

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Potenciar a avaliação pedagógica
Projeto MAIA: Um estudo de caso

Gonçalo Anselmo Domingos dos Santos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Lisboa, maio de 2023

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Potenciar a avaliação pedagógica
Projeto MAIA: Um estudo de caso

Gonçalo Anselmo Domingos dos Santos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional

Orientadora - Professora Doutora Lúcia Amante

Lisboa, maio 2023

Agradecimentos

Agradeço a toda a minha família e amigos pelo apoio incondicional ao longo de todo o processo.

Agradeço a todos os professores da parte curricular do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, bem como a todos os colegas de mestrado, os quais propiciaram momentos de interação e de aprendizagem ímpares.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Lúcia Amante, pelo apoio, ajuda e disponibilidade num processo longo e de enorme aprendizagem, que muito a ela deve.

Finalmente, um agradecimento especial ao Agrupamento de Escolas de Aljustrel pela disponibilidade na participação no presente estudo, pela ajuda incondicional e pelo apoio ao longo de todo o processo.

Dedicatória

Aos meus pais Maria e Anselmo, um exemplo de vida e de dedicação que tornaram tudo possível.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmo que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 14 de maio de 2023

Assinatura: 

Gonçalo Anselmo Domingos dos Santos

Potenciar a avaliação pedagógica.

Projeto MAIA: Um estudo de caso

Resumo

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA) vem convidar as escolas a encarar o currículo enquanto fator potenciador do desenvolvimento de competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes. Cabe, assim, às escolas, à luz dos novos documentos curriculares, olhar para as estratégias pedagógicas enquanto instrumentos mobilizadores da reflexão e do desenvolvimento de competências, cada vez mais necessárias nos tempos atuais. Com o intuito de ajudar as escolas a reformular as suas estratégias avaliativas em linha com as áreas de competências do PA, o Ministério da Educação desenvolveu o Projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA), o qual é pensado para a comunidade escolar, criando as condições necessárias à integração da avaliação pedagógica nos processos de desenvolvimento curricular.

A presente dissertação procura responder ao modo como o Projeto MAIA influenciou a alteração das estratégias avaliativas num agrupamento, à luz da perspectiva dos agentes diretamente envolvidos no processo, os professores e os alunos. A partir de um paradigma de investigação qualitativo, no formato de um estudo de caso, centrado em uma abordagem descritiva e interpretativa, potenciadora de uma visão holística, procurámos compreender o modo como uma escola adotou novas estratégias de avaliação enquadradas em dinâmicas pedagógicas desenvolvidas em contexto de sala de aula. Este processo resultou na promoção de uma maior centralidade dos alunos e de mais atenção dos professores ao processo de aprendizagem. Permitiu ainda uma maior responsabilização do aluno fundamentada no reforço da avaliação formativa e do *feedback* útil sobre áreas específicas de desempenho, identificando pontos fortes e fracos. Apesar do constrangimento da pandemia por COVID 19, que condicionou a aplicação de muitas estratégias avaliativas previstas inicialmente, o agrupamento adotou um conjunto de metodologias em sala de aula promotoras de uma maior centralidade e atenção na aprendizagem dos alunos, focando mais nos processos e menos na classificação.

Palavras chave

Projeto MAIA, Competências do PA, Avaliação pedagógica (formativa e sumativa), Classificação, Feedback, Aprendizagens significativas, Processos de recolha de informação.

Potenciar a avaliação pedagógica.

Projeto MAIA: Um estudo de caso

Abstract:

The Students' Profile by the End of Compulsory Schooling (PA) invites schools to view the curriculum as an enhancer of the development of competences understood as a complex combination of knowledge, skills and attitudes. It is therefore up to schools, in the light of the new curriculum reference documents, to look at pedagogical strategies as instruments that foster reflection and the development of competences, which are increasingly necessary in current times. Aiming at helping schools to reformulate their assessment strategies in line with the PA's competence areas, the Ministry of Education has developed the MAIA Project (monitoring and research project on pedagogical assessment), which is designed for the school community, creating the necessary conditions for the integration of pedagogical assessment in curriculum development processes.

This Master's research paper seeks to respond to how the MAIA Project has influenced the change in assessment strategies in a school cluster, within the perspective of all stakeholders involved in the process, the teachers and the students. Based on a qualitative research paradigm, within a case study which is centered on a descriptive and interpretative approach, enhancing a holistic view, we will seek to understand how a school adopted new assessment strategies framed in pedagogical dynamics developed in classroom context. This process has led to the promotion of a greater student-centered approach with more attention from teachers to the learning process. It has also allowed for greater student accountability based on strengthening formative assessment and useful *feedback* on specific areas of performance, identifying strengths and weaknesses (Amante & Oliveira, 2019, p. 19). Despite COVID 19 pandemic, which conditioned the implementation of many assessment strategies initially planned, the school cluster has adopted a set of methodologies in the classroom aiming at promoting greater centrality and attention to student learning, focusing more on processes and less on grading

Keywords:

MAIA Project, Competence areas in the *Students' Profile*, pedagogical assessment (formative and summative), Grading, Feedback, Meaningful Learning, Processes of information collection.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	5
1. CONCEITO DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	5
2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO	7
2.1. <i>Avaliação enquanto medida</i>	8
2.2. <i>A avaliação enquanto congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos</i>	9
2.3. <i>A avaliação como julgamento de especialistas</i>	10
2.4. <i>A avaliação como uma interação social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados</i>	12
3. NOVOS CAMINHOS PARA A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA ..	14
3.1. <i>A relevância do feedback formativo em contexto de sala de aula</i>	15
3.2. <i>A relevância pedagógica da avaliação formativa</i>	18
3.3. <i>Avaliação sumativa e a classificação ao serviço das aprendizagens</i>	21
3.4. <i>Novos caminhos para a avaliação das aprendizagens</i>	24
4. ENQUADRAMENTO LEGAL DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ATUAL SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS.	27
CAPÍTULO II PROJETO MAIA - (PARA UMA) AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS	31
1. O PROJETO MAIA E A (NECESSÁRIA) REFORMULAÇÃO DOS PARÂMETROS AVALIATIVOS	31
2. O PROJETO MAIA ENQUANTO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	33
3. DIMENSÃO TEÓRICA E FUNDAMENTOS DO PROJETO MAIA	35
3.1. <i>Apoio ao desenvolvimento de uma avaliação para as aprendizagens</i>	40
3.2. <i>Inserção pedagógica dos critérios de avaliação</i>	43
3.3. <i>A importância da participação dos alunos nos processos de avaliação</i>	46
4. PRINCÍPIOS CENTRAIS E ESTRUTURAIS PARA UMA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA.	48
5. PROJETO MAIA NUM CONTEXTO REAL	50
CAPÍTULO III METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	56
1. OBJETIVOS E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	56
1.1 <i>Investigação qualitativa, estudo de caso</i>	57
1.2. <i>Estudo naturalista inspirado em desenhos fenomenológicos</i>	59
2. INSTRUMENTOS E ETAPAS DO ESTUDO	61
2.1 <i>Instrumentos de recolha de dados</i>	65
2.2 <i>Procedimentos de recolha de dados</i>	77
2.3 <i>Tratamento e análise dos dados</i>	78
CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	81
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	81
2. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR	82
3. ANÁLISE AOS DADOS RECOLHIDOS NO AGRUPAMENTO	85
3.1. <i>Recentrar a ação na sala de aula ao serviço de melhores práticas</i>	86
3.2. <i>Para uma Avaliação pedagógica</i>	91
3.3. <i>O aluno enquanto agente da aprendizagem</i>	95
3.4. <i>Desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem no agrupamento</i>	98

3.5. <i>Constrangimentos sentidos pelo agrupamento na implementação do PI</i>	102
4. SÍNTESE DA ANÁLISE DE DADOS À LUZ DOS OBJETIVOS PROPOSTOS PARA A INVESTIGAÇÃO.	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
BIBLIOGRAFIA	122
ANEXOS	131
I. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO	132
II. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA POR <i>FOCUS GROUP</i> COM OS PROFESSORES	145
III. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA POR <i>FOCUS GROUP</i> ALUNOS	171

ÍNDICE DAS FIGURAS

FIGURA 4.1. - MAPA DO CONCELHO DE ALJUSTREL.....	81
FIGURA 4.2 - NÚMERO DE ALUNOS POR CICLO/OFFERTA FORMATIVA.	83
FIGURA 4.3 - EVOLUÇÃO DA PERCENTAGEM DE INSUCESSO POR CICLO NO AGRUPAMENTO.....	84
FIGURA 4.4 - ANÁLISE SWOT	88

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELA 1.1- SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS QUE O FEEDBACK FORMATIVO DEVE ASSUMIR.....	17
TABELA 3.1 – SISTEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	64
TABELA 3.2 – SÍNTESE GERAL – EIXOS/OBJETIVOS E RESPECTIVAS FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.	67
TABELA 3.3 – GUIÃO DA ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DO AGRUPAMENTO.	71
TABELA 3.4 – GUIÃO DA ENTREVISTA POR GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES.....	75
TABELA 3.5 – GUIÃO DA ENTREVISTA POR GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS.....	76
TABELA 3.6 – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS.....	80

Lista de abreviaturas

ACD	Ações de Curta Duração
AE	Aprendizagens Essenciais
AFC	Autonomia e Flexibilidade Curricular
CAP	Comissão Administrativa Provisória
CFAE	Centros de Formação de Associação de Escolas
DGE	Direção-Geral da Educação
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
IGEC	Inspeção Geral da Educação e Ciência
Projeto MAIA	Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
OF	Oficinas de formação
PA	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PI	Projeto de Intervenção (desenvolvido no âmbito da formação MAIA)
PPM	Plano Plurianual de Melhoria
RCFAE	Representantes dos Centros de Formação para a AFC
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado em Gestão Educacional e constitui-se enquanto investigação sobre as estratégias desenvolvidas por um agrupamento de escolas da região do Alentejo na implementação de uma reforma da avaliação das aprendizagens no âmbito do Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica). Procuramos assim analisar o impacto das novas políticas, nomeadamente em relação à avaliação das aprendizagens, bem como às dinâmicas pedagógicas e organizacionais em um agrupamento de escolas específico.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA) é um documento curricular muito relevante colocando o foco na relevância dos processos mais complexos do pensamento humano, como seja a importância do desenvolvimento de competências na resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico, mas também pelo facto de este documento permitir retirar muitas ilações em termos de prática pedagógica.

O PA convida a que o currículo possa ser construído e desenvolvido de várias maneiras. Desta forma, o currículo deve estar ao serviço da discussão e do diálogo, deve ser algo que nos interpela e provoca, desafiando os professores a colocar-se ao lado dos alunos na resolução de problemas e culminando na aprendizagem e no desenvolvimento de competências e atitudes. O convite que a legislação (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), e os documentos curriculares atualmente em vigor, lançam às escolas vai no sentido de que o currículo não seja algo que se diz, mas algo que se vive, e desafiam a avaliação das aprendizagens a ser uma mais-valia pedagógica.

O Projeto MAIA surge da necessidade sentida pelas escolas no processo de reformulação das estratégias avaliativas em linha com estas novas orientações legais e curriculares, em especial a necessária avaliação das áreas de competências do PA, “*que agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados*” (Martins, et al., 2017, p. 9). Este é, assim, um projeto solicitado pelas escolas e pensado para a comunidade escolar, procurando mobilizá-las para o desenvolvimento das condições necessárias à integração da avaliação pedagógica nos processos de desenvolvimento curricular, articulando o ensino com a aprendizagem (Fernandes, 2021). Este projeto pretende mudar práticas pedagógicas a partir de uma reflexão interna dos próprios

professores e assenta na convicção de que a melhoria das aprendizagens está diretamente relacionada com as práticas pedagógicas, incluindo as práticas de avaliação. Ao longo deste processo há um desafio que é colocado aos professores e que consiste em potenciar as práticas de avaliação e de ensino tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos. Os alunos deverão passar a estar no centro de todos os processos pedagógicos, incluindo a avaliação, a qual deverá estar orientada para as aprendizagens, devendo por isso assumir o currículo como algo que se vive, como algo passível de ser construído e reconstruído, capaz de induzir práticas que desafiam as competências mais complexas dos alunos, ou seja, “desenvolver uma conceção de um Currículo para se Aprender a Conhecer, a Pensar, a Ser, a Viver e a Estar” (Fernandes, Machado e Candeias, 2020, p. 11).

Atualmente não podemos encarar a avaliação desligada da perspetiva pedagógica, mesmo que para muitos professores, esta ainda possa ser vista enquanto processo autónomo. Black e Wiliam (1998) vêm afirmar a importância de mudar a avaliação, para mudar a escola. Conceitos como o de avaliação formativa e sua confusão com avaliação sumativa, ainda hoje necessitam de alguma clarificação concetual entre os agentes educativos. Há ainda muitas conceções erradas de avaliação que levam muitas vezes a que a avaliação sumativa seja vista como um somatório de avaliações. É assim importante clarificar os conceitos base fundamentais, tocar nas conceções que as pessoas têm sobre avaliação e ajudar a perceber que pode haver avaliação sem haver classificação e que a avaliação formativa não deve ser mobilizada para efeitos classificativos. A avaliação não pode continuar a ser vista como um processo em que *A* avalia, ou se pronuncia sobre a qualidade do trabalho de *B*, mas sim como um processo através do qual *A* e *B* analisam o trabalho realizado, identificam o que foi concebido, os erros envolvidos e procuram ultrapassar as dificuldades detetadas com recurso a estratégias pensadas e orientadas para aprendizagens significativas, onde o erro não deve ser um estigma, mas parte do processo de aprendizagem. A avaliação tem de deixar de ser a preocupação em classificar e passar a ser um processo pedagogicamente integrado e contínuo, ao serviço de melhores aprendizagens dos alunos. Com Amante e Oliveira (2016, p. 44), consideramos que a nova cultura de avaliação se caracteriza por enfatizar aprendizagens contextualizadas, assentes na interação social, no *feedback*, bem como em “*processos de pensamento de ordem superior*”, que envolvem a autorregulação da aprendizagem pelo estudante.

