativa externa da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação e Ciência ou de entidades por ele designadas materializa-se nas provas finais de ciclo nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade nas disciplinas de Português e Matemática. Estas provas visam permitir a obtenção de resultados uniformes e fiáveis sobre a aprendizagem, permitindo avaliar o grau de consecução do currículo definido para as disciplinas em avaliação. O peso destas provas para a classificação final da disciplina é de 30%.

Em 2014, o Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de dezembro, revoga o despacho normativo anterior, permitindo que mais alunos possam usufruir de condições que lhes permitam superar as dificuldades detetadas e após um período de estudo possam realizar a 2.ª fase das provas. Este Despacho é revogado pelo Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, definindo as regras de avaliação dos alunos que frequentam os três ciclos de ensino. Como novidade deste diploma no ponto 3 do artigo 7.º é definido que o Conselho Geral delibere, sob proposta do conselho pedagógico, a forma como a avaliação sumativa final inclui os resultados de provas externas que o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) organize ou promova. Exemplo disto é o efeito da classificação obtida no teste Preliminary English Teste na classificação final da disciplina de Inglês do 9.º ano de escolaridade.

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, redefinindo os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, com centralidade numa avaliação formativa capaz de produzir melhorias no ensino e na aprendizagem. No preâmbulo deste decreto-lei é referido que à avaliação externa cabe o papel de “atuar como recurso que potencie a avaliação interna realizada na escola. Deste

modo, a avaliação interna das aprendizagens integra a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, enquanto a avaliação externa das aprendizagens, da responsabilidade dos serviços do Ministério da educação, compreende as provas de aferição, as provas finais de ciclo e os exames finais nacionais.

A dimensão formativa da avaliação ganha centralidade quando o ponto 4 do artigo 24.º - A refere que “é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação”.

Relativamente à avaliação externa das aprendizagens as provas de aferição, de aplicação universal, são realizadas no final dos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade, com os objetivos de: acompanhar o desenvolvimento curricular; gerar informação acerca dos desempenhos dos alunos capaz de identificar dificuldades e perspetivar caminhos para melhores aprendizagens.

Neste diploma destaca-se também o facto de no artigo 26.º se referir que no 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa, em todas as áreas curriculares materializar-se numa menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva!

A operacionalização deste decreto-lei consagra-se com a publicação do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, onde se expressa que “as dinâmicas de avaliação visam, em primeiro lugar, a melhoria das aprendizagens, que a avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna e que importa dinamizar uma leitura de complementaridade entre a informação interna, recolhida sistematicamente na escola, e os dados nacionais gerados por instrumentos de avaliação externa adequados às finalidades de apoio à aprendizagem, considera-se pertinente instituir um regime de avaliação e de certificação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade das aprendizagens”.

O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, referindo no ponto 2 que este “constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória,

designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem”.

Em 2018, é publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, revogando o Decreto-Lei n.º 139/2012, que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Segundo o legislador a rápida aceleração tecnológica e a consequente globalização implicam que a escola deve preparar os alunos para empregos ainda não criados, tecnologias ainda não inventadas e para a resolução de problemas que ainda o não são. Assim, as realizações de aprendizagens significativas implicam o desenvolvimento de competências que se traduzam nas capacidades de pesquisa, de análise, de relação, de técnicas de argumentação e sentido crítico bem como de trabalhar cooperativamente e com autonomia. Deste momento, o currículo deve garantir que todos os alunos independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam alcancem as competências definidas naquele perfil.

Neste mesmo ano foram publicadas as Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, a n.º 226-A/2018, de 7 de agosto e a n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, que regulam respetivamente das ofertas formativas do ensino básico, do ensino secundário e do ensino profissional bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos alunos.

A publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, de acordo com o ponto 1 do artigo 1.º estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos os alunos, identificando as medidas de suporte à aprendizagem e as aprendizagens específicas que permitem os alunos beneficiários participem nos processos de aprendizagem e estejam integrados na vida da comunidade educativa. Este diploma, revoga o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Neste quadro legal é necessário termos uma avaliação das aprendizagens tão integrada quanto possível com uma outra visão de currículo, que se quer em constante construção/reflexão, trazendo à luz do dia uma nova avaliação pedagógica que envolverá

mudanças exigindo, como referem Fullan e Hargreaves (2000) um “profissionalismo interativo” numa escola como uma organização aprendente, necessitando da parte dos professores de maior trabalho cooperativo, reflexão na prática e sobre ela e um maior domínio do seu campo de ação.

CAPÍTULO III – O PROJETO MAIA

O *Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica* (Projeto MAIA) é um projeto iniciado em outubro de 2019, concebido e elaborado pelo Professor Doutor Domingos Fernandes que o coordenou até ao dia 20 de abril de 2022. Trata-se de um projeto que resultou de um contrato entre a Direção Geral da Educação e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Este coordenador integra com outros elementos a designada Equipa Central (elementos de apoio à coordenação/DGE, representantes da AFC, representante da ANQEP e representante dos CFAE) responsável pela elaboração e distribuição de materiais, nomeadamente *folhas e textos de apoio*, bem como a organização de Seminários formativos, e de muitas reuniões de monitorização e acompanhamento do projeto. A partir de 21 de abril de 2022 o projeto passou a ser coordenado pelo Professor Doutor Eusébio André Machado.

O Projeto MAIA é um projeto de formação contínua de professores, de âmbito nacional e de adesão voluntária por parte das escolas, com o objetivo principal de transformar e melhorar as práticas de ensino e de avaliação, adequando-as às exigências da educação de crianças e jovens do século XXI, por professores nascidos no século XX por vezes com conceções enraizadas de ensino e avaliação do século XIX. Dito de outro modo, o Projeto MAIA materializa políticas públicas de educação assentes no conhecimento atual sobre ensino, avaliação e aprendizagem, para que as crianças e jovens aprendam mais profundamente e com mais compreensão.

De acordo com Fernandes et al. (2020) o Projeto MAIA está centrado na avaliação pedagógica alicerçando-se em quatro ideias fundadoras, a partir do conhecimento desenvolvido nas últimas décadas sobre o ensino, a avaliação e a aprendizagem. Deste modo, a avaliação pedagógica deve ser estruturada para *aprender a pensar*, por exemplo, estimulando a reflexão e capacidade crítica. Outra ideia é a *centralidade das aprendizagens*, isto é, o ato educativo tem de estar focado no que os alunos têm de saber e de saber fazer. A *conceção de currículo* é outra ideia estruturante pois este deverá ser entendido como algo que é vivo, que está em permanente atualização sendo capaz de desenvolver operações mais complexas do pensamento dos alunos. A quarta ideia fundadora do projeto é que a *avaliação, o ensino e a aprendizagem* devem estar fortemente integradas, pois só deste modo podemos ter uma educação que permite que os

alunos aprendam melhor e com mais profundidade. Esta integração está subjacente no documento curricular base do atual sistema de ensino que é o PASEO.

Partindo das ideias fundadoras, atrás expressas, o Projeto MAIA estruturou-se em seis dimensões (idem, 2020). A *dimensão teórica e de fundamentos* consubstanciou a produção e disponibilização, por parte da Equipa Central, de bibliografia de apoio ao estudo dos fundamentos e natureza da avaliação, de acordo com o princípio de que as práticas de avaliação pedagógica só se alteram de modo sustentado se alicerçadas no conhecimento. O trabalho desenvolvido nos Seminários do Vimeiro foram exemplo prático desta dimensão. Nestes seminários participaram, como formandos, todos os professores que seriam os futuros formadores MAIA no âmbito dos seus Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE). No primeiro destes seminários, realizado em outubro de 2019, estiveram presentes cerca de 160 participantes.

Na *dimensão conceitual*, pretende-se uma clarificação de conceitos estruturantes como, por exemplo, Avaliação Pedagógica, Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa, Sistema de feedback, Critério, Descritor e Classificação. Esta clarificação impõe-se, pois, é comum, entre professores, não ser clara a distinção entre avaliação e classificação, ou seja, avaliar para aprender (que deverá ser a principal função da avaliação) e avaliar para classificar. Estas duas conceções de avaliação estão intimamente ligadas a práticas de ensino distintas, com resultados pedagógicos diferentes.

A *dimensão da formação*, constitui-se, em nossa opinião, como a dimensão central do Projeto MAIA. Com efeito, o trabalho desenvolvido pela Equipa Central, permitiu formar os professores formadores do projeto, e através destes assegurar formação aos professores dos Agrupamentos de Escolas (AE) aderentes. Esta formação tem como objetivo a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem, através de redes formais e informais de comunicação e com forte incentivo para dinâmicas que envolvam o trabalho colaborativo. Para o desenvolvimento desta dimensão foram produzidos *Texto de Apoio* e *Folhas* relativas a muitos dos elementos a considerar no domínio da avaliação pedagógica essenciais durante todo o processo formativo levado a cabo em todo o país. Segundo Fernandes (2021c) a investigação realizada, no âmbito deste projeto, permitiu verificar que para formadores e formandos muitos dos tópicos estudados e trabalhados eram inéditos para ambos, constituindo-se como “autênticos artefactos mediadores que obrigaram a uma ressignificação e a uma recontextualização dos objetos de aprendizagem

por parte da comunidade e dos sujeitos envolvidos”, deixando claro para todos que só com estudo e conhecimento é possível refletir sobre práticas de ensino e avaliação que conduzam a melhores aprendizagens, objetivo último de toda a ação educativa. Efetivamente o contexto das Oficinas de formação foi propício ao trabalho colaborativo e cooperativo dos professores à leitura e discussão dos materiais disponibilizados e à clarificação conceitual. (Fernandes et al., 2020)

As *dimensões de acompanhamento* e de *monitorização* são implementadas em simultâneo. O *acompanhamento* é feito através de múltiplas reuniões formais e informais, numa lógica de proximidade, tanto presenciais como a distância. Face às múltiplas dúvidas e necessidade de esclarecimentos, bem como de partilha entre os principais agentes implicados nesta formação, foram criadas redes regionais de cooperação para ajudar a vencer as dificuldades que vão surgindo na reformulação do referencial de avaliação que os vários AE iniciaram, na sequência das oficinas de formação. A *monitorização* é feita a partir de pontos de situação ao trabalho desenvolvido pelos vários intervenientes, como as equipas regionais de proximidade, formadores e representantes AFC dos CFAE, ou seja, esta dimensão foi concebida como um processo de regulação e autorregulação das atividades a desenvolver no cumprimento dos objetivos definidos. Entre novembro de 2019 e maio de 2020 realizaram-se 32 reuniões, 10 das quais a distância. Desde o primeiro Seminário foi muito claro, por parte do Professor Domingos Fernandes, que era absolutamente essencial que todo o trabalho a desenvolver pelos vários intervenientes fosse pautado pelo rigor.

A *dimensão de investigação* tinha como propósito a produção de informação tão fiel quanto possível dos seis objetos principais da investigação, expressos no documento *Matriz da Investigação*: a) participantes individuais; b) participantes institucionais; c) processos de acompanhamento e de monitorização; d) processos e dinâmicas de capacitação e de formação; e) práticas desenvolvidas pelos formandos; e f) perceções gerais de participantes acerca do desenvolvimento do projeto.

O projeto foi concebido para ser desenvolvido em três momentos distintos, tendo sido criado na plataforma TEAMS um canal de apoio ao projeto, com a disponibilização de materiais e possibilidade de comunicação da Equipa Central com todos os participantes. Desde o início que houve a preocupação na divulgação pública de todos os recursos

elaborados no âmbito deste projeto, para que mais facilmente os seus propósitos fossem conhecidos.

O *primeiro momento* ocorreu em outubro de 2019 com a realização dos já referidos Seminários no Vimeiro, com a duração de 30 horas, envolvendo a formação de formadores e representantes para a AFC, que seriam os responsáveis pelas oficinas de formação e ações de curta duração, no âmbito dos seus CFAE. Esta formação abordou os Fundamentos e Natureza da Avaliação, Conceitos e Práticas de Avaliação Pedagógica, a Conceção e Desenvolvimento de projetos Pedagógicos e perspectivas de Formação de Professores.

O *segundo momento* foi estruturado para se desenvolver em três fases sequenciais. A *fase de iniciação*, correspondeu ao início do processo formativo ao nível dos AE dos CFAE, com a realização de Ações de Curta Duração (ACD) e Oficinas de formação, onde foram apresentados e trabalhados os conteúdos dos Seminários. Foi também o tempo para cada unidade orgânica dentro de orientações definidas pela Equipa Central, indicasse os seus professores para a formação. Neste âmbito, cada grupo de formandos, de um mesmo AE, começou por planear uma pequena intervenção em sala de aula, com os seus alunos, refletindo acerca da mesma, à luz dos conceitos explorados na formação. Em termos de acompanhamento da formação, foi decidido pela Equipa Central que apenas uma turma de formação, por CFAE, era acompanhada pelo projeto. Outras que se constituíram fizeram o mesmo percurso formativo, mas sem a sua monitorização. Nesta fase em termos de ACD foram no total nacional desenvolvidas 430h de formação tendo participado 2927 formandos, candidatos depois à frequência das Oficinas de formação.

A *fase da consolidação* consistiu na conceção e elaboração, por parte de cada grupo de formandos, de Projetos de Intervenção (PI) que seriam depois concretizados nos seus AE na *fase de autonomia*. Com os PI elaborados pretendeu-se iniciar uma alteração das práticas de avaliação e de classificação dos AE, como resultado também de alterações das dinâmicas de sala de aula. Contudo, desde o início foi deixado claro que “em circunstância alguma, o Projeto MAIA interferirá com as decisões já tomadas pelos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas nos domínios da avaliação, da classificação ou em qualquer outro domínio. Os docentes que participam no projeto serão incentivados a desenvolver, nas suas salas de aula, práticas de avaliação e de ensino mais consentâneas com recomendações nacionais e internacionais, para melhorar as

aprendizagens dos alunos.” (Memorando 1, 2020) Assim, a Equipa Central quis deixar, sem margem para dúvidas, que as alterações aos referenciais de avaliação definidos no PI deveriam ser aqueles que fizessem real sentido para todos os intervenientes, não cabendo ao Projeto MAIA “dar receitas”. A *fase de autonomia*, consistiu na implementação dos PI elaborados, que devido à pandemia em março de 2020, e também ao atraso do início da formação em alguns CFAE foi transferida para o ano letivo 2020/21. Contudo, esse ano letivo também ele afetado pela pandemia acabou por criar muitas dificuldades na concretização de alguns destes PI.

O *terceiro momento* corresponde à investigação que se desenvolveu desde o início do projeto tendo por base a informação que ia sendo recolhida nas várias reuniões que ocorriam entre os vários participantes (formadores, representantes da AFC, direções do CFAE) onde era feito o ponto de situação das dinâmicas de formação e dos PI que estavam a ser elaborados e/ou em implementação, ou seja, corresponde à materialização da dimensão de investigação anteriormente referida.

A dimensão formativa do projeto é muito expressiva, em termos de números. No ano letivo 2019/220, de acordo com Fernandes et al.(2020), aderiram 88 CFAE (dos 91 existentes), o que significa uma elevada adesão ao projeto. Participaram 67 formadores que desenvolveram 88 Oficinas de formação acompanhadas envolvendo 1555 formandos. Destes cerca de 25% integravam os Conselhos Pedagógicos dos seus AE, correspondendo ao apelo inicial para que a formação priorizasse os professores com maiores responsabilidades. Tal como referido anteriormente, além daquelas turmas funcionaram mais 87 turmas de formação não acompanhadas, que por terem os mesmos formadores e decorrerem em simultâneo com as restantes, fizeram um percurso formativo muito semelhante. A exceção foi de não terem o seu PI analisado e estudado pela Equipa Central.

Em termos de estabelecimentos de ensino participaram no projeto 281, dos quais 275 são AE ou escolas não agrupadas públicas, 3 Escolas Profissionais, 2 Externatos e 1 Escola Artística.

Considerando os dados do mesmo documento estima-se que tenham sido 400 mil os alunos cujos AE e escolas não agrupadas participaram no projeto. Tendo em conta as turmas não acompanhadas os alunos abrangidos serão muitos mais, deixando os autores

a afirmação que será “interessante acompanhar o potencial impacto do projeto nas dinâmicas avaliativas destas escolas que participam no projeto”.

PARTE II - METODOLOGIA

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

4.1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

As alterações introduzidas no sistema educativo português a partir de 2017, ano da publicação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, e a posterior generalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular vieram, na nossa opinião, dar outra centralidade às escolas e aos professores, enquanto elementos centrais da territorialização das políticas públicas de educação capazes de garantir aprendizagens significativas a todos os que frequentam a escola.

O desafio estava lançado! Contudo, não é possível alavancar processos de inovação seguindo fórmulas antigas, sendo necessário ter outra conceção do ensino, da avaliação e da aprendizagem.

Em 2019 o Projeto MAIA da responsabilidade da DGE surge como um projeto de formação de professores em avaliação pedagógica, de adesão livre pelos CFAE e das escolas a eles agrupadas. Se esta adesão foi generalizada, também começaram a surgir as dúvidas e inquietações num sistema que tendencialmente tende a ser rígido, tanto mais que os elementos e ideias-chave de uma avaliação pedagógica de qualidade são muito antigos e por isso facilmente se cai no discurso que não surgirá nada de novo!

Contudo, o estudo proposto pelo Projeto MAIA nas oficinas de formação e nos vários webinars apresentados pela equipa coordenadora nacional vieram, em nossa opinião, mostrar a necessidade de uma generalizada atualização conceitual que só ela permitirá compreender com mais profundidade quer a legislação publicada, que orienta a avaliação das aprendizagens, quer o novo papel que professores e alunos devem assumir no âmbito de uma avaliação pedagógica, tal como atualmente deve ser entendida.

Assim, por forma a compreender o efeito que este projeto possa desencadear propomos dar resposta à pergunta de partida: Como estão a mudar as práticas de ensino e da

avaliação das aprendizagens num Agrupamento de Escolas aderente ao Projeto MAIA? Para dar resposta a esta pergunta foram definidos os seguintes objetivos de investigação que nortearam os processos de recolha e análise dos dados:

- Descrever as ações de carácter administrativo/gestão que o AE em estudo está a desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica, enquadradas no Projeto MAIA.
- Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.
- Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento
- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA.
- Refletir sobre as alterações que estão a ser implementadas no processo educativo no agrupamento de escola.

4.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a dicotomia entre investigação qualitativa e investigação quantitativa em educação, consideramos que o paradigma qualitativo é aquele que melhor responde à possibilidade de conhecer e interpretar a realidade que nos propomos estudar.

A investigação qualitativa é uma atividade de natureza cognitiva que procura compreender o modo de viver e sentir das pessoas. Trata-se de conceber a investigação a partir de uma visão holística do mundo, de que não existe uma realidade única, mas sujeita a várias leituras, decorrente de perceções de indivíduos diferentes ou em tempos diferentes, e por isso aquilo que sabemos está contextualizado.

Esta abordagem é especialmente adequada quando o que nos propomos estudar é complexo, de natureza social e de difícil quantificação. O investigador é o “instrumento” de recolha de dados, devendo atuar de forma discreta e procurando minimizar os efeitos que possa provocar nos sujeitos de investigação. (Carmo & Ferreira, 2008)

A investigação qualitativa é também um processo criativo dependente das capacidades do investigador, o que lhe confere alguma flexibilidade, sem deixar de ter validade e fiabilidade. De acordo com Patton (1999) o investigador tem a obrigação de ser metódico nos processos de recolha e análise dos dados, permitindo que outros possam julgar a qualidade do produto de investigação, e contribuir para a “melhoria das práticas e para a mudança social” (Coutinho, 2015, p.105).

Nesta visão de paradigma qualitativo consideramos que o estudo de caso é uma investigação capaz de responder aos objetivos do nosso estudo, que Gall et al (cit. por Amado, 2014, p.114) consideram como “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”, ou ainda Morgado (2019, cit. por Morgado & Osório, 2021, p.135) que afirma tratar-se de “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais”. Também de acordo com Stake (2007, cit. por Amado, 2014, p.139) o objetivo do estudo de caso é a “particularização, não a generalização”. A essência é a “singularidade” e por isso a compreensão do próprio caso.

4.3. POPULAÇÃO EM ESTUDO

De acordo com Amado (2014, p.15) a investigação qualitativa deve estar sustentada em princípios teóricos e em “normas éticas e deontológicas da investigação e da escrita”, nomeadamente com o consentimento informado, esclarecido e livre dos participantes, assim como a confidencialidade e proteção dos dados recolhidos.

No cumprimento destas normas os participantes do estudo serão identificados por códigos aleatórios e omissos de quaisquer informações que os possam identificar. A sua privacidade será também respeitada em todo o processo. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para os fins desta investigação e em todos os procedimentos será cumprido o consentimento informado.

No caso deste estudo o consentimento para a realização da investigação neste AE foi obtido oralmente pelo Diretor, após termos apresentado a questão de investigação, os objetivos e a população em estudo. Participou a totalidade dos professores propostos para o efeito, tendo previamente ao estudo sido informados do mesmo.

O universo em estudo consistiu na totalidade dos professores do Quadro de nomeação definitiva do AE em estudo, dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do secundário, que fizeram a formação MAIA no ano letivo 2019/2020, primeiro ano da implementação do projeto, e o respetivo diretor. A escolha deste universo recaiu sobre os professores considerados “testemunhas privilegiadas” (Quivy & Van Campenhoudt, 1998, p.71) para permitirem responder à pergunta de investigação.

Este universo é constituído por quatro professoras, um professor e o diretor, com idades compreendidas entre os 50 e os 60 anos, com mais de 25 anos de serviço docente pertencentes ao Quadro de Agrupamento deste AE em estudo. Os professores participantes foram codificados de P1 a P5 e o diretor de D, que se manteve na análise dos dados e conclusões por forma a garantir o anonimato e confidencialidade.

4.4 CONTEXTO EMPÍRICO DO ESTUDO E SUA CARACTERIZAÇÃO

A investigação decorreu num AE do distrito de Leiria, adiante referido por “AE em estudo” que por razões de anonimato iremos caracterizar apenas muito sumariamente. As informações foram obtidas a partir do Projeto Educativo disponibilizado na página eletrónica deste AE em estudo.

Em 2013 foi estabelecido o Contrato de Autonomia deste AE em estudo com o Ministério da Educação e Ciência, com a vontade expressa de melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos, combater o abandono precoce e a indisciplina, de acordo com o Relatório de Avaliação (de 2020) da implementação do referido contrato.

Mais tarde, a autarquia onde se situa este AE em estudo celebra um contrato interadministrativo de competências com o Estado central, no domínio da educação.

Este AE em estudo é constituído pelas seguintes escolas: sede onde existem alunos dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário; seis escolas com pré-escolar e 1ºCEB; três escolas com apenas o 1ºCEB e dois Jardins de Infância, num total de doze estabelecimentos de ensino. A escola mais distante da escola sede dista cerca de 15 quilómetros e a penúltima mais distante, dista cerca de 3 quilómetros.

Frequentam este AE em estudo cerca de 1850 alunos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, 25 dos quais estão abrangidos por medidas adicionais, no âmbito da educação inclusiva. No âmbito do Centro Qualifica, encontram-se cerca de 340 processos ativos, de um total de 1280 registados, que se encontram em diferentes estados.

Os resultados dos alunos nas provas de avaliação externa situam-se acima das respetivas médias nacionais e os resultados da avaliação interna dos alunos revelam que o sucesso académico nos ensinos básico e profissional se situam acima dos 94%, enquanto no ensino secundário regular está próximo dos 88%. As taxas de abandono escolar estão próximas dos 0%, com exceção do ensino profissional que se situa próxima dos 3%.

Em 2021 este AE em estudo recebeu o selo de garantia da qualidade EQVET, para um período de três anos, no âmbito do Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais.

Em termos de docentes contam-se 198 (Tabela 1) dos quais aproximadamente 90% pertencem ao Quadro deste AE em estudo

Tabela 1 - Nível de ensino, N.º de turmas, N.º de alunos e N.º de docentes

Nível de ensino e educação especial	N.º turmas	N.º alunos	N.º docentes
Pré-escolar	13	262	16
1.º Ciclo	28	557	35
2.º Ciclo	15	305	29
3.º Ciclo e Secundário	40	853	109
Educação especial	-	(*)	9
Total		1885	198

(*) - Alunos da Educação Especial são cerca de 150 (integrados nas turmas), sendo que 32 têm Currículo Específico.

Em termos de profissionais não docentes contam-se 61 assistentes operacionais, 13 assistentes técnicos, 1 coordenador técnico, 3 psicólogos, 1 fisioterapeuta, 1 terapeuta ocupacional, 1 terapeuta da fala e 2 técnicos do Centro Qualifica.

No referido documento sobressai a vontade deste AE em estudo contribuir para o “desenvolvimento da comunidade (...) valorizando o saber e a exigência, traçando percursos diversificados (...) com vista à formação de cidadãos autónomos e interventivos, capazes de se adaptar a novos desafios sociais”. O trabalho cooperativo e a qualidade das relações interpessoais são elementos várias vezes presentes nos documentos estruturantes consultados.

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados na investigação em educação pode recorrer a técnicas quantitativas e/ou técnicas qualitativas, dependendo da natureza do próprio estudo e dos seus objetivos. Enquadrada num paradigma qualitativo optámos como técnicas de recolha de dados pelo inquérito por entrevista semiestruturada e pela análise documental.

A entrevista é um método adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos seus acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.” (Quivy & Van Campenhoudt, 1998, p. 193). Houve o cuidado em planear a entrevista ao mesmo tempo que pensávamos no método de análise das informações recolhidas, nomeadamente ao nível da sua categorização.

A análise documental consistiu no estudo aprofundado dos seguintes documentos estruturantes deste AE em estudo: Projeto Educativo; Projeto Curricular; Plano de Ação Estratégica e de Relatórios de Avaliação do Contrato de Autonomia, para melhor contextualizar os dados recolhidos nas entrevistas permitindo fazer inferências quanto à sua consistência. Contudo, o estudo destes documentos não implicou uma categorização e a aplicação da técnica de análise de conteúdo.

4.5.1. INQUÉRITO POR ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As entrevistas foram realizadas tendo o cuidado de esclarecer muito bem os professores participantes acerca dos seus objetivos, dado que o entrevistador foi seu formador no âmbito da formação MAIA, havendo a necessidade de acautelar respostas enviesadas devido ao efeito mimético, como referem Carmo & Ferreira (2008, p. 143). Das seis entrevistas, cinco decorreram numa sala da escola sede deste AE em estudo; outra foi realizada online, por razões de serviço da professora. Todas as entrevistas foram realizadas num ambiente sereno e num clima de confiança entre os participantes.

A entrevista semiestruturada é uma das técnicas mais comuns na recolha de dados descritivos utilizadas no estudo de caso permitindo recolher as opiniões, representações, intenções, ideais, sendo capaz de induzir uma “espécie de introspeção” permitindo ao investigador analisar as motivações e as razões dos participantes, para responderem tal como o fazem (Amado, 2014).

Este tipo de entrevista permite alguma flexibilidade na medida em que durante a sua realização é possível alterar a ordem das questões, tal como apresentadas no guião, e eventualmente explorar outras, dando ao entrevistador e aos entrevistados maior grau de liberdade na exploração dos assuntos, desde que enquadrados nos objetivos da investigação.

Considerando a pergunta de partida, os objetivos de investigação e a revisão da literatura foi elaborado um primeiro guião que depois de algumas sugestões de melhoria foi validado. De seguida, o guião a aplicar aos professores foi testado com uma professora de outro agrupamento de escolas, mas cujo percurso profissional e envolvimento no Projeto MAIA é semelhante aos dos professores participantes. Este teste permitiu avaliar o grau de compreensão das questões formuladas, para que as respostas estivessem enquadradas nos objetivos da investigação. Foi necessário anotar algumas orientações a ter em consideração aquando das entrevistas. O guião da entrevista ao diretor está no Anexo 1 e o dos professores está no Anexo 2.

As entrevistas foram gravadas em suporte áudio mediante prévio consentimento dos participantes e posteriormente foram transcritas (Anexo 3), tendo-se procedido à análise de conteúdo partindo das categorias e subcategorias pré-estabelecidas no guião.

4.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

4.6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

De acordo com Bardin (2016, p.44) a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Esta autora refere também que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos dos temas em análise, recorrendo a indicadores, quantitativos ou não.

A análise de conteúdo inicia-se por uma pré-análise que permite compreender o sentido geral da informação recolhida e formular hipóteses de organização das mensagens. Posteriormente será necessário definir as unidades de recorte: unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração. Considera-se a unidade de registo, como a unidade mínima com significado completo, podendo ser uma frase, parte de frase ou mais do que uma frase. A unidade de contexto é aquela que nos permite compreender o sentido do discurso, e a unidade de enumeração, na presente análise é constituída pela frequência.

Na organização das categorias dos dados recolhidos das entrevistas partiu-se das categorias constantes nos guiões de entrevista, tendo-se definido também subcategorias de análise. Na criação de categorias foram consideradas as regras enunciados pela autora, designadamente: a exclusão mútua, pois a unidade de registo só pode pertencer a uma categoria; a homogeneidade das categorias; e a pertinência face aos objetivos da investigação.

Elaborámos um quadro sinóptico onde registamos as categorias, subcategorias e indicadores síntese, com unidades de contexto associados, para as entrevistas aos professores (Anexo 4) e ao diretor (Anexo 5).

PARTE III– APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte do trabalho apresentaremos os resultados obtidos neste estudo. Relembramos que foram feitas cinco entrevistas aos professores que no ano letivo 2019/20 participaram na Oficina de Formação de professores no âmbito do Projeto MAIA, num total de 50 horas, e pertencentes ao Quadro de Agrupamento do AE em estudo. Também foi feita entrevista ao Diretor do referido AE em estudo.

Apresentaremos os resultados por categorias e/ou subcategorias obtidas, fazendo para cada uma, uma descrição dos resultados.

III.1 - PERCURSO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

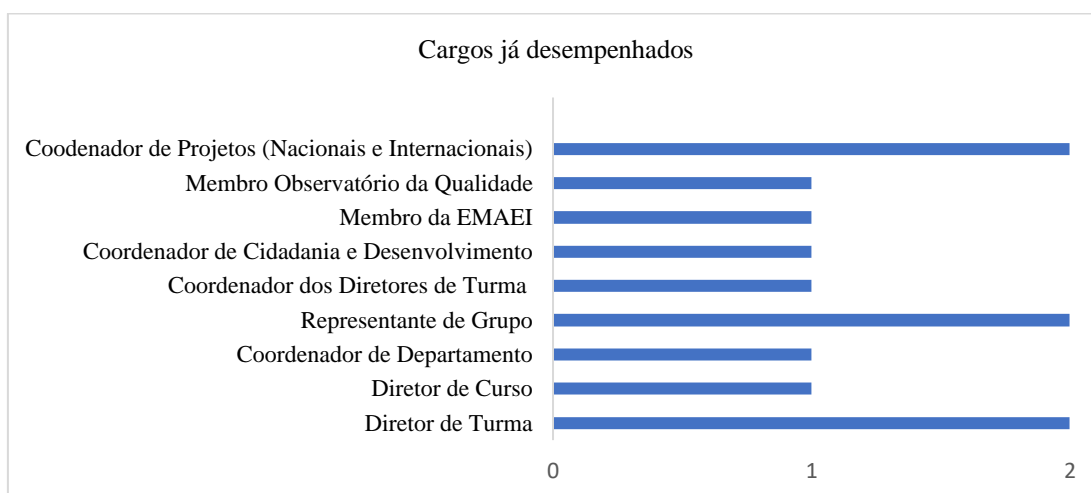
Os cinco professores entrevistados (representados de P1 a P5) e o diretor (representado por D) são professores com uma já larga experiência profissional (Tabela 2).