A presente investigação surgiu do interesse despertado aquando de uma visita a uma escola em contexto profissional. Os passos que a escola estava a iniciar na reformulação das suas estratégias avaliativas, motivaram-nos na procura da compreensão do modo como aquela escola em particular aproveitou o Projeto MAIA para encetar alterações de natureza pedagógica e organizacional junto da comunidade educativa, inspirando desta forma a questão de investigação da presente dissertação: *De que modo o Projeto MAIA influenciou a alteração das estratégias pedagógicas de avaliação no agrupamento de escolas e como foram essas alterações percebidas pelos docentes e alunos envolvidos no processo?* O estudo procurou assim perceber a perceção dos vários atores envolvidos no processo avaliativo sobre a promoção de estratégias de avaliação pedagógica, potenciadoras de aprendizagens mais significativas, em resposta ao desafio lançado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

O trabalho desenvolve-se ao longo de quatro capítulos. No primeiro capítulo começaremos por fazer uma breve referência à evolução histórica do conceito de avaliação, para de seguida nos centrarmos no conceito de avaliação tal como o entendemos atualmente, à luz do estado da arte neste campo, bem como nos diferentes textos legais em vigor neste momento em Portugal. No capítulo dois, procuraremos centrar-nos na descrição do Projeto MAIA, seus pressupostos, fundamentos e princípios centrais e estruturais relativos à avaliação pedagógica. Daremos, ainda, conta do modo como se procura dinamizar as escolas neste processo, partindo de um conjunto de oficinas de formação e de ações de curta duração, que pretendem ter um impacto efetivo no contexto de sala de aula. No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia escolhida no nosso objeto de estudo, bem como as diferentes etapas aplicadas à pesquisa levada a cabo junto da escola em causa. Optamos por um paradigma de investigação qualitativo, no formato de um estudo de caso, centrado em uma abordagem descritiva e interpretativa dos dados recolhidos através da análise documental e entrevistas realizadas à direção, professores e alunos do agrupamento em questão, resultando numa visão holística do tema em análise. A abordagem do tipo Hermenêutico-Fenomenológico que decidimos adotar potenciou a construção de significados e possíveis interpretações relativas ao fenómeno específico em estudo (Azevedo, 2016). No capítulo quatro, centraremos a nossa atenção na análise dos dados recolhidos junto do agrupamento em questão, procurando dar conta de exemplos de evidências em que baseámos as nossas interpretações, quer recorrendo a excertos de documentos analisados, quer a excertos das

entrevistas que conduzimos. Por último, deixamos algumas considerações finais suscitadas pela análise realizada, identificando as principais conclusões, bem como identificando limitações, mas também possíveis expansões deste estudo.

Capítulo I Avaliação das aprendizagens

Quando cheguei a Setúbal quis acabar com o que fica bem chamado o terror da chamada; é esse o terror que leva a criança a faltar à aula, a inventar uma desculpa, a tremer perante o professor. Em Setúbal, de princípio perguntavam: É para nota? (E havia medo na voz.) Não. É para aprender. Pois sim senhor, para aprender é que é: para eu aprender, para o aluno aprender; para estarmos mais perto um do outro: para partirmos a aula ao meio: pataca a mim, pataca a ti.
Sebastião da Gama in *Diário*

1. Conceito de avaliação em contexto educativo

O ato de avaliar está atualmente omnipresente em todas as dimensões da nossa existência, o que acarretou alguma banalização do termo avaliação (Pinto & Santos, Modelos de avaliação das aprendizagens, 2006) na medida em que quase tudo no nosso dia a dia passa, de alguma forma, por processos de avaliação. Esta realidade teve como consequência direta uma complexificação do conceito em si, tornando-o mesmo, por vezes, obscuro na medida em que tudo pode ser incluído no ato avaliativo.

A avaliação é antes de mais um processo comunicativo interpessoal contextualizado, onde os elementos centrais são os atores do processo. É, pois, fundamental a clarificação dos olhares e perspetivas em função dos estatutos que ocupam num dado contexto, na construção de uma aprendizagem mútua, sobretudo quando falamos de avaliação em contexto educativo.

Em educação nunca poderemos separar a avaliação da aprendizagem, contudo, a avaliação não pode ser confundida, ou vista exclusivamente, enquanto técnica, descontextualizada e sem atender aos atores que nela intervêm. Avaliar é muito mais do que aplicar processos de medida ou procedimentos garantes de validade e equidade, “*avaliar é uma prática e uma construção social que não pode ser confundida com uma ciência exata, porque não produz resultados certos*” (Fernandes, 2021, p. 8). Por outro lado, e como afirmam Pinto e Santos (2006), é fundamental encarar o erro enquanto elemento-chave da informação naturalmente presentes no processo educativo:

(...) encarar o erro como uma fonte insubstituível de informação permite discutir o conceito e as práticas de avaliação formativa numa perspectiva de assistência às aprendizagens e não como uma primeira

etapa da medida mais globalizante, impressionista e “cientificamente” mais frágil.” (Pinto & Santos, 2006, p. 8)

Faz, assim, sentido que no contexto educativo comecemos a falar mais em avaliação pedagógica, ou seja, uma avaliação presente nos momentos mais formais, mas ainda, e sobretudo, em todo o processo pedagógico, nomeadamente no contexto de sala de aula, onde grande parte das aprendizagens ocorrem, mas também onde as dificuldades são sentidas pelo aluno. Para avaliar devemos recorrer a instrumentos, mas devemos sobretudo atender aos contextos em que as aprendizagens ocorrem, detetando as condições mais favoráveis para o desenvolvimento de uma perspetiva holística dos alunos, incluindo-os em todo o processo, tornando-os conscientes das próprias aprendizagens.

McMillan (2013), defende que a avaliação em contexto de sala de aula é uma concetualização de um processo pelo qual professores, e alunos, reúnem evidências que servem vários propósitos, nomeadamente os pontos fortes e fracos dos alunos, seus progressos no cumprimento dos níveis desejados, atribuição de classificação e providenciam a elaboração de um *feedback* para os pais e encarregados de educação:

“That is, CA (classroom assessment) is a tool teachers use to gather relevant data and information to make well-supported inferences about what students know, understand, and can do (Shavelson & Towne, 2002), as well as a vehicle through which student learning and motivation are enhanced. CA enhances teachers’ judgments about student competence by providing reasoned evidence in a variety of forms gathered at different times. (McMillan, 2013, p. 4)

McMillan (2013, p.5) refere que vários estudos constataam que os professores em geral carecem de conhecimentos especializados na construção e interpretação dos instrumentos que concebem e utilizam para avaliar a aprendizagem dos alunos, sendo por isso fundamental ajudá-los a desenvolver várias competências, sobretudo as competências orientadas para a avaliação das aprendizagens, na medida em que os professores tendem a subestimar os elementos cognitivos essenciais à aprendizagem, designadamente no que se refere à capacidade de identificar erros no processamento cognitivo dos alunos que os condicionam em termos de aprendizagens futuras.

Ao focarmos o tema da avaliação, também é importante destacar a relevância do envolvimento dos alunos na avaliação do seu trabalho ao longo de todo o processo de aprendizagem, em particular na relevância da autoavaliação e da interação com os pares, enquanto potenciadores de apropriação das mesmas. Há uma dimensão de natureza social na avaliação que não pode ser descurada e que condiciona os alunos, nomeadamente as normas sociais, as expectativas e as interações pessoais. É por esta razão que cada vez mais é

determinante a valorização da avaliação formativa enquanto instrumento essencial na monitorização dos progressos e do fornecimento de feedback significativo. É assim necessário provocar nos professores a capacidade de reconceitualizar a avaliação, passando de uma avaliação eminentemente sumativa, estática, para uma avaliação capaz de promover progresso na aprendizagem dos alunos e no processo instrutivo dos docentes.

2. Evolução do conceito de avaliação

As práticas avaliativas que se generalizaram no séc. XX começaram a ser desenvolvidas a partir do séc. XVI até ao séc. XIX (Pinto & Santos, Modelos de avaliação das aprendizagens, 2006, p. 6). Apesar de ser um conceito recorrente antes do séc. XVI, a avaliação até aí cumpria uma função essencialmente de medida do comportamento humano, desempenhando também uma outra fundamental orientada para a proteção dos mais novos, antes de lhes serem atribuídas responsabilidades e tarefas inerentes à vida adulta.

A partir do séc. XVI, com os Jesuítas, começam a surgir técnicas de exame, atividades de vigilância, bem como de enclausuramento, cuja principal função é tornar os indivíduos adaptados às exigências de novas ordens sociais emergentes (Pinto & Santos, 2006), preconizando o ensino de muitos como se de apenas um se tratasse.

Progressivamente o recurso aos exames acaba também por se constituir como uma âncora da escola pública aos ideais da revolução francesa, procurando combater os privilégios da aristocracia dominante. A avaliação passou então a ter um valor social simbólico materializado em diploma e estatuto social a ele ligado, potenciando, naturalmente, a mobilidade social.

A avaliação tal como a conhecemos atualmente tem pouco mais de um século, estando as suas diferentes conceitualizações interligadas ao desenvolvimento da escola pública de massas. Pinto e Santos (2006) propõem quatro abordagens possíveis ao conceito de avaliação, as quais, segundo Guba e Lincoln (1989), citados por aqueles autores, correspondem a quatro gerações distintas da avaliação, a saber:

- avaliação enquanto medida;
- avaliação enquanto congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos;
- avaliação como julgamento de especialistas;
- avaliação como uma interação social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados.

Para Pinto e Santos (2006) estas ideias não são estanques entre si, e muitas delas estão em estreita correlação, não se anulando necessariamente, pelo contrário, é possível identificar práticas que decorrem simultaneamente de diferentes concepções, podendo até encontrar, em resultado desta relação, um retorno sistemático de práticas avaliativas do passado e que são anunciadas como pretensamente inovadoras. Será assim importante refletir um pouco sobre as abordagens atrás enunciadas e retirar daqui alguns elementos fundamentais para a abordagem que nos propomos levar a cabo.

2.1. Avaliação enquanto medida

Pinto e Santos (2006), citando Mateo (2000), atribuem a Fechner a utilização de uma forma sistemática de medida no campo das ciências humanas, particularmente durante a segunda metade do séc. XIX. É assim a medida em termos psicofísicos que posteriormente é alargada a outras vertentes do comportamento humano, originando a psicometria. Citando Barbier (1983), Pinto e Santos (2006) afirmam que:

(...) a verdadeira racionalização da avaliação, enquanto prática específica, só aparece a partir de meados do século XIX. Para este facto contribuíram essencialmente três factores: (i) um interesse crescente pela medida, pelo seu rigor e pelos seus procedimentos; (ii) o aumento da complexidade dos sistemas educativos, que consigo acarreta novas exigências de selecção e orientação no sistema escolar, nomeadamente a exigência de uma maior normalização das classes, quer ao nível da idade, quer ao nível escolar; e (iii) a tendência geral para racionalizar e normalizar o comportamento humano em diversos campos onde a actividade humana se inscreve. (Pinto e Santos, 2006, pp. 14-15)

Há assim uma referência importante a uma nova ordem social que marca os sistemas educativos em plena revolução industrial. A avaliação passa a ser influenciada pela psicometria e concentra a sua principal preocupação na medida e nos processos que a sustentam, como é o caso dos testes e dos exames. Mais do que os programas e o desenvolvimento do currículo, aqui o importante é apreciar os conhecimentos demonstrados por cada um, garantindo que é possível um ponto de comparação dos resultados de cada aluno com o grupo de referência (normalmente a turma). Verifica-se então o recurso a processos de referência normativa, ou seja, a comparação dos resultados individuais enquanto sistema instituído como norma.

No contexto pedagógico, o paradigma avaliativo dominante desta concepção privilegia o papel do professor enquanto elemento estruturante na relação com o saber, remetendo o aluno a um lugar puramente passivo. Ensinar é, acima de tudo, “transmitir o saber de forma mais adequada possível” e aprender significa “reter o saber transmitido e ser capaz de o

reproduzir como foi ensinado” (Pinto & Santos, Modelos de avaliação das aprendizagens, 2006, p. 16). Por regra, as dificuldades de aprendizagem são neste paradigma associadas a defeitos dos próprios alunos (falta de atenção ou de memória, incapacidade intelectual, ausência de esforço ou de trabalho), ou então, a uma transmissão/enunciação deficiente por parte do professor, o que era uma justificação muito pouco provável, na medida em que o professor é um profissional cujo centro da atividade é a transmissão dos saberes.

A função fundamental da avaliação está aqui profundamente marcada por uma dimensão social, ou seja, a preocupação central prende-se mais com pedidos de natureza social do que pedagógicos, respondendo a exigências específicas, como seja o controlo das qualificações profissionais, ou ainda a rentabilidade de recursos, não cumprindo por isso nenhuma função de regulação pedagógica.

2.2. A avaliação enquanto congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos

Segundo Pinto e Santos (2006), em 1930 Pieron propõe um novo domínio de estudo, a docimologia, que tem como objetivo o estudo sistemático dos exames, dos sistemas de notação, dos comportamentos tanto dos examinadores como dos examinados com o objetivo de tornar a avaliação, e os exames, mais objetivos, fidedignos e válidos:

Esta nova área de saber emergente é constituída por duas disciplinas com os seguintes objectivos: (i) a docimástica, o estudo dos exames e das suas técnicas; (ii) a doxologia, o estudo sistemático do papel que a avaliação desempenha na educação escolar. Há, assim, um eixo mais centrado nas técnicas e outro mais centrado nas pessoas, nas práticas avaliativas e nos seus valores, isto é, na cultura de avaliação. Todavia, é o primeiro eixo que se desenvolve, relegando para segundo plano as preocupações relativas ao segundo eixo. Apesar deste facto, os estudos realizados no âmbito da docimologia vieram pôr em evidência os problemas da avaliação enquanto medida. Embora não apresentem soluções credíveis para combater a falta de rigor evidenciada em termos dos procedimentos de avaliação, vieram mostrar a debilidade e a falta de rigor científico nos processos de avaliação. Apesar destas dificuldades, mantém-se a preocupação por uma avaliação mais rigorosa. (Pinto & Santos, Modelos de avaliação das aprendizagens, 2006, p. 21)

Pinto e Santos (2006) destacam ainda que também os currículos são alvo de uma especial atenção, sobretudo com Tyller e a investigação que este leva a cabo sobre os efeitos dos currículos nos resultados dos alunos à entrada para a Universidade. Este educador americano insiste na ideia de que é fundamental que o currículo se organize em torno de objetivos, os quais seriam o suporte da planificação curricular e a referência base para a realização de exames.

Estas ideias ganham um especial reforço na década de 1960, nomeadamente com autores como Cronback e Scriven, ao fazerem um balanço sobre as funções e metodologias da avaliação procurando melhorar a sua valia, ou ainda Glasser, que, pela mesma altura, além de definir objetivos se preocupou em os avaliar desenvolvendo a noção de teste criterial, em contraposição com os tradicionais que eram referidos à norma. Podemos ainda aqui falar de Bloom, o qual, uma década depois dos educadores referidos anteriormente, destaca o papel estratégico que a avaliação tem na melhoria da gestão do processo de ensino/aprendizagem, à qual chama de avaliação formativa, destacando que o diagnóstico e a remediação enquanto duas componentes fundamentais na nova ideia de avaliação (Pinto & Santos, Modelos de avaliação das aprendizagens, 2006, pp. 21-22).

Todos estes investigadores trazem importantes contributos para a evolução do conceito de avaliação, encarando-a como o meio de determinar a concordância ou o afastamento entre objetivos pré-definidos e o desempenho dos alunos, privilegiando a relação professor/aluno. Nesta conceção a avaliação escolar é reduzida àquilo que é possível ser definido enquanto objetivos dos programas de cada disciplina, nomeadamente objetivos do domínio cognitivo. Contudo, por outro lado, há uma clara desvalorização do desenvolvimento de experiências e de aprendizagens de natureza interdisciplinar e globalizante, onde estratégias como o trabalho de projeto não têm lugar. Há a definição de um novo referencial, que agora são os objetivos, e uma focalização tanto nos processos ligados ao desenvolvimento e gestão dos programas como nos produtos finais materializados nos resultados dos alunos, o que faz com que a avaliação ganhe aqui duas funções distintas, uma de natureza social e outra de natureza pedagógica.

2.3. A avaliação como julgamento de especialistas

Estes vários olhares da década de 60 e 70 sobre a avaliação estimularam a proliferação de vários modelos avaliativos que tinham como preocupação central a regularização da própria ação de avaliar. Pinto e Santos (2006) sistematizam em duas linhas conceituais os modelos desenvolvidos. Uma delas é baseada no desenvolvimento de instrumentos que sustentam a avaliação e que nomeiam “tecnologia ao serviço dos objetivos e da sua medida” (Pinto & Santos, Modelos de avaliação das aprendizagens, 2006, p. 28), e outra, que resulta do desenvolvimento da proposta de Cronbach, que associa a avaliação ao processo de tomada de decisões, ou seja, passa a considerar-se que a avaliação não se reduz ao processo de

recolha de informação, mas inclui também o processo de julgamento sobre a informação recolhida:

Hadji (1989) põe em evidência o significado de avaliação enquanto acto de julgamento entendido como processo de tomada de decisão. Segundo ele, não há avaliação sem uma tomada de juízo de valor. Avaliar é tomar posição face ao valor de algo. Esta é, aliás, a grande diferença que a separa do acto de observar ou do de prescrever. Quem observa afirma o que vê. Quem prescreve afirma como a realidade deverá ser. Quem avalia aprecia o que vê. Este juízo de valor depende, por um lado, dum enunciado prescritivo que o precede, dado que não poderei apreciar sem estabelecer uma comparação com aquilo que entendo que deveria ser, e por outro, de um julgamento do observador, uma vez que não poderei estabelecer uma apreciação sem conhecer algo daquilo que estou a apreciar. (Pinto & Santos, 2006, pp. 29-30)

A evolução do pensamento sobre a avaliação sofre aqui uma ampliação significativa, passando a englobar o contexto e o quadro de relações, ou seja, passa a ser considerada uma visão mais complexa dos processos avaliativos, entrando em linha de conta com redes de inter-relações e interdependências existentes entre diversos contextos de tomada de decisão. Ao nível do contexto pedagógico, destacam-se os modelos que preconizam uma abordagem sistémica da avaliação, centrando a importância dos atos avaliativos, do avaliador e das relações sociais em que a avaliação ocorre. As decisões de avaliação não podem deixar de ser contextualizadas na medida que as mesmas se encontram condicionadas pela rede de relações que as circunscrevem, incluindo contextos ausentes. É neste sentido que Pinto e Santos (2006) distinguem 3 contextos de tomada de decisão no processo de avaliação, a saber: a *avaliação prescritiva*, que corresponde ao contexto político-administrativo, no qual são tomadas decisões para a avaliação que se revestem sobre a forma de lei, por outro lado, encontramos a *avaliação apropriada*, específica do contexto educacional, em que as orientações que se expressam por vias legais são interpretadas e definidas ao nível do contexto específico de cada escola e, finalmente, a *avaliação concretizada*, característica do nível de decisão específico da relação professor-aluno, ou seja, no contexto de sala de aula e da turma.

Verifica-se, deste modo, um alargamento da noção de avaliação formativa, na medida em que se procura garantir que os meios de formação sejam adequados às características daqueles a quem a formação é dirigida, contribuindo para a diferenciação dos modos de ação e de interação pedagógica, orientada de modo a garantir uma ação educacional mais adequada.

Encontramos nesta abordagem um modelo cognitivista da aprendizagem, centrado nos processos mentais do aluno, que deixa para segundo plano a correção do resultado obtido. Aqui, o erro passa a ser valorizado, uma vez que fornece pistas ao professor, que podem

converter-se em estratégias e adaptações pedagógicas criadas para ajudar e orientar o aluno na realização das diferentes propostas. Finalmente, destacamos o papel do professor, que aqui ganha uma centralidade, enquanto agente regulador das aprendizagens.

2.4. A avaliação como uma interação social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados

Na última década do século passado, dá-se a assunção clara do paradigma construtivista nas Ciências Sociais e Humanas e a avaliação, a exemplo das demais práticas sociais, passa a ser perspectivada à luz de novos olhares (Amante & Oliveira, 2016, p. 43), destacando a sua natureza relacional contextualizada num quadro de relações dinâmicas, mas também complexas, inscritas num sistema de valores que lhe está associada. Para Pinto e Santos (2006, p. 34), nesta conceção, a avaliação é uma construção social ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores, sendo concretizada por alguém que faz parte dessa própria realidade e não lhe é alheio. Esta perspetiva desloca o olhar para as consequências e os significados do próprio processo de avaliação.

A avaliação perde aqui definitivamente a sua perspetiva unilateral, seja ela mais psicométrica ou tecnicista, mas também vai procurar afirmar a pluralidade de perspetivas, na medida em que a avaliação incide sobre uma realidade em ação, onde se cruzam diversos atores, colocando assim em destaque a relevância da necessidade da partilha de códigos potenciadores de uma autêntica comunicação entre os diversos atores. Daqui resulta uma crescente importância da necessidade de explicitação das intenções, dos objetivos e dos meios a utilizar na recolha das informações. A natureza relacional da avaliação exige, pois, a construção de uma intencionalidade recíproca entre os atores, mas também requer a adequação da mensagem ao conteúdo e aos afetos que veicula, bem como um código partilhado pelos vários intervenientes em todo o processo. Só nestas circunstâncias se torna possível ao emissor construir uma mensagem que o recetor compreenda, estabelecendo uma comunicação entre si.

Começa, portanto, a encarar-se a avaliação como um processo de diálogo eficaz entre atores, que conseguem estabelecer consensos através da explicitação das suas divergências, e abandona-se a perspetiva de uma avaliação monológica, fundada num esquema unilateral de comunicação de informação. A avaliação transforma-se numa relação potenciadora de dinâmicas de ação das quais ela própria faz parte, ou por outras palavras, a avaliação passa

a ser um elemento-chave para que os diferentes atores encontrem os melhores caminhos para alcançar os objetivos propostos, na medida em que ela se preocupa com a adequação, eficácia e sentido das ações pensadas em resultado dos julgamentos avaliativos.

Não podemos deixar de olhar para a avaliação e sua complexidade como a expressão de uma cultura, de ideias, de práticas e significados partilhados e, por consequência, ela deve responder a problemas e questões reais, que afetam os diferentes atores nos contextos, ou seja, nas situações concretas. A avaliação deixa então de se reger por procedimentos normalizados e rígidos, passando a assumir uma pluralidade de abordagens, ou respostas, à realidade. A avaliação passa a ser uma ação desempenhada por pessoas para pessoas, procurando respostas em situação dinâmica e promovendo a melhoria das ações e das relações num dado contexto social:

A avaliação é, assim, entendida como um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que sua ação vai também gerando a própria realidade. Podemos dizer, ainda, que a avaliação é também um processo gerador de valores apropriados pelas pessoas e pelas instituições (Jorro, 2000) que servem por sua vez de base, para a construção de imagens ou de representações sobre o vivido. (Pinto & Santos, Modelos de avaliação das aprendizagens, 2006, p. 38)

Em termos pedagógicos esta aceção de avaliação centra a importância na relação entre os alunos e o saber. Ao professor cabe um papel secundário, no sentido em que cabe ao aluno aceder diretamente ao saber e ao professor o papel de organizador dos contextos de aprendizagem e de acompanhante dos alunos na construção das suas aprendizagens, mas sobretudo de apoio ao aluno no desenvolvimento de estratégias que potenciem a sua própria aprendizagem. Verifica-se, deste modo, uma clara influência construtivista, que olha para o aluno enquanto construtor do seu próprio conhecimento, que mais não é do que um processo pessoal de atribuição de significado ao que se encontra a aprender.

Nesta conceção, a avaliação desempenha um papel central, visto que, ao detetar os erros se pode, através da compreensão dos mesmos, transformá-los em instrumentos ao serviço das aprendizagens. Para que o erro possa ser superado ele deve ser conhecido e compreendido pelo professor, mas sobretudo pelo aluno. Na medida em que os instrumentos de avaliação ajudam o aluno a reconhecer os seus pontos fracos e a desenvolver as estratégias mais adequadas para a sua superação, a autoavaliação ganha um novo estatuto e passa a ser a avaliação privilegiada. Deste modo, a avaliação deixa assim de ser um processo que apenas ocorre no fim, para passar a ser integrado no ato pedagógico.

A função reguladora da avaliação assume aqui um novo significado, posto que assegura a articulação entre as características dos alunos e o processo de ensino, dirigindo-se essencialmente ao propósito de se focar na ação do aluno como principal agente regulador da sua aprendizagem:

Esta forma de avaliação emergente, a auto-avaliação regulada (Nunziatti, 1990) é um processo de metacognição (Santos, 2002) e como tal, um meio de aprendizagem. Neste processo, o aluno tem que comparar os seus desempenhos reais com os esperados – que constituem o referencial – e identificar os seus pontos de realização ou de não realização. Mas, reconhecer um erro ou identificar uma dificuldade é já um processo de aprendizagem (Meirieu, 1988). Para além disso, a tomada de consciência do erro ou da dificuldade por parte do aluno permite, não só pedir ajuda de forma mais precisa, como desenvolver estratégias pessoais mais centradas na superação das dificuldades. É nesta perspectiva que a avaliação se transforma num instrumento pessoal ao serviço das aprendizagens. (Pinto & Santos, Modelos de avaliação das aprendizagens, 2006, p. 41)

A avaliação é entendida como um processo aberto e negociado entre os vários atores, onde as regras do jogo são conhecidas, clarificando e respeitando uma ética do agir avaliativo. Procura-se uma resposta aos problemas dos diversos atores, gerando novas realidades e permitindo uma reflexão crítica sobre a própria ação avaliativa, traçando novas perspetivas de futuro e enquadrando os novos problemas emergentes.

3. Novos caminhos para a avaliação das aprendizagens em contexto de sala de aula

É inegável a importância que a avaliação formativa em contexto escolar tem ganhado nas últimas décadas, traduzida especialmente em estudos (Ruiz-Primo & Li, 2013) que apontam para a relevância da avaliação formativa na motivação e na aprendizagem dos alunos. É, pois, fundamental compreender melhor as condições que dão suporte à avaliação formativa, potenciadora do desenvolvimento nos alunos das competências essenciais, para a concretização de uma verdadeira aprendizagem significativa. Sabemos da importância da avaliação formativa informal e da relevância da interação diária entre os alunos, e os alunos e professores, no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens (Cowie, 2013), no entanto, pouco compreendemos sobre o modo como a avaliação formativa mais formal, incorporada no processo de ensino-aprendizagem, pode ser potenciada para efeitos de aprendizagem dos alunos e sua avaliação formal.

Tomlinson e Moon (2013) alertam-nos para o facto de ser inegável que as capacidades dos alunos, os interesses, as preferências de aprendizagem, as tendências sociais e culturais, bem como outras características relacionadas com a aprendizagem e motivação, afetam a aprendizagem, sendo provável que essas diferenças individuais também afetem o impacto

das avaliações dos alunos. É, portanto, relevante perceber quais as abordagens e as práticas pedagógicas mais eficazes de modo a potenciar estas diferenças em contexto de sala de aula. Uma das respostas poderá passar por práticas de avaliação diferenciadas e contextualizadas que possam acomodar as diferentes características dos alunos. Outra alternativa poderá ser o recurso a novas tecnologias aplicadas à avaliação.

3.1. A relevância do *feedback* formativo em contexto de sala de aula

A relevância e centralidade do *feedback* na avaliação formativa têm sido muito referidas no âmbito da formação MAIA (Fernandes, 2021). Com efeito, o *feedback* é uma das competências centrais que deve ser dominada enquanto garantia de impacto positivo na avaliação formativa. O *feedback* não só fornece aos alunos informação relevante relativa ao seu ponto de situação, como também os elucida sobre o caminho que deve ser seguido na superação das suas limitações, ajudando-os a desenvolver um maior envolvimento em processos cada vez mais eficazes de autorregulação.

De uma forma muito simples, dir-se-á que fazemos ApA (“Avaliação para as Aprendizagens”) (ou AF) (Avaliação Formativa) para distribuir *feedback* de qualidade aos alunos, isto é, um *feedback* que os torne conscientes acerca do que têm de aprender, da situação em que se encontram e dos esforços que têm de fazer para alcançarem os objetivos de aprendizagem. E é muito importante que se compreenda que para fazermos ApA (ou AF) não necessitamos de nenhum aparato pedagógico especial ou de qualquer tipo de condições também especiais. (Fernandes, 2021)

Para que o *feedback* produza efeitos positivos deve ser realizado com frequência, mas deve também ser adequado ao contexto e aos alunos, de modo a potenciá-lo enquanto estratégia ao serviço de melhores aprendizagens. O termo *feedback*, no fundo, é usado para sintetizar um conjunto de procedimentos complementares, e potenciadores, das aprendizagens dos alunos, podendo por seu intermédio clarificar objetivos e critérios autorreguladores de aprendizagem, propiciando aos alunos uma melhor orientação das suas aprendizagens, e definir quais as melhores estratégias para autorregular o seu percurso. O sistema de *feedback* exige consequentemente ajustamentos constantes e mudanças frequentes, potenciadoras de melhores aprendizagens e uma adequação às necessidades de cada aluno, ajudando-o a inserir-se no seu processo específico de aprendizagem. Ruiz-Primo e Li (2013) colocam o *feedback* entre os cinco métodos mais poderosos que influenciam a aprendizagem dos alunos, sendo também o mediador crítico mais eficaz na melhoria das aprendizagens. Contudo alertam para o facto de a base de conhecimento sobre o *feedback* ser principalmente extraída de estudos desenvolvidos em laboratório, ou em ambientes artificiais em que as

tarefas tendem a ser minimamente significativas ou irrelevantes para os alunos, sendo também muito limitadas no tempo.