Tabela 2 - Professores participantes e anos de docência

Entrevistado	Anos de docência	Anos de docência no AE em estudo
P1	25	23
P2	36	26
P3	32	28
P4	30	29
P5	26	24
D	26	24
média	29	26

Os entrevistados possuem no mínimo 25 anos de serviço docente, e no mínimo estão há 23 anos a exercer funções docentes no AE em estudo. Verificamos também que a formação inicial destes professores, à exceção de P2 e P3, ocorreu na década de 90.

Gráfico 1 - Cargos já desempenhados pelos professores no AE em estudo



Pela análise dos dados (Gráfico 1), verificamos que os cinco professores do estudo desempenham ou recentemente desempenharam cargos de grande relevância pedagógica, no AE em estudo. Efetivamente verifica-se uma grande diversidade de funções, permitindo inferir que, no seu conjunto, este grupo de professores poderá deter um conhecimento alargado do funcionamento deste AE.

Em relação ao diretor do agrupamento, já desempenhou os cargos de Diretor de Turma, Diretor de Instalações, Coordenador do Centro de Área Educativa e de Vice-Presidente do Conselho Executivo. Exerce funções de Diretor, neste AE em estudo, desde 2011.

III.2 - ADESÃO DOS PROFESSORES AO PROJETO MAIA

Nesta categoria pretendemos dar resposta a um dos objetivos da investigação: comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do AE em estudo.

O conhecimento inicial do Projeto MAIA

A totalidade dos professores referiram que tomaram conhecimento do Projeto MAIA pela direção/diretor. Aliás referem ser prática o envio de informação a todos os professores relativo à oferta formativa. Também foi referido que há procura de formação, por parte dos docentes.

Os professores referem:

P1: “Chegou-nos através da direção. Sempre que chegam à escola esse tipo de informações/convites a direção tem o cuidado de disseminar pela comunidade de professores.”

P3: ”Através da escola, o agrupamento divulgou. Estou desperta pois vejo webinares e faço formação. Gosto de saber!”

P5: “Foi diretor que mandou na altura a informação. Na altura eu já fazia alguma coisa neste tipo de abordagem da avaliação com os miúdos. Se calhar foi por isso que me convidou... O diretor envia com regularidade informações acerca de formações.”

A seleção destes professores como formandos da Oficina de Formação MAIA, foi da responsabilidade do CFAE e do diretor, devendo ser tidos em conta os seguintes aspetos:

- “- serem reconhecidos pelos seus pares e pela comunidade em geral pela sua credibilidade profissional, científica e pedagógica;
- serem líderes pedagógicos experientes e capazes de mobilizar outros para a ação;
- terem experiência na conceção e/ou participação de/em projetos de inovação pedagógica.” (Fernandes, 2019, p.3)

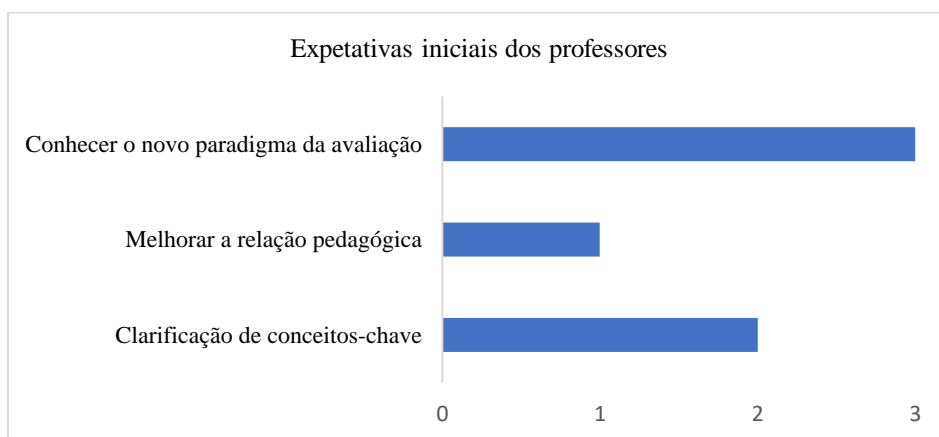
Apesar da escolha ter recaído sobre estes docentes, a divulgação do projeto foi alargada a todo o AE em estudo.

O diretor referiu ter tomado conhecimento pelo CFAE.

Expetativas iniciais dos participantes

Os dados recolhidos (Gráfico 2) permitem indicar três expetativas iniciais dos professores para a Formação MAIA.

Gráfico 2 - Expetativas iniciais dos professores



Os professores afirmam que a escola vive um novo paradigma, que é necessária a atualização pedagógica, e denotam muita vontade em fazer formação para chegarem melhor aos alunos, pois sentem que alguns, por isso, ficam para trás:

P3: “O grande problema é a avaliação, estes novos paradigmas de avaliação. Ouvimos que temos de repensar tudo aquilo que aprendemos na nossa formação inicial. São paradigmas diferentes daquilo que é hoje. Já se falava em muita coisa, mas não se aplicava propriamente! Por exemplo, sempre ouvi falar no feedback, se calhar agora dá-se mais ênfase ao feedback de qualidade, das várias formas de dar feedback, etc. Pensamos mais nisso!”

P4: “Foi na expectativa de aprender para alterar práticas pedagógicas. Porque eu leciono matemática e quando alguns ainda continuam muito, principalmente no secundário, muito direcionados para aquele tipo de avaliação, a avaliação sumativa: testes, fichas testes, fichas ... e eu achava que tinha de fazer algo diferente porque muitos dos alunos ficavam pelo caminho e não aprendiam.”

O diretor menciona também a necessidade de olhar para o novo paradigma da avaliação pedagógica, que traz desafios:

(...) lembro-me perfeitamente de dizer “tenho de pôr aqui uma pergunta só para os

excelentes”! Ou seja, no fundo o instrumento era criado um bocadinho para selecionar e não como forma de dar feedback, de dar informação ao aluno e também para mim (...).

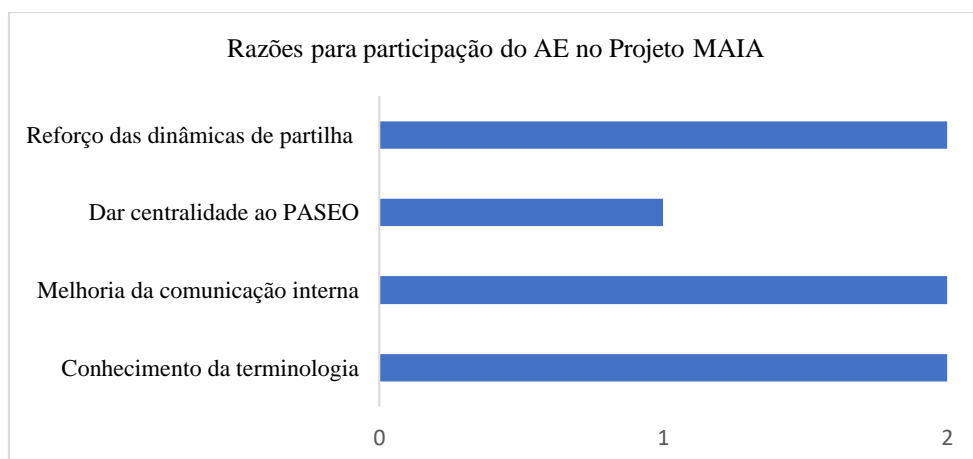
(...) é um processo que leva o seu tempo, é complicado porque temos muitos alunos, todos diferentes, dentro da sala de aula, e que o difícil é aplicar estratégias e as metodologias adequadas a cada um deles!

Vemos nestas afirmações do diretor alinhamento com o referido por Alves (2021, p. 40) quando se refere a um novo paradigma de escola onde é necessário “lideranças focalizadas nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da comunidade profissional”.

Razões e importância da participação do AE no Projeto MAIA

Os professores e o diretor afirmam que foi importante a participação do AE em estudo no Projeto MAIA, pois veio contribuir para reforçar as dinâmicas de partilha interna e olhar para a avaliação pedagógica com um olhar mais “descomplicado”, pois ajudou a clarificar muitos conceitos melhorando, por isso, a comunicação interna. Segundo afirmam as práticas pedagógicas estão também em mudança.

Gráfico 3 - Razões para a participação do AE em estudo no Projeto MAIA



P1: “Neste momento há um grupo na escola que se entende quando falamos em avaliação formativa, em rubricas, em feedback, ou seja, já sinto que estamos todos a falar da mesma coisa. Portanto, essa questão da linguagem, que é estruturante, ajuda-nos a comunicar e articular melhor entre nós (...) nós já temos uma dinâmica na escola que também potenciou

a formação.”

P2: “trouxe algumas alterações, obviamente, nos professores nas suas aulas, as suas práticas letivas foram mudando a pouco e pouco. E estão a mudar a pouco e pouco. Isto não é um percurso que se faça animo leve.”

P5: “Nós às vezes professores ligamos o compliquómetro. [...] muitas das vezes pensa-se sempre na avaliação num processo bastante complexo.”

O diretor afirma que esta participação veio dar centralidade a competências (do PA) que anteriormente não eram consideradas:

(...) PASEO é uma das “bíblis” e eu penso que esta forma de trabalhar dentro da sala de aula vem pôr o foco em determinadas competências que nós não valorizávamos no passado. [...] hoje [...] o mercado de trabalho, [...] pede [...] precisamente que os alunos tenham essas competências do PASEO.

(...) grande mudança em termos da escola está a ser um bocadinho essa, isto é, lançar um desafio aos miúdos, pô-los em contacto com determinados projetos e determinadas entidades que lhe dão esta visão e a capacidade de eles fazerem as coisas de uma forma diferente (...).

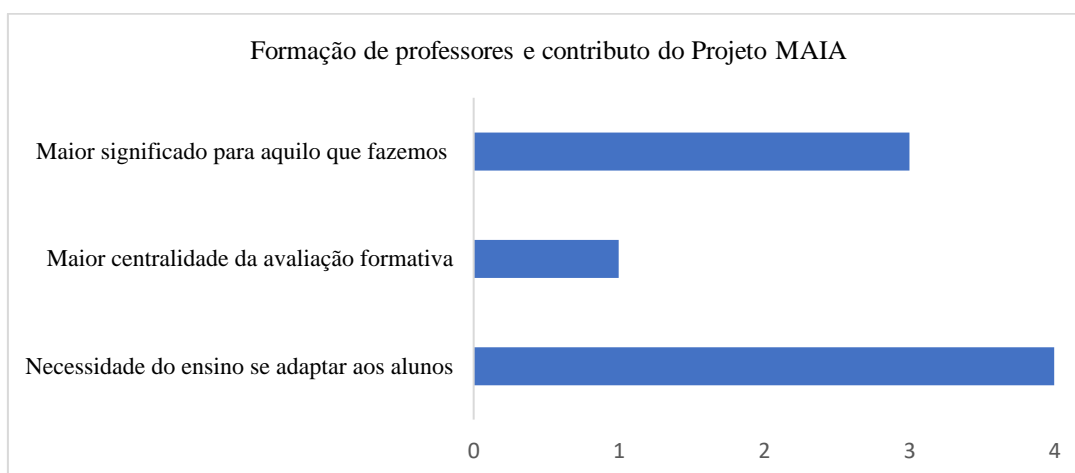
A formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica e o contributo do Projeto MAIA.

Todos os professores entrevistados consideram importante a formação de professores em avaliação pedagógica e o contributo do Projeto MAIA, que segundo eles, passa por permitir clarificar um conjunto de conceitos e aquisição de conhecimentos que ajudam à compreensão da importância dos processos de ensino se adequarem à diversidade dos alunos e a centralidade da avaliação formativa na qualidade das aprendizagens. (Gráfico 4)

P2: “Nós tínhamos um outro conceito do que era a avaliação formativa (...) Passou-se a fazer a avaliação formativa com outro propósito, para que os alunos pudessem ao longo do percurso escolar pudessem fazer uma reflexão sobre aquilo que estão a aprender, pudessem tirar conclusões de que precisam de vir a reformular, assim como nós professores também.”

P4: “fazemos a formação inicial de professores e a partir daí estamos por nossa conta e muitas vezes o que acaba por acontecer é que os normativos saem cá para fora, nós lemos, mas continuamos a fazer a mesma coisa, como aprendemos há não sei quantos anos atrás! (...) para muitos de nós o principal objetivo é a classificação descurando um pouco a aprendizagem, que é o principal para os alunos, e pensamos apenas nas notas, tal como os alunos só pensam nas notas!”

Gráfico 4 - Formação de professores e contributo do Projeto MAIA



De acordo com o diretor (que não fez a formação) a formação MAIA é muito exigente, por ser necessário trabalhar uma vasta bibliografia. Na sua opinião:

(...) acima de tudo o Projeto MAIA o que veio fazer foi despertar aquilo que estava adormecido, e veio indicar caminhos, mas sem os prescrever. E aí é que é a parte difícil.

Isto é:

- (...) obrigou as escolas a refletir sobre aquilo que se estava a fazer, a discutir e a tentar encontrar formas diferentes de trabalhar dentro da sala de aula (...)

mas também entre permitiu,

- (...) criarmos aqui condições internamente para que os professores possam trabalhar de uma forma diferente entre eles, ajudando-se uns aos outros, numa forma colaborativa e numa forma cooperativa criando condições para que os miúdos possam aprender de uma forma diferente, criando depois e associando os instrumentos de avaliação ao trabalho que realmente os miúdos fazem, e fazer esse processo de avaliação de uma forma diferente, dando o peso realmente aos domínios e não aos instrumentos.

Podemos afirmar que a totalidade dos professores entrevistados referiram que tomaram conhecimento do Projeto MAIA pela direção/diretor. Aliás referem ser prática o envio

de informação a todos os professores relativo à oferta formativa.

Os professores entrevistados afirmam que a Escola vive um novo paradigma, que é necessária a atualização pedagógica, denotando muita vontade em fazer formação que os ajudem a chegar melhor aos alunos, pois sentem que alguns, por isso, ficam para trás. A participação no Projeto MAIA veio contribuir para reforçar as dinâmicas de partilha interna e olhar para a avaliação pedagógica com um olhar mais “descomplicado”; também a clarificação conceitual foi um elemento muito importante pois *ajuda-nos a comunicar e articular melhor entre nós*, como refere o professor **P1**. Também nas suas palavras (...) *as práticas letivas foram mudando a pouco e pouco* (...), sendo necessário deixarmo-nos deixar desafiar e não ligarmos o “*complicómetro*”, (...) *podendo deixar de pensar que, por exemplo, a avaliação tem de ser complexa* (...), como refere o professor **P5**.

Quando comparamos as razões que os professores apresentam para a participação do AE em estudo no Projeto MAIA e a importância que referem que este tem na sua formação em avaliação pedagógica, conjugadas com o afirmado atrás pelo diretor podemos inferir que os entrevistados comungam, de um modo geral, da mesma opinião acerca da importância do Projeto MAIA nas dinâmicas de sala de aula, dando centralidade à aprendizagem e ao aluno.

III.3 - CONHECER AS PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO A DESENVOLVER E AS OPÇÕES DA DIREÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta parte da entrevista pretendemos analisar as ações que os professores participantes dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes do Projeto MAIA e conhecer as dificuldades e os pontos fortes dessa implementação. Também pretendemos analisar as opções referidas pelo diretor relativas à implementação da avaliação pedagógica, tal como referida nos normativos legais.

O papel dos materiais de apoio distribuídos e a dinâmica da formação MAIA na estruturação do dia a dia das aulas

Os professores participantes mencionaram que a Formação MAIA exigiu a leitura e estudo de um conjunto alargado de textos, que por vezes foi difícil de gerir, tendo em conta todo o contexto vivido (em pandemia).

Na voz dos professores, sobre estes materiais e apoios dados:

P1: “já recorri a eles (materiais de apoio) mais do que uma vez depois da formação inclusive para partilhar com colegas, já com o aviso prévio, que vai parecer muito mas leiam um de cada vez, até porque os materiais estão divididos por temática, e tornou-se realmente um ponto de partida mais do que uma receita para questionarmos e para percebermos aquilo que são os objetivos chave”

P2: “verificou-se uma mudança para que os alunos tenham um papel mais colaborante, mais participante mais ativo nas suas aprendizagens, dão o seu contributo também na avaliação”

P3: “o MAIA provocou alterações mais a nível da perceção do currículo, do sistema de feedback, e talvez a forma de avaliar por rubricas foi uma das coisas que mais me impactou.”

P4: “Comecei a diversificar muito mais os processos de recolha”

P5: “avaliação eu acho que tem de ser transparente! Eu não posso de maneira nenhuma pedir a um aluno que vá fazer um poster ou uma apresentação e não saiba como vai ser avaliado”

Fazendo uma síntese, foi referido que os materiais de apoio à formação e produzidos pela equipa central, e a dinâmica da formação, foram importantes nos seguintes pontos:

- a aprendizagem passou a estar integrada com o ensino e a avaliação os alunos;
- os alunos passaram a colaborar mais no processo avaliativo, a estar mais no centro da aula;
- os alunos passaram a ter mais consciência da importância do seu esforço/trabalho na aprendizagem;
- a dimensão formativa da avaliação passou a ter maior valorização e a fazer mais sentido, (talvez por ser mais verdadeiramente compreendida, dizemos nós);
- a avaliação passou a ser olhada como um processo mais transparente e mais fácil de gerir, não tendo de ser necessariamente complexo, embora possa ser trabalhoso;
- a diversificação dos processos de recolha fosse efetiva e assim permitir várias “lentes” de observação do que os alunos sabem e já conseguem fazer;
- a diferenciação pedagógica passou a fazer mais sentido, na medida em que a qualidade da relação pedagógica e conseqüente ambiente de sala de aula passaram a ser considerados elementos importantes para a qualidade do ensino.

Ao diretor foi perguntado: **Quais as opções tomadas em termos de organização e afetação de recursos humanos e materiais com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens?**

Um dos aspetos referido pelo diretor é o tempo de estabelecimento que é dado aos professores para se reunirem e trabalharem colaborativamente no desenvolvimento de tarefas para os alunos, por exemplo, na definição das DAC. As equipas pedagógicas, criadas por ano escolar, têm um tempo quinzenal que podem gerir com autonomia. Também refere que há uma simplificação nos instrumentos de planificação destas atividades, fruto da formação tida sobre DAC. Contudo, afirma que é frequente os professores, de algumas disciplinas, referirem a “falta de tempo” como justificação para não fazerem outro trabalho com as turmas, justificação que o diretor não acolhe com facilidade, pois responde-lhes (...) *Na matriz só estão dois tempos porque vocês querem! O DL-55 dá autonomia às escolas para gerirem a matriz curricular e para a trabalhar (...)*, deixando, na nossa opinião, implícito que estes professores perante o problema,

acabam por não querer alterar a situação ou fazer parte de uma solução.

Outra questão referida diz respeito à avaliação de competências relacionadas com a autonomia e desenvolvimento pessoal e interpessoal que necessitaram. De acordo com o diretor, são melhor explicitadas, por força da reunião de proximidade dos serviços regionais de educação, que têm feito o acompanhamento às escolas no âmbito da implementação do Decreto-Lei n.º 55/201, referindo que *(...) mais uma vez recorri a pessoas que tiveram a formação (MAIA) para conjuntamente comigo definíssemos uma proposta (...)*.

Foi também referido pelo diretor a opção de dar autonomia e suscitá-la em termos da alteração da sequência da lecionação dos conteúdos, tendo em conta a rigidez de alguns professores na sua alteração, como no diálogo descrito pelo diretor, entre o diretor e um professor do AE em estudo:

“- (...) esta autonomia permite poderes trabalhar conteúdos de aulas à frente e teres de os puxar para aqui...

- Então, mas isso está na planificação!

- Pois está, e qual é o problema? Se se entendeu que era mais vantajoso em termos das aprendizagens dos alunos fazermos isto (puxar os conteúdos para aulas próximas) em conjunto e avaliar de forma diferente! O que não faz sentido nenhum é fazermos isto agora e depois lá à frente voltar a fazer outra vez e carregar os miúdos com mais um instrumento sobre aquilo porque não fiquei satisfeito com os resultados e com a classificação que eles acabaram por ter. Isto é um processo!”

O diretor parece-nos muito ciente das dificuldades que estas mudanças trazem, sem, contudo, pelo que refere, abdicar da sua capacidade de tomar decisões:

(...) Portanto é esta transformação que temos vindo a fazer, devagarinho nestes últimos três anos, e vamos ver como corre este ano. Este ano foi dada essa tal autonomia. Como é que eu consigo ter o feedback de como os professores estão a fazer ou não estão a fazer esse trabalho interdisciplinar? Consultando os PT, pois é lá que vai estar essa informação (...)

(...) Se não houver trabalho [...] a gestão de recursos humanos é uma competência do diretor. Ora, se as pessoas estão ali, se nunca se disponibilizam, nem dão espaço para que possa haver trabalho com outras disciplinas, então temos de reformular.

A Reação dos alunos às mudanças/estratégias implementadas

Segundo os professores alguns alunos tendem a revelar desconfiança, por exemplo ao nível dos percursos diferenciados que conduzam a resultados equivalentes. Também aos pais e encarregados de educação manifestam as mesmas preocupações:

P1: “Eles perguntam se é justo eles terem um percurso que para uns pode ser mais complexo e para outros menos complexo, na visão deles, terem um resultado final equivalente.”

P3: “Eles têm muita dificuldade ainda em desligar-se dos testes.”

P1: “não existe ainda uma cultura de ensino a nível da comunidade que consiga que todos os envolvidos acreditem nesta diferenciação pedagógica e no papel da avaliação formativa.”

P5: “Eles no início de facto estranham, mas depois habituam-se e colaboram neste processo. “

Os professores entrevistados dizem que a cultura da classificação também está muito marcada nos alunos, nos encarregados de educação, quando tendem a achar que apenas os testes e a preparação para eles garantem bons resultados nas provas de avaliação externa.

A dificuldade em os alunos compreenderem os propósitos da avaliação formativa condiciona os resultados que dela se possam obter e com isso criar melhorias do processo ensino-aprendizagem, logo dificultando a sua implementação. É como um círculo vicioso! Há evidências que as reações dos alunos são muito variadas. Muitos consideram-nas como muito positivas.

Foi referido também que por vezes os alunos com melhores desempenhos escolares, diremos nós, melhor adaptados a um ensino transmissivo, são aqueles que tendem a desvalorizar as vantagens destas alterações. Por outro lado, os alunos com mais dificuldades conseguem ver, por exemplo, num trabalho a pares vantagens para a sua aprendizagem. A proximidade entre alunos, a mesma linguagem e formas de expressão mais facilmente compreendidas contribuem para este sentimento de melhoria.

P3: “Tínhamos sempre aquela tendência de cumprir o programa dar aqueles temas e eu alterei muito, não sei se foi só do MAIA, pois faço muitas formações.”

P4: “A partir da formação MAIA eu alterei completamente as coisas, ou seja, continuo a fazer os testes tal e qual como é óbvio, mas no final de um conteúdo eles fazem como lhes costumo dizer: - Agora vão fazer a vossa autorregulação (...)”

“(...) agora são grupos heterogéneos com o propósito de o que sabe ajude o outro e há ali uma aprendizagem, como costumo dizer, cooperativa, em que eles cooperam uns com os outros (...)”

P5: “um dos alunos que terminou mais cedo ao avaliar-se com a rubrica percebeu que afinal não tinha dado resposta ao enunciado.”

Ao diretor foi colocada a questão

Quais as iniciativas de inovação pedagógica implementadas?

Ao diretor foi colocada a questão se na sua opinião aconteceu inovação pedagógica. Das várias iniciativas de inovação referidas, o diretor destacou o projeto Educação Pelos Pares, por ser aquele que envolve uma “articulação vertical” de alunos: os mais velhos trabalham o currículo com os mais novos, referindo:

(...) tem resultados fantásticos, logo na valorização da pessoa, na forma como os alunos mais novos olham para os alunos mais velhos, e depois o envolvimento.

Continuando,

(...) Este trabalho intergeracional que em termos daquilo que são os resultados são fantásticos, porque para além desta motivação que os alunos mais velhos têm, há a motivação dos miúdos mais novos.

Também é evidente nas suas palavras que há aqui decisões de gestão de recursos que são ponderadas:

(...) Mais numa vez a escola tem de fazer opções. É evidente que para termos estes professores tem de haver formação, e alguém tem de pagar essa formação. Se é uma aposta de escola, tem de disponibilizar essa formação.

(...) *Uma das coisas que digo sempre aos colegas é assim. Se há coisas que eles gostem, de fazer, desafios que são importantes para eles e para os alunos, que partilhem connosco. E, se tem um custo, o conselho administrativo tem depois de decidir se isso é vantajoso para a escola e para os alunos. E a partir daí tem de tomar as decisões. Se é vantajoso, sim senhor vamos avançar. Não temos condições? Vamos à procura de parceiros e ver se é possível.*

(...) *Agora todos estão disponíveis para isso? Não! Temos de trabalhar com quem está disponível. Se o nosso Projeto Educativo tem uma visão, uma missão, vamos avançando.*

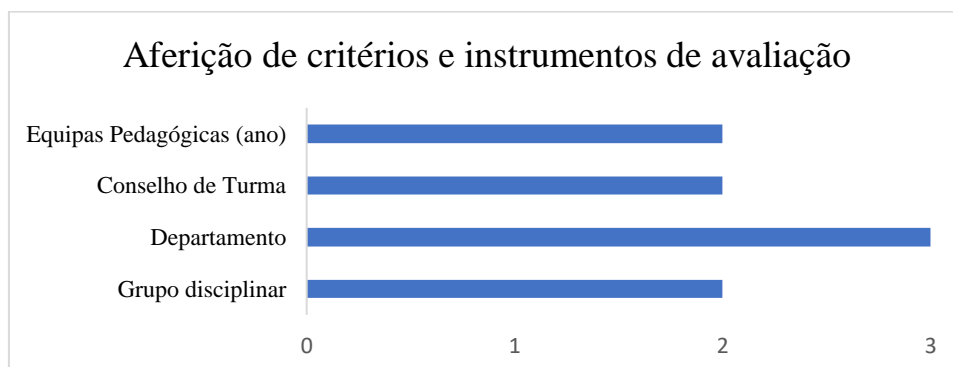
O diretor afirma que nem todos os professores estão disponíveis para processos de mudança, para a inovação. Mas, considera que o Projeto Educativo, como documento estratégico, ao referir na sua Missão que pretende a “formação de cidadãos autónomos e interventivos, capazes de se adaptar a novos desafios sociais, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”, legitima a sua disponibilidade para lançar desafios e encontrar condições para que algumas mudanças ocorram.

A aferição de critérios e instrumentos de avaliação, entre docentes

É referido que o conselho pedagógico é o órgão que define as orientações gerais e por isso os critérios gerais. Depois verticalmente as decisões passam ao conselho de departamento, seguindo para os grupos disciplinares que

P2: “aferem os seus critérios finais, mas sempre a partir dos critérios gerais”.

Gráfico 5- Estruturas onde são aferidos os critérios e os instrumentos de avaliação



Em relação aos processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e sabem fazer há um conjunto alargado de processos que estão em uso no AE, deixando-se ao critério dos professores quais utilizar, tendo em conta as turmas/alunos. Contudo, há um limite, definido pelo conselho pedagógico, para o número de processos de recolha de informação sobre os alunos que exijam preparação prévia ou seja estudo por parte dos alunos: um por dia e três por semana, que deverão estar marcados e ser aferidos em conselho de turma.

É referido que a

P4: "escola instituiu reuniões de equipas pedagógicas, que funcionam por nível, ou seja, por ano"

com periodicidade quinzenal. Nestas os professores para além das articulações interdisciplinares, têm espaço (na modalidade online) de criarem salas paralelas, por disciplina, que lhes permitem tratar de questões de avaliação específicas.

Foi mencionado que os procedimentos de recolha de informação são facilmente partilhados entre professores, que com frequência os adequam às suas turmas. A partilha, segundo referem, é prática mais que comum, é instituída!

Ao diretor foi perguntado,

Como decorreu o processo de implementação do Projeto de Intervenção?

A implementação do Projeto de Intervenção foi construído a partir do trabalho desenvolvido na Formação MAIA pelos professores participantes e pelo diretor, com o envolvimento do Conselho Pedagógico, frisando uma vez mais a constatação de que nem todos os professores se envolvem, num primeiro momento, e referindo a necessidade haver conformidade na ação:

(...) O projeto entrou devagarinho. Ou seja, todos os documentos que foram produzidos e todas as sugestões contaram com o envolvimento do CP (...).

(...) Ao longo do tempo foi-se dando ferramentas às pessoas para que fossem fazendo, tentando explicar as dúvidas (...).

(...) Nós sabemos perfeitamente que houve colegas que continuaram, numa fase inicial, a fazer exatamente a mesma coisa como faziam até aqui! Agora temos é que ir trabalhando com eles, para que as pessoas percebam que não pode ser assim; neste momento a visão é outra. Posso nem concordar com ela, mas é uma política de agrupamento. E sendo uma política de agrupamento tenho de me adaptar a ela.

Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, bem como a reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas

É referido que vão existindo possibilidades de partilha de práticas (com predomínio de avaliação formativa) e trabalho colaborativo. A articulação vertical é também comum em algumas disciplinas.

P1: “estamos a valorizar muito a avaliação formativa, começámos a perceber que se estas forem fichas de trabalho, o que nós estamos a fazer é uma repetição da mesma tipologia de recolha”.

P2: “há prática quer de partilha quer de trabalho colaborativo”

“(...) Fazemos sempre a articulação vertical, acabando por partilhar uns com os outros tudo o que acabamos por fazer.”

Aquando da implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular foram criadas as equipas pedagógicas, constituídas por professores que lecionam o mesmo ano e a um número alargado de turmas. Estas reuniões são quinzenais, referindo-se exemplos de práticas, mas também referência às dificuldades:

P3: “há partilha de práticas, de estratégias de trabalho. Há colegas que dizem

- Olha eu fiz isto e correu bem com esta turma, com aquele aluno ...”

“(...) durante muitos anos era o professor dentro da sua sala e às vezes é um bocadinho difícil de quebrar essa rotina!”

Para além dos espaços formais em que se fazem estas partilhas, há iniciativas de professores que devem, em nossa opinião, ser assinaladas. Por exemplo, relata, mas também sinaliza a dificuldade de chegar a todos,

P4: “Depois dessa formação (outra feita, entretanto) fiz uma reunião e divulguei aos colegas: no dia tal às tantas horas, eu sei que estão todos disponíveis; online eu vou partilhar aquilo que aprendi na formação que fiz. E pronto, partilhei e estiveram presentes quem quis, claro!”

“(…) Há sempre aqueles (professores) que continuam a dizer que enquanto houver exames não mudam nada!”

Torna-se evidente que as práticas e dinâmicas que se possam implementar requerem por parte dos professores a capacidade de estarem disponíveis para a constante aprendizagem. Isto é referido pelo professor P5 depois de ter participado no Projeto MAIA e estar agora noutro, mas deixa o desejo que poderia haver mais partilha,

P5: “Juntando este projeto ao Projeto MAIA, que já tínhamos, fomentou-se mais a prática de partilhas entre professores de diversas disciplinas.”

“(…) Eu gostaria que nós partilhássemos mais as estratégias e aquilo que é positivo, porque as escolas têm essa grande falha (…)”

“(…) Nós refilemos muito, mas depois acabámos sempre a fazer alguma coisa porque achamos que faz sentido ligar as disciplinas (…)”

O professor expressa também o propósito destas partilhas:

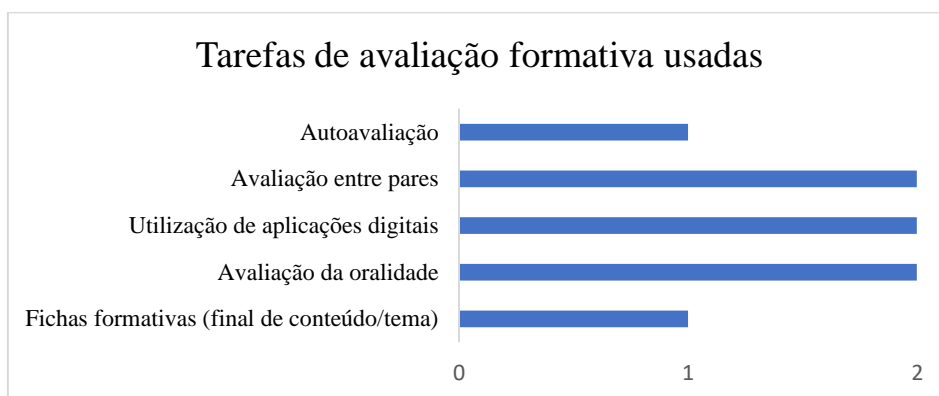
P5: “Os próprios miúdos às vezes se um trabalho começa numa disciplina e é continuado noutra percebem de facto que a aprendizagem não é estanque. Nós tentamos fazer isto e eu acho que é um aspeto positivo.

Da análise das entrevistas salientamos a importância que os entrevistados dão às equipas pedagógicas (mencionadas várias vezes), vendo nelas “uma teia complexa de relações colegiais, através da qual se potencia a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, não esquecendo os impactos no sucesso educativo dos alunos (Hargreaves et al., 2001, cit. Alves, 2021, p.38).

A utilização primordial da avaliação com finalidade formativa e as práticas mais fáceis de implementar

De acordo com os dados recolhidos (Gráfico 6) os professores referem um conjunto de tarefas formais de avaliação formativa que consideram mais fáceis de implementar:

Gráfico 6 - Tarefas de avaliação formativa referidas



Os professores, referem que:

P3: “nas aulas fazem trabalho a pares (pequenos diálogos, com parte escrita e oral), para se ajudarem mutuamente, principalmente útil para alunos com mais dificuldades.”

P5: “Os miúdos são muito justos na autoavaliação, eles percebem bem o que fizeram bem e o que não fizeram, têm muito essa consciência”.

Também o feedback surge como elemento onde,

P2: “o professor dá ao aluno informação no sentido de ele melhorar, ele arranjar também as suas próprias estratégias para superar as dificuldades, mas também para o professor verificar o que é que pode também fazer e alterar as suas práticas pedagógicas”

Apesar das referidas práticas serem conhecidas e indicadas como as “mais fáceis”, são mencionadas dificuldades, com origem no próprio professor:

P3: “é difícil fazer aquele clique e mudar a nossa cabeça relativamente à avaliação sumativa. (...) A autoavaliação é mais no final do semestre. Não é prática minha, ainda não interiorizei (...)”

Anotamos também alguma confusão conceitual entre avaliação formativa e feedback que se confundem,

P4: “Aquele que é uma prática de avaliação formativa no dia a dia é o feedback imediato que se dá.”

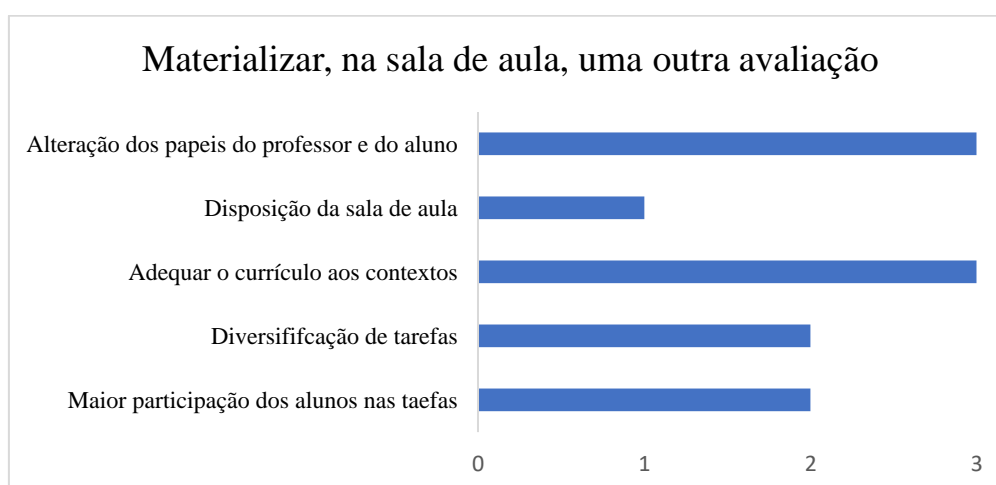
A construção de rubricas de avaliação é mencionada como por vezes difícil, havendo alunos que também não as valorizam. Contudo, o professor parece que vê essa situação como uma etapa:

P4: “No início até eu andava um bocadinho perdida, pois a rubrica nem sempre estava bem construída, claro que nós vamos aprendendo e melhorando (...) continuam a existir alunos que nem sequer olham para aquilo, que não querem saber, e acham que não vale a pena! (...) Portanto, é um processo que estamos a fazer lentamente (...)”

Materialização das ideias estruturantes do Projeto MAIA: ser fundamental os alunos aprenderem a pensar; ter uma nova conceção de currículo e considerar que a avaliação, o ensino e aprendizagem estão integrados.

Os dados (Gráfico 7) sintetizam os aspetos que os professores consideram ser tidos em conta para que nas suas aulas sejam materializadas as ideias estruturantes da uma outra avaliação pedagógica.

Gráfico 7 - Como materializar uma outra avaliação



O papel tradicional do professor e dos alunos também tem de mudar, como refere o professor **P5** (...) *muitas das vezes deixo de ser o centro das atenções (na sala de aula)*

para serem os miúdos. Porque enquanto o professor achar que ele é que tem o papel primordial na sala de aula, isto não vai mudar.

Este professor **P5** também refere a importância da participação em projetos: (...) *o projeto eTwinning ensinou-me muita coisa, [...] a partilha do trabalho com colegas a nível internacional também veio ajudar.*

O professor **P2** identifica uma dificuldade com currículo, (...) *considerava que era mais importante aprofundar determinados conteúdos num determinado ano e depois noutro ano avançar para outros, mas não é assim que está pensado! Esta dificuldade é trabalhada na articulação vertical que fazemos*". Por outro lado, o professor **P5** refere que (...) *as aprendizagens essenciais vêm contribuir para esta mudança, para que esta articulação seja feita. Deixamos de estar focados meramente naquele conteúdo, em termos de conhecimento científico, mas também temos de pensar em todas as outras competências que têm de ser identificadas na aquisição daquela aprendizagem.*

A participação ativa e responsável dos alunos nas tarefas propostas é outro aspeto referido:

P2: "Recorrendo a determinadas metodologias e métodos de trabalho", como "pesquisar e fazerem reflexões sobre aquilo que pesquisam e a conseguir retirar aquilo que é essencial, que é muito importante, e eles não sabem, muitas vezes, pois há muita informação."

P5: "acho que temos de dar alguma responsabilidade aos alunos. Muitos dos nossos alunos não sabem estudar, pois não conseguem responder à pergunta: Qual é o método de estudo que usas? Se calhar nunca ninguém lhes ensinou a estudar! Acho que o nosso sistema de ensino tem esta falha, pois eles podem descobrir por eles próprios (os que têm essa autonomia) mas muito deles não têm!"

Contudo, o professor **P3** refere que pôr os alunos a pensar e a terem uma reflexão crítica (...) *não é fácil, acho que é uma das coisas mais difíceis.*" Esta dificuldade tem levado a que este professor invista na sua formação, pois como refere (...) *tenho feito alguma formação na área da aprendizagem baseada em projetos porque eu tenho realmente dificuldade em conceber projetos.*

A rigidez da planta de sala de aula é também um fator que alguns tentam contrariar como

afirma o professor **P4** (...) *a forma como a sala de aula está, em comboio, tem de mudar!*

As mudanças criam nos professores algumas angústias, como verbalizadas:

P4: “Se nós quisermos conseguimos pôr em prática estas ideias, mas por outro lado eu às vezes faço coisas que depois penso na minha colega que não está a fazer assim e fico um pouco na dúvida, será que eu estou a fazer bem e é bom para eles? Porque no fim eles vão ter o exame. Será que foi melhor a minha estratégia ou é melhor como ela está a fazer que é o ensino tradicional? Será que eu não a devia seguir? Aí fico muitas vezes com problemas de consciência. E a existência de exame nacional condiciona muito!”

Estas mudanças são tão mais importantes quanto mais dificuldades têm os alunos em ajustar-se ao modelo tradicional de ensino. De facto, como diz o professor **P5** (...) *como o meu público-alvo era diferente (alunos do PIEF, CEF, PCA...), tive de pensar em estratégias diferentes. Estes alunos têm de ser envolvidos e isso exige que o professor pense em dinâmicas diferentes.*

O professor **P1** também alerta para outra questão:

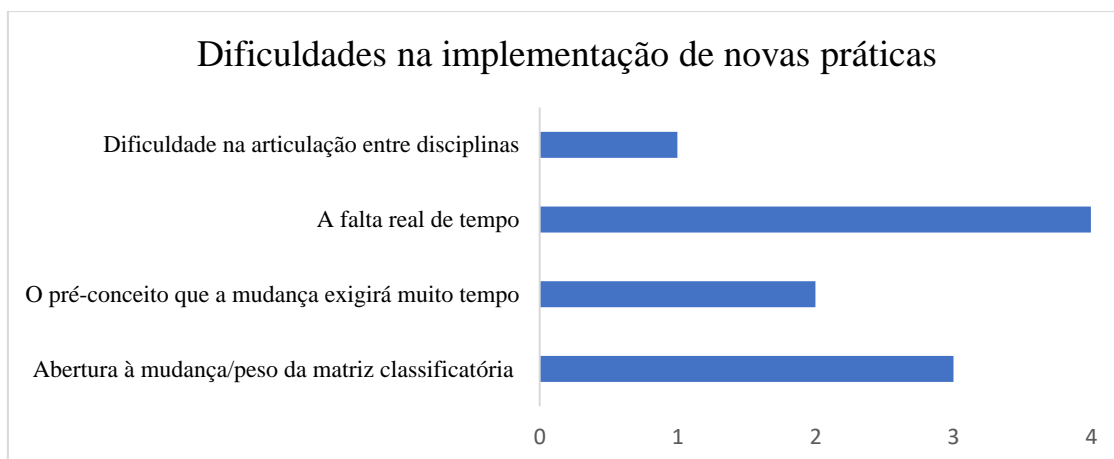
“Se me abstrair da ditadura do manual eu posso estruturar curricularmente aquilo que eu possa considerar ser o melhor caminho para os alunos [...] Portanto posso levar aos alunos a poderem ter uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora, confiando que a flexibilidade curricular e aquela estratégia que eu escolhi resultará numa aprendizagem efetiva.”

Efetivamente o professor **P1**, reforça uma ideia muito relevante expressa nas Aprendizagens Essenciais das várias disciplinas, que são as “estratégias de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (MEC, 2018), que podem, na nossa opinião, ser remetidas para segundo plano, se a “ditadura do manual” se impuser!

Dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no AE

O conjunto de professores entrevistados elencou um conjunto de dificuldades que sentem na implementação de novas práticas de ensino e avaliação (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Dificuldades na implementação de novas práticas



A mudança de um paradigma classificatório, digamos assim, para um paradigma formativo esbarra com algumas dificuldades, que nas palavras dos professores entrevistados passam, essencialmente, pela falta de tempo e da abertura à mudança. Como refere o professor **P1** (...) *a principal tem a ver com a abertura dos colegas à mudança, quando sobretudo tens colegas que têm resultados de sucesso escolar, chamamos-lhe assim (...), referindo-se a disciplinas onde os alunos têm boas classificações nos exames nacionais!* Este professor **P1**, deixa também esta pergunta (...) *como é que convences um professor de que eventualmente a formação global ligada ao perfil do aluno não está a ser potenciada?*

Para o professor **P1**, o tempo é outro elemento a considerar, (...) *dentro do já muito atarefado trabalho na escola, temos de encontrar um espaço e tempo para refletir, porque não deve haver mudanças sem reflexão, primeiro.* O professor **P2** também menciona que (...) *temos as reuniões de conselhos de turma de 15 em 15 dias 50 minutos não é muito, mas já é alguma coisa.*

A verdade é que o investimento exigido, nas palavras do professor **P4** é muito, pois (...) *muitas vezes quando eu implemento ou tento implementar coisas diferentes, demoro muito tempo e dou por mim os fins de semana, [...]. Se eu mantivesse tudo como estava até aqui [...] tinha o domingo livre! [...] sei que se calhar estou a investir, para mais*

tarde ser mais fácil, para mim, e depois também saber que os alunos vão melhorar! Isso é o que me dá alento para continuar!

O professor **P4** refere que mesmo com as alterações aprovadas em conselho pedagógico (...) *tive a noção que alguns disfarçadamente continuaram a fazer o mesmo, embora tivesse lá escrito outra maneira!* Quando o professor não compreende bem as implicações da mudança criam-se dificuldades. Por exemplo, o professor **P4** relata que a classificação dos testes deveria aparecer por domínios; contudo existem professores que teimam em apresentar a nota “soma” justificando que “*o encarregado educação tem de saber a nota global*”. Ora, segundo aquele professor, esta ação contraria o espírito que está por detrás de uma avaliação por domínios.

Como refere o professor **P3** (...) *aqui há um ou outro professor, que está identificado, que ainda não conseguiu fazer isso. O diretor sabe, e pressiona.*

O diretor:

As dificuldades referidas pelo diretor encontram-se sintetizadas na Tabela 3.

Tabela 3- Principais dificuldades apontadas pelo diretor na implementação de novas práticas

Principais dificuldades de implementação
A ideia instalada de que tudo é para avaliar
Organização rígida dos momentos formais de avaliação
Conceções erróneas de alguns conceitos
Realizar trabalho interdisciplinar
Tempo disponibilizado para a coordenação pedagógica
Gestão do crédito horário

De acordo com o diretor, quando os professores fazem uso de um determinado processo de recolha de informação há uma tendência para ver como pode esta recolha avaliar todos os Domínios de avaliação definidos, referindo que (...) *muitas pessoas acham que por avaliarem vários domínios têm de avaliar todos os domínios.*

Um outro aspeto que salienta está relacionado com os momentos formais de avaliação: (...) *há momentos de avaliação formais espaçados e as pessoas acham que se não avaliarem ali, há determinadas coisas que não vão avaliar, quando no dia a dia na sala de aula podem fazer essa avaliação.*

Refere também que a mudança da organização do ano letivo em semestres (...) *não foi pacífica, foi por maioria, não foi por unanimidade* (...) quando, segundo ele, teve como objetivos (...) *dar mais espaço às pessoas se poderem reorganizar neste processo de avaliação e dar mais espaço aos alunos para ter este feedback.*

A necessidade de clarificação de conceitos, por exemplo de "Questão-aula" surgiu, de acordo com o diretor, por alguns professores considerarem que (...) *uma questão-aula era desde o princípio até ao fim da aula.* O diretor clarificou que uma Questão-aula (...) *é para ter feedback sobre aquilo que os alunos aprenderam! 10 minutos no final da aula, aplico uma questão-aula e fazemos uma avaliação formativa com base no que eles responderam. É feedback para mim e para eles!*

O diretor também menciona que há uma "rigidez" que mantém os professores (...) *agarrados muito à forma do instrumento lá de trás, querendo-se referir aos testes!*

Uma outra dificuldade relaciona-se com o trabalho interdisciplinar desenvolvido com os alunos, por exigir que os professores promovam trabalhos em conjunto, e mesmo que cada um avalie a sua parte, refere que (...) *o que estou habituado é a fazer eu! Nós enquanto professores ainda temos muita dificuldade em termos a sala aberta.*

O tempo que os professores têm para as tarefas de coordenação pedagógica (...) *são insuficientes. Eu tenho essa noção.* Contudo, refere que há a necessidade de se pensar de outro modo (...) *um passo que nós enquanto profissionais vamos ter de dar no futuro é esta capacidade de sabermos trabalhar em equipa, em conjunto e partilhar.*

De acordo com o diretor (...) *o desafio vai ser este: nós conseguirmos trabalhar como uma verdadeira equipa, com partilha, não ter medo para também partilhar os fracassos e não os ver como uma incapacidade. Tem de ser visto como trabalho de equipa.*

Considera que é importante que seja olhado o currículo como um todo e ser necessário identificar temas/conteúdos comuns a várias disciplinas, que podendo ser trabalhados

interdisciplinarmente podem dar ganhos de tempo, pois (...) *se nós trabalharmos essas questões em conjunto estamos a ganhar tempo. Não é um tempo que está lá, mas é um tempo que eu construo e que eu crio.* E acrescenta: (...) *É este tempo que nós temos de ir buscar, porque em termos daquilo que são os horários a lei não nos permite mais do que isso. Nós temos de gerir as horas do crédito.*

Assim, deixa o registo da efetiva dificuldade de gestão do crédito horário dado às escolas pois (...) *se os professores quiserem inovar têm de dar muito de si. Ou seja, não se podem limitar a fazer aquilo que está no seu horário.*

A dificuldade de gestão do crédito horário também naquilo se manifesta no funcionamento das “Salas de estudo”, quando refere o comentário de uma professora (...) *se supostamente é um espaço para superar dificuldades, como é vou conseguir chegar a todos, se eles forem todos à sala de estudo! Volto a ter o mesmo problema da sala de aula!*

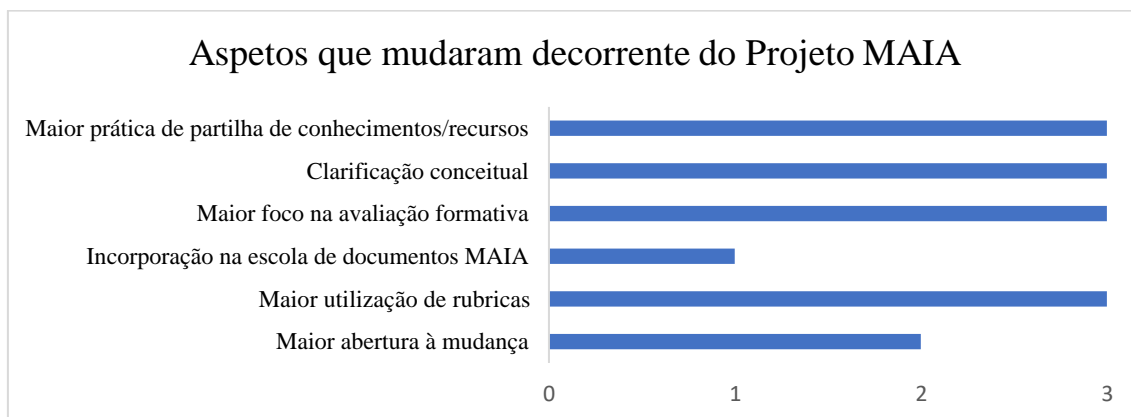
Em suma, a implementação de novas práticas de ensino e de avaliação nas salas de aula requerem uma assunção de autonomia curricular, por parte de todos os intervenientes, que implique alterar rotinas instaladas, vencer dificuldades na “concretização de um trabalho em equipa”, dado o “individualismo docente” e combater a lógica da “uniformização curricular”. Como demonstrado há sempre professores que desejaram manter a política curricular como estava por “não possuírem know-how para se assumirem como protagonistas da configuração desta conceção de currículo” (Leite, 2019, p.11).

As principais mudanças na escola decorrentes do Projeto MAIA.

Os dados recolhidos nas entrevistas aos professores estão sintetizados no

Gráfico 9.

Gráfico 9 - Aspectos que mudaram no AE em estudo decorrente do Projeto MAIA



Globalmente os professores afirmam que as reuniões passaram a ter mais presente a tónica da avaliação formativa, como refere o professor **P1** (...) *em todas as reuniões quer de conselhos de turma quer de grupos disciplinares, [...] a temática da avaliação formativa vem ao de cima.*

Também a clarificação conceitual foi importante, pois para alguns a avaliação formativa era vista como avaliação diagnóstica, de acordo com **P1** (...) *já não aquela confusão da avaliação formativa como a avaliação diagnóstica e o que nós notamos é que há colegas que já perceberam a utilidade da avaliação formativa.*

De acordo com **P2** (...) *tudo isto veio criar uma mudança, e uma abertura nas pessoas pelo menos para se predisporem a fazer uso destes conceitos que exploram nas reflexões que fazem do trabalho conjunto.*

Nas palavras do professor **P5** (...) *as práticas de trabalho colaborativo e a avaliação por rubricas que já se tinha iniciado com a AFC foram incrementadas.*

A reflexão do diretor:

De acordo com o diretor o Projeto MAIA, enquanto projeto de formação de professores, permitiu que os professores que concluíram a formação (em 2020) tivessem sido envolvidos na alteração dos critérios de avaliação, que estava em processo. Segundo refere a organização escola funciona muito (...) *pela necessidade de (...)*.

Segundo afirma, (...) *foi com o envolvimento desses colegas que a pouco e pouco as coisas foram mudando (...)*.

A compreensão do conceito de *avaliação formativa* foi outro aspeto referido como importante pois (...) *para a maior parte dos colegas a avaliação formativa era algo que no final do período perguntavas [ao aluno] “então o que é que tu achas?” e deixou de ser isso!* As práticas mudaram, (...) *passou a haver avaliação formativa ao longo do ano, ao longo dos semestres*. E o feedback, elemento central nesta avaliação, passou a fazer prática do dia-a-dia, pois nas palavras do diretor (...) *eu acho também que hoje as pessoas já têm a noção do que é um bom feedback*.

Outro elemento de mudança foi a diversidade dos processos de recolha pois (...) *também agora não se usam só os testes!* Esta diversidade nas formas de avaliar também trouxe algumas dificuldades na comunicação e compreensão destas alterações pelos pais e encarregados de educação.

Segundo o diretor (...) *principal mudança tem a ver com a avaliação formativa e esta abertura para as pessoas fazerem as coisas de forma diferente, usando de autonomia para proporem ou aceitarem desafios e criarmos condições para que as coisas aconteçam*.

Tabela 4 - Síntese das dificuldades e pontos fortes da implementação do Projeto MAIA no AE em estudo

As dificuldades ...	Os pontos FORTES...
A ideia instalada de que tudo é para avaliar	“Outra” avaliação formativa e a centralidade do feedback
Conceções erróneas de alguns conceitos	Clarificação conceitual
Desenvolver trabalho interdisciplinar	Reforço da importância do trabalho interdisciplinar e das dinâmicas de partilha

O peso do paradigma classificatório na avaliação	Maior diversidade de processos de recolha de informação
Organização rígida dos momentos formais de avaliação	Maior participação dos alunos na avaliação
Tempo disponibilizado para a coordenação pedagógica	Ensino, aprendizagem e avaliação mais integrados
Gestão do crédito horário	Melhoria da comunicação interna Melhor relação pedagógica
	Diferenciação pedagógica mais integrada

Em suma, de acordo com os professores e com o diretor ocorreram mudanças ao nível dos processos de ensino e dos modos de avaliar as aprendizagens dos alunos. As mudanças, consideradas como ações positivas sumariam-se na Tabela 4 como “pontos Fortes”. Na mesma tabela encontram-se as dificuldades sentidas por aqueles que mais diretamente estão implicados nesta mudança.

PARTE IV – CONCLUSÕES FINAIS

O Projeto MAIA tem como objetivo central a transformação e melhoria das práticas de ensino e de avaliação que ocorrem nas salas de aula, adequando-as aos contextos de hoje, permitindo que as crianças e jovens atinjam as competências definidas no PASEO ao fim dos doze anos da escolaridade obrigatória.

Sendo um projeto de formação de professores, significa que as mudanças esperadas devem ocorrer através de uma metodologia de formação que permita que os professores questionem as suas conceções sobre o ensino e a avaliação, em suma sobre a “velha” “gramática escolar”.

Como refere Roldão & Ferro (2015, p. 580) “sabemos que por trás de práticas avaliativas existem múltiplas interpretações e (consequentes) divergências, baseadas tanto em diferenças conceptuais, como na forma como é entendida a concretização prática dessa avaliação”. O diretor parece reconhecer estas dificuldades ao afirmar que a participação do AE em estudo na formação MAIA veio “despertar aquilo que estava adormecido, e veio indicar caminhos, mas sem os prescrever. E aí é que é a parte difícil”. Também refere que “obrigou as escolas a refletir sobre aquilo que se estava a fazer, a discutir e a tentar encontrar formas diferentes de trabalhar dentro da sala de aula”.

A reflexão desenvolvida, no âmbito da formação, levou, nas palavras dos professores formandos e aqui entrevistados a identificar a necessidade de “o ensino se adaptar aos alunos” e a ajudar a ressignificar e/ou dar significado “aquilo que fazemos” (Gráfico 4), vendo nós aqui refletida a variável “modo de ensino do professor”, referida por Roldão & Ferro (2015, p. 576), que de acordo com estes autores está correlacionada com os melhores resultados dos alunos, quando controladas as variáveis de nível cultural e grupo económico-social. Portanto, percebemos, nestes professores, a preocupação com a qualidade das aprendizagens dos seus alunos, e a assunção da sua responsabilidade nesse processo.

Podemos afirmar que as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores entrevistados e do diretor do AE em estudo são semelhantes. Uma razão para esta sintonia de posições poderá dever-se ao facto destes professores ao terem sido indicados, para a formação, pelo diretor, puderem ser daqueles que estão mais próximos do diretor e com ele partilham

semelhantes visões de escola, de uma “outra” escola que precisa de se afirmar e permitir que o PASEO seja uma realidade para os alunos que a frequentam. Ainda assim, a análise do Relatório de Avaliação da Implementação do Contrato de Autonomia, de 2020, refere o compromisso deste AE em estudo de prosseguir “estratégias de promoção da qualidade das aprendizagens”, indicando um conjunto de ações implementadas, nos vários ciclos de ensino e de formação permitindo afirmar que o compromisso referido envolveu a maioria dos professores do AE em estudo.

Nas ações descritas pelo diretor para implementar as ideias estruturantes do Projeto MAIA, verificamos que o diretor salienta a importância das equipas pedagógicas, que no presente ano letivo, têm mais autonomia no seu funcionamento, ao invés do ano da sua implementação. Vê nestas equipas um espaço para serem trabalhadas as questões centrais da avaliação pedagógica, originando diferenças nas práticas a desenvolver. Contudo, o diretor também refere a necessidade de exigir resultados e a partir deles reformular o modelo implementado. Afirma estar também disponível para a AFC dada pelo atual Decreto-Lei n.º 55/2018, mediante proposta dos grupos disciplinares/departamentos. Aliás, mostra “alguma pena” por ainda não ter conseguido “enquanto diretor” alterar as matrizes curriculares, tendo em conta os pedidos que lhe são feitos, nomeadamente por um grupo disciplinar, mas, como refere, não são acompanhados do necessário envolvimento dos professores proponentes. O diretor também refere que está sempre disponível para acolher propostas de inovação dos professores, chamando a si a responsabilidade para encontrar meios para que sejam executados, desde que internamente tais propostas sejam mais-valia para os alunos e professores.

Na nossa opinião estas ações do diretor vão no sentido do que está definido no atual diploma que regula a direção, administração e gestão escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008), que no terceiro objetivo considera que “a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação”, numa lógica de prestação de contas.

Os professores entrevistados referem implementar um conjunto de tarefas na sala de aula que globalmente passam por dinâmicas de ensino mais ativas, nas quais os alunos assumem um papel mais determinante, levando a momentos de autorregulação das aprendizagens. Consideram a utilização de rubricas como procedimento de registo da

avaliação das aprendizagens uma mais-valia neste processo. Referem a este propósito que a clarificação conceitual, fruto da formação, foi determinante para estas mudanças, bem como para a melhoria da comunicação interna. Mas, mencionam igualmente as dificuldades que sentem por quererem fazer estas mudanças, identificando claramente duas. A primeira, é real falta de tempo para refletir, planear e articular a implementação de outras práticas de ensino e de avaliação mais consentâneas com o que hoje se preconiza. Esta falta de tempo leva a que seja mencionado que é necessário, muitas vezes, sacrifícios pessoais, como ficar sem fim de semana, para avançar no caminho pretendido. A segunda dificuldade mais referida está ligada à resistência que muitos (professores) oferecem à mudança. A “gramática escolar” resultante de uma determinada conceção de escola, dificulta em muito o trabalho daqueles professores que desejam e trabalham para a mudança (inovação), por verem na oportunidade de diversificar estratégias de ensino e de processos de recolha de informação, bem como numa maior participação dos alunos na avaliação, uma oportunidade destes se envolverem mais, e fazerem mais aprendizagens que os capacitem para uma sociedade marcada pela incerteza e consequente necessidade de adaptação.

Em resposta à pergunta formulada no início do estudo podemos dizer que segundo os professores e o diretor são visíveis algumas mudanças decorrentes da participação na Formação MAIA. A clarificação conceitual permitiu melhorar a comunicação entre todos, bem como a compreensão do real significado dos múltiplos conceitos próprios da avaliação pedagógica, como por exemplo, “avaliação formativa” e “feedback”. Verificou-se também o reforço da importância do trabalho interdisciplinar e das dinâmicas de partilha bem como uma maior atenção à necessidade de diversificar os processos de recolha de informação acerca dos que os alunos sabem e sabem fazer. Foi referido também que a maior participação dos alunos nos processos de avaliação e uma diferenciação pedagógica mais integrada, por ser melhor compreendida.