The landscape of the feedback literature suggests that the knowledge base about feedback is mainly drawn from studies done in laboratories or in artificial classroom environments in which learning tasks tend to be minimally meaningful or irrelevant to learners and seldom take place over extended periods of time. Although feedback has proven to be effective in laboratory type of studies, we may be too confident in trusting any feedback strategies in the classroom. Furthermore, we are aware of many strategies and techniques suggested in books and papers, but we do not know how they have been used or adapted by teachers and students and then how they have influenced students' learning. Some of these strategies are examples of practices that have been observed in classrooms; however, to some degree, it can be said that they have not been empirically tested. An inconvenient truth that needs to be acknowledged is that we generally know much less about feedback practices in the classroom context than we would like to admit. (Ruiz-Primo & Li, 2013, p. 216)

Apesar de reconhecer que o *feedback* imediato e oportuno seja promovido em muitas investigações, Ruiz-Primo e Min (2013, p. 216) destacam que o *feedback* melhora a aprendizagem apenas quando os objetivos estão relacionados com tarefas de memória, tendo um efeito oposto quando os objetivos de aprendizagem são conduzidos por processos, tais como atividades em sala de aula. Segundo estes autores, verifica-se assim que muitos estudos que foram sendo desenvolvidos relativos ao *feedback* são metodologicamente difíceis de comparar, incidindo o foco em uma elevada diversidade de aspetos que torna complicada a identificação de padrões e, conseqüentemente, de resultados efetivos das mesmas.

One stunning result of our meta-analysis is to discover that a high percentage of the studies focus on evaluating feedback effects in the same experimental session. That is, the feedback treatment is a single event lasting only minutes (72% of studies in science and 85% in mathematics). Few studies focus on multiple feedback episodes that occur at least in a 1-week instructional period (only 5 studies in science and 10 in mathematics). This is surprising since these studies do not at all reflect what should be expected about feedback practices in the classrooms. Nor can these types of studies be used to explain the effects of feedback when teachers implement feedback as a regular or routine practice (Kluger & DeNisi, 1996; Li et al., 2011; Ruiz-Primo, Li, et al., 2010). Needless to say, the studies focusing on the long-term effects of feedback on cognitive outcomes are nonexistent (e.g., Do students with feedback outperform the control group in delayed measures?). (Ruiz-Primo & Li, 2013, p. 217)

O tratamento do *feedback* aparece na maioria dos estudos levados a cabo como um complemento que raramente se enquadra no processo de ensino-aprendizagem, estando os estudos, incluindo os que foram realizados em contexto de sala de aula, muito centrados em tarefas artificiais e raramente orientadas para as atividades diárias implementadas em contexto de sala de aula. A validade da maioria dos estudos sobre *feedback* analisados por Ruiz-Primo e Li (2013), também está ameaçada pela falta de cumprimento das características técnicas dos instrumentos utilizados para medir resultados (2013, p. 219).

We argue that formative feedback, when studied in the classroom context, is far more complex than it tends to appear in most studies, syntheses, or meta-analyses. Feedback practice is more than simply giving students feedback orally or in written form with externally or self-generated information and

descriptive comments. We argue that feedback that is not used by students to move their learning forward is not formative feedback. We thus suggest that feedback needs to be examined more closely in the classroom setting, which should ultimately contribute to an expanded and more accurate and precise definition. (2013, p. 219)

Para estes autores o *feedback* deve possibilitar aos alunos a oportunidade de agir nesse feedback e planear os próximos passos de modo a promover a sua própria aprendizagem. O quadro seguinte apresenta uma síntese das características que o *feedback* formativo deve assumir segundo Ruiz-Primo e Li, (2013, pp. 219-221):

Feedback formativo	Deve ser visto como um processo fortemente orientado por objetivos de aprendizagem para o trabalho pedagógico-didático. Para que o processo de <i>feedback</i> seja eficaz deve definir, clarificar ou articular as evidências de aprendizagem e/ou critérios para cumprir com sucesso os objetivos pretendidos. Por outro lado, deve também comparar o nível real atingido com o nível esperado.
	Deve envolver ativamente os alunos, quer na definição dos critérios de aprendizagem, como na comparação dos níveis reais e pretendidos de sucesso, assim como potenciar as informações resultantes do processo de avaliação para melhorar as aprendizagens e reduzir lacunas existentes.
	Deve ser considerado como um nível instrutivo superior aos comentários escritos e orais, e não ser confundido com estes. Pode/deve envolver intercâmbio verbal, modelação, demonstrações, pistas ou dicas que possam potenciar e apoiar a aprendizagem.
	Destina-se especificamente a melhorar os resultados da aprendizagem, bem como os processos. O conteúdo do <i>feedback</i> deve focar-se no entendimento do desempenho atual/real e o esperado, mas também na melhoria das estratégias de aprendizagem dos alunos.
	Deve focar-se na autorregulação, metacognição, atribuição, autoeficácia e orientação de objetivos. Deve, assim, estar focado em fatores que dependam ou estejam em controlo direto dos alunos, contribuindo assim para melhorar a orientação dos alunos para os objetivos das aprendizagens.
	Deve garantir a sua utilidade tornando-o acessível, útil e prático, potenciador de insights sobre as próprias aprendizagens, potenciando a autocrítica e a autorreflexão.

Tabela 1.1- Síntese das características que o feedback formativo deve assumir segundo Ruiz-Primo e Li, (2013, pp. 219-221)

Desta forma o *feedback* formativo deve ser encarado como uma atividade na qual os alunos assumem o papel de parceiros, concretizadores das ações a seguir, colocando-o num patamar bem superior ao dos meros comentários orais e escritos relativos ao desempenho dos alunos. É precisamente neste espírito que o Projeto MAIA se insere, quando preconiza que a “Avaliação para as Aprendizagens” (ApA) não deve ser potenciada enquanto instrumento de recolha de informação para uma avaliação sumativa, o que “é verdadeiramente

necessário, é que haja interação social, ou seja, que professores e alunos possam comunicar acerca do trabalho que está a ser desenvolvido” (Fernandes, 2021, p. 8). O propósito fundamental da ApA é que esta adote uma função eminentemente formativa, através da qual os alunos recebem *feedback* significativo, ou seja, capaz de potenciar a autorregulação das suas aprendizagens, bem como a recolha de informações relevantes para a regulação do ensino.

3.2. A relevância pedagógica da avaliação formativa

Por tradição, a avaliação desenvolvida no contexto de sala de aula centrou-se essencialmente no desenvolvimento de meios/instrumentos para reunir provas sobre aprendizagens que os alunos desenvolveram durante um determinado período. O modo como depois essas provas são utilizadas é que tem fundamentado a distinção entre a vertente formativa e sumativa da avaliação. Isto reflete que nem sempre o verdadeiro papel da avaliação em contexto de sala de aula tem sido bem compreendido por muitos educadores/professores, tendo por isso conduzido a uma ampla e variada definição de ambos os conceitos, mas também da sua utilização e implementação (Campbell, 2013).

A avaliação em sala de aula foi encarada durante muito tempo como uma atividade conduzida pelos professores no final de um ciclo formativo, tendo relegado a avaliação a um papel predominantemente instrumental, com uma função de medida das aprendizagens dos alunos, as quais eram traduzidas em classificações que remetiam para este mesmo desempenho. Atualmente, com os avanços na compreensão sobre o processo de aprendizagem, já se encara a avaliação em contexto de sala de aula como uma atividade que pode ter muitos usos e se estender ao longo de um determinado período temporal. Neste sentido, a avaliação tem sido encarada como resultando de uma preparação prévia, que se prolonga ao longo de um pré-determinado processo, mediante um conjunto de instruções, as quais pretendem ajudar os alunos e os professores na sua concretização final, ou seja, classificativa.

Campbell (2013, p. 72), citando a análise de estudos sobre práticas de avaliação de professores desenvolvidas por Marso e Pigge (1993), relativas a escolas americanas, afirma que os professores tendem a usar estratégias de avaliação objetivamente pontuáveis, em detrimento de outras potencialmente menos objetivas, comportamento reforçado em grande medida pela crescente atenção e importância dada pelas famílias e pelo público em geral,

para os resultados obtidos em sede de exames finais (2013, p. 74). Em Portugal, nomeadamente no ensino secundário, também se tem verificado o esforço dos professores em, antecipando a realização de exames, desenvolverem avaliações em linha com as exigências dos exames finais nacionais. Contudo, é importante que os professores, para efeitos de avaliação, recolham e interpretem dados de várias fontes, potenciando-os enquanto elementos instrutivos com grande impacto no contexto de sala de aula, mas sobretudo na vida dos alunos.

Following decades of research documenting the limitations of teachers' assessment knowledge and practice, the American Federation of Teachers (AFT), the National Council on Measurement in Education (NCME), and the National Education Association (NEA) (1990) joined together to develop the Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. The goal of this joint effort was to identify critical assessment knowledge and skills needed by teachers as well as provide a guide for research, teacher preparation, and professional development. The standards outlined seven assessment competencies that teachers should be skilled in:

1. Choosing assessment methods appropriate for instructional decisions
2. Developing assessment methods appropriate for instructional decisions
3. Administering, scoring, and interpreting the results of both externally produced and teacher-produced assessment methods
4. Using assessment results when making decisions about individual students, planning teaching, developing curriculum, and school improvement
5. Developing valid pupil grading procedures that use pupil assessments
6. Communicating assessment results to students, parents, other lay audiences, and other educators
7. Recognizing unethical, illegal, and otherwise inappropriate assessment methods and uses of assessment information (Campbell, 2013, p. 77)

Estas normas a que Campbell faz referência (2013) têm servido de padrão para investigações sobre as competências dos professores em avaliação, tendo, entretanto, sido revistas por omitirem competências relevantes no âmbito da avaliação formativa. Tal como destaca Campbell (2013, p. 77), citando Brookhar (2001), embora as avaliações formativas e sumativas partilhem determinados conhecimentos, competências e processos, os seus propósitos e utilizações são fundamentalmente diferentes, sendo que por tradição estas distinções não são claramente detalhadas, com implicações relevantes no desenvolvimento das aprendizagens em contexto de sala de aula.

Atualmente, a expectativa é de que os professores utilizem práticas de avaliação sólidas diretamente ligadas à avaliação de competências dos alunos e que sejam passíveis de orientar a elaboração de decisões no sentido de potenciar as melhores aprendizagens destes (Fernandes, 2020). A avaliação não se deve centrar na procura das falhas dos alunos, mas devemos colocar a ênfase na prevenção e identificação precoce e precisa de problemas de

aprendizagem. Por isso se revela fundamental que os professores desenvolvam competências que permitam potenciar a avaliação enquanto instrumento integrador dos alunos no seu processo de aprendizagem, mas também potenciador de aprendizagens significativas, transformando a avaliação em sala de aula um modelo eminentemente preventivo do insucesso e não um modelo de insucesso.

A avaliação deve ser encarada como parte integrante do ensino e da aprendizagem, devendo ser desenvolvidos modelos pedagógicos que incorporem os propósitos da avaliação:

Given that the learning purpose calls for dialogic interaction—of teachers with students and of students with one another—a classroom task ought to be designed so that it engages the students’ attention and challenges them to reflect on, express, and exchange their ideas about the task. These exchanges will serve the purposes underlying the teaching plan if the planned activity has the potential to explore aspects of the students’ learning, which are central to the learning aims. (Black, 2013, p. 169)

É importante incorporar um carácter e um propósito formativo a toda a avaliação que é desenvolvida, potenciando-a enquanto *feedback* relevante e significativo para os alunos. Os professores, sobretudo devido a pressões internas das escolas, bem como pressões sociais/familiares relacionadas com a avaliação externa, replicam nas avaliações formais que desenvolvem modelos muito próximos dos que são aplicados nas provas de nível nacional (avaliação externa), preferindo aplicar pedagogicamente metodologias focadas na aquisição de bons resultados em sede de provas escritas, em detrimento de estratégias que se traduzam em práticas promotoras de aprendizagens. Black (2013, pp. 171) alerta para a necessidade de os professores desempenharem um papel mais ativo na avaliação, mas também para o facto de haver aspetos da aprendizagem que são determinantes e que não podem ser avaliados nos testes formais, incluindo nas provas de avaliação externa (exames finais nacionais):

A similar argument has been expressed in working papers of the inter-country meetings of the European Union (EU) ministers of education (European Commission, 2010). The validity of high-stakes tests—whether external, internal, or both—should be more rigorously challenged in the future, and at least some of the instruments needed to meet these new requirements will have to be implemented and assessed by teachers’ themselves. (Black, 2013, p. 172)

Também se revela determinante o envolvimento dos alunos em todo o processo avaliativo realizado em contexto de sala de aula, de modo que estes compreendam a avaliação, e em particular a avaliação sumativa, enquanto elemento essencial no progresso das suas aprendizagens (Black, 2013). A interligação entre a avaliação formativa e sumativa é assim fundamental no trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, podendo ser complexa do ponto de vista dos professores, nomeadamente porque exige destes uma readequação do

trabalho que tradicionalmente desenvolvem, mas pode ser importante para o desenvolvimento, pelo aluno, de aprendizagens significativas, tal como afirma Moss:

Not surprisingly, student engagement, self-efficacy, and effort increase in classrooms where teachers encourage self-regulated learning (SRL) and empower students with challenging choices and opportunities to collaborate with each other. In these classrooms, effective assessment feedback helps increase student motivation to learn. This feedback tends to be task involved rather than ego involved to increase students' orientation toward learning rather than performance goals. (Moss, 2013, p. 238)

3.3. Avaliação sumativa e a classificação ao serviço das aprendizagens

Também a avaliação sumativa deve ser utilizada pelos professores para fins formativos, fornecendo informação relevante aos alunos, que se traduza numa melhor compreensão dos critérios de avaliação em causa, e explicando o que se pretende deles, ou seja, com *feedback* significativo e motivador para as aprendizagens a desenvolver.

Quando os professores se focalizam na relevância de critérios potenciados pela avaliação externa, tendem a desviar a sua atenção do aluno enquanto indivíduo, favorecendo os instrumentos que replicam esta avaliação, com consequências negativas no conhecimento que conseguem desenvolver relativamente aos seus alunos. Pelo contrário, ao potenciar uma avaliação para fins internos, ou seja, para o desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos, os professores potenciam estratégias avaliativas que promovem um maior envolvimento dos alunos e que se traduzem em melhores conhecimentos relativamente aos seus desempenhos e às suas dificuldades. Por isso, estas novas práticas de avaliação são mais propensas a ter um impacto positivo no ensino, levando os professores a reconhecer estratégias que se traduzem em informação mais significativa sobre os seus alunos, mas também a desenvolver entendimentos mais apurados sobre os objetivos curriculares (Moss, 2013, p. 238).

Revela-se, pois, fundamental compreender a influência da perceção que os alunos têm sobre a avaliação, em especial os seus objetivos, suas finalidades, mas também o necessário esforço que cada um, individualmente, deve investir na sua concretização. Os fatores motivacionais e autoeficácia devem ser potenciados pelos professores de modo a influenciar os objetivos de realização dos alunos, como prova Moss (2013, p. 239), com base em estudos sobre a influência de práticas avaliativas em contexto de sala de aula realizados por Alkharusi (2008), que destaca o quão determinante pode ser, no processo de aprendizagem, a perceção que o aluno tem da sua autoeficácia:

The studies reported evidence of CAs and related student perceptions “in their habitats” (Brookhart et al., 2006, p. 163) using classroom observations, artifacts from actual assessment events, and interviews with students and teachers. The three studies yielded the following findings:

- What matters most to a student affects how that student approaches an academic assessment (Brookhart & Bronowicz, 2003).
- There maybe a developmental progression in students’ ability to articulate what it means to succeed in school (Brookhart & Bronowicz, 2003).
- The CA design, the process for completing it, and the amount of time the assessment takes may influence student motivation and perceptions of effort (Brookhart & Durkin, 2003).
- Teachers can stimulate both mastery and performance goals by designing and using interesting and relevant performance assessments in their classrooms (Brookhart & Durkin, 2003).
- CA environments tend to be more clearly defined by perceptions of the importance and value of assessments coupled with mastery goal orientations (Brookhart et al., 2006). (Moss, 2013, p. 244)

Se é importante que os professores se preocupem em apresentar aos alunos instruções eficazes, com *feedback* útil, que se constituam relevantes para efeitos de avaliação, também se revela importante a possibilidade de os professores poderem partilhar entre si experiências, de modo a rever muitas das suas crenças e preconceitos (Moss, 2013), que determinam muitos equívocos e mal-entendidos sobre critérios de avaliação e validade significativa de certos instrumentos em detrimento de outros, nomeadamente no que toca a questões ligadas à avaliação sumativa.

Também as classificações têm um impacto social e motivacional relevante, sendo por isso fundamental compreender as práticas de classificação de forma a constituir informação passível de gerar mudanças produtivas no modo como se processa a classificação nas escolas. Brookhart S. (2017) propõe uma definição de classificação enquanto processo pelo qual se resume a realização levada a cabo pelo aluno enquanto marca ou símbolo:

Grading (sometimes called marking) is the process of summing up student achievement with marks or symbols. Teachers grade individual assessments and assignments, and they also combine those grades into one summary mark or symbol for a report period. (2017, p. 257)

Numa análise, desenvolvida em 1994, relativamente a um conjunto de 19 estudos realizados entre 1985 e 1994 sobre o tema da classificação em meio escolar nos Estados Unidos da América, Brookhart S. (2017, p. 259) retirou 4 conclusões convergentes dos mesmos, a saber:

- Os professores esforçam-se por ser justos com os alunos, procurando informá-los relativamente aos componentes de uma classificação atribuída.
- Há uma clara preferência para instrumentos de realização, especialmente os testes, sendo estes os principais componentes das notas, contudo, o esforço e a capacidade também são geralmente considerados.

- Há um efeito de graduação das notas nas práticas de classificação. Os professores do ensino básico recorrem mais facilmente a provas e observações mais informais, ao passo que no ensino secundário, são de uso preferencial atividades escritas, as quais se revertem com um peso muito determinante na classificação final.
- Existe uma enorme variedade de práticas de classificação entre os professores. Diferentes professores atribuem significados e propósitos às classificações de uma forma muito diferente entre si.

O tema da validade da classificação atribuída ainda é a preocupação central à volta da classificação. A ausência de critérios comuns universais, que de certa forma a avaliação externa das aprendizagens por provas finais e exames finais nacionais procura, na medida do possível, mitigar, ainda levanta muitos problemas ligados à validade da classificação atribuída, especialmente quando estão em causa elementos que misturam fatores uns mais objetivos que outros. A validade das classificações é questionável na medida em que estas podem ter significados diferentes entre escolas, mas muitas vezes podemos encontrar estas mesmas disparidades entre turmas de uma mesma escola, ou até entre disciplinas. Este problema leva a que muitos professores procurem que as classificações atribuídas traduzam essencialmente aprendizagens demonstradas em tarefas objetivas de realização, nomeadamente as que replicam critérios e competências avaliadas no âmbito de uma avaliação externa.

Domingos Fernandes (2021, p. 3), destaca a importância de desenvolver políticas de classificação mais associadas a processos de melhoria das aprendizagens dos alunos, redefinindo os propósitos e o real significado das notas, mas também a necessidade de as relacionar com os referenciais de aprendizagem previstos no currículo. As classificações devem ter um valor pedagógico ao serviço das aprendizagens dos alunos, integrando assim o conceito mais amplo, a que Domingos Fernandes chama de “*Avaliação Pedagógica*”:

A avaliação pedagógica pode ser concebida como um processo através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem dos alunos (evidências de aprendizagem) tendo em vista uma diversidade de propósitos tais como: a) identificar os aspetos mais e menos conseguidos dos alunos no que diz respeito às suas aprendizagens; b) acompanhar o progresso das aprendizagens dos alunos em direção aos níveis de desempenho que se consideram desejáveis; c) distribuir feedback de qualidade para apoiar os alunos nos seus esforços de aprendizagem; d) atribuir notas; e e) distribuir feedback aos pais e encarregados de educação. (Fernandes, 2021, p. 4)

A avaliação pedagógica tal como aqui é entendida assume quer funções sumativas, quer funções formativas, sendo que ambas se encontram ao serviço, em primeiro lugar, das aprendizagens que o aluno realiza:

Em suma, a avaliação pedagógica deve ser utilizada pelos alunos e pelos professores para que se possam desenvolver as aprendizagens e as competências previstas nas AE, no PASEO e noutros documentos curriculares relevantes. Isto significa que, de forma sistemática, os alunos têm de ser claramente informados acerca do que é importante aprender (através dos critérios), da situação em que se encontram relativamente às aprendizagens que têm de realizar e dos esforços e estratégias que é necessário fazer para o conseguir. (Fernandes, 2021, p. 5)

A classificação, enquanto parte integrante da “avaliação pedagógica”, necessita de ser pensada como uma realização ao serviço das aprendizagens dos alunos, devendo, para esse efeito, definir procedimentos e técnicas a partir dos quais se determinem as notas:

A classificação é um conjunto mais ou menos elaborado, mais ou menos inteligente, mais ou menos centrado nas aprendizagens dos alunos, de técnicas e procedimentos que permitem calcular ou determinar as notas dos alunos. (Fernandes, 2021, p. 6)

3.4. Novos caminhos para a avaliação das aprendizagens

Atualmente, quando falamos de avaliação de aprendizagens, já não tendemos a limitá-la a determinados momentos em que os alunos têm de realizar provas (testes/exames, etc.). A generalização do conceito de avaliação contínua, bem como a preocupação das escolas em tomar em linha de conta, além das provas, o processo de aprendizagem e todo o trabalho desenvolvido pelos alunos para efeitos de classificação final, tem como consequência uma avaliação bem mais próxima dos alunos e atenta à sua progressão e desenvolvimento. Com efeito, “há uma relação entre a subjetividade da avaliação e a necessidade de diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer” (Fernandes, 2021, p. 3).

Na busca pelo garante da objetividade na avaliação, muitos recorrem a instrumentos capazes de medir e quantificar as aprendizagens, procurando fazer da avaliação uma ciência exata. Contudo, também podemos encontrar outros que encaram a avaliação como um processo interativo e dialógico, assumindo que não é possível a neutralidade do avaliador que acaba sempre por influenciar a avaliação que é feita. Estas diferentes perspetivas epistemológicas, que podemos perfeitamente encontrar nas nossas escolas hoje, levam Domingos Fernandes (2021) a sintetizar um conjunto de ideias relevantes a ter em consideração quando pensamos a avaliação:

1. A avaliação não é uma ciência exata nem objetiva, sendo necessário retirar desse facto as devidas ilações.
2. A avaliação não é uma mera medida. É uma prática e uma construção social, em que a interação e a comunicação com os diferentes intervenientes são fundamentais. Logo, a partilha de subjetividades, a intersubjetividade, assume uma relevância particular em qualquer processo de avaliação que ocorra nas salas de aula ou nas escolas.

3. As medidas de uma diversidade de objetos foram, são e continuarão a ser muito importantes para descrever com rigor fenômenos sociais e, em particular, os que ocorrem em contextos educacionais. Mas as medidas não são boas para descrever tudo, pois não é possível medir tudo.
4. A avaliação é um processo imbuído de subjetividade sendo, por isso, desejável que no discernimento rigoroso da qualidade dos objetos, se utilizem complementarmente processos baseados em critérios, que tendem a procurar a objetividade, e processos baseados nas práticas e nas experiências dos avaliadores e dos avaliados, mais subjetivos por natureza (Stake, 2006).
5. A avaliação não produz, em geral, resultados certos e definitivos. Importa, porém, garantir a sua credibilidade, o seu rigor, a sua utilidade, a sua exequibilidade e a sua adequação ética para todos os intervenientes no processo. (Fernandes D. , 2021, p. 7)

Black e Wiliam (2018) apontam a “*Triangulação*” como uma via que permite avaliar “*amostras*” de desempenhos relativamente a conteúdos, domínios/temas que estão definidos ao nível curricular. A avaliação deve assim visar o desempenho dos alunos em tarefas passíveis de objetivar as aprendizagens por estes realizadas, recorrendo a vários processos de recolha que vão do tradicional teste, a relatórios, ensaios, composições, portefólios, resolução de um problema, etc.:

Na verdade, nenhum processo de recolha garante que se possa avaliar exatamente todas as aprendizagens e competências dos alunos num dado domínio do currículo. Por outro lado, aspetos, tais como, os conhecimentos, motivações, aptidões, interesses, capacidades, contextos socioculturais e estilos de aprendizagem variam mais ou menos significativamente de aluno para aluno. Tal como refere Gardner (1991), há alunos com uma inteligência lógico-matemática mais desenvolvida do que a sua inteligência linguística ou espacial e outros em que a situação pode ser precisamente a oposta. (Fernandes, 2021, p. 8)

A triangulação permite então diversificar os procedimentos de recolha de informação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer, mas também permite reduzir os erros inerentes aos processos avaliativos, com a vantagem de poder envolver outros atores fundamentais, como seja o conselho de turma, os encarregados de educação e os próprios alunos (Fernandes, 2021, p. 9).

Belgrad (2013) aponta o recurso a Portefólios e E-Portefólios como uma coleção intencional do trabalho desenvolvido pelo estudante e que pode ilustrar o seu esforço, o seu progresso e as suas realizações em vários domínios do saber ao longo do tempo (Belgrad, 2013, p. 331). Os portefólios podem fornecer dados qualitativos capazes de complementar outras informações recolhidas com recurso a outros instrumentos, nomeadamente testes:

Next-generation assessments must not only measure student knowledge in key subject areas related to student and national needs but also capture higher-order thinking skills (HOTS) that assure success in college and the workplace (Koretz, 2009; The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS], 1991; North Central Regional Educational Laboratory [NCREL] & the Metiri Group, 2003). (Belgrad, 2013, p. 334)

Os sistemas de avaliação devem ser suficientemente abrangentes, de modo a incluírem testes e trabalhos concretizados em contexto de sala de aula, mas também tarefas e desempenho

em projetos desenvolvidos, bem como evidências do crescimento dos alunos e valor acrescentado resultante do desenvolvimento dos mesmos. Os portefólios podem ajudar a construir estas evidências, sendo por isso elementos importantes a desenvolver com os alunos. Por outro lado, os portefólios permitem ainda um *feedback* relevante e significativa para os alunos, potenciando a oportunidade destes monitorizarem o seu progresso, dando-lhes segundas oportunidades para demonstrar aprendizagens, sendo por isso instrumentos que ajudam a construir percursos de sucesso e potenciam a inclusão.

Esclarecendo o conceito de “*instrumento*”, tradicionalmente entendido enquanto técnica que permite recolher informações acerca do que os alunos sabem ou não, Domingos Fernandes (2021, p. 10) aponta para a inconsistência do mesmo com o conceito de “*avaliação pedagógica*”, na medida em que remete para uma visão da avaliação enquanto medida, e não enquanto processo pedagógico, e apresenta em sua substituição o conceito de “*processo de recolha de informação*” (Fernandes, Diversificação dos processos de recolha de informação. (Fundamentos), 2021, p. 11), apontando para a necessária diversificação de fontes de recolha de informação, nomeadamente fontes informais e pouco estruturadas, perspetivando não só a alternativa de tarefas promotoras de aprendizagens, mas também de avaliação, em especial avaliação potenciadora de *feedback* relevante sobre as aprendizagens (problemas, produção de textos, relatórios, ensaios, etc.).