No final deste estudo consideramos que as palavras de Vieira (2013, p. 390) expressam a urgência dos dias de hoje:

“Este é o tempo das lideranças para a aprendizagem (Hallinger, 2011) centradas na aprendizagem de toda a comunidade educativa, o tempo do desenvolvimento da capacitação interna das escolas (Hopkins, 2007; Bolívar, 2012) o tempo do reconhecimento da capacidade de autoria (Alves, 2011; Robinson & Aronica, 2010), o tempo de substituir a lógica da vassalagem pela lógica da cidadania organizacional e da criação.”

DIFICULDADES NA INVESTIGAÇÃO E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

No presente trabalho não existiram dificuldades que o possam ter comprometido em algum momento, no entanto foram tomadas algumas medidas. Tendo em conta, como já referido, que os professores participantes neste estudo foram propostos, pelo diretor, para a formação, onde trabalharam em grupo, e porque todos eles já lecionam há muitos anos no AE em estudo, houve o cuidado de conduzir as entrevistas espaçadas no tempo, num ambiente sossegado onde outros assuntos divergentes foram também surgindo, de modo a evitar alguma “contaminação” dos resultados, por poder haver, mesmo que inconscientemente, alguma influência de uns elementos sobre os outros.

Houve a necessidade de fazer alguns reagendamentos, em virtude da alteração de disponibilidades, principalmente no caso do diretor.

Como propostas para estudos futuros, e tendo em conta que o Projeto MAIA continua a sua implementação, nomeadamente com propostas de formação para docentes, encontros regionais e um Encontro Nacional, e, portanto, mantém-se como projeto que a DGE e os CFAE continuarão a dar prioridade, consideramos que seria uma mais valia fazer um estudo mais abrangente ao AE em estudo, envolvendo uma amostra significativa de professores dos vários ciclos de ensino, para avaliar o grau de implementação das ideias-chave do Projeto. Para esse estudo poder-se-ia avaliar se há alterações e quais estão a realizar-se nas estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens, de modo a gerar informação que permita traçar novas metas para a avaliação pedagógica a realizar nas salas de aula do AE em estudo, bem como começar a perceber que impactos reais poderão estar a ocorrer nos resultados escolares dos alunos. Este estudo poderia também

comparar estes impactos a partir da análise dos dois grupos distintos de professores do AE em estudo: os que realizaram (ou estão a realizar a data) a formação MAIA e os que não realizaram esta formação.

Uma outra possibilidade de estudo seria alargar a investigação ao conjunto de escolas associados de um CFAE e estudar se há ou não correlação entre as alterações surgidas nas escolas pela sua participação no Projeto MAIA e o sucesso escolar dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, J. (2021). *Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. Mudança em movimento -Escolas em tempos de Incerteza*. Porto: Católica Editora (pp. 25–48).
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 2ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (1ª edição). EDIÇÕES 70 LDA/ALMEDINA BRASIL.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3 SE-, 95–133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 63–92. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000100004>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição). Em *Lisboa: Universidade Aberta* (Vol. 15).
- Coutinho, C. (2015). Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. *Investigação Qualitativa—Inovação, Dilemas e Desafios*. 1ª ed. Aracaju, Sergipe: Editora Tiradentes, 103–124.
- Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. Em M. L. R. (Org.) (Ed.), *Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino (Volume I)* (pp. 231–268). Almedina.
- Fernandes, D. (2019). Memorando 1. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*.
- Fernandes, D. (2021a). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*.
- Fernandes, D. (2021b). Critérios de Avaliação. Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA).
- Fernandes, D. (2021c). Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*.

- Fernandes, D., Machado, E., & Candeias, F. (2020). *Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Fernandes, D., Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S., & Henriques, S. (2018). *Public Policies in Education and Portugal's Performance in PISA (2000-2015) Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*.
- Fernandes, Domingos. (2021). Formação contínua de professores em tempos pandémicos: o caso do Projeto MAIA. *Linhas Críticas*, 27(SE-Dossiê: Gestão educacional e trabalho pedagógico no contexto de pandemia), e39025. <https://doi.org/10.26512/lc27202139025>
- Fernandes, M. (2000). Perspetivar a mudança: dilemas e desafios. Em *Mudança e Inovação na Pós Modernidade: Perspetivas Curriculares* (pp. 127–147). Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Artmed.
- Gomes, M. H. de J. (2014). *A organização do trabalho na pedagogia diferenciada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico : um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Universidade Aberta.
- Grave-Resendes, L. (2008). *Participação na gestão da escola*.
- Guskey, T. (2005). *Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research, and implications*.
- Leite, C. (2019). *Estão as escolas preparadas para a autonomia e a flexibilidade curricular?*
- Lima, L. C., & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas. *Análise Social*, 237, LV (4.º), 748–774.
- Lima, Licínio C. (2021). *ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, JUVENTUDE E DESPORTO* Audição Pública sobre «O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário» (23/02/2021).
- 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*.
- Matos, B. C., & Grave-Resendes, L. (2018). CONCEITO DE LIDERANÇA E DE LÍDER. *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos*, 8–20.
- MEC. (2018). Despacho nº 8476-A/2018 de 31 de agosto. *DRE*, 14, 24652. www.dge.mec.pt
- Morgado, J. C. (2017). Desafios Curriculares Para Uma Escola Com Futuro. *ELO - Revista do*

Centro de Formação Francisco de Holanda, 37–44.

- Morgado, J. C., & Osório, A. (2021). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. Em *Portas que o digital abriu na investigação em Educação [Doors that digital opened in Education Research]* (Número 15, pp. 131–150). Universidade Aberta. <https://doi.org/https://doi.org/10.34627/uab.edel.15>
- Offerdahl, E. G., McConnell, M., & Boyer, J. (2018). Can i have your recipe? Using a fidelity of implementation (FOI) framework to identify the key ingredients of formative assessment for learning. *CBE Life Sciences Education*, 17(4). <https://doi.org/10.1187/cbe.18-02-0029>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª edição). Gradiva - Publicações, Lda.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018). Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores. *Direção Geral da Educação*. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf.
- Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570. <https://doi.org/10.18222/ae.v26i63.3671>
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. Em M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, L. Santos, A. C. Lopes, & E. Macedo (Eds.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento Série Temas em currículo, docência e avaliação – volume 6* (pp. 165–190). EDITORA CRV. <https://doi.org/10.24824/978854443463.5>
- Silvestre, M. J. (2015). O desafio que se impõe: que currículo para o século XXI? *Educação: Temas e Problemas*, 1(15), 3–16.
- Vieira, I. (2013). *Gramática Escolar e (in)sucesso - Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Universidade Católica Portuguesa.
- William, D. (2004). Assessment and the regulation of learning. *Invited Symposium 'What does it mean for classroom assessment to be valid? Reliable?' - National Council on Measurement in Education*, April.

ANEXOS

ANEXO 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR

Blocos	Objetivos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o trabalho que nos encontramos a desenvolver e quais os seus objetivos; - Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato do entrevistado; - Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista; 	Tempo médio: 5 minutos
A - Dados gerais sobre a dimensão profissional do entrevistado	A 1- Conhecer o percurso profissional do entrevistado	<p>A 1.1 - Há quantos anos leciona?</p> <p>A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas?</p> <p>A 1.3 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira?</p> <p>A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019/20; 20/21 e 21/22?</p>	Tempo médio: 5 minutos

<p>B- Nível de adesão do diretor ao Projeto MAIA.</p> <p>Objetivos: 3 – Comparar as percepções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento</p>	<p>B 1- Conhecer o nível de adesão do diretor ao Projeto MAIA.</p>	<p>B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA?</p> <p>B 1.2 - Que expectativas tinha inicialmente?</p> <p>B 1.3 – Considera importante a participação do seu AE no Projeto MAIA? Porquê?</p> <p>B 1.4. – Considera relevante a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica? Em que medida o Projeto MAIA pode contribuir para essa formação?</p>	<p>Tempo médio: 10 minutos</p>
<p>C – Nível de implementação de ações no AE em estudo conducentes à implementação das ideias estruturantes da avaliação pedagógica</p> <p>Objetivos: 2 – Analisar as ações que os professores</p>	<p>C 1- Conhecer as opções tomadas pela direção relativas à implementação da avaliação pedagógica preconizada nos normativos legais atualmente em vigor.</p>	<p>C 1.1 – Quais as opções tomadas em termos de organização e afetação de recursos humanos e materiais com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens?</p> <p>(Gestão do crédito horário acomoda este reforço na AP? Escola + 21 23 está a ser implementada? Há apoio à sua implementação?; organização dos horários dos docentes?; constituição de equipas pedagógicas para o efeito?; divulgação junto da comunidade e envolvimento desta? Preocupações com a formação dos seus docentes? Qual o papel do conselho pedagógico na aferição de critérios e instrumentos de avaliação, enquadrados no PASEO?)</p> <p>C 1.2. – Há iniciativas de inovação pedagógica? Quais?</p>	<p>Tempo médio: 30 minutos</p>

<p>participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.</p> <p>4- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA.</p>		<p>C 1.3 – Como descreveria, globalmente, o processo de implementação do Projeto de Intervenção?</p> <p>C 1.3 – Como descreveria, globalmente, o processo de implementação do Projeto de Intervenção?</p> <p>(Foi implementado apenas pelos participantes? Houve alargamento dos participantes, por exemplo, do mesmo grupo disciplinar? etc...)</p> <p>C 1.4. – Quais as dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?</p> <p>C 1.5. – O que mudou na sua escola decorrente do Projeto MAIA?</p>	
---	--	--	--

ANEXO 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Blocos	Objetivos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar os entrevistados 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar os entrevistados sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e quais os seus objetivos; - Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo; - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados; - Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista; 	Tempo médio: 5 minutos
A - Dados gerais sobre a dimensão profissional dos entrevistados	A 1- Conhecer o percurso profissional dos entrevistados	<p>A 1.1 - Há quantos anos leciona?</p> <p>A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas?</p> <p>A 1.3 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira?</p> <p>A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019/20; 20/21 e 21/22?</p>	Tempo médio: 5 minutos
B- Nível de adesão dos professores ao Projeto MAIA.	B 1- Conhecer o nível de adesão dos professores ao Projeto MAIA.	<p>B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA?</p> <p>B 1.2 - Que expetativas tinha inicialmente?</p> <p>B 1.3 - Considera importante a participação do seu AE no Projeto MAIA?</p>	Tempo médio: 10 minutos
Objetivos: 3 – Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA			

<p>dos professores com as do diretor do agrupamento</p>		<p>Porquê?</p> <p>B 1.4. – Considera relevante a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica? Em que medida o Projeto MAIA pode contribuir para essa formação?</p>	
<p>C – Nível de implementação das ideias estruturantes da avaliação pedagógica, no âmbito do Projeto MAIA</p> <p>Objetivos:</p> <p>2 – Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.</p> <p>4- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA.</p>	<p>C 1- Conhecer as práticas de ensino e de avaliação que os professores participantes no Projeto MAIA pretendem desenvolver</p>	<p>C 1.1 – De que modo os materiais de apoio distribuídos e a dinâmica da formação MAIA, são estruturantes no dia a dia das suas aulas?</p> <p>(Como descreve as suas práticas de ensino? Como vê o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem? E o papel do aluno? Como implementa a avaliação? E a classificação? São processos distintos dissociáveis ou integrados? E como? Como participação os alunos na avaliação? Como é recolhida e tratada a informação acerca desta avaliação? Como é implementada a diferenciação pedagógica?)</p> <p>C 1.2. - Como reagem os alunos às mudanças/estratégias implementadas?</p> <p>C 1.3. – Como é feita a aferição de critérios e instrumentos de avaliação, entre docentes? (ao nível da disciplina? Departamento? Conselho de turma?)</p> <p>C 1.4. – Como é feita a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, bem como a reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e</p>	<p>Tempo médio:</p> <p>30 minutos</p>

		<p>aprendizagem aplicadas? A que nível? Com que periodicidade?</p> <p>C 1.5.- Preconiza-se a utilização primordial da avaliação com finalidade formativa. Como é feita? Quais as práticas que considera mais fáceis de implementar?</p> <p>C 1.6 - Para si, e de um modo geral, como é possível, na sala de aula, materializar as ideias estruturantes do Projeto MAIA: ser fundamental os alunos aprenderem a pensar; ter uma nova concepção de currículo e considerar que a avaliação, o ensino e aprendizagem estão integrados.</p> <p>C 1.7. – Quais as dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?</p> <p>C 1.8. – O que mudou na sua escola decorrente do Projeto MAIA?</p>	
--	--	--	--

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA – P1

A 1.1 - Há quantos anos leciona?

R: Há 25 anos

A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas?

R: Há 23 anos.

A 1.3 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira?

R: Além de professor: diretor de turma; diretor do curso; coordenador de projetos interdisciplinares; coordenador de projetos de flexibilidade curricular; diretor de equipamentos; coordenador de projetos internacionais, Comenius, e agora Erasmus; coordenador de projetos nacionais de intercâmbios para a intercultura Portugal com ligação à escola; coordenador do projeto de escolas associadas da UNESCO.

A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019-2020; 20/21 e 21/22

R: diretor de curso; coordenador de projetos Erasmus; coordenador de projetos UNESCO.

B 1- Conhecer o nível de adesão dos professores ao Projeto MAIA.

Objetivos:

3 – Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento

B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA?

R: Chegou-nos através da direção. Sempre que chegam à escola esse tipo de informações/convites a direção tem o cuidado de disseminar pela comunidade de professores.

B 1.2 - Que expetativas tinha inicialmente?

R: Duas coisas que me interessavam. A primeira era a questão da terminologia pois achava que nós nem sempre temos um discurso no qual nos compreendemos. A segunda, era ajudar-me a perceber como construir uma relação pedagógica com mais qualidade com os meus alunos.

B 1.3 – Considera importante a participação do seu AE no Projeto MAIA? Porquê?

R: Sim, muito importante e continuamos a participar nele. Por exemplo, noto que aquele aspeto da terminologia, uma preocupação minha inicial, vai-se ultrapassando. Neste momento há um grupo na escola que se entende quando falamos em avaliação formativa, em rubricas, em feedback, ou seja, já sinto que estamos todos a falar da mesma coisa. Portanto, essa questão da linguagem, que é estruturante, ajuda-nos a comunicar e articular melhor entre nós. Depois, no agrupamento há o bom hábito de partilha, e uma das nossas colegas chamou para si a responsabilidade de colocar regularmente literatura pertinente no que diz respeito à avaliação de aprendizagens num local específico do nosso Moodle. Portanto, nós já temos uma dinâmica na escola que também potenciou a formação.

B 1.4. – Considera relevante a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica? Em que medida o Projeto MAIA pode contribuir para essa formação?

R: Completamente, uma expressão que nem sempre é feliz é que muitos de nós professores consideram a aula o seu “feudo” em questões de trabalho e esse feudo levamos muitas das vezes confiar no nosso conforto pedagógico sobretudo porque alguns têm resultados que consideram ser os melhores resultados e é necessário questionarmos sobre a qualidade desses resultados reais e sobre a qualidade do processo. E são este tipo de formações que nos levam a questionar e a percebermos que se trabalhamos com alunos diferentes, as escolas têm que se adaptar, têm que ser diferentes, e o ensino tem que se adaptar tem que ser diferente.

C 1- Conhecer as práticas de ensino e de avaliação que os professores participantes no Projeto MAIA pretendem desenvolver

Objetivos:

2 – Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.

5- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA

C 1.1 – De que modo os materiais de apoio distribuídos e a dinâmica da formação MAIA, são estruturantes no dia a dia das suas aulas?

R: Curiosamente o impacto veio a médio termo. Numa formação que é uma formação

pós-laboral quando nos colocam textos para ler a primeira reação “é valha-me Deus” ou “tirem-me deste filme”. A verdade é que a aquilo que foram os materiais escolhidos, acabam por ser materiais que foram muito refletidos, portanto foram materiais que não resultam apenas de uma dissertação de alguém sobre um tema mas notou-se que eram textos curtos o que não pareceram curtos na altura, mas já recorri a eles mais do que uma vez depois da formação inclusive para partilhar com colegas, já com o aviso prévio, que vai parecer muito mas leiam um de cada vez, até porque os materiais estão divididos por temática, e tornou-se realmente um ponto de partida mais do que uma receita para questionarmos e para percebermos aquilo que são os objetivos chave. E eu falo sempre com os meus colegas de um que é a qualidade desta relação pedagógica, e com a qualidade vem todo o resto depois está lá dentro!

Já era uma temática que me interessava e já era uma temática onde eu trabalhava, mas houve efetivamente mudanças sobretudo em dois campos. O primeiro que tem a ver com a qualidade dos recursos e das outras ferramentas digamos assim e o papel que elas desempenham na avaliação. Eu faço muito mais avaliação formativa hoje do que fazia antes de ter participado no Projeto MAIA e o papel que essa avaliação formativa tem no percurso meu e dos alunos. Nós literalmente nas disciplinas que que estou a nestes dois anos construímos em conjunto percursos. Deixou de estar, não é que estivesse muito centrado em mim, mas está muito mais centrado agora nos alunos, do que estava antes e para isso contribuiu muito o documento do feedback. Era onde eu sentia que realmente já tinha uma fragilidade e é neste momento onde invisto mais, no fundo invisto na minha relação com os alunos. Os alunos precisam perceber com muita clareza o resultado da sua aprendizagem não só para valorizar o seu sucesso, mas também para que possamos identificar as razões para um insucesso, ou seja, o aluno deve ter a noção onde é que errou onde é que não está tão bem. Como nós fazemos as avaliações por domínios na escola as ferramentas que nós utilizamos tornam claro e transparente para os alunos. Então eu investi muito na construção desses recursos e no feedback que os alunos recebem no percurso da aprendizagem através de uma avaliação sobretudo a formativa para eles depois conseguirem estar numa avaliação sumativa mais preparados para o sucesso escolar. A evidência é que eles subiram muito os índices de sucesso escolar. Quanto mais qualidade tem a ferramenta de recolha e mais qualidade tem o meu feedback para eles readequarem o seu caminho, mais probabilidade há de sucesso escolar com os alunos.

C 1.2. - Como reagem os alunos às mudanças/estratégias implementadas?

R: A primeira coisa é da desconfiança não em relação à qualidade da aprendizagem, mas a desconfiança da validade ou justificação da diferenciação pedagógica. Eles perguntam se é justo eles terem um percurso que para uns pode ser mais complexo e para outros menos complexo, na visão deles, terem um resultado final equivalente.

Esta desconfiança não foi só com os alunos, foi também com os encarregados de educação, quando os alunos levam para casa esta situação e quando a não compreendem!

Depois os alunos estavam com alguma ansiedade em relação ao número de avaliações sumativas e a tipologia destas avaliações, sobretudo com pais que olham para o futuro dos filhos e acham que a avaliação sumativa clássica, académica do teste é aquela que lhes dá garantias de melhor preparação para um exame nacional ou melhor preparação para o futuro.

E não existe ainda uma cultura de ensino a nível da comunidade que consiga que todos os envolvidos acreditem nesta diferenciação pedagógica e no papel da avaliação formativa. Nós temos que confiar nos resultados de uma avaliação sumativa com diferenciação pedagógica, portanto o professor, os pais e também os alunos têm de confiar.

Portanto, eu primeiro tenho que ser o primeiro a estar convencido porque sou eu que a crio. Se eu não confiar nela, não a vou criar. Se eu a crio, os alunos são convidados a participar dela, e assim o aluno tem que confiar e tem que se preparar para ela. Ora o que acontece com a avaliação formativa, é que o aluno diz, “isto não vai contar para nota” e não se prepara para ela. Isto vicia o processo todo, porque quando vou analisar os dados, os alunos não estão preparados neste conteúdo ainda; ainda não têm esta aprendizagem, que se calhar já têm, mas não se revelou ali, porque aluno não investiu. Daí o segundo interveniente tem que ser convencido e esclarecido.

Portanto, este processo de confiança tem que ser alargado a toda a comunidade, e isso é que não é fácil!

C 1.3. – Como é feita a aferição de critérios e instrumentos de avaliação, entre docentes? (ao nível da disciplina? Departamento? Conselho de turma?)

R: O trabalho de base é feito no grupo disciplinar, com as aprendizagens essenciais. Portanto, há um cruzamento de 3 documentos estruturais estruturantes: o *Perfil* do aluno, as Aprendizagens Essenciais e o Projeto Educativo da escola.

Todos os grupos têm uma estrutura comum a nível de planificação de critérios, estabelecem os domínios e adaptam-nos às aprendizagens essenciais, ao perfil do aluno e ao projeto educativo. São depois em departamento curricular aprovados, sobretudo numa discussão mais daqueles que possam ser transversais a outros grupos disciplinares, e também transversais àquilo que é a definição da escola desses objetivos, sobretudo no que tem que ver respeito às atitudes. Portanto, essas são comuns a todos os grupos disciplinares. Se as atitudes são comuns, os domínios já são específicos de cada grupo disciplinar e por ciclo. O Conselho de turma faz uma articulação, sobretudo de interdisciplinaridades que possam existir. Nós aqui na escola trabalhamos muito a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridades no conselho de turma; temos para isso mesmo, reuniões específicas, que não são dentro do conselho de turma, são reuniões que cruzam vários conselhos de turma, até porque muitos destes projetos de flexibilidade curricular são transversais a mais do que uma turma. Muitos destes projetos resultam de DAC, mas todas as turmas têm um projeto de flexibilidade curricular, inclusive no secundário. Por vezes, estes projetos curriculares de flexibilidade curricular são transversais a todo o ano, independentemente de serem ciências e tecnologias ou humanidades. Se eventualmente alguma turma, tem um perfil específico de motivação, então pode fazê-lo à parte. Mas a interdisciplinaridade, é trabalhada em todos os ciclos aqui da escola com esta plataforma comum - os projetos de flexibilidade curricular!

C 1.4. – Como é feita a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, bem como a reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas? A que nível? Com que periodicidade?

R: Há uma articulação da avaliação sumativa, no grupo disciplinar, para determinado ciclo/ano articulam o número de avaliações sumativa que vão fazer por semestre. E articulam a construção da ferramenta da recolha dessa informação. Haverá sempre um teste, e articulam também entre si e constroem em conjunto as ferramentas de recolha de avaliação formativa. Acerca dos testes há o cuidado de garantir, sobretudo, que não haja uma acumulação de conteúdos que torna demasiado complexa ou demorada a preparação para a avaliação sumativa. Inclusive já chegámos a testar fazer mais momentos de

avaliação sumativa de forma que houvesse menos conteúdos em avaliação. Neste momento como estamos a valorizar muito a avaliação formativa, começámos a perceber que se estas forem fichas de trabalho, o que nós estamos a fazer é uma repetição da mesma tipologia de recolha, e por isso estamos a valorizar a mesma tipologia de aprendizagem. Assim, passámos a ter uma diferenciação de tipologias de trabalho e de recolha, de forma a garantir que a alunos que tenham inteligências múltiplas ou tipo de perfil diferentes, possam ter espaços diferenciados, em avaliação sumativa, para essa recolha de dados, portanto, quer seja um trabalho de grupo, trabalho individual, um teste, trabalho de recolha apenas, portanto, como trabalhamos por domínios, o teste clássico pode ser feito apenas a um dos domínios e depois avaliarmos outro domínio numa apresentação e avaliar outro domínio num trabalho de grupo. Esta é a vantagem da avaliação por domínios.

C 1.5.- Preconiza-se a utilização primordial da avaliação com finalidade formativa. Como é feita? Quais as práticas que considera mais fáceis de implementar?

R: Faço dois tipos de práticas de avaliação formativa sempre que é possível. Uma tem a ver com o processo da aprendizagem, portanto relaciona-se sobretudo com competências que o aluno tem, no domínio de uma ferramenta, por exemplo, na elaboração de um folheto e na competência da hierarquia da informação. O aluno começa a construir o folheto, um folheto exemplo, que não vai ter fins classificatórios, vai ter apenas fins formativos, de testagem da competência do aluno na construção do folheto. Aí identificamos quais são as dificuldades do aluno, valorizando o que está bem feito, porque acho que esse é o espaço que também falta. Nós temos mais tendência a olhar para aquilo que temos que corrigir e menos para aquilo que já conseguimos fazer, que está bem feito. Assim, consegue depois iniciar um processo que vai levar a uma avaliação classificatória, já com uma testagem àquilo que ele tem de fazer. Uso esta prática em todos os meus módulos. É uma garantia que o aluno já domina a competência âncora que está associada à aprendizagem. Isto aplica-se, por exemplo, também à elaboração de um relatório. O aluno pode ter as aprendizagens dos conteúdos adquiridas, mas depois precisa aprender a elaborar o relatório, que seguindo esta prática vai conseguir obter uma melhor classificação.

Uma outra prática de avaliação formativa consiste na avaliação não da aprendizagem do aluno, mas na eficácia da ferramenta. Temos uma avaliação comum sobre a atividade e conversando tentamos perceber se aquele caminho é um caminho que nós podemos voltar a fazer, se eles se sentiram confortáveis nele e avaliamos ali o processo em si e perceber da eficácia. Aliás tem acontecido que algumas atividades que fazemos para o exterior nunca mais as fizemos e outras há que repetido porque o ganho de experiências que eles têm, portanto, a eficácia que houve daquela participação, naquela atividade, em alguns casos revelou-se extraordinária mesmo, e não estávamos à espera e noutros casos a eficácia do resultado que tivemos não justifica que voltemos a fazer e os alunos participam desta avaliação.

C 1.6 – Para si, e de um modo geral, como é possível, na sala de aula, materializar as ideias estruturantes do Projeto MAIA: ser fundamental os alunos aprenderem a pensar; ter uma nova conceção de currículo e considerar que a avaliação, o ensino e aprendizagem estão integrados.

R: Estou num contexto muito particular, do ensino profissional. O Projeto MAIA trouxe-me a atenção para a terminologia. Aliás tudo foi criado pelo verbo, voltamos à origem, e eu acho que as aprendizagens essenciais não foram um documento escrito em cima do joelho, mas sim muito refletido. Mas, o verbo nem sempre é visto da mesma forma pelos professores, mas quando nós discutimos entre nós, no grupo, estamos a ter cada vez mais atenção e eu isto por causa do currículo. Pois se diz identificar, é uma coisa, se diz refletir, se diz analisar, são outras. Eu pelo menos passei a definir grande parte da minha estratégia pelas aprendizagens essenciais. Por exemplo, se é dito identificar as principais características do gótico, é definido por mim, nessa leitura, quais são essas características, e acaba por ser da minha responsabilidade enquanto professor, na construção do roteiro da aula quais são essas características. Se me abstrair da ditadura do manual eu posso estruturar curricularmente aquilo que eu possa considerar ser o melhor caminho para os alunos. E, o melhor caminho, neste caso específico, pode ser estudar um monumento próximo que tenha arquitetura do gótico. Portanto posso levar aos alunos a podem ter uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora, confiando que a flexibilidade curricular e aquela estratégia que eu escolhi resultará numa aprendizagem efetiva. Então vou confiar também que na construção daquela estratégia eu não tenho necessidade de

repetir avaliações, ou seja, se os alunos já construíram projetos, já os apresentaram eu não tenho que fazer um teste sobre os mesmos conteúdos.

E eu acabei por dar comigo nesta visão a ver que tenho muito tempo para dar aulas. Na verdade, o que dá muito trabalho é prepará-las. Quando curricularmente nós colocamos, na nossa perspetiva, não haver uma ditadura do manual e não ouvir uma indicação de documento, mas balizarmos, por exemplo estamos no secundário, com aquilo que são os exames nacionais e com aquilo que sabemos que os alunos que têm objetivos que possam ser avaliados externamente e continuarmos a ter essa responsabilidade enquanto professor a verdade é que nós conseguimos ser flexíveis na estruturação do currículo de uma escola e dentro do currículo de uma escola na estruturação do currículo de um turma e dentro do currículo de uma turma na naquilo que é uma rota curricular de um aluno.

Mas, na minha opinião o calcanhar de Aquiles de toda esta estrutura é que nós tentamos uniformizá-la a todas as áreas disciplinares e é há áreas disciplinares que têm responsabilidades maiores do que outras na minha opinião porque são estruturantes para as outras áreas disciplinares, e que em questões de testagem de aprendizagens e até eventualmente no número de horas que essas disciplinas têm de ter nunca poderão ser olhadas da mesma forma que as outras disciplinas, porque são estruturantes, é o caso da matemática e do português, é o caso das expressões, que estão a ser desvalorizadas, mas que são disciplinas de método, de hierarquias, de informação e depois são importantes para a estrutura de todas as disciplinas que estão à volta e eventualmente será necessário olhar para estas disciplinas em questões de construção de currículo estruturante começarmos a perceber que se há estratégias que conseguem fazer com que os alunos tenham mais espaço para analisar e refletir temos que ter outras onde os alunos têm que ter, não é menos espaço para, mas tem que ter também mais espaço para consolidação de aprendizagens e até de pré-requisitos.

C 1.7. – Quais as dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?

R: A principal tem a ver com a abertura dos colegas à mudança, quando sobretudo tens colegas que têm resultados de sucesso escolar, chamamos-lhe assim. Se tens um professor que coloca todos os anos alunos em medicina com uma estratégia classificatória com bons resultados finais como é que convences um professor de que eventualmente a formação

global ligado ao perfil do aluno não está a ser potenciado mas apenas com a tipologia de recolha de dados de avaliação que em simpatia é igual à avaliação externa e que depois coloca os alunos, e que eventualmente quando o professor adota outro tipo de estratégias ou já adotou e até já fez essa testagem os resultados diminuem. É um fenómeno que acontece!

Fazer com que os professores tenham esta abertura para a mudança não é fácil, e depois fazer com que os professores compreendam que, dentro do já muito atarefado trabalho na escola, temos de encontrar um espaço e tempo para refletir, porque não deve haver mudanças sem reflexão, primeiro. Mudar por mudar não é caminho até porque existem muito boas práticas que nós podemos deixar de fazer e adotar outras porque são as recentes, ou aquelas que nos recomendam. Vou dar um exemplo: temos uma professora de história que tinha uma *malinha de história* que usava nas aulas dos descobrimentos com especiarias, com texturas de cascas de árvore, e nós aqui a falar só do mundo digital, olha podes ir à Internet e ver esta especiaria, faz o quê e para que serve. E ela olhava e dizia “pronto eu posso começar a fazer isso também, mas tenho pena porque os garotos adoram quando eu lhes dou para cheirar a paprika, a pimenta e começam a todos as espirrar”. A professora ao dizer isso já estava quase a dizer-nos “podem dizer o que quiserem, mas não vou mudar porque isto resulta”. Não é mudar por mudar, mas para isso temos que ter espaço para refletir, que não é o mesmo para todos. Para mim estar num curso profissional onde tenho 3 turmas porque estou 5 horas com cada uma e depois tenho os cargos e para um colega que dá 2 horas a cada turma e tem que fazer 22 horas, no final esse colega que vai ter 8 turmas mais um outro cargo. O trabalho e o tempo que eu tenho para refletir é muito maior pelo que terá outra qualidade com certeza. Felizmente temos uma escola que criou espaços para essa reflexão uns mais formais outros menos sejam os que dependem da iniciativa do professor e do seu envolvimento e outros em que a escola coloca (no horário) onde não nos podemos dissociar, como é o caso das reuniões de flexibilidade curricular. Enquanto estou lá eu estou a ouvir um colega a partilhar uma ideia, perguntar “é eficaz, confias nos resultados?”. E posso ter uma reflexão ali, ter uma mudança ali. A escola criou estes momentos.

E também acho que temos um conjunto de professores que já se deixou contaminar para esse sentido de mudança!

C 1.8. – O que mudou na sua escola decorrente do Projeto MAIA?

R: Nós temos documentos construídos no Projeto MAIA que são agora documentos da escola, que estão a ser usados.

As rubricas sobretudo aquelas rubricas que são transversais, por exemplo, para Apresentações de trabalhos. Temos realmente muitos professores que vieram ter conosco no início quando as disponibilizámos, tentar perceber como elas funcionavam. Em todas as reuniões quer de conselhos de turma quer de grupos disciplinares, porque nós trouxemos para cá também esse discurso, a temática da avaliação formativa vem ao de cima. Já não aquela confusão da avaliação formativa como a avaliação diagnóstica e o que nós notamos é que há colegas que já perceberam a utilidade da avaliação formativa e procuram-nos para tentar perceber como é que a constroem com qualidade. Uma das evidências que temos para isso é justamente quando construímos documentos comuns a nível de terminologia novamente há um maior cuidado com a definição e com a qualidade do que é feito. Eu penso que venho da partilha das rubricas, onde a qualidade do descritor e a importância que esse descritor terá depois na atribuição da nota ao aluno e se ele realmente é um descritor demasiado complexo, é um descritor objetivo, se é analítico ou holístico! Toda esta terminologia já está nas nossas conversas mais formais e informais; e outra evidência é a regularidade com que são partilhadas informações, e que depois nós percebemos que foram lidas pelos colegas, porque nos questionam acerca do seu conteúdo.

ENTREVISTA – P2

A 1.1 - Há quantos anos leciona?

R: Há 36 anos

A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas?

R: Há 26 anos.

A 1.3 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira?

R: Coordenadora de departamento; coordenadora dos diretores de turma; direção de turma; coordenadora de cidadania e desenvolvimento; membro da equipa EMAEI.

A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019-2020; 20/21 e 21/22

R: Coordenadora dos diretores de turma; direção de turma; coordenadora de cidadania e desenvolvimento; membro da equipa EMAEI.

B 1- Conhecer o nível de adesão dos professores ao Projeto MAIA.

Objetivos:

3 – Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento

B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA?

R: Por convite do senhor diretor.

B 1.2 - Que expetativas tinha inicialmente?

R: Não sei, não sabia o que é que ia enfrentar. Há sempre expectativa positiva, sabia que tinha a ver com a avaliação, mas o que é que iríamos realmente abordar em si foi um bocadinho às escuras como se diz!

B 1.3 – Considera importante a participação do seu AE no Projeto MAIA? Porquê?

R: Acho que foi importante a participação porque houve mudanças ou transformações. Primeiro, passou-se a falar e começar a pensar o que é que é isto do MAIA? O que é que pode vir trazer de novo para a escola? E trouxe algumas alterações, obviamente, nos professores nas suas aulas, as suas práticas letivas foram mudando a pouco e pouco. E estão a mudar a pouco e pouco. Isto não é um percurso que se faça animo leve. Benefícios

trouxe, veio agitar e começamos a falar e querer saber o que é, e depois acabamos por entrar nos meandros do projeto e acabamos por conversar com os outros colegas e por divulgar e partilhar. E tudo isso faz com que a pessoa comece a sentir curiosidade e acaba por naturalmente entrar no projeto, por perceber quais são os objetivos e as finalidades.

B 1.4. – Considera relevante a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica? Em que medida o Projeto MAIA pode contribuir para essa formação?

R: Considero bastante importante sem dúvida. Sim, contribuiu e continuará a contribuir porque se verificam alterações ao nível da avaliação pedagógica. Recorrermos mais à avaliação formativa tem sido uma constante. Nós tínhamos um outro conceito do que era a avaliação formativa. Eu diria que fazia a avaliação formativa, antes do Projeto MAIA, mas com outro conceito: na preparação para os testes, a aula de dúvidas, havia também aquela ficha formativa. Com a introdução do projeto verificou-se que houve realmente mudanças na prática da avaliação formativa. Passou-se a fazer a avaliação formativa com outro propósito, para que os alunos pudessem ao longo do percurso escolar pudessem fazer uma reflexão sobre aquilo que estão a aprender, pudessem tirar conclusões de que precisam de vir a reformular, assim como nós professores também. As nossas práticas às vezes ainda não são as melhores para aquele aluno, temos que arranjar uma estratégia diferente, e portanto acho que nesse sentido sim, a aplicação da avaliação formativa que tem sido mais utilizada aqui na nossa escola.

C 1- Conhecer as práticas de ensino e de avaliação que os professores participantes no Projeto MAIA pretendem desenvolver

Objetivos:

2 – Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.

5- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA

C 1.1 – De que modo os materiais de apoio distribuídos e a dinâmica da formação MAIA, são estruturantes no dia a dia das suas aulas?

R: Por exemplo o papel dos alunos na minha disciplina (língua estrangeira) nunca senti que tivesse havido assim uma separação entre professor e aluno, já havia bastante intervenção, há muita oralidade, muita comunicação, para levar os alunos a participarem

mais ativamente e serem eles mais o centro do ensino e da aprendizagem. Mas certamente que há disciplinas em que isso não é tão fácil, assim verificou-se uma mudança para que os alunos tenham um papel mais colaborante, mais participante mais ativo nas suas aprendizagens, dão o seu o seu contributo também na avaliação. Recorremos mais vezes à autoavaliação, por exemplo os meus alunos acabaram de fazer uma apresentação oral e no final fizeram a sua autoavaliação e também avaliação entre pares. Já se começa a generalizar, mas ainda não está como deveria ser, de acordo com as orientações do projeto!

A diferenciação pedagógica é também um caminho muito que a nossa escola trabalha bastante. Frequentemente nós fazemos as nossas reuniões pedagógicas para tratar de assuntos e sem dúvida que esses são os alunos que mais nos envolvem nesse trabalho. Temos sempre muito cuidado em proporcionar-lhes atividades direcionadas para eles, portanto é um trabalho que é bastante feito por nós com bastante assiduidade.

C 1.2. - Como reagem os alunos às mudanças/estratégias implementadas?

R: Tem-se verificado que eles são muito colaborantes e gostam. Eles preferem fazer algo do que estar a ouvir apenas. Eles querem colaborar, querem participar. É evidente que há sempre alunos e alunos, e turmas e turmas. Mas na realidade, eu tenho tido sorte, são alunos que se envolvem bastante e querem fazer, querem participar e ser ativos. Não são pessoas passivas à espera que o professor debite, como no antigamente onde o ensino e o professor eram os elementos centrais.

C 1.3. – Como é feita a aferição de critérios e instrumentos de avaliação, entre docentes? (ao nível da disciplina? Departamento? Conselho de turma?)

R: Primeiro ao nível do conselho pedagógico, há sempre diretrizes muito importantes. Ainda agora estamos para fazer alterações novamente aos nossos critérios, apesar de já trabalharmos por domínios há uns anos, mas vai novamente haver alterações. As alterações vão depois ao conselho de departamento e depois aos grupos disciplinares aferem os seus critérios finais, mas sempre a partir dos critérios gerais.

C 1.4. – Como é feita a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, bem como a reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas? A que nível? Com que periodicidade?

R: Sim, há prática quer de partilha quer de trabalho colaborativo. Desde que entrei nesta escola sempre vi este hábito de fazer partilha, de trabalhar em conjunto, colaborativamente. Somos um grupo restrito (do segundo ciclo) mas a partir do momento em que entrámos em agrupamento tudo se alargou e continuamos a fazer o trabalho sempre alargado ao departamento, fazendo articulação entre os professores do segundo ciclo, do primeiro e terceiro ciclos e do secundário. Fazemos sempre a articulação vertical, acabando por partilhar uns com os outros tudo o que acabamos por fazer.

A disciplina no Moodle também permite fazemos a partilha pelo menos daquilo que fazemos com os nossos alunos daqueles das fichas, das várias propostas de tarefas e processos de recolha de informação. É um hábito antigo na escola, mas tem-se vindo a intensificar obviamente, com as mudanças...

C 1.5.- Preconiza-se a utilização primordial da avaliação com finalidade formativa. Como é feita? Quais as práticas que considera mais fáceis de implementar?

R: Normalmente após trabalhar determinado conteúdo já sabemos que gostaríamos de aferir como é que os alunos a conseguiram não conseguiram adquirir. Então ou fazemos pequenas questões onde depois damos no final uma informação. Eles é que fazem a sua própria autocorreção dessas pequenas questões-aula ou ficha formativa, como quisermos chamar, uma coisinha simples. Fazem ali uma pequena avaliação/reflexão sobre aquilo que aprenderam para verificar realmente o que conseguiram ou não conseguiram, o que é que está em falta, o que tem que ser reforçado. Isto para eles verificarem precisamente o percurso feito naquele conteúdo. Depois há sempre o feedback em que o professor dá ao aluno informação no sentido de ele melhorar, ele arranjar também as suas próprias estratégias para superar as dificuldades, mas também para o professor verificar o que é que pode também fazer e alterar as suas práticas pedagógicas. Também fazemos muito a oralidade, que é fácil de implementar. Usamos a rubrica para avaliação, para eles fazerem a autoavaliação do trabalho, a partir da reflexão sobre os descritores de desempenho, isto apenas com fins formativos.

C 1.6 – Para si, e de um modo geral, como é possível, na sala de aula, materializar as ideias estruturantes do Projeto MAIA: ser fundamental os alunos aprenderem a pensar; ter uma nova concepção de currículo e considerar que a avaliação, o ensino e aprendizagem estão integrados.

R: Recorrendo a determinadas metodologias e métodos de trabalho. Por exemplo o trabalho de pares, que frequentemente usamos, os trabalhos de grupo, os trabalhos de projeto onde eles foram envolvidos a participarem naquele projeto e têm as suas tarefas que devem realizar para cumprir esse objetivo. Há sempre a avaliação das tarefas. Pô-los a trabalhar com as tecnologias, o recurso aos tablets é mais fácil do que os computadores, ou até o próprio telemóvel. Portanto há vários métodos para os pôr a trabalhar, pesquisar a fazerem reflexões sobre aquilo que pesquisam e a conseguir retirar aquilo que é essencial que é muito importante e eles não sabem muitas vezes pois há muita informação.

Em termos do currículo partimos das aprendizagens essenciais que são a base e depois utilizamos muito a parte digital do manual, temos esses recursos com propostas de tarefas que os alunos vão fazendo. É evidente que tentamos diversificá-las para não ser tão monótono, repetitivo!

Contudo eu acho que currículo continua a ser extenso nos conteúdos, e algumas competências que eles têm de desenvolver são um bocadinho ousadas para os meus alunos. Acontece frequentemente os alunos repetirem determinados conteúdos em diversos anos; para mim considerava que era mais importante aprofundar determinados conteúdos num determinado ano e depois noutro ano avançar para outros, mas não é assim que está pensado! Esta dificuldade é trabalhada na articulação vertical que fazemos.

C 1.7. – Quais as dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?

R: Se calhar a resistência à mudança. Sabes o nosso conselho de docentes está muito envelhecido e aquilo que se vai ouvindo é que nem todos são recetivos a esta mudança.

Mas não só com os mais velhos. Este ano tivemos muitos colegas novos a chegar à escola e que não sabiam o que era o Projeto MAIA e não tinham reflexão feita sobre esta “nova”

avaliação pedagógica. É evidente que depois com os colegas do grupo ou do departamento acabam por perceber minimamente e ser integrados. Também pela divulgação feita na escola, pois o nosso diretor desde 2019, quando o projeto começou a ser implementado, ou melhor tivemos formação, teve o propósito de pôr todos os professores do agrupamento ao corrente tudo aquilo que se vai passando que vai acontecendo sobre o projeto. No moodle há uma Padlet que vai sendo atualizado com nova informação, folhas, webinar, o nosso plano de intervenção está lá. A divulgação na escola está a ser feita!

Uma outra dificuldade é a importância dada à avaliação sumativa, aos testes. Às vezes poder-se-ia se calhar não dar tanta notoriedade àqueles; parece que só se trabalha para ali, o foco é aquele! Há ainda alguma falta de abertura...

Outra dificuldade é a disponibilidade de tempo. Há sempre tanta coisa que temos de abordar que nem temos que nem sempre o tempo necessário. Temos as reuniões de conselhos de turma de 15 em 15 dias 50 minutos não é muito mas já é alguma coisa. Os conselhos de turma partilham muitos dos seus professores e assim é mais fácil. Eu, por exemplo, tenho 3 turmas reúno somente uma vez! E aí o tempo acaba por ser pouco.

C 1.8. – O que mudou na sua escola decorrente do Projeto MAIA?

R: Pelo menos mudou a mentalidade para estar mais aberta à mudança, mais aberta à introdução de determinados conceitos que até se calhar não tínhamos pensado neles, não estávamos alerta para eles. Os conceitos de avaliação formativa, sumativa, feedback, processos de recolha de informação, a autoavaliação. Tudo isto veio criar uma mudança, e uma abertura nas pessoas pelo menos se para se disporem a fazer uso destes conceitos que exploram em conjunto nas reflexões que fazem no trabalho conjunto.

ENTREVISTA – P3

A 1.1 - Há quantos anos leciona?

R: 32 anos

A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas?

R: 28 anos

A 1.3 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira?

R: Diretora turma; coordenadora de departamento; representante de grupo de recrutamento.

A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019-2020; 20/21 e 21/22

R: Coordenadora do departamento e representante do grupo.

B 1- Conhecer o nível de adesão dos professores ao Projeto MAIA.

Objetivos:

3 – Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento

B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA?

R: Através da escola, agrupamento divulgou. Estou desperta pois vejo webinaries e faço formação. Gosto de saber!

B 1.2 - Que expetativas tinha inicialmente?

R: O grande problema é a avaliação, estes novos paradigmas de avaliação. Ouvimos que temos que repensar tudo aquilo que aprendemos na nossa formação inicial. São paradigmas diferentes daquilo que é hoje. Já se falava em muita coisa, mas não se aplicava propriamente! Por exemplo, sempre ouvi falar no feedback, se calhar agora dá-se mais ênfase ao feedback de qualidade, das várias formas de dar feedback, etc. Pensamos mais nisso!

E, portanto, a minha expectativa era eu aprender alguma coisa e solucionar algumas questões filosóficas que eu tinha sempre sobre a avaliação. É sempre um dos aspetos mais difíceis da atividade docente. Portanto sinto a necessidade tentar ajustar-me aos novos tempos, tentar perceber alguma coisa, tentar seguir em frente mudando alguma

coisa consideras importante

B 1.3 – Considera importante a participação do seu AE no Projeto MAIA? Porquê?

R: Sim acho que sim porque são as novas tendências. De alguma forma devemos manter-nos atualizados e tentar acompanhar aquilo que é evolução a evolução das coisas, e da avaliação também!

B 1.4. – Considera relevante a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica? Em que medida o Projeto MAIA pode contribuir para essa formação?

R: Pelo menos para a minha foi. Faz-nos refletir mais concretamente sobre as coisas com mais dados e partilhando também ideias e experiências é sempre uma maneira de evoluir. Aquilo que nós fazemos que maneira um bocado inata, no fundo é decompor as coisas, fazer-nos pensar no processo e daí advêm também mais conclusões. Damos mais significados a muito daquilo que fazemos, para fazer melhor.

C 1- Conhecer as práticas de ensino e de avaliação que os professores participantes no Projeto MAIA pretendem desenvolver

Objetivos:

2 – Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.

5- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA

C 1.1 – De que modo os materiais de apoio distribuídos e a dinâmica da formação MAIA, são estruturantes no dia a dia das suas aulas?

R: Temos esses materiais de apoio disponíveis num Padlet aqui da escola.

Eu li algumas coisas, tenho consciência me levou a refletir e a mudar algumas coisas. A maneira como encaro o currículo, por exemplo. Tínhamos sempre aquela tendência de cumprir o programa dar aqueles temas e eu alterei muito, não sei se foi só do MAIA, pois faço muitas formações. Até as próprias aprendizagens essenciais também levam a encarar o currículo de maneira diferente porque nós focávamo-nos muito nos temas, nos manuais, e seguir um bocadinho aquilo. Eu desliguei-me um pouco disso tudo, porque acho que o que importa de facto é que o tema com o qual os alunos desenvolvem a competência comunicativa na língua estrangeira é importante, mas não é o centro não é

o centro! O que é importante e que eles trabalhem a competência comunicativa.

Por exemplo eu faço projetos eTwinning e às vezes há temas que estão ligados mas não são exatamente aqueles temas do programa, mas eu os alunos estão a desenvolver a competência comunicativa, logo para mim está bem, é isso que eu quero!

Por exemplo, ao nível do feedback agora preocupo-me mais com a maneira e o tipo de feedback que eu dou. Agora procuro dar mais ou procuro fazer atividades em que haja um feedback mais imediato; estas novas tecnologias também nos permitem isso!

As rubricas vieram facilitar muito o trabalho, para alguns domínios, não para todos obviamente. Para alguns domínios vieram facilitar muito o trabalho e é utilizo-as q.b. Ainda não consigo utilizar muito na medida que deveria, porque não me é fácil construí-las. Existem muitas e reconheço a grande vantagem, por exemplo, para as línguas da utilização das rubricas.

Realmente o Maia provocou alterações mais a nível da perceção do currículo, do sistema de feedback, e talvez a forma de avaliar por rubricas foi uma das coisas que mais me impactou.

C 1.2. - Como reagem os alunos às mudanças/estratégias implementadas?

R: Dou aulas a partir do sétimo ano, por isso o trabalho com os alunos já começou a ser feito, no quinto e no sexto anos. Noto um bocadinho de dificuldade ainda na avaliação por domínios. Embora nas línguas seja fácil, eu tenho que explicar aos alunos do 7º ano, sobretudo quando fazem autoavaliação. Aos dos 8.º ou 9.º anos como já estão familiarizados não preciso explicar. Eles dizem “quero um três!” e tenho que os fazer pensar “tens nível três em todos os domínios, ou em que domínios?” Faço questão de os pôr a pensar para eles terem consciência. Dizem que têm três porque pensam apenas nos testes. Mas, obviamente há uma parte que não avalio só com testes. Eles têm muita dificuldade ainda em desligar-se dos testes. Os alunos fazem colaborativamente, trabalhos de grupo que contam para a avaliação. Aliás utilizo uma rubrica que eu lhes apresento para eles verem como é que vão ser avaliados com esse trabalho, mas às vezes eles têm dificuldade em aceitar isso como um elemento de avaliação sumativa. Como fazem em grupo e há uns que trabalham mais outros que trabalham menos, acham sempre que isso não é tão concreto!

C 1.3. – Como é feita a aferição de critérios e instrumentos de avaliação, entre docentes? (ao nível da disciplina? Departamento? Conselho de turma?)

R: Quanto aos critérios em departamento aferimos. Há uma panóplia de processos de recolha de informação que podemos utilizar, mas não está definido quais usamos. É um pouco aquilo que cada professor considere fazer com as suas turmas (também depende das turmas). Não há uma definição, mas há um limite para esse número. Aqueles instrumentos que exigem uma preparação prévia dos alunos um estudo maior, existe um número limitado por dia e por semana, definido no conselho pedagógico e aferido nos conselhos de turma. Não podem ter mais que um por dia e três por semana. Nós temos que marcar no calendário aqueles que implicam um estudo por parte do aluno, estar muito concentrado e com algum esforço.

C 1.4. – Como é feita a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, bem como a reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas? A que nível? Com que periodicidade?

R: Temos as reuniões de articulação quinzenais em todos os níveis, exceto o Profissional que não consegue ter porque têm uma carga horária muito grande. Esta medida foi implementada quando se começou a autonomia e flexibilidade curricular. Tenta-se que os conselhos de turma sejam o mais comuns possível e então reunimos vários conselhos de turma ao mesmo tempo. As DAC são planificadas num espaço diferente. Nós não temos muitas DAC Existe entre físico-química e ciências no oitavo ano existe no profissional, mas a questão da DAC não é trabalhada propriamente ali. Agora não sei exatamente como funciona, eu não participo nas DAC.

Nas reuniões de articulação, há partilha de práticas, de estratégias de trabalho. Há colegas que dizem “olha eu fiz isto e correu bem com esta turma, com aquele aluno ...” Mas, há algum trabalho a fazer a esse nível, não é ainda o ideal porque durante muitos anos era o professor dentro da sua sala e às vezes é um bocadinho difícil de quebrar essa rotina! Como se fala muito, é uma coisa recorrente, e somos sempre levados a isso cada vez mais as pessoas estão de facto abertas há partilha.

C 1.5.- Preconiza-se a utilização primordial da avaliação com finalidade formativa. Como é feita? Quais as práticas que considera mais fáceis de implementar?

R: Há um trabalho grande a fazer nesse sentido. É difícil fazer aquele clique e mudar a nossa cabeça relativamente à avaliação sumativa. Avaliação formativa sempre houve porque numa aula de língua há muita interação, acabo por dar muito feedback aos alunos, sobretudo na oralidade, dentro do possível, tendo em conta o número de alunos por turma.

A avaliação formativa que me é mais fácil é ao nível da oralidade que é imediato, quando eles leem, avalio a pronúncia, tentando sempre dizer o que é que eles não conseguiram, o têm que melhorar. Procuo dar muito reforço positivo pela esta sua participação. Em termos escritos, vou passando, corrigindo os trabalhos e procuro que eles façam uma produção escrita antes do teste que vai contar para nota. Ao nível da gramática utilizo muito os Kahoot, que eles gostam, até os que não gostam de estudar gramática. Depois vemos em conjunto os resultados ...

Para alguns alunos com mais dificuldades nas aulas fazem trabalho a pares (pequenos diálogos, com parte escrita e oral), para se ajudarem mutuamente, principalmente útil para alunos com mais dificuldades.

A autoavaliação é mais no final do semestre. Não é prática minha, ainda não interiorizei... Às vezes exploro a coavaliação mais é muito esporádico, ainda! Ainda tenho um trabalho a fazer!

C 1.6 – Para si, e de um modo geral, como é possível, na sala de aula, materializar as ideias estruturantes do Projeto MAIA: ser fundamental os alunos aprenderem a pensar; ter uma nova conceção de currículo e considerar que a avaliação, o ensino e aprendizagem estão integrados.

R: No início do ano eu faço uma planificação para um determinado ano, para uma turma, eu não conheço a turma. Mesmo que eu não conheço a turma há coisas que eu ainda não decidi, então eu faço uma planificação com base nas aprendizagens essenciais e no manual que tenho. Nós aproveitamos a sequência do livro para introduzir os conteúdos, não quer dizer, por exemplo uma turma que participa no projeto eTwinning, eu adaptei

aquilo que estava a dar, o tipo de instrumentos que utilizei para os avaliar foi diferente para esta turma, em relação às outras que tinha!

- E pôr os alunos a pensar a terem uma reflexão crítica? - Não é fácil, acho que é uma das coisas mais difíceis. Tenho feito alguma formação na área da aprendizagem baseada em projetos porque eu tenho realmente dificuldade em conceber projetos ao nível das línguas. Acho que a intervenção das línguas nos projetos nunca é muito significativa, esta metodologia está muito orientada para as ciências! Ainda não consegui como encaixar na minha disciplina. Ainda não descobri o caminho certo, mas tenho grande vontade. Também não tenho tempo para idear isto, para me sentar. Isto exigia tempo!

C 1.7. – Quais as dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?

R: Os professores não têm disponibilidade de tempo, pois isto exige para mudança muito grande em termos o nosso pensamento. Estás formatada anos e anos e anos a fio por uma coisa, e de repente tens de mudar! Sou uma pessoa que sempre fiz muita formação, sempre que eu ouço falar de uma coisa interesse-me, tento envolver-me apesar da idade, pois vejo colegas que a não têm. Nem sempre a concretização corresponde à minha vontade.

Também tenho dificuldade em conseguir conceber as coisas nessa nova perspetiva.

Nós temos tempo nas reuniões de articulação que são quinzenais, e a sua estruturação é um pouco ao critério do conselho de turma. AFC é um dos temas principais, dessa reunião de articulação, para articular o projeto, as atividades, o que cada um vai fazer... Na prática funciona melhor numas turmas que noutras. Pois em algumas tratam-se problemas práticos de indisciplina, estratégias para ultrapassar estes problemas ou as dificuldades evidenciadas por alguns alunos... as coisas interligam-se um bocado. Este ano verifiquei que em mais turmas nas reuniões se fugiu mais para a questão de gestão dos alunos do que para o projeto de AFC.

Há orientações para trabalharmos a AFC nestas reuniões. Ao nível do pedagógico há orientações, até há um trabalho feito de articulação com outras escolas, estando construída uma grelha em que cruzem as várias disciplinas e ver as várias aprendizagens que se podem trabalhar em conjunto. Mas este ano ainda não foi utilizada. Estamos com

dificuldades, nessa parte, e na minha opinião esta falha surge logo quando se começam os projetos, falha essa articulação, falha muito. As ciências que trabalham em conjunto e a matemática conseguem articular muito bem, mas depois as outras disciplinas é assim um bocadinho por arrasto. Por exemplo, num conselho de turma havia um tema e quando fui ver a planificação cada pessoa estava a trabalhar o tema na sua aula independentemente. Isso não é flexibilidade, não é um projeto! Eu recuso-me a fazer isso, aliás eu não fiz nada. E assumo! Não consegui encontrar um fio condutor, e isso desmotivou-me completamente. E prefiro não participar a fingir que participo.

C 1.8. – O que mudou na sua escola decorrente do Projeto MAIA?

R: Começam a mudar algumas coisas e eu tento contribuir também um bocadinho como coordenadora de departamento. A preocupação com a avaliação formativa, e o peso no processo, avaliação sumativa e com o feedback foram entrando. Os professores passaram a usar mais tarefas de avaliação formativa, recorrendo a ferramentas que dão feedback imediato, o que veio facilitar muito e por exemplo noto que os alunos aprendem muito. Às vezes até penso se não terão copiado, porque na parte do vocabulário e da gramática eles até conseguiram fazer muito bem. A avaliação por domínios, que vem detrás, mas agora está mais generalizada. Aqui há um ou outro professor, que está identificado, que ainda não conseguiu fazer isso. O diretor sabe, e pressiona.

ENTREVISTA – P4

A 1.1 - Há quantos anos leciona?

R: 30 anos

A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas?

R: 29 anos

A 1.3 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira?

R: Diretora da turma; vice-presidente do Conselho Executivo; presidente do Conselho Executivo; presidente do Conselho Geral; assessora do centro de formação RCA; coordenadora de Departamento.

A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019-2020; 20/21 e 21/22

R: Diretora de turma; faço parte da equipa do Observatório de Qualidade do AE, monitoriza tudo o que se passa em termos de avaliação, do Projeto Educativo faz as alterações ao Regulamento Interno faz a autoavaliação etc.

B 1- Conhecer o nível de adesão dos professores ao Projeto MAIA.

Objetivos:

3 – Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento

B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA?

R: Foi a direção para que me perguntou se eu não estaria interessada, e na altura pronto achei interessante.

B 1.2 - Que expectativas tinha inicialmente?

R: Foi na expectativa de aprender para alterar práticas pedagógicas. Porque eu leciono matemática e quando alguns ainda continuam muito, principalmente no secundário, muito direcionados para aquele tipo de avaliação, a avaliação sumativa: testes, fichas testes, fichas ... e eu achava que tinha que fazer algo diferente porque muitos dos alunos ficavam pelo caminho e não aprendiam.

B 1.3 – Considera importante a participação do seu AE no Projeto MAIA? Porquê?

R: Considero importante. Considero e eu sei que alguns têm aderido, outros por convite acabam por aderir, não por iniciativa própria digamos assim, porque é uma formação muito teórica que requer muita leitura de documentação e alguns ficam sempre naquela expectativa de ter receitas, sem terem que se debruçar muito na parte da leitura dos documentos. No entanto aqueles colegas que fizeram agora esta última formação, eu questionei, e gostaram bastante e ficaram muito interessados.

B 1.4. – Considera relevante a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica? Em que medida o Projeto MAIA pode contribuir para essa formação?

R: Sim, o MAIA a meu ver contribuiu muito porque nós fazemos a formação inicial de professores e a partir daí estamos por nossa conta e muitas vezes o que acaba por acontecer é que os normativos saem cá para fora, nós lemos, mas continuamos a fazer a mesma coisa, como aprendemos há não sei quantos anos atrás! O Maia vem alertar-nos para uma série de princípios, para uma série de situações que nos faz refletir e ver que afinal se calhar não estamos a percorrer o melhor caminho em termos das práticas pedagógicas porque para muitos de nós o principal objetivo é a classificação descurando um pouco a aprendizagem, que é o principal para os alunos, e pensamos apenas nas notas, tal como os alunos só pensam nas notas! E acabamos por ir por esse caminho. Portanto, o MAIA veio abrir um pouco esses horizontes porque fez-nos ler e refletir.

C 1- Conhecer as práticas de ensino e de avaliação que os professores participantes no Projeto MAIA pretendem desenvolver

Objetivos:

2 – Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.

5- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA

C 1.1 – De que modo os materiais de apoio distribuídos e a dinâmica da formação MAIA, são estruturantes no dia a dia das suas aulas?

R: Até à formação MAIA eu fazia tal e tal como os meus colegas de departamento ainda fazem, no ensino secundário; dávamos, lecionávamos, fazíamos aula de revisões e a seguir teste. E a avaliação era sempre feita por testes. Tínhamos depois as salas de estudo para esclarecer dúvidas. Mas alguns conseguiram, outros não conseguiam. E a estes nós

tentávamos sempre dar mais exercícios, explicar de outra maneira, mas era só isso! A partir da formação MAIA eu alterei completamente as coisas, ou seja, continuo a fazer os testes tal e qual como é óbvio, mas no final de um conteúdo eles fazem como lhes costumo dizer: - Agora vão fazer a vossa autorregulação, para ver até que ponto é que perceberam tudo aquilo que foi lecionado. Então faço um quiz ou algo parecido e eles fazem e veem, e eu simultaneamente também vejo o que é que eles fizeram e depois consoante as respostas podemos ter que a algum aspeto que alguns ainda não aprenderam, vamos por isso repetir e ver como é que podemos ultrapassar as dificuldades.

Outro aspeto que se alterou foi os alunos começaram a fazer autoavaliação de uma forma mais frequente. O que eu fazia era a autoavaliação no final do período, agora não. Eles dizem então, “mas ainda não acabou o período!” É que alguns ainda não estão habituados, e por isso é preciso dizer-lhes que é vocês tomarem consciência daquilo que já aprenderam.