Como consequência das anteriores considerações, deve igualmente considerar-se a possibilidade de a avaliação, sempre que possível, se realizar numa diversidade de contextos e em diferentes períodos de tempo. Isto significa que também é importante avaliar e, conseqüentemente, distribuir *feedback* aos alunos, em contextos tais como, por exemplo, os que são proporcionados pelas visitas de estudo ou pelo envolvimento dos alunos em atividades escolares, do tipo dos clubes, academias ou outros. Pode também pensar-se na possibilidade de a informação poder ser recolhida numa diversidade de tempos, isto é, não necessariamente nos momentos que normalmente se anunciam previamente. (Fernandes, 2021, p. 9)

Finalmente, será, ainda, relevante destacar a importância que a autoavaliação tem para os alunos, em especial, a potencialidade desta em aumentar o seu desempenho académico, bem como nos processos de autorregulação, permitindo-lhes comparar o seu próprio trabalho com objetivos previamente definidos. Brown e Harris (2013) definem a autoavaliação enquanto ato descritivo e avaliativo realizado pelo aluno relativamente ao seu próprio trabalho e capacidades académicas (Brown & Harris, 2013, p. 368):

In taking this broad stance toward selfassessment, we are aware that not all scholars share our perspective. Some classroom assessment (CA) researchers (e.g., Andrade, 2010) make a robust distinction between assessment and evaluation in which the latter is considered to refer to grading, testing, or marking (hence, summative) rather than the more formative, improvement-oriented emphasis implied by assessment. Other authors (e.g., Clarke, Timperley, & Hattie,

2003) have prioritized a child-centered pedagogical process in which self-assessment focuses the student on processes that lead to improved outcomes without focusing on an evaluative dimension. (Brown & Harris, 2013, pp. 368-369)

A autoavaliação dos estudantes pode contribuir muito para melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos, mas também melhorar significativamente as suas competências de autorregulação, tal exige o envolvimento cognitivo dos alunos na definição de objetivos e normas da qualidade do trabalho a desenvolver. Como ressaltam Brown e Harris (2013), este tipo de autoavaliação que envolve uma capacidade crítica e metacognitiva, tende a ter um impacto menos relevante nos alunos dos primeiros anos de escolaridade, mas pode apresentar resultados significativos quando envolve diretamente o professor, na medida em que, a sua intervenção no processo transporta para o domínio público e ajuda os alunos a objetivar uma teorização nem sempre fácil, mas essencial, no desenvolvimento de uma autorregulação das aprendizagens (Brown & Harris, 2013):

Ross (2006) provided four essential techniques that need to be incorporated into CA (avaliação em sala de aula) practices: (1) Students need to be involved in the process of establishing criteria for evaluating work outcomes; (2) students need to be taught how to apply those criteria; (3) feedback from others (i.e., teachers and peers) is needed so that students can move from inaccurate, false self-perceptions of their work to more accurate comprehension of the quality of their work; and (4) students need to be taught how to use other assessment data (e.g., test scores or graded work) to improve their work. To extend this list, we would add a fifth condition: There must be psychological safety in the implementation of self-evaluation. Children must know that it is safe to disclose low performance and that they do not need to resort to score-enhancement strategies. (Brown & Harris, 2013, p. 387)

Mesmo não encontrando provas determinantes relativas à associação entre autoavaliação e melhoria nos resultados escolares, Brown e Harris (2013) defendem que há evidências que apontam para o facto de alunos com baixos desempenhos também apresentarem maiores imprecisões nas suas autoavaliações, demonstrando também uma melhoria significativa no desempenho dos alunos com baixo rendimento quando se recorre a processos de autoavaliação, diminuindo assim o fosso entre os alunos com maior e menor desempenho.

4. Enquadramento legal da avaliação das aprendizagens no atual sistema educativo português.

Nos últimos anos tem-se constatado uma alteração significativa na visão que o estado português tem sobre a educação, tal facto pode ser verificado nas medidas de política educativa que têm sido desenvolvidas. Há, nos normativos em geral, uma priorização da qualidade das aprendizagens e o reforço de estratégias inclusivas, nomeadamente através do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na prossecução do objetivo de garantir a todos os

alunos o acesso ao currículo. A escola reforça assim o seu papel de instrumento de desenvolvimento humano e de principal motor de elevação social, através do conhecimento:

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 26 de julho de 2017, constitui o documento de referência que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021, p. 241)

A “construção” do que viria a originar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, e demais documentos curriculares que se lhe seguiram, resultou de um longo processo analítico-reflexivo, amplamente participado, sobre os documentos curriculares das diferentes disciplinas, que se iniciou em 2015 e que, podemos afirmar, se prolonga até ao presente.

A constatação da existência de documentos curriculares demasiado extensos e desajustados entre si, desadequação que era um reflexo dos seus diferentes momentos de conceção e produção, bem como, a sobreposição de programas, metas, orientações de diferentes disciplinas, constituíam-se como fator impeditivo de uma abordagem interdisciplinar aos mesmos. As *Aprendizagens Essenciais* (AE), homologadas em 2018 para os ensinos básico (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, 2018) e secundário científico-humanístico (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, 2018), e em 2020 para o ensino secundário profissional e artístico especializado (Despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho, 2020), pretendem ser um denominador curricular comum, ou base comum de referência, para todos os alunos, procurando também não esgotar o que deve ser o trabalho desenvolvido por estes em contexto de aprendizagens a adquirir. O objetivo é assim libertar espaço curricular potenciando o desenvolvimento integrado das AE das diferentes disciplinas em relação com os demais documentos curriculares (PA e ENEC). O facto de apresentarem uma estrutura comum, identificando domínios e temas, bem como a sua ligação com o PA e sugestões de abordagens metodológicas, promovem o aprofundamento de temas, explorações interdisciplinares diversificadas, mobilizando componentes curriculares e potenciando domínios de autonomia curricular (DAC).

As *Aprendizagens Essenciais* foram sujeitas a uma avaliação no subprojeto Curriculum Content Mapping, no âmbito do projeto Future of Education and Skills 2030, da OCDE, tendo-se salientado o papel das ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos como garantia da prossecução dos objetivos e conteúdos curriculares que as suportam. (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021)

É no quadro deste longo processo que nasce o projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), que se irá materializar no instrumento de gestão curricular que hoje conhecemos como Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e no regime de educação inclusiva concretizado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Paralelamente a estes normativos, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) tem-se constituído como um documento de referência, a par do PA e das AE. A ENEC tem assegurado na educação «*um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional*» (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

No que respeita à avaliação das aprendizagens, a grande novidade introduzida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, encontra-se materializada no n.º 5 do Artigo 24.º (2018, p. 2937), ao referir que a “avaliação formativa” é a “principal modalidade de avaliação”, visto que esta “permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares”. As escolas são assim desafiadas para o “envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens”, fundamentando o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos alunos, aos pais e encarregados de educação. Pela primeira vez, um Decreto-Lei impõe às escolas a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, provocando a necessidade de estas repensarem as suas estratégias avaliativas e, em consequência, as suas estratégias pedagógico-didáticas em contexto de sala de aula.

Na sequência deste normativo, as Portarias que o regulamentam, a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto e a Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, no n.º 2 dos Artigos respeitantes aos “Critérios de Avaliação”, respetivamente o Artigo 18.º (2018, pp. 3790-(7)) e Artigo 20.º (2018, pp. 3950-(8)), referem especificamente que “nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano ou ciclo de escolaridade, integrando descritores de desempenho em consonância com as *Aprendizagens Essenciais* e as áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”. Deste modo, a avaliação passa a estar indexada por lei a critérios que traduzam a importância de cada um dos domínios e temas das AE e das áreas de competências do PA. Quanto à avaliação externa das aprendizagens, passa a ter como referencial base as AE,

exigindo assim que se proceda à avaliação da capacidade integradora dos saberes pelos alunos, levando-os a mobilizarem e integrarem os saberes disciplinares com enfoque nas áreas de competências inscritas no PA.

Este desafio lançado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e pelas respetivas portarias, vem recentrar, de novo, a ênfase na liderança do conselho pedagógico da escola enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens. Aos docentes, agentes fundamentais na gestão do currículo desenvolvido em sala de aula, que influenciam diretamente as aprendizagens dos alunos, os normativos põem em destaque a essência do seu papel enquanto líder pedagógico (Roque R. & Silva, 2015, p. 78). Às lideranças formais, para além do seu papel de divulgação dos critérios de avaliação, caberá a responsabilidade de promover climas organizacionais que facilitem a satisfação das necessidades de autonomia e de relacionamento dos professores, podendo potenciar a motivação destes, bem como o seu comprometimento para com a escola, com consequências ao nível do desempenho, satisfação e atitudes positivas face ao trabalho e ao bem-estar psicológico (Neves & Coimbra, 2017).

Capítulo II Projeto MAIA - (Para uma) Avaliação para as aprendizagens

“A avaliação é perspetivada não como uma mera técnica ou como um procedimento mais ou menos mecânico, mais ou menos automático, para atribuição de classificações, mas antes como um processo marcadamente pedagógico através do qual os alunos podem aprender melhor, isto é, com mais compreensão e profundidade.”

(Fernandes, 2022)

1. O Projeto MAIA e a (necessária) reformulação dos parâmetros avaliativos

Concordamos com Lieberman e Miller (2004), citados por Roque R. e Silva (2015), quando afirmam que a liderança dos professores passa por estes a assumirem ao nível do currículo, do ensino e da aprendizagem. A tarefa de ensinar a diversidade de alunos é um desafio complexo que não pode ser resolvido por meios político-legais e ordens hierárquicas, mas exige uma visão coerente do processo de ensino e aprendizagem, que tenha em conta os diversos contextos, nos quais os alunos aprendam melhor. Deste modo, um professor líder introduz e experimenta metodologias que promovem a aprendizagem dos alunos e não apenas a avaliação e a classificação, procurando que o seu trabalho vá ao encontro do desenvolvimento da aprendizagem e das expectativas dos alunos, nomeadamente, educando para a cidadania plena, para a integração no mundo laboral e tecnológico, mas sobretudo ajudando na construção de sociedades democráticas, que potenciem o desenvolvimento integral da pessoa.

Na sequência do desafio lançado pelos normativos, bem como pelos diversos documentos curriculares da educação, (nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e as *Aprendizagens Essenciais*), relativamente ao que se pretende que seja a ação da escola em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento de áreas de competências e procurando dar resposta às crescentes solicitações das escolas para ajudar num processo de reformulação das estratégias avaliativas, que não se antecipava fácil, foi desenvolvido o “Projeto MAIA” (“*Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*”), levado ao terreno pela Direção-Geral da Educação (DGE), em parceria com o Professor Domingos

Fernandes (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa), e que se propõe “*contribuir para melhorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica e, desta forma, desenvolver as ações que se impõem para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais compreensão e com mais profundidade*” (Fernandes, 2019, p. 2). Este projeto mobiliza a comunidade escolar, mas também os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) e ela associados, no sentido de ajudar os docentes a criarem as condições necessárias para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular, articulando o ensino com a aprendizagem.

Neste sentido, pode dizer-se que o projeto materializa políticas públicas de educação que têm estado orientadas para desenvolver processos e práticas escolares mais consistentes com o conhecimento acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem que tem sido desenvolvido nas últimas décadas. Nestes termos, ainda que o projeto tenha sido orientado para o domínio específico da avaliação pedagógica, a verdade é que esse esforço não poderia ser devidamente posto em prática sem que fossem tidas em conta ideias fundadoras decorrentes do conhecimento que hoje temos acerca da educação e da formação das crianças e dos jovens. (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 11)

O Projeto MAIA pretende mudar as práticas pedagógicas a partir de uma reflexão dos professores sobre as suas próprias práticas. Parte da convicção de que a melhoria das aprendizagens dos alunos está fortemente relacionada com as práticas pedagógicas das escolas e dos professores, propondo-se contribuir para melhorar as práticas de avaliação e de ensino dos professores tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos seus alunos.

De acordo com Domingos Fernandes (Projeto MAIA, 2021), existem cinco ideias fundadoras do MAIA, que podem ser sintetizadas do seguinte modo:

- as Aprendizagens dos alunos devem estar no centro de todos os processos pedagógicos;
- aprender a Pensar é um dos processos e dos produtos mais importantes da educação e do ensino;
- o desenvolvimento do currículo é um processo em que todos os alunos têm oportunidades para aprender através da participação ativa na resolução de uma grande diversidade de tarefas e para desenvolver os seus processos mais complexos de pensamento;
- a avaliação, o ensino e a aprendizagem são processos pedagógicos basilares e indissociáveis;
- distribuir *feedback* para que os alunos possam aprender melhor, com mais compreensão e profundidade, é o principal propósito da avaliação pedagógica.

Neste sentido, o Projeto MAIA assenta na necessidade de olhar para a educação enquanto instrumento poderoso para aprender a pensar, e por isso, os alunos deverão estar no centro de todos os processos pedagógicos. Todos os esforços dos professores, incluindo ao nível da avaliação, deverão estar orientados para as aprendizagens dos seus alunos, sendo fundamental conceber o currículo como algo que se vive e não como algo que se diz, como algo passível de ser construído e reconstruído, capaz de induzir práticas que desafiam as competências mais complexas dos alunos, ou como diz Fernandes e al., “*desenvolver uma conceção de um Currículo para se Aprender a Conhecer, a Pensar, a Ser, a Viver e a Estar.*” (2020, p. 11)

2. O Projeto MAIA enquanto projeto de formação de professores

O Projeto MAIA é na sua origem uma aposta na formação docente, decorrente da necessidade de melhorar práticas de avaliação pedagógica. Houve assim a necessidade de partir de uma dimensão teórica e concetual bem definida que se constituísse como uma base passível de alavancar uma reflexão sustentada sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas ao serviço de uma avaliação para as aprendizagens e não apenas de uma avaliação como medida. Constitui-se, deste modo, enquanto projeto com uma dimensão essencialmente formativa, sustentado numa necessidade de se estabelecerem redes formais e informais de comunicação e de incentivo ao trabalho colaborativo, potenciador de comunidades de aprendizagem:

Um objetivo que esteve sempre presente em todas as ações desenvolvidas no âmbito do projeto estava relacionado com a ideia, com o princípio, se quisermos, de que a formação deveria ser pensada e desenvolvida com os formandos e não para os formandos. (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 13)

Inicialmente pensado para dois anos letivos, este é já o terceiro ano de um projeto desenvolvido entre uma equipa central, responsável pela coordenação, produção e distribuição de materiais, mas também de apoio e monitorização do projeto, e as direções dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), responsáveis pela dinamização de oficinas de formação (OF) junto das escolas associadas, mas também de ações de curta duração (ACD) que procuravam apoiar as escolas a desenvolver os seus *Projetos de Intervenção* (PI). Mais tarde, a equipa central sentiu necessidade de contar com mais cinco elementos, entre os Representantes para a Autonomia e Flexibilidade Curricular (RCFAE) dos centros de formação, nomeadamente, um por região, os quais têm responsabilidades

diretas no desenvolvimento de redes de proximidade de apoio às escolas (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 20).

Num primeiro momento, foram desenvolvidas ações de formação de cerca de 30 horas para um grupo de 160 formadores e representantes dos CFAE, de modo a *desenvolver conhecimentos e competências no domínio da avaliação em geral e da avaliação pedagógica em particular* (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 15). Num segundo momento, organizado em três fases, inicialmente pensadas para se concretizarem num único ano letivo, procurou-se dinamizar ACD e OF, da responsabilidade dos CFAE, potenciadoras da prática de experiências, ou pequenos projetos de intervenção nas suas escolas associadas, materializadores das recomendações e orientações nos domínios de ensino e avaliação, alvos de análise e estudo em contexto de formação. Numa fase posterior, já de consolidação, os formandos deveriam desenvolver um *Projeto de Intervenção (PI)*, orientado a distância em oficinas de formação, fomentando assim uma terceira fase do projeto denominada de *Fase de Autonomia*. Os constrangimentos, por motivos de pandemia por Covid 19 obrigaram a reconsiderar as estratégias e os tempos alocados a cada uma destas fases, bem como a repensar o projeto em si, ou ainda na necessidade de alargar o projeto para além dos tempos previstos inicialmente:

No mesmo sentido, a Equipa Central do projeto, em colaboração com os responsáveis locais pela formação, organizou sessões de acompanhamento e monitorização em que se analisavam e discutiam os desenvolvimentos do projeto em cada CFAE. Nestas condições, assumiu uma particular relevância a constituição de redes de professores que trabalhando colaborativa e cooperativamente, criaram sistemas de apoio fundamentais para a conceção e elaboração dos PI que, dada a situação de pandemia, acabou por congrega as práticas pedagógicas mais relevantes da Fase de Consolidação.

A Fase de Autonomia deverá consistir, como também já se referiu, na concretização dos PI no presente ano letivo (2020 / 2021). (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 16)

O PI deve ser um processo mobilizador e integrador de conhecimentos e competências que perspetivem a sua utilização para a resolução de problemas que a avaliação pedagógica pode ajudar a solucionar, sobretudo no domínio das aprendizagens, e que deve ser reconhecido pelos professores em formação. Trata-se de conceber e construir um projeto que possa ser utilizado em qualquer ano de escolaridade ou em qualquer disciplina. (Fernandes, 2021). A conceção e elaboração de um *PI*, com uma particular incidência no domínio da avaliação pedagógica e do ensino, constituem processos e produtos fundamentais a serem desenvolvidos no âmbito de Oficinas de Formação que decorrem ao longo de 50 horas, mas também da realização de ACD, as quais representam, de igual forma, um importante processo de formação no âmbito do projeto. Através destas formações iniciais a um grupo

restrito de docentes, o projeto procura disseminar a reflexão sobre práticas pedagógicas aos conselhos de turma, os quais se encontram tradicionalmente vocacionados para a avaliação, mas muito pouco propensos para equacionar o que são, e como devem ser, as práticas pedagógicas, e, por meio destes, a toda a escola. Este é assim um processo gradual que procura, de forma faseada, mudar a atitude de toda a comunidade escolar relativamente à avaliação.

Constatou-se uma forte adesão por parte dos CFAE, que se deve em grande medida a questões de natureza organizacional, mas também ao trabalho de proximidade com as suas realidades específicas, permitindo o desenvolvimento, publicação e partilha de *Textos de Apoio* e de *Folhas*. Também foram relevantes as orientações mais práticas que se foram materializando em variados contextos, desde as já referidas *OF* e *ACD*, como ainda algumas iniciativas de proximidade, como sessões de esclarecimento, reuniões de *Rede de Proximidade* dinamizadas pelos representantes AFC da equipa central, várias conferências ou mesmo *Webinars* concebidos especificamente para o Projeto (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 21).

O MAIA é assim um projeto que, apoiado nos CFAE que aderiram voluntariamente ao mesmo (88 dos 91 CFAE do continente), convida as escolas a convocar entre 5 a 8 docentes com perfil para serem motores de mudança pedagógica, para uma formação sobre práticas pedagógicas e de avaliação, levando a que estes se constituam enquanto elementos de massa crítica e de disseminação interna daquilo que pretende ser um “*Projeto de Intervenção*” sobre as suas práticas pedagógicas. No final do 1.º ano do projeto, das 88 *Oficinas de Formação* dinamizadas resultaram 287 *PI* (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 30), número revelador do esforço de formação realizado, mas também do positivo empenho dos docentes, muitos deles com responsabilidades de gestão intermédia na escola, que responderam ao desafio lançado.

3. Dimensão teórica e fundamentos do Projeto MAIA

Em muitas escolas ainda não estão claramente definidos os elementos que os professores devem mobilizar para atribuir as classificações, nomeadamente, nem sempre é claro o significado de uma determinada classificação que é atribuída aos alunos. Será que as classificações traduzem o que o aluno aprendeu relativamente ao previsto nas AE. ou no PA, ou também estão aqui previstos outros aspetos de natureza sócio comportamental e

sócioafetivos? (Fernandes, 2021) Como procedem as escolas para ponderar todos os elementos avaliativos? Será que a tradicional divisão cognitivo/não cognitivo, com percentagens pré-determinadas, ainda se constitui como uma resposta adequada aos desafios atuais a que a escola tem de responder em termos de avaliação? Como afirma Fernandes, D. (2021, p. 4):

(...) o que parece ser irrefutável é que, tanto no caso do cognitivo como no caso do não cognitivo, o entendimento acerca do seu real significado, independentemente das percentagens utilizadas, está longe de ser consensual quer entre as diferentes instituições, quer entre grupos dentro da mesma instituição, quer ainda entre profissionais da mesma disciplina.

O Projeto MAIA foi assim concebido na procura da necessária transformação e melhoria das realidades escolares no que à avaliação das aprendizagens diz respeito. É fundamental que as escolas desenvolvam uma melhoria consciente e sustentada das práticas de avaliação pedagógica, a qual deve estar apoiada no conhecimento. Neste sentido, desde o início que houve a preocupação em fazer do desenvolvimento deste projeto uma formação de todos os participantes baseada na discussão e na reflexão fundamentadas (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 31). Para tal seria necessário consolidar a natureza, os fundamentos, os propósitos e os conceitos estruturantes da avaliação e muito particularmente da avaliação pedagógica. As discussões desenvolvidas no âmbito do MAIA não deveriam ser alicerçadas unicamente com base nas experiências que resultam das práticas pessoais, mas que também possam ter em consideração os últimos desenvolvimentos científicos no que respeita à temática da classificação.

O acompanhamento e a monitorização do Projeto MAIA foram pensados para que os diferentes intervenientes (e.g., CFAE, formadores, representantes AFC) tivessem acesso a uma diversidade de processos de apoio que lhes permitissem desenvolver o projeto, (Documentos Estratégicos, Memorandos, Folhas, Textos de Apoio à Formação e *Webinars*), processos esses que também se materializam através da realização sistemática de reuniões formais e informais, presenciais e a distância, bem como através de produção, discussão e distribuição de materiais. A monitorização, em concreto, foi concebida como um processo de regulação e de autorregulação do desenvolvimento das múltiplas ações de consecução dos objetivos do projeto.

O que os resultados desta investigação evidenciam é que formadores e formandos reconheceram a importância que teve a leitura e o estudo dos conteúdos das Folhas e dos Textos de Apoio para clarificar conceitos e para fundamentar práticas de avaliação. E mais, referiram que foi um hábito que se foi inculcando ao longo dos processos e dinâmicas de formação que se foram desenvolvendo no contexto das OF. Este é um resultado bastante encorajador pois acaba por mostrar que foi possível criar um ambiente em que as pessoas, formadores e formandos, integraram hábitos de leitura e de estudo para

fundamentarem as suas discussões acerca das práticas de avaliação pedagógica em geral, mas também acerca de conceitos específicos e fundamentais tais como classificação, avaliação formativa, feedback e avaliação externa.” (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 31)

O Projeto MAIA constitui-se, assim, como um meio pelo qual se define uma dimensão conceitual centrada no domínio prático, ou aplicado, da *Avaliação Pedagógica*. Nesta dimensão trabalham-se conceitos estruturantes tais como *Avaliação Pedagógica, Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa, Classificação, Critério, Feedback, Feedforward, Feed up e Indicador*. É um projeto que parte do princípio de que a efetiva melhoria das práticas pedagógicas, ao nível do ensino e da avaliação, não é possível sem que decorra uma discussão aprofundada dos conceitos e aspetos teóricos relevantes sobre estes temas (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020, p. 28). Foram, portanto, potenciadas ocasiões de reflexão, análise e discussão nos domínios da avaliação das aprendizagens dos alunos, orientadas para uma melhoria das práticas de avaliação e do ensino, a qual foi conseguida muito em resultado da cuidada e profunda clarificação dos conceitos essenciais envolvidos. Os processos avaliativos estão muito associados à subjetividade de todos os envolvidos, nomeadamente do professor que desempenha um papel de autoridade neste processo. É sobretudo por esta razão, mas não apenas, que, desde o seu início, o Projeto MAIA destaca a importância da diversificação dos processos de recolha de informação avaliativa:

Para tal, discutem-se inicialmente algumas questões epistemológicas e ontológicas que nos ajudam a compreender a natureza subjetiva da avaliação. Só a compreensão destas questões pode ajudar-nos a desenvolver práticas mais fundamentadas e conscientes que, por exemplo, contribuam para que se percebam as substanciais diferenças entre uma visão psicométrica da avaliação, em que a avaliação é considerada uma medida objetiva das aprendizagens e competências dos alunos, e uma visão eminentemente pedagógica, em que a avaliação é um processo participado e dialógico, cujo principal propósito é melhorar o ensino e as aprendizagens e as competências dos alunos. (Fernandes, 2021, p. 3).

Assumir claramente que a avaliação não é uma ciência exata e compreender a real importância das atitudes, capacidades, conhecimentos escolares e comportamentos em geral constituem os fundamentos de uma avaliação que se quer integrada, tornando-se assim uma base inquestionável para o trabalho de repensar a avaliação, uma avaliação que se quer agregadora e assente em condições imperativas que façam dela uma parte do processo de aprendizagem dos alunos.

A avaliação é ainda uma construção e uma prática social e deve ser potenciadora de uma descrição rigorosa do que se pretende avaliar (Fernandes, 2021, p. 4). Esta conceção remete-nos para a necessária ultrapassagem do binómio epistemológico sobre avaliação traduzido em avaliação objetiva e subjetiva. Por um lado, existem aqueles que defendem que avaliação

deve ser perspectivada de um ponto de vista completamente neutro, com base em instrumentos científicos que remetem para dados objetivos capazes de medir e quantificar aprendizagens e competências dos alunos. A avaliação é entendida por estes como uma ciência exata. Por outro lado, existe outra conceção que sustenta que a avaliação deve assentar em formas dialógicas e interativas, impossíveis de alcançar sem a necessária proximidade influenciadora, que interfere com a realidade. Para estes, os avaliadores e os processos avaliativos não são neutros, nem potenciam o desenvolvimento de instrumentos objetivos passíveis de medir, de forma completamente isenta de subjetividade as aprendizagens e as competências dos alunos (Fernandes, 2021, p. 6). Enquanto para os primeiros, existe uma única realidade passível de ser compreendida e apreendida de forma completamente objetiva, os segundos, ainda que admitam a existência de apenas uma realidade, ela poderá ser perspectivada de múltiplas formas, escapando sempre à possibilidade da compreensão e apreensão da sua totalidade e objetividade.

A grande dificuldade está em desmistificar a perspectiva epistemológica de que a avaliação é um processo objetivo, capaz de traduzir na perfeição a realidade avaliada, quando pelo contrário, o ato avaliativo está carregado de uma subjetividade marcada por valores, ideologias, conceções filosóficas e perspectivas sobre o mundo que os avaliadores transportam de forma inevitável e que definitivamente condicionam o trabalho avaliativo. Por isso deve ser acautelado todo o processo de recolha de informação para efeitos avaliativos, não só na sua diversificação, como na necessária triangulação do mesmo, de modo a impor credibilidade e rigor ao processo avaliativo:

(...) importa clarificar que se entende por Processo de Recolha de Informação toda e qualquer ação ou dinâmica de trabalho, formal ou informal, não estruturada ou estruturada, que se desenvolve para obter dados acerca das aprendizagens e das competências dos alunos. O principal propósito de qualquer processo de recolha de informação é obter dados para distribuir feedback de qualidade a todos os alunos e, nestes termos, a sua utilização é formativa por natureza. Porém, é igualmente necessário prever processos de recolha de informação que gerem dados que sejam mobilizados para efeitos classificatórios. (Fernandes, 2021, p. 3)

Ainda que a avaliação não seja uma ciência objetiva e completamente exata, mas um processo imbuído de subjetividades, não impede que ela seja dotada de rigor e credibilidade, com valor social efetivo. A triangulação é apresentada por Fernandes (2021, p. 9) enquanto procedimento simples, mas eficaz, de recolha de informação que permite avaliar mais aspetos do domínio curricular, lidar com a diversidade dos alunos que hoje estão nas escolas e reduzir erros inerentes aos processos avaliativos. No fundo, a triangulação permite traduzir de forma mais rigorosa o que os alunos sabem, ou não sabem, fazer. Torna-se então

importante que a avaliação seja feita com base em diferentes amostras relativas aos domínios e temas do currículo, mas também de diferentes tarefas e propostas de trabalho, tornando-se estas o suporte da avaliação do desempenho dos alunos.

É importante pensar que, não sendo a avaliação uma ciência exata, qualquer que seja o processo de recolha de informação que se utilize (e.g., teste, relatório, composição, ensaio, questionamento oral, resolução de um problema) há sempre uma elevada probabilidade de se cometer algum tipo de erro. Na verdade, nenhum processo de recolha garante que se possa avaliar exatamente todas as aprendizagens e competências dos alunos num dado domínio do currículo. Por outro lado, aspetos, tais como, os conhecimentos, motivações, aptidões, interesses, capacidades, contextos socioculturais e estilos de aprendizagem variam mais ou menos significativamente de aluno para aluno. Tal como refere Gardner (1991), há alunos com uma inteligência lógico-matemática mais desenvolvida do que a sua inteligência linguística ou espacial e outros em que a situação pode ser precisamente a oposta. (Fernandes, 2021, p. 8)

A *Triangulação* assenta na necessidade de uma recolha diversificada de informação, a qual poderá ser feita com recurso a diferentes instrumentos, nomeadamente testes, mas também observações, relatórios, textos de várias naturezas, resoluções de problemas, ensaios, desempenhos e produtos diversos que os alunos concretizem. Os alunos devem ser conscientes de que a sua avaliação não dependerá unicamente do esforço empreendido no estudo para um determinado teste. Neste processo são assim intervenientes diretos em primeiro lugar os alunos e os professores, mas também os pais e encarregados de educação, sem esquecer o conselho de turma, fórum privilegiado de discussão sobre a melhor forma de desenvolver este esforço de diversidade com o objetivo de triangular informação e trazer rigor ao processo avaliativo. Finalmente, nunca devemos esquecer que a necessidade de diversificar processos de recolha de informação também está relacionada com a diversidade de alunos e suas características únicas, pois só assim se garante que a inclusão de todos é uma prática e não apenas um ideal.