Outro aspeto. Comecei a diversificar muito mais os processos de recolha. Sou capaz de chegar um dia à aula e digo “vamos juntar por grupos” (eu faço os grupos) e dou-lhes uma folhinha e digo “agora entre vocês vejam se conseguem resolver este problema”. Eu vou percorrendo e eles vão vendo. Os grupos que, até aí eram grupos de nível, agora são grupos heterogéneos com o propósito de o que sabe ajude o outro e há ali uma aprendizagem, como costumo dizer, cooperativa, em que eles cooperam uns com os outros. Alguns alunos este ano até disseram “stora eu aprendi muito mais hoje do que na aula passada”. A disciplina no secundário é, por vezes, complicada, para aqueles alunos que têm falta de pré-requisitos do básico. Então, enquanto estou ali a papaguear, como costumo dizer, bem vejo e sinto estou a perdê-los. Há que diversificar a forma de dar as aulas, etc.

Por último, eles já têm o hábito de fazer a coavaliação, no trabalho de pares, e são muito críticos! Eu penso que é bom para crescerem. Mas, muitos deles continuam a perguntar “isto é para nota?”. Já houve, este ano, uma aluna que respondeu ao colega “não estás a perceber? Isto é para ver se a gente aprende!”.

C 1.2. - Como reagem os alunos às mudanças/estratégias implementadas?

R: No início foi complicado. Eu dizia “agora vamos trabalhar aos pares.” Eles perguntavam “aos pares como?”. Depois dizia “vá vamos interagir falem, comuniquem

uns com os outros”. É certo que nem todos gostam. Quando fiz os tais grupos e depois uma avaliação para perguntar se gostaram e se aprenderam mais, aqueles que nós dizemos “os bons” disseram que “para mim foi igual” ou tiveram uma reação do tipo “não me satisfiz”. Em contrapartida os outros médios, e os que têm mais dificuldades disseram “eu aprendi mais professora, eu percebi. Não é que a professora não explique, mas o (...) explicou bem e eu percebi (...)” É o tipo de linguagem, muitas vezes é a forma de explicar e a proximidade que eles têm uns com os outros, eu percebo isso!

C 1.3. – Como é feita a aferição de critérios e instrumentos de avaliação, entre docentes? (ao nível da disciplina? Departamento? Conselho de turma?)

R: Nós fazemos por nível/ano. A escola é pequena, por exemplo, no 12.º eram dois professores, no caso 11.º eles eram 3 professores no décimo também eram 3 no 10.º ano, portanto era uma comunicação muito boa, muito fácil. A escola que instituiu reuniões de equipas pedagógicas, que funcionam por nível, ou seja, por ano. Os professores das turmas do décimo primeiro ano reúnem-se, de quinze em quinze dias. Por vezes acontece quando estamos na reunião (agora tem sido tudo online) dizermos “nós da disciplina vamos abrir outra sala, pois nós precisamos de aferir aqui umas coisas “. Portanto, de quinze em quinze dias temos esse espaço! Outras vezes é por email, por uma comunicação informal e partilhamos os materiais. Este ano fiz em outubro uma série de rubricas. Andei a pesquisar e fiz rubricas para o primeiro ciclo, para o segundo e terceiro e para o secundário, e disponibilizei num padlet – MAIA que criei, onde ponho lá tudo. Mas as rubricas depois são para os professores adaptarem, aquilo é um modelo. Depois os colegas falam comigo e perguntam, e eu vou ajudando acordo com aquilo que eu sei. Também outra colega faz isto. Somos as duas que geralmente ajudamos e colaboramos nesse sentido.

C 1.4. – Como é feita a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, bem como a reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas? A que nível? Com que periodicidade?

R: É essencialmente nestas reuniões das equipas pedagógicas ou nas reuniões de departamento. Outra coisa que eu também fiz e às vezes fazemos, há outra colega que por

norma também o faz, é o seguinte. Este ano fiz uma formação, depois do MAIA, que teve a ver com avaliação formativa e feedback na matemática. Feedback nós dávamos mas a partir daí ainda percebi melhor, porque muitas vezes o feedback que eu dava era “olha fizeste mal, corrige aquilo”, agora já faço de outro modo! Depois dessa formação fiz uma reunião e divulguei aos colegas “no dia tal às tantas horas, eu sei que estão todos disponíveis, online eu vou partilhar aquilo que aprendi na formação que fiz”. E pronto, partilhei e estiveram presentes quem quis, claro! Há sempre aqueles (professores) que acham que continuam a dizer que enquanto houver exames que não mudam nada!

C 1.5.- Preconiza-se a utilização primordial da avaliação com finalidade formativa. Como é feita? Quais as práticas que considera mais fáceis de implementar?

R: Aquela que é uma prática de avaliação formativa no dia a dia é o feedback imediato que se dá.

Uma que eu tenho feito, que envolve algum tempo. Dei-lhes uma tarefa, estando em grupos de três e tinham que a resolver. Este trabalho era para eu levar, corrigir e para classificar, e eles sabiam disso. Só que aquilo, mesmo mediante a rubrica que tinham analisado antecipadamente, não estava a correr eles estavam muito preocupados, por não terem conseguido resolver. Levei para casa e escrevi um pequeno feedback escrito (por grupo) e devolvi na aula seguinte, mas sem uma nota, o que foi uma grande surpresa para eles! Na aula seguinte disse-lhes para continuarem a tarefa a partir da avaliação feita, que depois levava para classificar! Eu até nem estava a pensar fazer as coisas assim.

O trabalho a pares é também uma tarefa que é fácil de implementar. Eles usam a rubrica do trabalho de grupo e fazem essa autoavaliação no final. No início até eu andava um bocadinho perdida, pois a rubrica nem sempre estava bem construída, claro que nós vamos aprendendo e melhorando. Mas, eles próprios depois também se habituam e perguntam se a tarefa tem rubrica, “então não há rubrica?”. Sentem que é uma forma de os orientar. Tenho colegas que de certa forma também já estão a fazer isso outras disciplinas. Agora continuam a existir alunos que nem sequer olham para aquilo, que não querem saber, e acham que não vale a pena! E quando fazem a sua autoavaliação não olham para os registos das rubricas, o que também não faz sentido! Portanto, é um processo que estamos a fazer lentamente...

C 1.6 – Para si, e de um modo geral, como é possível, na sala de aula, materializar as ideias estruturantes do Projeto MAIA: ser fundamental os alunos aprenderem a pensar; ter uma nova concepção de currículo e considerar que a avaliação, o ensino e aprendizagem estão integrados.

R: Eu acho que é possível. Agora a forma como a sala de aula está, em comboio, tem de mudar. Numa turma, que não era minha no início eles estavam todos sentadinhos e caladinhos e aquilo metia-me muita confusão, pois não havia interação! E depois agora para o fim eles já diziam “stora eu vou ali porque aquele colega está a precisar de ajuda”, portanto o que eu quero é que eles aprendam.

Se nós quisermos conseguimos pôr em prática estas ideias, mas por outro lado eu às vezes faço coisas que depois penso na minha colega que não está a fazer assim e fico um pouco na dúvida, será que eu estou a fazer bem e é bom para eles? Porque no fim eles vão ter o exame. Será que foi melhor a minha estratégia ou é melhor como ela está a fazer que é o ensino tradicional? Será que eu não a devia seguir? Aí fico muitas vezes com problemas de consciência. E a existência de exame nacional condiciona muito! Eu no 12º implementei várias coisas e depois pensei “não sei fiz bem, se fiz mal! Sei que tive alunos que melhoraram bastante mas até que ponto os que foram fazer exame conseguiram ou não. Não sei!” Eu acho que dei o meu melhor, claro que nunca estamos completamente satisfeitos, porque eu acho que ainda consigo fazer melhor!

C 1.7. – Quais as dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?

R: Muitos dos professores preferem continuar a fazer o que faziam até aqui. Mesmo quando mudámos os critérios e passámos a avaliar com os pesos por domínios, e não os pesos por instrumentos, foi muito complicado porque eu tive a noção que alguns disfarçadamente continuaram a fazer o mesmo, embora tivesse lá escrito outra maneira! Eles continuam a dizer que se não for para classificação os alunos não fazem, e, portanto, se não fazem não aprendem!

Também notamos que nos faz falta tempo e espaços para refletir e trabalhar em conjunto. Andamos sempre a correr. Muitas vezes quando eu implemento ou tento implementar

coisas diferentes, demoro muito tempo e dou por mim os fins de semana, que deviam ser para descansar, e penso que não descansei nada. Se eu mantivesse tudo como estava até aqui se calhar até era muito mais fácil, e tinha o domingo livre! Mas, eu sei que se calhar estou a investir, para mais tarde ser mais fácil, para mim, e depois também saber que os alunos vão melhorar! Isso é o que me dá alento para continuar!

Já ouvi colegas dizerem que têm de colocar a nota nos testes porque o encarregado educação tem que saber a nota global, apesar de estarmos a avaliar por domínios. Eu digo-lhes que faz pouco sentido pois os domínios têm pesos diferentes. Mas, se não for bem explicado aos alunos e encarregados de educação temos algumas dificuldades na atribuição de notas.

C 1.8. – O que mudou na sua escola decorrente do Projeto MAIA?

R: Alguma coisa mudou porque as pessoas agora facilmente já dizem “eu quero fazer um trabalho e vou construir uma rubrica para os alunos.”

Depois temos a parte da avaliação formativa que também ninguém falava. Era a avaliação sumativa e pronto! A partir do momento em começámos a divulgar, a falar uma só voz acerca disso as pessoas começaram a interiorizar, não estou a dizer todas, mas uma grande parte. Por outro lado, também este ano recebemos muitos professores que vieram de outras escolas onde também já estavam com o MAIA e, portanto, foi fácil a adaptação porque não é só a nossa escola é que está neste processo, e temos que ensinar tudo de novo! Muitos já estavam habituados e perguntaram-me algo “Como é aqui? Avalia-se pelo processo MAIA?” Achei piada ao “processo MAIA”, disse-lhes que aqui avalia-se desta forma assim, assim, ou seja, na escola a aprendizagem passou a ter um bocadinho mais centralidade, é um caminho que estamos a fazer!

ENTREVISTA – P5

A 1.1 - Há quantos anos leciona?

R: 26 anos

A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas?

R: 24 anos

A 1.3 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira?

R: Diretora de turma; coordenadora do grupo; diretora de curso; coordenadora da FCT vice-presidente conselho executivo; assessora da direção; coordenadora de projetos; coordenadora da autonomia flexibilidade na fase do projeto piloto.

A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019-2020; 20/21 e 21/22

R: Coordenadora de projetos; coordenadora de grupo; e tenho estado muito ligada à questão do projeto da autonomia flexibilidade deixámos de ter um só coordenador mas há sempre uns elementos à frente e acabei por ficar a dar suporte nessa área. Estou ligada aos projetos Erasmus. Nós temos uma coordenação compartida, portanto é dividida entre vários, sou um dos 3 elementos que está à frente dos projetos Erasmus.

B 1- Conhecer o nível de adesão dos professores ao Projeto MAIA.

Objetivos:

3 – Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento

B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA?

R: Foi diretor que mandou na altura a informação. Na altura eu já fazia alguma coisa neste tipo de abordagem da avaliação com os miúdos. Se calhar foi por isso que me convidou... O diretor envia com regularidade informações acerca de formações.

B 1.2 - Que expetativas tinha inicialmente?

R: Já não me lembro ... quando fazes uma formação a expectativa é sempre aprender alguma coisa, certo? Qualquer formação proporciona sempre um momento de aprendizagem nem que seja com a partilha dos colegas. Eu sou uma grande defensora do trabalho colaborativo. Não acho que haja nenhuma formação onde não se aprenda

rigorosamente nada, nem que seja ao ouvir os outros colegas e ver como é que eles fazem determinados trabalhos.

B 1.3 – Considera importante a participação do seu AE no Projeto MAIA? Porquê?

R: Nós na altura considerámos importante, na minha perspetiva, seria no sentido de simplificar. Nós às vezes professores ligamos o compliquómetro. Mas seria um bocadinho nessa perspetiva pois muitas das vezes pensa-se sempre na avaliação num processo bastante complexo.

Nós fomos piloto no projeto de autonomia e flexibilidade curricular e penso que avaliar o processo era importante, e nesta formação a questão das rubricas podia ser facilitadora se os miúdos ao desenvolver um projeto utilizassem esta forma de avaliar todo o processo.

B 1.4. – Considera relevante a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica? Em que medida o Projeto MAIA pode contribuir para essa formação?

R: Eu considero se os professores estiverem motivados para isso e se a formação for uma formação de qualidade. Porque às vezes algumas formações não têm grande interesse e acho que aí cabe ao professor quando começa a fazer a formação perceber se tem ou não interesse para ele e se vai de encontro àquilo que lhe interessa. Mas acho que é bom no sentido de poder facilitar todo o processo. Atualmente os professores têm uma carga burocrática muito grande, com o preenchimento de papéis e penso que se conhecermos estratégias que possam facilitar os processos é bastante útil. Há professores que têm 24 turmas. Como é que um professor que tem 24 ou 20 turmas consegue fazer alguma coisa? Portanto se nós enquadrarmos processos que possam fazer com que os alunos aprendam melhor e simplificarem todo este processo tanto melhor.

C 1- Conhecer as práticas de ensino e de avaliação que os professores participantes no Projeto MAIA pretendem desenvolver

Objetivos:

2 – Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias estruturantes da avaliação pedagógica.

5- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA

C 1.1 – De que modo os materiais de apoio distribuídos e a dinâmica da formação MAIA, são estruturantes no dia a dia das suas aulas?

R: Na altura era uma sobrecarga quando tínhamos que ler e analisar aquelas folhas no meio do trabalho todo. Mas, o agrupamento criou um padlet onde tem sido sintetizado tudo o que foi feito na formação e tudo o que está sendo produzido para além da formação, ou seja, atualmente temos as rubricas de avaliação publicadas e os colegas que pretendem podem utilizar livremente e fazer a sua adaptação.

Às vezes as minhas dúvidas são mais temáticas, porque em termos da avaliação eu acho que tem que ser transparente! Eu não posso de maneira nenhuma pedir a um aluno que vá fazer um poster ou uma apresentação e não saiba como vai ser avaliado. Este modo de fazer já não fazia parte da minha prática. Hoje, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento numa tarefa utilizei uma rubrica que já tínhamos na escola, mas que adaptámos na formação e tornámo-la mais simples. Foi muito importante, pois um dos alunos que terminou mais cedo ao avaliar-se com a rubrica percebeu que afinal não tinha dado resposta ao enunciado. O processo de avaliação não tem de ser complexo, mas eu acho que eles têm que saber previamente aquilo que nós vamos ver no trabalho, o que queremos!

A formação boa para nós simplificarmos ainda mais, por exemplo as rubricas que já usávamos. Tornámos os textos (descritores) mais curtos e mais sintéticos, mais fáceis de entender pelos alunos.

C 1.2. - Como reagem os alunos às mudanças/estratégias implementadas?

R: Os meus alunos estranham no início. Quando pergunto, por exemplo, “então como é que vocês querem ser avaliados neste trabalho?” Alguns dizem “stora talvez a autonomia, a iniciativa, a colaboração... “. Eles no início de facto estranham, mas depois habituam-se e colaboram neste processo.

No agrupamento tem sido uma prática a divulgação e temos muitos colegas atualmente a utilizar as rubricas de avaliação, que simplifica o processo. Os colegas que têm muitas turmas têm referido que ajuda, pois os próprios miúdos já se conseguem enquadrar, posicionar-se e para ter melhor nota têm de se empenhar mais naquele descritor... Penso que nós estamos a conseguir contagiar as pessoas. Mas, às vezes estas coisas são de extremos, é do 8 ao 80. É também preciso dizer que não precisa ser tudo rubricas de avaliação, podem criar outras formas para avaliar.

O Projeto MAIA acabou por se divulgar por si próprio, a dinâmica da formação e a forma como a direção fez a divulgação no conselho pedagógico, partilhou o padlet, depois fomos fazendo formação uns aos outros, fomos partilhando aquilo que produzimos na formação e depois alguns foram fazendo essas adaptações aos seus trabalhos.

Pelo que os colegas têm referido estas novas formas de avaliar facilita a vida aos alunos.

C 1.3. – Como é feita a aferição de critérios e instrumentos de avaliação, entre docentes? (ao nível da disciplina? Departamento? Conselho de turma?)

R: No meu grupo damos muitas disciplinas que mais ninguém dá. As disciplinas são estanques e são por módulos. Partilhamos os nossos materiais, mas aquilo que faço num contexto o colega não aplica noutro; terá sempre que adaptar. Mas, por exemplo uma apresentação oral, participação num fórum, são avaliadas pela mesma rubrica nas diferentes disciplinas, podendo ainda assim, haver diferenças nos descritores.

C 1.4. – Como é feita a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, bem como a reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas? A que nível? Com que periodicidade?

R: Eu acho que até há, embora possamos dizer que poderia haver mais partilha. Agora a escola entrou na Formação Coopera, que acabou por trazer algumas práticas em termos de a metodologia cooperação, através da dinâmica de grupos onde cada um assume as suas funções. Juntando este projeto ao Projeto MAIA, que já tínhamos, fomentou mais a práticas de partilhas entre professores de diversas disciplinas.

Partilhamos também nas reuniões, outras vezes nos corredores e até quando estamos no bar, pode servir. Naquelas reuniões no âmbito da AFC, que são reuniões quinzenais, os colegas podem fazer essas partilhas e aferir estratégias ou resolver alguns problemas que surjam com alunos.

Eu gostaria que nós partilhássemos mais as estratégias e aquilo que é positivo, porque as escolas têm essa grande falha. Mas, eu que conheço mais ou menos o panorama de muitas escolas a nível nacional, até fico bastante contente que a nossa até acabe por fazer isso. E fazemo-lo porque nós pensámos muito nos processos conjuntos, ou seja, a questão da

AFC também veio ajudar nesse sentido. Nós refilamos muito, mas depois acabámos sempre fazer alguma coisa porque achamos que faz sentido ligar as disciplinas. Os próprios miúdos às vezes se um trabalho começa numa disciplina e é continuado noutra percebem de facto que a aprendizagem não é estanque. Nós tentamos fazer isto e eu acho que é um aspeto positivo.

C 1.5.- Preconiza-se a utilização primordial da avaliação com finalidade formativa. Como é feita? Quais as práticas que considera mais fáceis de implementar?

R: Utilizo a avaliação entre pares e a autoavaliação pois é importante que eles se conseguiram auto situar naquele instrumento que é lhes dado para se avaliarem. Eles só podem melhorar se souberem onde se vão situar. Os miúdos são muito juntos na autoavaliação, eles percebem bem o que fizeram bem e o que não fizeram, têm muito essa consciência. Na avaliação a pares às vezes são um pouco mais simpáticos, ainda assim, considero que são justos.

C 1.6 – Para si, e de um modo geral, como é possível, na sala de aula, materializar as ideias estruturantes do Projeto MAIA: ser fundamental os alunos aprenderem a pensar; ter uma nova conceção de currículo e considerar que a avaliação, o ensino e aprendizagem estão integrados.

R: Eu não sei é como é que não é possível! Isso está lá desde sempre, ok? Bem, se calhar se me perguntares, no meu início de carreira eram os testes, fazer isto e aquilo, mas a determinada altura, como o meu público-alvo era diferente (alunos do PIEF, CEF, PCA...), tive de pensar em estratégias diferentes. Estes alunos têm que ser envolvidos e isso exige que o professor pense em dinâmicas diferentes. O projeto eTwinning ensinou-me muita coisa, já estamos no projeto desde 2005, e a partilha do trabalho com colegas a nível internacional também veio ajudar. Agora muitas das vezes deixo de ser o centro das atenções (na sala de aula) para serem os miúdos. Porque enquanto o professor achar que ele é que tem o papel primordial na sala de aula, isto não vai mudar. Compreende se há um exame nacional isto possa ser difícil fazer, pois há que preparar os alunos para os exames, há sempre essa preocupação. Mas, por outro lado, também acho que há estratégias e metodologias que ajudam que o professor desenvolva um trabalho diferente

sem ele ser constantemente o centro das atenções. Por exemplo, eu posso arranjar, na sala de aula, grupos de trabalho em que eles se possam ajudar uns aos outros. Pessoalmente gosto muito do método Jigsaw ou Método dos Puzzles, embora este ano não tenha utilizado. É uma estratégia que uso quando tenho conteúdos difíceis que têm de ser trabalhados. Então aí crio uns grupos de trabalho e faço uns malabarismos para que os conteúdos mais difíceis fiquem com os alunos com mais capacidade. Quando eles estão juntos a trabalhar, vão estudando e percebendo o que têm de aprender e depois voltam aos grupos de origem e fazem essa partilha daqueles conteúdos que são mais difíceis. Também com os meus alunos do profissional eu não consigo estar a dar uma aula o tempo todo no quadro a ser eu a explicar, não é possível, tanto mais que temos aulas de três ou quatro tempos.

Sei que ainda não é ainda possível em todas as salas de aula, mas acho que temos que dar alguma responsabilidade aos alunos. Muitos dos nossos alunos não sabem estudar, pois não conseguem responder à pergunta “qual é o método de estudo que usas?”. Se calhar nunca ninguém lhes ensinou a estudar! Acho que o nosso sistema de ensino tem esta falha, pois eles podem descobrir por eles próprios (os que têm essa autonomia) mas muito deles não tem. Se calhar podíamos dar algumas estratégias para os miúdos percebam qual a melhor forma para estudar, qual melhor forma para argumentar, melhor forma de debater algumas ideias/temas. Eles chegam ao secundário onde é preciso fazer um trabalho mais exigente, como um relatório ou que envolva mais a questão do pensamento crítico e vemos que talvez tenham feito pouco anteriormente. Eu acho que a escola também devia ensinar os alunos a aprender, a saber como estudar melhor...

As aprendizagens essenciais vêm contribuir para esta mudança, para que esta articulação seja feita. Deixamos de estar focados meramente naquele conteúdo, em termos de conhecimento científico, mas também temos que pensar em todas as outras competências que têm que ser identificadas na aquisição daquela aprendizagem.

Se a escola fizer o tal trabalho que resulta da AFC, que muitas não fazem, a questão da aprendizagem, e a relação que ela tem com o currículo não vai ser estanque a uma só disciplina. Se fizermos a integração do currículo nas várias disciplinas e mudarmos um pouquinho a forma como trabalhamos com os miúdos, isto vai ser assim uma relação perfeita, vai ser uma simbiose perfeita!

C 1.7. – Quais as dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?

R: Alterar práticas é sempre difícil, e mais se tivermos um corpo docente envelhecido. Eu conheço muitas escolas, e nós queixamo-nos muito, mas acabamos por nos deixar levar uns pelos outros e prosseguir, e acho que nós até temos um trabalho muito bom nesta área, porque nós acabámos por fazer este exercício em conjunto. Apesar de se refilar muito e que é mais trabalho e que a direção veio com mais isto acabámos por adotar estas alterações, com um grupo de professores que estão sempre abertos a estas mudanças, como por exemplo com o projeto piloto AFC. Há também a questão do tempo que é preciso despende nestas alterações. Por exemplo, quando se alteraram os critérios de avaliação, não foi fácil, as pessoas ficaram descontentes porque já tinham os seus instrumentos feitos as suas ferramentas feitas e depois todo o processo que acarretou: vai para trás a pedagógico, valida, não valida; depois em departamento, analisa aqui, analisa acolá, até se chega a uma solução final. Em alguns grupos há muitas dificuldades em aderir às alterações, mas serão mesmo muito poucos os professores que não façam trabalho articulado uns com os outros. O nosso diretor está sempre insatisfeito e reclama muito. Diz que nós não fazemos, mas como conheço muitas escolas sinto que lhe falta conhecer outras realidades, e aí teria uma opinião um bocadinho diferente.

Mas eu acho que as mudanças são difíceis, em qualquer escola, e às vezes até pensamos que são os colegas mais velhos e por vezes nem são!

C 1.8. – O que mudou na sua escola decorrente do Projeto MAIA?

R: O que mudou foi as pessoas passarem a usar mais as rubricas de avaliação. Como se disseminou o trabalho que se desenvolveu, acabou por passar a informação, por todos os grupos de trabalho. Era também uma prática que já se tinha iniciado com a AFC, mas houve uma melhoria e temos muito mais professores agora a usar estas formas de avaliação.

ENTREVISTA – D

A 1.1 - Há quantos anos leciona?

R: Há 26 anos, salvo o erro!

A 1.2 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas?

R: Se calhar há 24 anos! Sim 24 anos! Só não fiz o estágio aqui, de resto estive sempre aqui.

A 1.3 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira?

R: Além de professor: diretor de turma; nunca fui coordenador de departamento; fui diretor de instalações; estive no CAE como coordenador; fui vice-presidente do conselho executivo.

A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019-2020; 20/21 e 21/22

R: Como diretor faz 12 anos agora dia 6 de junho de 2023 (início em 2011)

B 1- Conhecer o nível de adesão dos professores ao Projeto MAIA.

Objetivos:

3 – Comparar as perceções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento

B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA?

R: Foi através do centro de formação, ou seja, houve aqui a informação relativamente ao projeto e desta formação ajudar a aplicar o decreto-lei 55; já tinha ouvido falar no Professor Domingos Fernandes, neste seu projeto!

B 1.2 - Que expetativas tinha inicialmente?

R: Todos nós sabemos que aquilo que era feito nas salas de aula na maior parte das salas era teste1, teste2, teste3 e a classificação era atribuída em função dos testes. Com o DL-55 há uma orientação, um reforço da orientação que já lá estava atrás (só que nós enquanto professores não olhávamos para essa parte) e houve um reforço da questão da avaliação formativa, da avaliação sumativa, com maior foco na avaliação formativa, identificar os domínios, identificar instrumentos e utilizá-los como um feedback da avaliação e não para fazer aqui uma seriação. Aquilo que eu senti, eu próprio como

professor (a minha visão hoje em termos de educação é completamente diferente, o que é perfeitamente normal) lembro-me perfeitamente de dizer “tenho de pôr aqui uma pergunta só para os excelentes”! Ou seja, no fundo o instrumento era criado um bocadinho para seleccionar e não como forma de dar feedback, de dar informação ao aluno e também para mim, acima de tudo, para perceber. E também o trabalho que deve ser feito nos pós. E eu acho que é isso que o DL-55 e o Projeto MAIA vêm trazer: esta reflexão, esta análise e este trabalho que deve ser feito com os alunos de uma forma diferente daquilo que nós fazíamos. Agora é um processo que leva o seu tempo, é complicado porque temos muitos alunos, todos diferentes, dentro da sala de aula, e que o difícil é aplicar estratégias e as metodologias adequadas a cada um deles!!

B 1.3 – Considera importante a participação do seu AE no Projeto MAIA? Porquê?

R: Claro que sim. E há aqui outra questão que é fundamental, e o PASEO é uma das “bíblias” e eu penso que esta forma de trabalhar dentro da sala de aula vem pôr o foco em determinadas competências que nós não valorizávamos no passado. E se formos olhar hoje para aquilo que é o mercado de trabalho, para aquilo que se pede hoje em dia é precisamente que os alunos tenham essas competências do PASEO. Hoje quando as empresas seleccionam alguém para trabalhar a última coisa que eles pedem é o certificado, um comprovativo em como o aluno tem uma determinada formação. Claro que o conhecimento académico é importante, mas mais importante, do meu ponto de vista, são estas competências que depois fazem com eles sejam depois um bom profissional ou não sejam um bom profissional. E nós temos vários exemplos disso. Miúdos que são excelentes em termos de classificação, mas depois quando chegam à vida real acabam por não se adaptar, e não conseguir porque não têm essas competências desenvolvidas. Portanto eu penso que a grande mudança em termos da escola está a ser um bocadinho essa, isto é, lançar um desafio aos miúdos, pô-los em contacto com determinados projetos e determinadas entidades que lhe dão esta visão e a capacidade de eles fazerem as coisas de uma forma diferente.

B 1.4. – Considera relevante a formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica? Em que medida o Projeto MAIA pode contribuir para essa formação?

R: Há logo aqui uma dificuldade há partida com o Projeto. É preciso ler muito, não é? É preciso trabalhar muito e depois a pressão é, como é que se faz?

Até aqui dizíamos que não tínhamos tempo para isto, tempo para aquilo... e, portanto, não fazíamos. A partir do momento que se começaram a criar espaços nas escolas e dar tempo para se faça, então agora a pergunta é: “então o que eu faço?” É esta mudança que não se faz só pelas pessoas fazerem a formação. É preciso mais. Por exemplo, nos domínios de autonomia curricular (DAC) é outra questão. Aquilo que eu vejo mais na escola é “eu não encaixo aqui”, “eu não me consigo encaixar em lado nenhum, para fazer um domínio de autonomia curricular!”. Mas depois se houver alguém que diga:

- “então, não entras porquê? Tu não abordas isto na tua disciplina?”

- “Abordo!”

- “Isto casa com ... podemos trabalhar aqui em conjunto!”

Ou seja, acima de tudo o Projeto MAIA o que veio fazer foi despertar aquilo que estava adormecido, e veio indicar caminhos, mas sem os prescrever. E aí é que é a parte difícil. É que nós estamos muito habituados a que nos digam “façam assim”, “façam assado”, “façam, desta maneira”. Do meu ponto de vista, e eu não fiz a formação do MAIA, li aquilo que ia chegando, mas do feedback que tenho tido é uma formação difícil, precisamente por ser muito trabalhosa, porque nos leva para caminhos que não estamos habituados a percorrer e, portanto, deixa-nos logo desconfortáveis e depois por toda esta mudança que origina. Mas, do meu ponto de vista a grande vantagem é esta: obrigou as escolas a refletir sobre aquilo que se estava a fazer, a discutir e a tentar encontrar aqui formas diferentes de trabalhar dentro da sala de aula...

Agora, eu acho que falando do acompanhamento que foi feito pela DGEST, nós temos o nosso referencial, os nossos critérios. No fundo aquilo que passou na mensagem dessa reunião é que precisaríamos de reformular e integrar... nós deixámos de ter as “atitudes e Valores” e passámos a ter “Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal”, mas no entendimento deles aquilo ainda deveria estar mais integrado nos domínios. Eu acho que aqui devia haver, por parte de quem lidera este projeto, uma orientação mais concreta: “Olha vocês têm isto aqui, vejam como é que estes fizeram, vejam se isto se adapta à vossa realidade”. Não é fazer um *copy paste*, mas é darmos pistas e caminhos! Não é só dizer “isto ainda não está bem”. Ok, se não está bem é porque nós ainda não conseguimos perceber porque não está bem, e não conseguimos chegar lá! E é isso que eu acho que falta em termos do projeto. Não dizer “Façam assim!”, mas “vejam isto, vejam aquilo, e com base na vossa realidade, o que é vocês acham que conseguem melhorar?” E ir dando aqui feedback, tal como se pede uma avaliação formativa e um feedback constante de forma a construir melhor também gostava de ver esse ponto em termos do Projeto

MAIA, acho que é isso que falta.

C 1- Conhecer as opções tomadas pela direção relativas à implementação da avaliação pedagógica preconizada nos normativos legais atualmente em vigor.

Objetivos:

4 – Analisar as opções referidas pelo diretor relativas à implementação da avaliação pedagógica preconizada nos normativos legais atualmente em vigor.

5 – Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA

C 1.1 – Quais as opções tomadas em termos de organização e afetação de recursos humanos e materiais com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens?

R: Uma das coisas que eu sempre vi como essencial é o tempo. Nós não podemos continuar a pedir coisas aos professores sem lhes dar algum tempo. Tenho a consciência, enquanto diretor, que é pouco tempo. É como digo “no ano passado tinham zero tempos, este ano já têm dois. Houve um aumento de 200%”.

Sempre considerei essencial, neste processo, não ser uma decisão exclusiva do diretor. Ou seja, ter sempre por trás o Conselho Pedagógico (CP). Se o CP diz não, ok! Não é altura para avançar. Se o CP diz sim! Ok, vamos avançar. Se não olhas para trás e estás sozinho, e não vamos a lado nenhum. E quando o CP diz não, e nós acreditamos que aquilo é um caminho, então vamos ter de encontrar outra altura e outra forma de voltar aqui e reformular isto. É esta a política aqui, digamos assim!

Depois foi com base no DL-55 criarmos aqui as equipas pedagógicas e dar o tal tempo às equipas pedagógicas para elas estarem juntas. Eles tinham espaço para reunir e era isso que acontecia, e dando sempre autonomia às pessoas. Ah! e definimos aqui um projeto por turma, definido em cada uma das turmas ouvindo os alunos, os colegas, e eles é que definiam... tinham autonomia. Não havia aqui uma definição global em termos de escola. Temos o nosso Projeto Educativo, tem ali aqueles objetivos e esses projetos desenvolvidos na turma tinham era de estar de acordo com o Projeto Educativo. E aí começou a haver trabalho interdisciplinar, trabalho entre as disciplinas.

O que é que nós sentimos? Sentimos que era um trabalho muito disperso, ou seja, que em termos daquilo que eram as medidas pretendidas, tu trabalhavas hoje, eu só trabalho no assunto daqui a um mês ... as coisas estão muito longe muito distantes.

Mas tínhamos de fazer este caminho, isto integrado com a mudança dos critérios de

avaliação, ou seja, depois do resultado da formação os colegas que estiveram na formação trabalhou-se com eles uma proposta que foi a CP, foi aos grupos, foi aos departamentos e voltou ao CP. E para perceber aqui a dificuldade, aquilo arrastou-se por muito tempo, até que eu tive de dizer “meus amigos no Pedagógico de setembro isto tem de estar definido, e não vamos sair de lá sem isto aprovado!”. Foi isso que aconteceu, e depois deste processo de crescimento, de contacto, sentimos que precisávamos voltar a fazer a tal mudança. Tínhamos as “Atitudes e valores” e tínhamos de reformular aquilo. E aí mais uma vez recorri a pessoas que tiveram a formação (MAIA) para conjuntamente comigo definissemos uma proposta, pois tem de haver uma pessoa que se chegue à frente, que lidere e que apresente possíveis soluções, que depois têm de ser discutidas e devem ser discutidas, e foi mais uma vez que isso que aconteceu. Apresentou-se uma proposta, essa proposta vai a CP, o CP leva à base, para a base analisar, possíveis propostas de alteração, houve ali pequenos ajustes, que foram discutidos. Uma coisa foram integradas, outras não foram integradas e chegámos ao novo documento que foi aprovado. E em simultâneo houve aqui mudança em termos de estratégia de organização. Ou seja, este ano continuamos a trabalhar nas equipas pedagógicas, continuam as pessoas a ter no seu horário uma hora definida num determinado dia, para trabalhar em conjunto, mas foi dada autonomia às pessoas para gerirem esse tempo como muito bem entenderem. E aquilo que foi pedido, foi que aquilo que era um projeto de turma que numa fase inicial envolvia todas as disciplinas praticamente, passassem a ser os tais DAC que podia ser uma coisa de uma semana, uma coisa de um mês, podia ser um projeto que demorasse um ano inteiro. Portanto, autonomia total para as pessoas definirem como é que queriam trabalhar com aquela turma, com aqueles alunos, dentro da própria turma podia haver diferentes dinâmicas, diferentes projetos. E como é que nós vamos monitorizar isto? Foi outra questão que se levantava, pois precisamos saber se estamos a trabalhar bem, quem está a trabalhar, quem é que não está! Pois quando chegamos a determinadas fases todos fazem tudo e mais alguma coisa, não é? Todos nos superamos! Ou seja, através daquele modelo simples que foi passado pela colega que deu formação em Coimbra dos DCA, em que no fundo é: defines um tema, defines à volta desse tema quais são as disciplinas e as aprendizagens que vais trabalhar e aquele modelo vai para o diretor de turma e fica no plano digital de turma. No fundo é a planificação e tem associado a isso um pequenino cronograma. E portanto, o que está a acontecer é que em cada uma das turmas, duas, três quatro disciplinas, com base naquilo que são as aprendizagens estão a trabalhar em

conjunto mas com uma grande diferença. É que tem de haver movimentação, isto é: vamos imaginar que tenho um assunto que preciso abordar na próxima semana, mas encaixa com conteúdos e aprendizagens que vais trabalhar daqui a um mês. O que nós temos de combinar, como é que vamos trabalhar em conjunto naquela semana. Portanto, tu puxas os conteúdos para ali e vamos trabalhá-los em conjunto. Mas atenção, pode acontecer uma coisa, que até foi abordada em CP. Há registo dos momentos formais de avaliação, nós temos regras definidas internamente (por exemplo, não podem ser mais de rês por semana), e quando olhei para os mapas de registo do ano passado, aquilo que eu vejo é os alunos a serem bombardeados com instrumentos de avaliação! Saímos de uma pandemia, as pessoas sentem que os miúdos não dominam as coisas e então a forma que encontraram foi aumentar os instrumentos de avaliação. Isto não funciona, é que mau para eles e mau para vocês que estão a aumentar quantidade de trabalho. E foi este também o trabalho necessário fazer em conjunto, de forma que as pessoas percebessem que mais não significa melhor. Mais instrumentos não significa que os miúdos aprendam mais. E importante é criarmos aqui condições internamente para que os professores possam trabalhar de uma forma diferente entre eles, ajudando-se uns aos outros, numa forma colaborativa e numa forma cooperativa criando condições para que os miúdos possam aprender de uma forma diferente, criando depois e associando os instrumentos de avaliação ao trabalho que realmente os miúdos fazem, e fazer esse processo de avaliação de uma forma diferente, dando o peso realmente aos domínios e não aos instrumentos. Isto é, e não ter problemas, porque alguns colegas perguntam “Então e os pais perguntam, e então os testes?” Os testes, onde está escrito na lei que tem que haver testes? Não está escrito em lado nenhum. Sim, os testes são um instrumento, e nós temos utilizado e vamos continuar a utilizar, mas não tem de ser só testes!

A prova disto, é que nós temos vários alunos, por exemplo na língua estrangeira de Inglês, que nós dizemos aqui internamente que eles não dominam a língua, não são capazes, etc... mas quando vão lá para for, para o estrangeiro, em projetos Erasmus, a seguir a avaliação que vem é fantástica, nomeadamente em relação ao domínio da língua estrangeira. O que significa que ele aprendeu e quando é chamado para pôr em prática as suas aprendizagens é capaz de o fazer! Portanto é esta transformação que temos vindo a fazer, devagarinho nestes últimos três anos, e vamos ver como corre este ano. Este ano foi dada essa tal autonomia. Como é que eu consigo ter o feedback de como os professores estão a fazer ou não estão a fazer esse trabalho interdisciplinar? Consultando os PT, pois é lá que vai estar essa informação.

Os professores têm no seu horário um tempo letivo quinzenalmente para este trabalho. Para além disso há uma outra hora que também está no horário dos professores para reuniões legalmente convocadas, ou seja, se houver algum diretor de turma que por qualquer motivo precise reunir com a equipa exclusiva daquela turma, faz a convocatória e há esse espaço no horário. Mas, como referi os professores têm autonomia total. O diretor não vai lá ver se estão reunidos, ou não estão reunidos! Têm é que apresentar produto, como é evidente. Tem de haver trabalho!

Se não houver trabalho, foi o que já referi, a gestão de recursos humanos é uma competência do diretor. Ora, se as pessoas estão ali, se nunca se disponibilizam, nem dão espaço para que possa haver trabalho com outras disciplinas, então temos que reformular.

- Há uma coordenação dos DAC?

- É o próprio diretor de turma. Nós temos um coordenador de projetos, mas não tem horas para este efeito! É o diretor de turma que vai fazendo este acompanhamento, pois é o responsável por colocar as coisas no dossiê digital, pedagógico, para nós depois irmos percebendo o que vamos fazendo. E claro, semestralmente vamos fazendo um ponto de situação, de como as coisas vão estando a evoluir.

Este ano é esta a mudança, mas também entendo que tínhamos de passar por aquele processo de uma coisa mais rígida, e rapidamente percebi, por exemplo nas reuniões de equipas pedagógicas com vinte, vinte e três pessoas, e fui a algumas, porque me pediram e vi que as pessoas ainda não perceberam (a culpa será sempre do comunicador!!!), isto ainda não entrou na cabeça de toda a gente! E então professores novos que vem de outras escolas, com outras culturas, outras formas de trabalhar é perfeitamente normal. Mas, esta autonomia para tu poderes trabalhar conteúdos da aula a frente e teres de puxar para aqui...

- “Então, mas isso está na planificação!”

- “Pois está, e qual é o problema? Se se entendeu que era mais vantajoso em termos das aprendizagens dos alunos fazermos isto em conjunto e avaliar de forma diferente”

O que não faz sentido nenhum é fazermos isto agora e depois lá à frente voltar a fazer o outra vez e carregar os miúdos com mais um instrumento sobre aquilo porque não fiquei satisfeito com os resultados e com a classificação que eles acabaram por ter. Isto é um processo!

Na análise dos resultados do final do ano letivo, enquanto diretor compete-me lançar desafios, em três situações as pessoas vêm alegar os resultados como justificação o facto

de só terem dois tempos semanais na disciplina e o programa e os conteúdos serem muitos. Eu disse “desculpem, mas isto não é desculpa. Na matriz só estão dois tempos porque vocês querem! O DL-55 dá autonomia às escolas para gerirem a matriz curricular e para a trabalhar”. E isso é uma coisa que eu ainda não consegui o CP a fazer, enquanto diretor.

Mas, a lei tem uma coisa chamada Planos de Inovação. Portanto, para acabarmos com isto e fazermos aqui um trabalho interdisciplinar e para não dizermos que temos pouco tempo, só temos é que nos juntar e perceber que transformação interna temos de fazer para deixar de ter este problema!

Isto é uma dificuldade? Ok, então se é uma dificuldade tenho de ir à procura de soluções. E a lei permite-me ter soluções para isso. São estas questões que temos dentro da escola.... É mais confortável para mim enquanto professor dizer “ok eu só tenho dois tempos e isto não dá para nada”. Mas que assumo que a lei me permite fazer mais isto, agora para mim é desconfortável fazer isso, dá trabalho, exige aqui que eu me formate a outras formas de trabalhar e outros também.

Portanto, o desafio que eu dei, e ficou escrito em ata do CP e transmite aos coordenadores de grupo “isto tem solução, é apresentarem propostas para Planos de Inovação. Se quiserem avançar eu estou disponível para ajudar. Agora não posso ser eu a ir trabalhar esta questão da matriz com cada um dos colegas. Isto para dizer que neste processo há sempre atritos que dificultam depois a concretização, pois ainda não estamos preparados.

C 1.2. – Há iniciativas de inovação pedagógica? Quais?

R: Sim. Uma delas tem a ver com a Educação pelos Pares, ou seja, a articulação vertical que é feita, tendo os alunos mais velhos a trabalhar com os miúdos mais novos tem resultados fantásticos, logo na valorização da pessoa, na forma como os alunos mais novos olham para os alunos mais velhos, e depois o envolvimento. Nunca mais me esqueço. Houve uma mãe, isto resultado de um projeto feito com miúdos do ensino profissional e alunos do primeiro ciclo que me disse “antes do meu filho (do profissional) estar envolvido neste projeto eu perguntava-lhe:

- Então e a escola, correu bem?

- Sim!

- Então, mas aprendeste alguma coisa?

- Sim!

- Então, mas há algum problema?

- Não!

A partir do dia em que o miúdo passou a trabalhar desta forma a mãe não pergunta nada. É o miúdo que chega a casa e vai contar o que fez em termos de sala de aula, sendo ela dentro ou fora da escola. Isto diz tudo! É um caminho.

O Like Saúde, apesar de já ter acabado como projeto nós acabamos por trabalhá-lo internamente, em que é dada formação aos alunos do secundário na área das ciências e da biologia onde a questão da sexualidade é trabalhada com os miúdos do 5º ano. Também me lembro do projeto Rio Lena em que os miúdos do ensino profissional desenvolveram além dos sensores e de um conjunto de coisas depois vinham trabalhar com os miúdos do 1º ano a questão das ciências: eles faziam a análise, refletiam, faziam relatórios. Este trabalho intergeracional que em termos daquilo que são os resultados são fantásticos, porque para além desta motivação que os alunos mais velhos têm, há a motivação dos miúdos mais novos!

Nós temos feito este processo de educação pelos pares em vários níveis, muito no ensino profissional, mas também em termos das ciências e tecnologias.

É um projeto que vai havendo todos os anos, em vários cursos, são no fundo dinâmicas internas de escola que se desenvolvem em várias vertentes. Outro exemplo, os miúdos do curso profissional de Turismo com os miúdos mais novos trabalharam num projeto no âmbito dos monumentos.

Outro exemplo, foi a receção dos alunos do 5.º ano em termos de integração foi feita com miúdos do Clube Ubuntu que são miúdos dos ensinos secundário e profissional que inclusive no seu horário de almoço vão almoçar numa primeira semana com os miúdos mais novos, que os ensinam quais são os procedimentos, como é que utilizam o cartão, ou seja, esta questão da educação pelos pares funciona, e tem muitos colaboradores.

Depois em termos de tecnologia, temos a Academia local Cisco, temos a Academia Palo Alto e nesse aspeto temos aqui ofertas para os miúdos que a maior parte das escolas não tem. A Academia Cisco também, com a alteração da portaria, dez anos depois conseguimos integrá-la no curso, faz parte do curso TGPSI (técnico de gestão e programação de sistemas informáticos). A Palo Alto funciona como um Clube, portanto em atividades extracurriculares em que os miúdos participam para terem mais informação. O nosso objetivo é também no futuro podermos integrar esta opção da cibersegurança dentro do ensino profissional.

- E têm professores alocados, a esses projetos?

- Mais numa vez a escola tem de fazer opções. É evidente que para termos estes professores tem que haver formação, e alguém tem que pagar essa formação. Se é uma aposta de escola, tem de disponibilizar essa formação. Por exemplo, apesar de ter sido gratuita tivemos que criar condições para que uma professora fosse fazer um reforço de formação relativamente à Cisco. Isto passa por uma parceria com a própria Cisco. No caso da Palo Alto é com o Instituto Superior de Engenharia do Porto, e aí sim, tivemos dois professores que fizeram essa formação, teve que ser paga e há sempre estes desafios!

Uma das coisas que digo sempre aos colegas é assim. Se há coisas que eles gostem, de fazer, desafios que são importantes para eles e para os alunos, que partilhem connosco. E, se tem um custo, o conselho administrativo tem depois de decidir se isso é vantajoso para a escola e para os alunos. E a partir daí tem de tomar as decisões. Se é vantajoso, sim senhor vamos avançar. Não temos condições? Vamos à procura de parceiros e ver se é possível. Foi o que aconteceu com a Academia Ubuntu. Este trabalhar o bem-estar das pessoas é importante mas não tínhamos capacidade financeira para poder implementar o projeto mas fomos à procura de parceiros para fazer aquilo que era necessário para o implementar. Costumo dizer sempre aos colegas. “Lancem desafios, a mim enquanto diretor compete-me criar as condições para que eles possam acontecer!”.

Em termos de tecnologias há várias inovações no agrupamento, várias formas de trabalhar e os miúdos constantemente a participar. Por exemplo, agora foi aprovada a participação do AE envolvendo alunos do ensino profissional que vão ter formação com os técnicos do mosteiro, no desenvolvimento de App no âmbito da iniciativa Europeia da União

Europeia. No fundo é criar situações que são desafios atuais para os miúdos e que lhes permite terem estas bases e o conhecimento.

Agora todos estão disponíveis para isso? Não! Temos de trabalhar com quem está disponível. Se o nosso Projeto Educativo tem uma visão uma missão vamos avançando. Era impensável para mim há onze anos ter projetos e Twinning no pré-escolar; hoje é uma realidade.

Um projeto simples, com base numa horta, por exemplo desenvolvido numa escola do primeiro ciclo, e aí não é inovação tecnológica, mas para mim os professores inovaram. Pegaram num espaço de terra que lá estava, chamaram pessoas da comunidade para virem à escola partilhar com os miúdos como é que se fazia; construíram uma horta e estão a recolher alimentos partilhando-os com a comunidade ao lado da escola. Toda a aprendizagem dos conteúdos que é feita com base naquele cantinho é espetacular. E os miúdos não se vão esquecer. Ou seja, os miúdos aprendem fazendo! E para mim nos dias de hoje isso é inovar, é meter os miúdos a “meter a mão na massa” a aprender sem se aperceberem das aprendizagens.

C 1.3 – Como descreveria, globalmente, o processo de implementação do Projeto de Intervenção?

R: O projeto entrou devagarinho. Ou seja, todos os documentos que foram produzidos e todas as sugestões contaram com o envolvimento do CP. Os colegas apresentaram o Projeto, desenvolveram-se propostas, depois o projeto foi às bases, foi explicado às pessoas, umas conseguiram (compreender) outras não conseguiram. Ainda hoje a colega responsável pelo Padlet do AE colocou toda a informação sobre os DAC (é o nosso foco, neste momento) filmes que vai encontrando, vai publicitando, coisas que vão sendo feitas vai também publicitando. Mas, mesmo assim ainda há pessoas que por lerem “produto final”, perguntam: “Mas então, qual é o produto final? Nós queremos saber qual é o produto final”. Ainda continua a haver esta questão! Ao longo do tempo foi-se dando ferramentas às pessoas para que fossem fazendo, tentando explicar as dúvidas. Por exemplo, no ano letivo 2020/21 foi possível dar uns tempos a uma colega que ia de reunião em reunião procurando tirar dúvidas acerca da implementação do projeto. Estas coisas são assim. Não é por decreto. Nós sabemos perfeitamente que houve colegas que

continuaram, numa fase inicial, a fazer exatamente a mesma coisa como faziam até aqui! Agora temos é que ir trabalhando com eles, para que as pessoas percebam que não pode ser assim; neste momento a visão é outra. Posso nem concordar com ela, mas é uma política de agrupamento. E sendo uma política de agrupamento tenho que me adaptar a ela.

C 1.4. – Quais as dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?

R: Um dos grandes problemas, e não pode ser: é a pessoas quererem avaliar tudo. Tenho dito “nós não podemos avaliar tudo”. Quando as pessoas se focam num determinado instrumento pode abranger vários domínios. Muitas pessoas acham que por avaliarem vários domínios têm de avaliar todos os domínios. Eu tenho dito “não, dependo do que eu quero fazer”. Se o meu foco é no domínio A ou no domínio B, mesmo que aquele instrumento possa vir a avaliar coisas do domínio A, eu só quero avaliar o domínio B. Eu vou-me focar nisto. Aqui é a questão de que tudo tem de ser avaliado.

Depois é a questão da organização. Do meu ponto de vista as pessoas ainda não conseguiram entender esta situação. Ao longo dos períodos conseguimos perceber que há momentos de avaliação formais espaçados e as pessoas acham que se não avaliarem ali, há determinadas coisas que não vão avaliar, quando no dia a dia na sala de aula podem fazer essa avaliação. Isso tem sido uma dificuldade. Com organização uma das coisas que fez com que houvesse mudança para a organização semestral, que não foi pacífica, foi por maioria, não foi por unanimidade, foi precisamente isso, dar mais espaço às pessoas se poderem reorganizar neste processo de avaliação e dar mais espaço aos alunos para ter este feedback. As pessoas dizem “não consigo fazer numa aula uma oral a todos”. Mas digo “ninguém diz que tens de fazer numa aula oral a todos, nem que todos têm de ser avaliados da mesma forma. A comunicação oral tanto posso avaliar hoje, como posso avaliar daqui a quinze dias! Os conteúdos podem ser diferentes. Mas o que quero avaliar é a oralidade. Então faço hoje a um ou dois, 10 minutos”...

Outra questão é o conceito. Por exemplo de “questão-aula”. Tive de chamar aqui colegas que para eles uma questão-aula era desde o princípio até ao fim da aula. Foi preciso clarificar que é para ter feedback sobre aquilo que os alunos aprenderam, 10 minutos no

final da aula, aplico uma questão-aula e fazemos uma avaliação formativa com base no que eles responderam. É feedback para mim e para eles!

Esta questão dos conceitos, da linguagem. Apesar de a legislação e os referenciais apresentarem novos caminhos, nós continuamos agarrados muito à forma do instrumento lá de trás.

Outra dificuldade, tem a ver com o eu trabalhar em conjunto com o outro, a interdisciplinaridade. Este conceito de que vamos fazer um trabalho em conjunto e depois cada um avalia a sua parte ainda está na fase de crescimento. Porque o que estou habituado é a fazer eu! Nós enquanto professores ainda temos muita dificuldade em termos a sala aberta.

- Os tempos que são concedidos aos professores para este trabalho, para terem tempo para refletirem, ponderar, analisar são suficientes? Já referiu há pouco que passou de zero para dois, por isso pergunto. São q.b. ou são manifestamente insuficientes?

- São insuficientes. Eu tenho essa noção. Agora aquilo do meu ponto de vista, um passo que nós enquanto profissionais vamos ter de dar no futuro é esta capacidade de sabermos trabalhar em equipa, em conjunto e partilhar. Por exemplo as ciências e a físico-química, há muitas coisas que podem ser trabalhadas em conjunto e podem envolver outras disciplinas, por exemplo a geografia. E se nós trabalharmos essas questões em conjunto estamos a ganhar tempo. Não é um tempo que está lá, mas é um tempo que eu construo e que eu crio. Outro exemplo, exploro uma aplicação qualquer que considero que em termos de aprendizagem dos miúdos vai ser benéfica, faz todo o sentido partilhá-la com os meus colegas dizendo “olha experimentei isto, foi benéfico para os alunos. Se explorares outra, partilha também, pois beneficiamos os dois”. É este tempo que nós temos de ir buscar, porque em termos daquilo que são os horários a lei não nos permite mais do que isso. Nós temos de gerir as horas do crédito. Quando começámos com as equipas pedagógicas, e a organização da distribuição de serviço, por anos, no primeiro ano tínhamos uma hora todas as semanas. Mas, como isto foi crescendo até ao 12.º ano o que aconteceu foi não termos horas suficientes para dar uma hora por semana a todos os colegas, e, portanto, as reuniões passaram a ser de quinze em quinze dias. E, portanto, nós internamente é que temos que ir buscar mais tempo, e acima de tudo criar condições para que o nosso trabalho seja um trabalho menos de casa, mas mais um trabalho dentro da sala de aula, de forma a

que eu não tenha que ter um trabalho adicional em termos daquilo que levo para casa mas que esse trabalho se faça dentro da sala de aula, e eu possa dentro da sala de aula fazer essa avaliação que eu quero fazer das aprendizagens que os miúdos estão a fazer. Isto implica um meter a mão na massa e uma melhor articulação entre todos. A lei neste momento como está não dá a possibilidade de as direções darem mais tempo aos professores. Agora essas horas que eles têm para trabalhar são manifestamente insuficientes, sim não tenho dúvida nenhuma. Tal como a estrutura está montada hoje não chega. E se os professores quiserem inovar têm de dar muito de si. Ou seja, não se podem limitar a fazer aquilo que está no seu horário.

Uma das coisas que mais se lê nos relatórios de final de semestre é “preciso de mais tempo” e eu a dizer “não, precisamos é trabalhar de forma diferente”. Mesmo para superar as dificuldades dos alunos. Há uma professora partilhava a dificuldade da gestão da sala de estudo, pois na sala de estudo, voltas a ter os alunos que tens na sala de aula. E depois, se supostamente é um espaço para superar dificuldades, como é vou conseguir chegar a todos, se eles forem todos à sala de estudo! Volto a ter o mesmo problema da sala de aula!

Em termos do primeiro ciclo temos quatro professores com horário completo a dar apoio aos miúdos do primeiro ciclo. Muitos dos casos o que acontece é que o colega chega à escola e pergunta “o que é preciso fazer” eles andam a falar de escola e escola e é-lhes dito “olha faz a ficha sobre aquilo”... E eu digo, mas isto é mais do mesmo! Nós temos que encontrar outro caminho, com este caminho não vamos lá. Os miúdos não vão superar as dificuldades. Isto é uma dificuldade! O desafio vai ser este: nós conseguirmos trabalhar como uma verdadeira equipa, com partilha, não ter medo para também partilhar os fracassos e não os ver como uma incapacidade. Tem de ser visto como trabalho de equipa.

C 1.5. – O que mudou na sua escola decorrente do Projeto MAIA?

R: A formação MAIA foi importante para a definição dos critérios de avaliação, deu pistas. A mim enquanto diretor também me fez chamar os colegas que fizeram a formação para me ajudar, pois fazer a formação só por fazer não faz sentido! Disse aos colegas “já que foram cinquenta horas de formação e que tiveram de trabalhar essas questões vamos tentar ver dentro da escola como podemos fazer”. A organização escola funciona muito pela “necessidade de...”. E teve a ver com estratégia em termos de gestão: foi as pessoas

perceberem que nós tivemos uma avaliação externa há 11 anos, e essa avaliação externa vem ditar cotas, que têm consequências na avaliação interna dos professores. E, portanto, eu sabia enquanto diretor que a avaliação externa andava a incidir sobre o DL-55 e os novos processos de avaliação, nomeadamente da implementação ou não do Projeto MAIA. Confesso que usei um bocadinho disso! Temos duas opções: ou continuamos a como estávamos até aqui e coremos o risco de ter uma avaliação externa que já foi há 11 anos ou vamos trabalhar e prosseguir o nosso caminho, com os nossos timings, e fazer o que for necessário para ir mudando as coisas. E a opção foi mudar!

Depois foi o envolvimento desses colegas e a pouco e pouco as coisas foram mudando. O que eu sinto que teve mais impacto, foi acima de tudo a avaliação formativa! Para a maior parte dos colegas a avaliação formativa era algo que no final do período perguntavas “então o que é que tu achas?” e deixou de ser isso! Passou a haver avaliação formativa ao longo do ano, ao longo dos semestres. Passou a haver feedback aos alunos sobre a avaliação. Eu acho também que hoje as pessoas já têm a noção do que é um bom feedback. Por exemplo por vezes nós às vezes dizemos aos miúdos “tu não fizeste nada, não trabalhaste”, quando os miúdos deram o máximo, não podiam dar mais por vários fatores. E é isto acima de tudo que tem vindo a mudar. Depois é também a questão dos instrumentos. Ou seja, o peso deixar de ser dado aos instrumentos para ser dado aos domínios. E os diferentes tipos de instrumentos, embora nos critérios possam aparecer vários sei que não são todos usados; mas também agora não se usam só os testes! E este caminho que se vai fazendo, e há uma outra dificuldade que é os pais entenderem isto, a mensagem a passar aos pais... No primeiro ano as coisas não passaram bem, este ano as coisas já estão melhores. Os alunos perceberem estas mudanças, por exemplo no primeiro ano os professores do primeiro ciclo referiam que os miúdos não iam entender isto. Hoje já temos os professores a dizer, que os miúdos já entendem isto, percebem o que se quer.

A familiarização com este tipo de processos leva o seu tempo, mas as pessoas perceberam que veio para ficar, não veio para mudar, portanto há que integrar-se e começar a fazer as coisas de forma diferente.

Eu diria que a principal mudança tem a ver com a avaliação formativa e esta abertura para as pessoas fazerem as coisas de forma diferente, usando de autonomia para proporem ou aceitarem desafios e criarmos condições para que as coisas aconteçam

ANEXO 4 – GRELHAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

Categorias	Subcategorias	Indicadores de síntese	
A 1- Percurso profissional dos entrevistados	A 1.1 - Anos de lecionação (total)	20-25	1
		26-30	2
		31-35	1
		36-40	1
	A 1.2 - Anos de lecionação neste AE em estudo	20-25	1
		26-30	3
		31-35	1
		36-40	
	A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019/20; 20/21 e 21/22?	Diretor de turma	2
		Diretor de curso	1
		Coordenador de Departamento	1
		Representante grupo recrutamento	2
		Coordenados dos diretores de turma	1
		Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento	1
Membro da EMAEI		1	
Membro do Observatório da Qualidade		1	
Coordenador de Projetos Nacionais/Internacionais		2	

Categorias	Subcategorias	Indicadores de síntese	
<p>B 1- Adesão dos professores ao Projeto MAIA.</p> <p>Objetivo: 3 – Comparar as perceções sobre o</p>	<p>B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA</p>	<p>- Através da Direção - 5 (100%)</p> <p>P1: “Chegou-nos através da direção. Sempre que chegam à escola esse tipo de informações/convites a direção tem o cuidado de disseminar pela comunidade de professores.”</p> <p>P3: ”Através da escola, agrupamento divulgou. Estou desperta pois vejo webinares e faço formação. Gosto de saber!”</p> <p>P5: “Foi diretor que mandou na altura a informação. Na altura eu já fazia alguma coisa neste tipo de abordagem da avaliação com os miúdos. Se calhar foi por isso que me convidou... O diretor envia com regularidade informações acerca de formações.”</p>	<p>5</p>
	<p>B 1.2 - Expetativas iniciais</p>	<p>- a importância do conhecimento da terminologia, na comunicação interna;</p>	<p>2</p>
		<p>- melhorar a relação pedagógica;</p>	<p>1</p>
		<p>- a necessidade de olhar para o novo paradigma da avaliação pedagógica.</p>	<p>3</p>

Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento		<p>P3: “O grande problema é a avaliação, estes novos paradigmas de avaliação. Ouvimos que temos de repensar tudo aquilo que aprendemos na nossa formação inicial. São paradigmas diferentes daquilo que é hoje. Já se falava em muita coisa, mas não se aplicava propriamente! Por exemplo, sempre ouvi falar no feedback, se calhar agora dá-se mais ênfase ao feedback de qualidade, das várias formas de dar feedback, etc. Pensamos mais nisso!”</p> <p>P4: “Foi na expectativa de aprender para alterar práticas pedagógicas. Porque eu leciono matemática e quando alguns ainda continuam muito, principalmente no secundário, muito direcionados para aquele tipo de avaliação, a avaliação sumativa: testes, fichas testes, fichas ... e eu achava que tinha de fazer algo diferente porque muitos dos alunos ficavam pelo caminho e não aprendiam.”</p> <p>P5: “quando fazes uma formação a expectativa é sempre aprender alguma coisa, certo?”</p>	
	B 1.3 – Razões e importância da participação do AE no projeto MAIA	<p>- Sim, muito importante: 100%</p> <p>Razões:</p> <p>- melhoria da comunicação interna com o conhecimento da terminologia. Grande importância para a clarificação conceitual;</p>	2
		- reforço das dinâmicas de partilha existentes.	2

		- perceber que há evolução natural da sociedade e por isso também da avaliação pedagógica;	1
		- ajudar a descomplicar as questões da avaliação;	1
		- há por parte de alguns a expectativa de a formação dar receitas, sem que seja necessário grande investimento, para se fazer diferente!	1
		<p>P1: “Neste momento há um grupo na escola que se entende quando falamos em avaliação formativa, em rubricas, em feedback, ou seja, já sinto que estamos todos a falar da mesma coisa. Portanto, essa questão da linguagem, que é estruturante, ajuda-nos a comunicar e articular melhor entre nós.” “nós já temos uma dinâmica na escola que também potenciou a formação.”</p> <p>P2: “trouxe algumas alterações, obviamente, nos professores nas suas aulas, as suas práticas letivas foram mudando a pouco e pouco. E estão a mudar a pouco e pouco. Isto não é um percurso que se faça animo leve.”</p> <p>P3: “ (...) outros por convite acabam por aderir, não por iniciativa própria digamos assim, porque é uma formação muito teórica que requer muita leitura de documentação (...)”</p> <p>P5: “Nós às vezes professores ligamos o compliquómetro. Mas seria um bocadinho nessa perspetiva pois muitas das vezes pensa-se sempre na avaliação num processo bastante complexo.”</p>	
	B 1.4. – A formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica e o contributo do Projeto MAIA.	Sim - 100%	
		O ensino tem de se adaptar aos alunos.	4
		Maior centralidade na avaliação formativa	1
		Maior significado para aquilo que fazemos	3

		<p>P1: “muitos de nós professores consideram a aula o seu “feudo” em questões de trabalho e esse feudo leva-nos muitas das vezes confiar no nosso conforto pedagógico sobretudo porque alguns têm resultados que consideram ser os melhores resultados e é necessário questionarmos sobre a qualidade desses resultados reais e sobre a qualidade do processo.”</p> <p>P2: “Nós tínhamos um outro conceito do que era a avaliação formativa.” “Passou-se a fazer a avaliação formativa com outro propósito, para que os alunos pudessem ao longo do percurso escolar pudessem fazer uma reflexão sobre aquilo que estão a aprender, pudessem tirar conclusões de que precisam de vir a reformular, assim como nós professores também.”</p> <p>P4: “fazemos a formação inicial de professores e a partir daí estamos por nossa conta e muitas vezes o que acaba por acontecer é que os normativos saem cá para fora, nós lemos, mas continuamos a fazer a mesma coisa, como aprendemos há não sei quantos anos atrás!” “para muitos de nós o principal objetivo é a classificação descurando um pouco a aprendizagem, que é o principal para os alunos, e pensamos apenas nas notas, tal como os alunos só pensam nas notas!”</p> <p>P5: “Atualmente os professores têm uma carga burocrática muito grande, com o preenchimento de papéis e penso que se conhecermos estratégias que possam facilitar os processos é bastante útil”</p>	
<p>Síntese das afirmações dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a totalidade dos professores referiram que tomaram conhecimento do projeto MAIA pela direção/diretor. Aliás referem que ser prática o envio de informação a todos os professores relativo à oferta formativa. - os professores afirmam que a escola vive um novo paradigma, que é necessária a atualização pedagógica. - os professores denotam muita vontade em fazer formação que os ajudem a chegar melhor aos alunos, pois sentem que alguns, por isso, ficam para trás. - a participação no Projeto MAIA veio contribuir para reforçar as dinâmicas de partilha interna e olhar para a avaliação pedagógica com um olhar mais “descomplicado”. 			

	<ul style="list-style-type: none">- a clarificação conceitual foi um elemento muito importante pois ajuda-nos a “comunicar e articular melhor entre nós” nas palavras do professor P1. - nas palavras do professor P2 “as suas práticas letivas foram mudando a pouco e pouco.” - também se afirma que é necessário deixarmo-nos deixar desafiar e não ligarmos o “complicómetro”, podendo deixar de pensar que, por exemplo, a avaliação tem de ser complexa! - todos os professores consideram importante a formação de professores em avaliação pedagógica e o contributo do Projeto MAIA. - o contributo do Projeto MAIA, segundo os professores, passa por permitir clarificar um conjunto de conceitos e aquisição de conhecimentos que ajudam à compreensão da importância dos processos de ensino se adequarem à diversidade dos alunos e a centralidade da avaliação formativa na qualidade das aprendizagens
--	--

Categorias	Subcategorias	Indicadores de síntese	
<p>C 1- Conhecer as práticas de ensino e de avaliação que os professores participantes no Projeto MAIA pretendem desenvolver</p> <p>Objetivos: 2 – Analisar as ações que os professores participantes, no Projeto MAIA, dizem desenvolver para implementar as ideias</p>	<p>C 1.1 – De que modo os materiais de apoio distribuídos e a dinâmica da Formação MAIA, são estruturantes no dia a dia das suas aulas?</p>		
		Materiais de boa qualidade	2
		Já recorri a eles várias vezes	1
		O feedback ganhou outro significado	2
		Melhorou a relação pedagógica	2
		Como se faz a aprendizagem passou a estar presente	1
		Mudança de práticas na sala de aula: autoavaliação; avaliação entre pares; diversificação dos processos de recolha.	4
<p>P1: “Quanto mais qualidade tem a ferramenta de recolha e mais qualidade tem o meu feedback para eles readequarem o seu caminho, mais probabilidade há de sucesso escolar com os alunos.”</p> <p>“A evidência é que eles subiram muito os índices de sucesso escolar.”</p> <p>“mas já recorri a eles mais do que uma vez depois da formação inclusive para partilhar com colegas, já com o aviso prévio, que vai parecer muito mas leiam um de cada vez, até porque os materiais estão divididos por temática, e tornou-se realmente um ponto de partida mais do que uma receita para questionarmos e para percebermos aquilo que são os objetivos chave”</p> <p>“Deixou de estar, não é que estivesse muito centrado em mim, mas está muito mais centrado agora nos alunos, do que estava antes e para isso contribuiu muito o documento do feedback. Era onde eu sentia que realmente já tinha uma fragilidade e é neste momento onde invisto mais, no fundo invisto na minha relação com os alunos.”</p> <p>P2: “verificou-se uma mudança para que os alunos tenham um papel mais colaborante, mais participante mais ativo nas suas aprendizagens, dão o seu</p>			

<p>estruturantes da avaliação pedagógica.</p> <p>5- Conhecer as dificuldades e os pontos fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA</p>		<p>contributo também na avaliação”</p> <p>“Recorremos mais vezes à autoavaliação” “e também avaliação entre pares.”</p> <p>“A diferenciação pedagógica é também um caminho muito que a nossa escola trabalha bastante.”</p> <p>P3: “Tínhamos sempre aquela tendência de cumprir o programa dar aqueles temas e eu alterei muito, não sei se foi só do MAIA, pois faço muitas formações.”</p> <p>“Agora procuro dar mais ou procuro fazer atividades em que haja um feedback mais imediato; estas novas tecnologias também nos permitem isso!”</p> <p>“o Maia provocou alterações mais a nível da perceção do currículo, do sistema de feedback, e talvez a forma de avaliar por rubricas foi uma das coisas que mais me impactou.”</p> <p>P4: “A partir da formação MAIA eu alterei completamente as coisas, ou seja, continuo a fazer os testes tal e qual como é óbvio, mas no final de um conteúdo eles fazem como lhes costumo dizer: - Agora vão fazer a vossa autorregulação, para ver até que ponto é que perceberam tudo aquilo que foi lecionado.”</p> <p>“Comecei a diversificar muito mais os processos de recolha”</p> <p>“agora são grupos heterogéneos com o propósito de o que sabe ajude o outro e há ali uma aprendizagem, como costumo dizer, cooperativa, em que eles cooperam uns com os outros”</p> <p>“Mas, muitos deles continuam a perguntar “isto é para nota?”. Já houve, este ano, uma aluna que respondeu ao colega “não estás a perceber? Isto é para ver se a gente aprende!”</p> <p>P5: “avaliação eu acho que tem que ser transparente! Eu não posso de maneira nenhuma pedir a um aluno que vá fazer um poster ou uma apresentação e não saiba como vai ser avaliado”</p> <p>“um dos alunos que terminou mais cedo ao avaliar-se com a rubrica percebeu que afinal não tinha dado resposta ao enunciado.”</p> <p>“O processo de avaliação não tem de ser complexo, mas eu acho que eles têm de saber previamente aquilo que nós vamos ver no trabalho, o que queremos! “</p>	
---	--	--	--

	C 1.2. - Como reagem os alunos às mudanças/estratégias implementadas?		
		Desconfiança na justeza da avaliação quando implementada a diferenciação pedagógica	2
		Desconfiança na qualidade das aprendizagens (dos alunos e EE)	2
		<p>P1: “Eles perguntam se é justo eles terem um percurso que para uns pode ser mais complexo e para outros menos complexo, na visão deles, terem um resultado final equivalente.”</p> <p>“pais que olham para o futuro dos filhos e acham que a avaliação sumativa clássica, académica do teste é aquela que lhes dá garantias de melhor preparação para um exame nacional ou melhor preparação para o futuro”</p> <p>“não existe ainda uma cultura de ensino a nível da comunidade que consiga que todos os envolvidos acreditem nesta diferenciação pedagógica e no papel da avaliação formativa.”</p> <p>P2: “É evidente que há sempre alunos e alunos, e turmas e turmas. Mas na realidade, eu tenho tido sorte, são alunos que se envolvem bastante e querem fazer, querem participar e ser ativos.”</p> <p>“Não são pessoas passivas à espera que o professor debite, como no antigamente onde o ensino e o professor eram os elementos centrais.”</p> <p>P3: “Eles têm muita dificuldade ainda em desligar-se dos testes.”</p> <p>“Os alunos fazem colaborativamente, trabalhos de grupo que contam para a avaliação.</p>	

		<p>[...] utilizo uma rubrica [...] às vezes eles têm dificuldade em aceitar isso como um elemento de avaliação sumativa. Como fazem em grupo e há uns que trabalham mais outros que trabalham menos, acham sempre que isso não é tão concreto! “</p> <p>P4: “e os que têm mais dificuldades disseram “eu aprendi mais professora, eu percebi. Não é que a professora não explique, mas o (...) explicou bem e eu percebi (...)”.”</p> <p>P5: “Eles no início de facto estranham, mas depois habituam-se e colaboram neste processo. “</p>	
	<p>C 1.3. – Como é feita a aferição de critérios e instrumentos de avaliação, entre docentes?</p>	<p>Grupo disciplinar</p>	<p>2</p>
		<p>Departamento</p>	<p>3</p>
		<p>Conselho de turma</p>	<p>2</p>
		<p>Equipas pedagógicas (ano)</p>	<p>2</p>
		<p>P1: “Todos os grupos têm uma estrutura comum a nível de planificação de critérios, estabelecem os domínios e adaptam-nos às aprendizagens essenciais, ao perfil do aluno e ao projeto educativo.”</p> <p>“na escola trabalhamos muito a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridades no conselho de turma; temos para isso mesmo, reuniões específicas, que não são dentro do conselho de turma, são reuniões que cruzam vários conselhos de turma,”</p> <p>P3: ” existe um número limitado por dia e por semana, definido no conselho pedagógico e aferido nos conselhos de turma.”</p> <p>P4: “A escola que instituiu reuniões de equipas pedagógicas, que funcionam por</p>	

		nível, ou seja, por ano.” P5: “Partilhamos os nossos materiais, mas aquilo que faço num contexto o colega não aplica noutro; terá sempre que adaptar.”	
	C 1.4. – Como é feita a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, bem como a reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas? A que nível? Com que periodicidade?	Onde?: Grupo disciplinar	2
		Onde?: Equipas pedagógicas	1
		<p>P1: “passámos a ter uma diferenciação de tipologias de trabalho e de recolha”</p> <p>P2: “há prática quer de partilha quer de trabalho colaborativo”</p> <p>“Desde que entrei nesta escola sempre vi este hábito de fazer partilha, de trabalhar em conjunto, colaborativamente.”</p> <p>“Fazemos sempre a articulação vertical, acabando por partilhar uns com os outros tudo o que acabamos por fazer.”</p> <p>“É um hábito antigo na escola, mas tem-se vindo a intensificar obviamente, com as mudanças...”</p> <p>P4: “Há sempre aqueles (professores) que acham que continuam a dizer que enquanto houver exames que não mudam nada!”</p> <p>P5: “Nós refilemos muito, mas depois acabámos sempre fazer alguma coisa porque achamos que faz sentido ligar as disciplinas.”</p>	
	C 1.5.- Preconiza-se a utilização		

<p>primordial da avaliação com finalidade formativa. Como é feita? Quais as práticas que considera mais fáceis de implementar?</p>	- testagem prévia de competências	1
	- fichas formativas (final de conteúdo/tema)	1
	- avaliação da oralidade	2
	- utilização de aplicações digitais com feedback imediato	2
	- avaliação entre pares	2
	- autoavaliação	1
<p>P1: “Nós temos mais tendência a olhar para aquilo que temos que corrigir e menos para aquilo que já conseguimos fazer, que está bem feito.”</p> <p>P2: “Usamos a rubrica para avaliação, para eles fazerem a autoavaliação do trabalho, a partir da reflexão sobre os descritores de desempenho, isto apenas com fins formativos.”</p> <p>P3: “É difícil fazer aquele clique e mudar a nossa cabeça relativamente à avaliação sumativa.”</p> <p>“Procuro dar muito reforço positivo”</p> <p>“nas aulas fazem trabalho a pares (pequenos diálogos, com parte escrita e oral), para se ajudarem mutuamente, principalmente útil para alunos com mais dificuldades.”</p> <p>“A autoavaliação é mais no final do semestre. Não é prática minha, ainda não interiorizei...”</p> <p>“Às vezes exploro a coavaliação mais é muito esporádico, ainda! Ainda tenho um trabalho a fazer!”</p>		

		<p>P4: “Agora continuam a existir alunos que nem sequer olham para aquilo, que não querem saber, e acham que não vale a pena!”</p> <p>“Portanto, é um processo que estamos a fazer lentamente...”</p> <p>P5: “Os miúdos são muito juntos na autoavaliação, eles percebem bem o que fizeram bem e o que não fizeram, têm muito essa consciência”.</p>	
	<p>C 1.6 - Para si, e de um modo geral, como é possível, na sala de aula, materializar as ideias estruturantes do Projeto MAIA: ser fundamental os alunos aprenderem a pensar; ter uma nova conceção de currículo e considerar que a avaliação, o ensino e aprendizagem estão integrados.</p>		
		<p>Maior participação dos alunos nas tarefas de sala de aula</p>	2
		<p>Diversificação de tarefas</p>	2
		<p>Adequar o currículo aos contextos</p>	3
		<p>Disposição da sala de aula</p>	1
		<p>Alteração dos tradicionais papéis do professor e do aluno</p>	3
		<p>P1: “Há sempre a avaliação das tarefas.”</p> <p>“a verdade é que nós conseguimos ser flexíveis na estruturação do currículo de uma escola e dentro do currículo de uma escola na estruturação do currículo de um turma e dentro do currículo de uma turma na naquilo que é uma rota curricular de um aluno.”</p> <p>P2: “eu acho que currículo continua a ser extenso nos conteúdos, e algumas competências que eles têm de desenvolver são um bocadinho ousadas para os meus alunos.”</p>	

		<p>“considerava que era mais importante aprofundar determinados conteúdos num determinado ano e depois noutra ano avançar para outros, mas não é assim que está pensado! Esta dificuldade é trabalhada na articulação vertical que fazemos.”</p> <p>P4: “a forma como a sala de aula está, em comboio, tem de mudar.”</p> <p>“Se nós quisermos conseguimos pôr em prática estas ideias, mas por outro lado eu às vezes faço coisas que depois penso na minha colega que não está a fazer assim e fico um pouco na dúvida, será que eu estou a fazer bem e é bom para eles? Porque no fim eles vão ter o exame. Será que foi melhor a minha estratégia ou é melhor como ela está a fazer que é o ensino tradicional? Será que eu não a devia seguir? Aí fico muitas vezes com problemas de consciência. E a existência de exame nacional condiciona muito!”</p> <p>P6: “Eu não sei é como é que não é possível!”</p>	
	C 1.7. – Quais as dificuldades na	Abertura à mudança em geral/matriz classificatória	3
		O pré-conceito que a mudança preconizada exige muito trabalho	2
		A falta real de tempo	4
		Dificuldade na articulação entre disciplinas	1

	implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?	<p>P1: “Mudar por mudar não é caminho até porque existem muito boas práticas que nós podemos deixar de fazer e adotar outras porque são as recentes, ou aquelas que nos recomendam”.</p> <p>“para um colega que dá 2 horas a cada turma e tem que fazer 22 horas, no final esse colega que vai ter 8 turmas mais um outro cargo.”</p> <p>P2: “nosso conselho de docentes está muito envelhecido e aquilo que se vai ouvindo é que nem todos são recetivos a esta mudança.</p> <p>Mas não só com os mais velhos.”</p> <p>P2: “o nosso diretor desde 2019, quando o projeto começou a ser implementado, ou melhor tivemos formação, teve o propósito de pôr todos os professores do agrupamento ao corrente tudo aquilo que se vai passando que vai acontecendo sobre o projeto.”</p> <p>“Temos as reuniões de conselhos de turma de 15 em 15 dias 50 minutos não é muito mas já é alguma coisa”</p> <p>P3: “As ciências que trabalham em conjunto e a matemática conseguem articular muito bem, mas depois as outras disciplinas é assim um bocadinho por arrasto”</p> <p>P5: “</p>															
	C 1.8. – O que mudou na sua escola decorrente do projeto MAIA?	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="884 1046 1176 1082">Maior abertura à mudança</td> <td data-bbox="1176 1046 1792 1082">2</td> </tr> <tr> <td data-bbox="884 1082 1176 1117">Maior utilização de rubricas</td> <td data-bbox="1176 1082 1792 1117">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="884 1117 1176 1152">Incorporação na escola de documentos do projeto MAIA</td> <td data-bbox="1176 1117 1792 1152">1</td> </tr> <tr> <td data-bbox="884 1152 1176 1187">Maior foco na avaliação formativa</td> <td data-bbox="1176 1152 1792 1187">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="884 1187 1176 1222">clarificação conceitual</td> <td data-bbox="1176 1187 1792 1222">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="884 1222 1176 1257">Maior prática de partilha de conhecimentos/recursos</td> <td data-bbox="1176 1222 1792 1257">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="884 1257 1792 1342"> <p>P1: “Em todas as reuniões quer de conselhos de turma quer de grupos disciplinares, [...] a temática da avaliação formativa vem ao de cima</p> </td> <td data-bbox="1792 1257 1883 1342"></td> </tr> </table>	Maior abertura à mudança	2	Maior utilização de rubricas	3	Incorporação na escola de documentos do projeto MAIA	1	Maior foco na avaliação formativa	3	clarificação conceitual	3	Maior prática de partilha de conhecimentos/recursos	3	<p>P1: “Em todas as reuniões quer de conselhos de turma quer de grupos disciplinares, [...] a temática da avaliação formativa vem ao de cima</p>		
Maior abertura à mudança	2																
Maior utilização de rubricas	3																
Incorporação na escola de documentos do projeto MAIA	1																
Maior foco na avaliação formativa	3																
clarificação conceitual	3																
Maior prática de partilha de conhecimentos/recursos	3																
<p>P1: “Em todas as reuniões quer de conselhos de turma quer de grupos disciplinares, [...] a temática da avaliação formativa vem ao de cima</p>																	

		P2: “Tudo isto veio criar uma mudança, e uma abertura nas pessoas pelo menos se para se disporem a fazer uso destes conceitos que exploram em conjunto nas reflexões que fazem no trabalho conjunto“	
--	--	---	--

ANEXO 5 – GRELHAS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA AO DIRETOR

Categorias	Subcategorias	Indicadores de síntese		
A 1- Percurso profissional	A 1.1 - Anos de lecionação (total)	26 anos		
	A 1.2 - Anos de lecionação neste AE em estudo	24 anos		
	A 1.3 - Cargos desempenhados (carreira)	Diretor de turma		
		Diretor de instalações		
		Coordenador do CAE (Centro Área Educativa)		
		Vice-Presidente do Conselho Executivo		
	A 1.4 - Que cargos desempenhou nos anos letivos 2019/20; 20/21 e 21/22?	Diretor do AE em estudo desde 2011		

-Categorias	Subcategorias	Indicadores de síntese
<p>B 1- Adesão dos professores ao Projeto MAIA.</p> <p>Objetivo: 3 – Comparar as percepções sobre o Projeto MAIA dos professores com as do diretor do agrupamento</p>	B 1.1 - Como tomou conhecimento do Projeto MAIA	- Centro Formação da AE.
	B 1.2 - Expetativas iniciais	<p>- a necessidade de olhar para o novo paradigma da avaliação pedagógica.</p> <p>D: - “lembro-me perfeitamente de dizer “tenho de pôr aqui uma pergunta só para os excelentes”! Ou seja, no fundo o instrumento era criado um bocadinho para selecionar e não como forma de dar feedback, de dar informação ao aluno e também para mim,”</p> <p>- “é um processo que leva o seu tempo, é complicado porque temos muitos alunos, todos diferentes, dentro da sala de aula, e que o difícil é aplicar estratégias e as metodologias adequadas a cada um deles!!</p>
	B 1.3 – Razões e importância da participação do AE no projeto MAIA	<p>- Sim, muito importante.</p> <p>Razões:</p> <p>- Dar centralidade a competências (do PASEO) que anteriormente não eram consideradas.</p> <p>D: “PASEO é uma das “bíblías” e eu penso que esta forma de trabalhar dentro da sala de aula vem pôr o foco em determinadas competências que nós não valorizávamos no passado. [...] hoje [...] o mercado de trabalho, [...] pede [...] precisamente que os alunos tenham essas competências do PASEO.</p> <p>“grande mudança em termos da escola está a ser um bocadinho essa, isto é, lançar um desafio aos miúdos, pô-los em contacto com determinados projetos e determinadas entidades que lhe dão esta visão e a capacidade de eles fazerem as coisas de uma forma diferente.”</p>
		- Maior significado para aquilo que fazemos;

	<p>B 1.4. – A formação de professores no âmbito da avaliação pedagógica e o contributo do Projeto MAIA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - favorecer a reflexão crítica face às práticas de sala de aula e a novas formas de organização interna do trabalho colaborativo; - Tornar os professores (da formação) participantes ativos nas propostas de mudança internas... - D: “Há logo aqui uma dificuldade à partida com o Projeto. É preciso ler muito, não é? É preciso trabalhar muito e depois a pressão é, como é que se faz?” - “acima de tudo o projeto MAIA o que veio fazer foi despertar aquilo que estava adormecido, e veio indicar caminhos, mas sem os prescrever. E aí é que é a parte difícil.” - “do meu ponto de vista a grande vantagem é esta: obrigou as escolas a refletir sobre aquilo que se estava a fazer, a discutir e a tentar encontrar formas diferentes de trabalhar dentro da sala de aula... “ - “criarmos aqui condições internamente para que os professores possam trabalhar de uma forma diferente entre eles, ajudando-se uns aos outros, numa forma colaborativa e numa forma cooperativa criando condições para que os miúdos possam aprender de uma forma diferente, criando depois e associando os instrumentos de avaliação ao trabalho que realmente os miúdos fazem, e fazer esse processo de avaliação de uma forma diferente, dando o peso realmente aos domínios e não aos instrumentos.”
--	---	---

Categorias	Subcategorias	Indicadores de síntese
<p>C 1- Conhecer as opções tomadas pela direção relativas à implementação da avaliação pedagógica preconizada nos normativos legais atualmente em vigor.</p> <p>Objetivos:</p> <p>4 – Analisar as opções referidas pelo diretor relativas à implementação da avaliação pedagógica preconizada nos normativos legais atualmente em vigor.</p> <p>5- Conhecer as dificuldades e os pontos</p>	<p>C 1.1 – Quais as opções tomadas em termos de organização e afetação de recursos humanos e materiais com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens?</p>	<p>- Organização dos tempos para trabalho em equipas.</p>
		<p>- grupo de professores MAIA assumem relevância nas propostas de mudança...</p>
		<p>- D: “Nós não podemos continuar a pedir coisas aos professores sem lhes dar algum tempo. Tenho a consciência, enquanto diretor, que é pouco tempo.”</p> <p>- E em simultâneo houve aqui mudança em termos de estratégia de organização. Ou seja, este ano continuamos a trabalhar nas equipas pedagógicas, continuam as pessoas a ter no seu horário uma hora definida num determinado dia, para trabalhar em conjunto, mas foi dada autonomia às pessoas para gerirem esse tempo como muito bem entenderem.”</p> <p>- “Na análise dos resultados do final do ano letivo, enquanto diretor compete-me lançar desafios, em três situações as pessoas vêm alegar os resultados como justificação o facto de só terem dois tempos semanais na disciplina e o programa e os conteúdos serem muitos. Eu disse “desculpem, mas isto não é desculpa. Na matriz só estão dois tempos porque vocês querem! O DL-55 dá autonomia às escolas para gerirem a matriz curricular e para a trabalhar”.</p> <p>- “É que tem de haver movimentação, isto é: vamos imaginar que tenho um assunto que preciso abordar na próxima semana, mas encaixa com conteúdos e aprendizagens que vais trabalhar daqui a um mês. O que nós temos de combinar, como é que vamos trabalhar em conjunto naquela semana. Portanto, tu puxas os</p>

<p>fortes da implementação de práticas de ensino e de avaliação, preconizadas pelo Projeto MAIA.</p>		<p>conteúdos para ali e vamos trabalhá-los em conjunto”</p> <p>- “Portanto é esta transformação que temos vindo a fazer, devagarinho nestes últimos três anos, e vamos ver como corre este ano. Este ano foi dada essa tal autonomia. Como é que eu consigo ter o feedback de como os professores estão a fazer ou não estão a fazer esse trabalho interdisciplinar? Consultando os PT, pois é lá que vai estar essa informação.”</p> <p>“Se não houver trabalho, foi o que já referi, a gestão de recursos humanos é uma competência do diretor. Ora, se as pessoas estão ali, se nunca se disponibilizam, nem dão espaço para que possa haver trabalho com outras disciplinas, então temos que reformular.</p>	
	<p>C 1.2. – Há iniciativas de inovação pedagógica? Quais?</p>	<p>- Projeto Educação pelos Pares.</p> <p>- Like Saúde (continuidade)</p> <p>- Rio Lena</p> <p>- Academias Cisco e Palo Alto</p> <p>- Clube Ubuntu</p> <p>D: “a articulação vertical que é feita, tendo os alunos mais velhos a trabalhar com os miúdos mais novos tem resultados fantásticos, logo na valorização da pessoa, na forma como os alunos mais novos olham para os alunos mais velhos, e depois o envolvimento.”</p> <p>“Nós temos feito este processo de educação pelos pares em vários níveis, muito no ensino profissional, mas também em termos das ciências e tecnologias.</p> <p>É um projeto que vai havendo todos os anos, em vários cursos, são no fundo dinâmicas internas de escola que se desenvolvem em várias vertentes.”</p>	

		<p>- “É dada formação aos alunos do secundário na área das ciências e da biologia onde a questão da sexualidade é trabalhada com os miúdos do 5º ano”</p> <p>“os miúdos do ensino profissional desenvolveram além dos sensores e de um conjunto de coisas depois vinham trabalhar com os miúdos do 1º ceb a questão das ciências: eles faziam a análise, refletiam, faziam relatórios”</p> <p>- “Este trabalho intergeracional que em termos daquilo que são os resultados são fantásticos, porque para além desta motivação que os alunos mais velhos têm, há a motivação dos miúdos mais novos.”</p> <p>- “Mais numa vez a escola tem de fazer opções. É evidente que para termos estes professores tem que haver formação, e alguém tem que pagar essa formação. Se é uma aposta de escola, tem de disponibilizar essa formação.”</p> <p>- - “Uma das coisas que digo sempre aos colegas é assim. Se há coisas que eles gostem, de fazer, desafios que são importantes para eles e para os alunos, que partilhem connosco. E, se tem um custo, o conselho administrativo tem depois de decidir se isso é vantajoso para a escola e para os alunos. E a partir daí tem de tomar as decisões. Se é vantajoso, sim senhor vamos avançar. Não temos condições? Vamos à procura der parceiros e ver se é possível.”</p> <p>- “Agora todos estão disponíveis para isso? Não! Temos de trabalhar com quem está disponível. Se o nosso Projeto Educativo tem uma visão uma missão vamos avançando.”</p>	
--	--	--	--

	C 1.3 – Como descreveria, globalmente, o processo de implementação do Projeto de Intervenção?	<p>D: “O projeto entrou devagarinho. Ou seja, todos os documentos que foram produzidos e todas as sugestões contaram com o envolvimento do CP.”</p> <p>- “Ao longo do tempo foi-se dando ferramentas às pessoas para que fossem fazendo, tentando explicar as dúvidas.”</p>	
	C 1.4. – Quais as dificuldades na implementação de novas práticas de ensino e avaliação no seu AE?	- A ideia instalada de que tudo é para avaliar.	
		- Organização rígida dos momentos formais de avaliação.	
		- Conceções erróneas de alguns conceitos.	
		- Trabalho interdisciplinar.	
		- Tempo disponibilizado para coordenação pedagógica/gestão do crédito horário	
		<p>D: “Muitas pessoas acham que por avaliarem vários domínios têm de avaliar todos os domínios.”</p> <p>- “há momentos de avaliação formais espaçados e as pessoas acham que se não avaliarem ali, há determinadas coisas que não vão avaliar,</p>	

		<p>quando no dia a dia na sala de aula podem fazer essa avaliação.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “dar mais espaço às pessoas se poderem reorganizar neste processo de avaliação e dar mais espaço aos alunos para ter este feedback” - “para eles uma questão-aula era desde o princípio até ao fim da aula” - “agarrados muito à forma do instrumento lá de trás.” - “o que estou habituado é a fazer eu! Nós enquanto professores ainda temos muita dificuldade em termos a sala aberta” - “se nós trabalharmos essas questões em conjunto estamos a ganhar tempo. Não é um tempo que está lá, mas é um tempo que eu construo e que eu crio” - “se os professores quiserem inovar têm de dar muito de si. Ou seja, não se podem limitar a fazer aquilo que está no seu horário.” - “O desafio vai ser este: nós conseguirmos trabalhar como uma verdadeira equipa, com partilha, não ter medo para também partilhar os fracassos e não os ver como uma incapacidade. Tem de ser visto como trabalho de equipa.” 	
	C 1.5. – O que mudou na sua escola	<ul style="list-style-type: none"> - Melhor definição dos critérios de avaliação. - A compreensão e as práticas de “avaliação formativa” 	

	decorrente do projeto MAIA?	-	