No processo avaliativo, mais do que em instrumentos de recolha de dados, termo muito ligado a uma conceção objetivadora e mensurável da avaliação, deveremos pensar em processos de recolha de informação para efeitos de avaliação, na medida em que cada vez mais compreendemos que nenhum instrumento mede exatamente as aprendizagens dos alunos.

Em suma, ainda que a utilização do vocábulo instrumento não implique necessariamente um erro ou mesmo algo de menos positivo, a verdade é que, pelas razões aduzidas, será mais adequada a utilização da expressão processo de recolha de informação, ou mesmo recolha de informação, que é bem mais consistente com os propósitos e princípios da avaliação pedagógica que se têm discutido amplamente nos documentos produzidos no âmbito do Projeto MAIA. Não se trata, obviamente, de uma mera questão semântica, mas antes de uma relevante questão epistemológica que, como já acima se discutiu, contrasta duas perspetivas bem distintas de avaliação. (Fernandes, 2021, p. 11)

É importante trazer para a avaliação em sala de aula os processos informais e pouco estruturados de recolha de informação, garantindo processos simples para a sistematização destes dados. Também será determinante o alargamento de propostas de trabalho a apresentar ao aluno, nomeadamente aquelas que lhe possibilitem aprender e avaliar o seu próprio desempenho.

3.1. Apoio ao desenvolvimento de uma avaliação para as aprendizagens

No texto de apoio, “*Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*” (2020), Domingos Fernandes apresenta-nos 5 princípios que devem guiar a prática avaliativa, a saber:

- Princípio da transparência
- Princípio da melhoria da aprendizagem
- Princípio da integração curricular
- Princípio da positividade
- Princípio da diversificação

Pelo Princípio da Transparência pretende-se que a avaliação seja por todos compreendida, incluindo os principais interessados, os alunos. O objetivo deste princípio é garantir que desde o ponto de partida os interessados tenham acesso a todas as regras que envolvem o processo avaliativo, permitindo que a avaliação não seja encarada enquanto ameaça, mas enquanto elemento de um processo pedagógico fundamental ao serviço das aprendizagens. Pelo Princípio da Melhoria da Aprendizagem visa-se encarar a avaliação enquanto meio privilegiado de melhoria das aprendizagens. A avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem, não com o objetivo de atribuir classificações, mas apoiar os alunos, informando-os sobre o seu ponto de situação em relação aos conteúdos, mas também em relação às capacidades e competências que deverá desenvolver.

O Princípio da Integração Curricular alerta-nos para o facto de toda a avaliação pedagógica ser um processo intrinsecamente ligado e articulado com o currículo e o seu desenvolvimento. É, pois, importante que currículo e avaliação estejam alinhados entre si, mas também com as metodologias e as estratégias utilizadas para o desenvolver (Fernandes, 2021, p. 13).

O princípio da Positividade reconhece que a avaliação deve ser pensada e estruturada de modo a garantir que os alunos tenham plenas oportunidades de demonstrar o que podem e

sabem fazer (Fernandes, 2021, p. 14), dando-lhes reais ocasiões de demonstrarem isso mesmo.

Finalmente, o Princípio da Diversificação assenta no pressuposto de que o desenvolvimento das aprendizagens que o aluno faz é complexo e multifactorial, envolvendo capacidades intelectuais, bem como concepções, capacidades metacognitivas, atitudes, desejos etc... É por conseguinte importante que se desenvolva uma diversidade de métodos de recolha de informação envolvendo os alunos na sua seleção, mas também avaliando em diferentes momentos e contextos (Fernandes, 2021, p. 15).

Através destes princípios (Fernandes, 2020, pp. 12-19) somos alertados para o facto de não se dever encarar a avaliação como um processo isolado, desligado do currículo e do desenvolvimento curricular. A avaliação deve ser vista como um processo indissociável da aprendizagem e do ensino, uma vez que condiciona o modo como os alunos desenvolvem o seu estudo, ou ainda o modo como os professores desenvolvem as suas dinâmicas pedagógicas. Tradicionalmente é menos evidente, mas devemos também aqui considerar a relevância dos projetos pedagógicos das escolas que devem contemplar a necessidade de os professores desenvolverem um trabalho mais colaborativo e potenciador da autonomia dos alunos, da crescente implicação dos pais e encarregados de educação no que toca ao acompanhamento das aprendizagens dos seus educandos.

A avaliação deve ter uma natureza essencialmente formativa, potenciadora de verdadeiro *feedback* aos alunos e professores relativamente às dificuldades enfrentadas por aqueles, e também aos meios e processos potenciadores da ultrapassagem das mesmas. É daqui que decorre a relevância dada no Projeto MAIA à avaliação pedagógica (sumativa ou formativa), visto que a mesma não é um mero processo de construção e utilização de instrumentos, mas sim um processo pedagógico-didático que ocorre nas salas de aulas e que se encontra ao serviço das aprendizagens dos alunos. Deste modo, avaliação e classificação não são a mesma coisa, sendo que a avaliação deve estar ao serviço das aprendizagens:

A avaliação é, por natureza, um processo subjetivo, porque depende do juízo profissional que os docentes formulam acerca da qualidade das aprendizagens dos alunos a partir da informação que recolheram. Mas o facto de a avaliação ser subjetiva não impede que nos permita obter resultados credíveis, plausíveis, úteis, justos e rigorosos. Neste sentido, não precisamos de mais avaliação! Precisamos de melhor avaliação! Uma avaliação com critérios previamente definidos, mais transparente, mais fortemente articulada com o ensino e com as aprendizagens, mais participada e mais reflexiva. (Fernandes, 2020, p. 6)

O *feedback* pode aqui desempenhar um papel fundamental, na medida em que por este meio os alunos sabem em que situação se encontram, onde se pretende que cheguem e o que têm

de fazer para o conseguir. Para que o *feedback* resulte de forma eficaz, ele deve ser utilizado de forma sistemática e criteriosa, fazendo da avaliação uma avaliação eminentemente formativa.

A avaliação deve assim ser simples, não simplista, transparente e exequível (Fernandes, 2020, p. 8). Para o conseguir ela deve envolver todos e ser integrada nas atividades que são implementadas em aula, na procura de uma autêntica melhoria das aprendizagens. Tal exige que não se perspetive a avaliação como ameaça, mas pelo contrário, deve ser vista como um processo rigoroso, exequível, pelo qual são recolhidos e analisados dados potenciadores de mudança e de aprendizagens significativas. A informação gerada pela avaliação formativa não deve ser diretamente mobilizada para efeitos classificativos, função que deve ser remetida para um tipo de avaliação mais formal.

A avaliação formal deve ser deliberadamente desenvolvida para a formulação de juízo acerca do valor e do mérito de determinado dado objetivo, como sejam as aprendizagens dos alunos. Por isso tende a basear-se em critérios e procurar a objetividade possível com base em dados de natureza quantitativa, recorre a uma diversidade de processos de recolha de informação, nomeadamente testes ou questionários, mas também diferentes escalas, rubricas e listas de verificação.

(A avaliação formal) É uma abordagem que normalmente se diz baseada no pensamento criterial. Consequentemente, a definição de critérios que traduzam o que é verdadeiramente relevante aprender constitui um processo complexo e difícil, mas incontornável. A avaliação, naturalmente, tem de ter como referência fundamental os referidos critérios. Os critérios, por sua vez, têm de ter em conta documentos curriculares de referência como, por exemplo, a definição de Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e outros documentos curriculares. Mas isto não deve significar que nos embrenhemos em infínitos exercícios que normalmente culminam num conjunto ingerível de critérios que traduz uma visão excessivamente atomizada e sem sentido do que é realmente importante aprender. Isto significa que os critérios devem traduzir o que é importante aprender. (Fernandes, 2020, p. 9)

À avaliação formativa é atribuído um papel mais relevante na melhoria das aprendizagens. Quando utilizada com regularidade e de forma sistemática, permite que os alunos saibam o que devem aprender, em que situação se encontram e o esforço que devem despender para conseguir alcançar as aprendizagens que é suposto fazerem. A avaliação formativa é assim uma avaliação de proximidade, ocorrendo no contexto pedagógico-didático de sala de aula, integrando muitas vezes os processos de ensino e aprendizagem. O seu propósito orientado para que o aluno desenvolva melhores e mais significativas aprendizagens, permite-lhe desempenhar funções de regulação e autorregulação do ensino, mas também das aprendizagens. O “propósito mais relevante da avaliação formativa é contribuir ativamente

para que os alunos aprendam mais e melhor, com compreensão e mais profundidade” (Fernandes, Folha# Avaliação formativa, 2019, p. 3). Este processo de avaliação pode ser um meio fundamental para fornecer *feedback* significativo que ajude os alunos a melhorarem as suas aprendizagens.

Em suma, a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos. É através da avaliação formativa que os professores recolhem informações para proporcionar *feedback* aos seus alunos que os apoie nos seus esforços de aprendizagem. Assim, a avaliação formativa exige uma outra forma de trabalhar nas salas de aula, com os alunos mais ativos e participativos na resolução das tarefas propostas pelos professores. (Fernandes, Folha# Avaliação formativa, 2019, p. 3)

Contudo, com Domingos Fernandes (Folha# Avaliação Sumativa, 2019) podemos ainda referir que há formas de avaliação sumativa que se podem aproximar da avaliação formativa, por exemplo quando utilizamos a informação recolhida em sede de avaliação sumativa para fornecer *feedback* relevante aos alunos sobre as suas aprendizagens, ou seja, quando aplicamos um teste e o classificamos, sem que isso produza efeitos na classificação final do aluno, mas se constitua como informação de qualidade sobre as aprendizagens realizadas. É pois importante fazer da avaliação sumativa um momento de qualidade na sala de aula, articulando-a com os princípios e os métodos da avaliação formativa, apoiando as aprendizagens dos alunos, mas também o ensino potenciado pelos professores. Não sendo uma avaliação de proximidade, como é o caso da avaliação formativa, a avaliação sumativa deve desenvolver práticas que ajudem a recolha de informação rigorosa sobre as aprendizagens realizadas, sendo assim importante que assente numa diversificação de processos de recolha de informação. A avaliação sumativa e avaliação formativa são duas modalidades de avaliação pedagógica complementares e devem ser potenciadas enquanto tal.

3.2. Inserção pedagógica dos critérios de avaliação

Os *critérios de avaliação* são os padrões de aprendizagem de referência, que estão alinhados com as aprendizagens que os alunos devem desenvolver em relação a um determinado currículo estabelecido. São um ideal a alcançar, e no fundo explicitam o que se deseja que o aluno tenha oportunidade de alcançar, ou seja indicam o que os alunos terão de aprender e saber fazer. Enquanto referenciais de aprendizagem devem ser definidos no momento da

planificação do ensino, devem transparecer o conhecimento que o professor tem dos seus alunos e ser transparentes. (Fernandes, Folha# Avaliação Sumativa, 2019, pp. 5-6).

Na elaboração dos critérios é assim fundamental compreender que a avaliação determina o esforço que o aluno terá de despende no seu processo de aprendizagem. Apesar de ser importante para o professor o desenvolvimento do currículo e a seleção de tarefas que melhor procedam à sua avaliação, é através destas que os alunos vão desenvolver os seus conhecimentos fundamentais, trabalhando capacidades e competências, bem como demonstrando o que realmente sabem fazer:

As tarefas de avaliação que permitem que os alunos trabalhem com os conhecimentos, capacidades e valores previstos no currículo são as que melhor podem contribuir para que os alunos aprendam mais e com mais profundidade. (Fernandes, Folha# Critérios de avaliação, 2019, p. 3)

Deste modo é muito importante clarificar junto dos alunos tudo quanto lhes é pedido em cada uma das diferentes tarefas propostas, o que lhes permitirá estar conscientes do que têm de aprender e que esforços devem desenvolver, mas também em que ponto da situação se encontram face ao trabalho a levar a cabo.

Por outro lado, a definição clara de critérios de avaliação permite que os professores também se encontrem numa melhor condição para distribuir *feedback útil* (Amante & Oliveira, 2019, p. 19) relativo às aprendizagens que cada aluno vai desenvolvendo. Ao conhecerem e compreenderem antecipadamente as descrições e os níveis de desempenho dos critérios de avaliação definidos, tanto alunos como professores tornam-se mais conscientes do trabalho a desenvolver e como este será avaliado.

A definição antecipada dos níveis de desempenho é fundamental na medida em que permite compreender e fundamentar uma classificação para todos os envolvidos. Contudo, é importante distinguir critérios de descritores de níveis de desempenho, pois não são a mesma coisa:

Os critérios são afirmações que se produzem a partir de elementos curriculares indispensáveis (por exemplo, Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) e que identificam o que se consideram ser as características ou os atributos que o desempenho dos alunos deve ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação. (...) relativamente a estes critérios poderá haver diferentes níveis de desempenho tais como, respetivamente, muito boa compreensão do problema, insuficiente compreensão do problema e plano de resolução bem definido, plano de resolução não evidente. Estes níveis podem, obviamente, ser objeto de especificações que se consideram relevantes. Mas o princípio a seguir deverá ser o de manter as descrições tão simples e sucintas quanto possível. (Fernandes, Folha# Critérios de avaliação, 2019, p. 4)

Enquanto os critérios definem o que é desejável ao nível do saber e do saber fazer, traduzindo os aspetos mais relevantes que serão avaliados numa determinada tarefa, os descritores de

níveis de desempenho fornecem informação relevante aos professores e alunos sobre o ponto em que se encontram as aprendizagens de modo a potenciar e reorientar os esforços de aprendizagem e do ensino. Portanto, critérios não são distribuições de ponderações, ou pesos diferentes, mas indicações claras sobre o que deve ser aprendido e avaliado através de diferentes tarefas, e os descritores de níveis de desempenho são graus possíveis de consecução ou diferentes níveis de aprendizagem relativos a um determinado critério.

As rubricas podem e, segundo Domingos Fernandes (Folha# Rubricas de avaliação, 2019, p. 3), são potenciadoras do desenvolvimento de uma “avaliação de referência criterial”, o que significa que permitem comparar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, relativamente a um determinado critério e não relativamente a um referencial normativo, que toma como média determinado grupo, como a turma por exemplo. A grande vantagem das rubricas está na sua natureza essencialmente descritiva sendo, por isso, relevantes no que respeita à avaliação formativa, na medida em que potenciam *feedback* relevantes aos alunos e professores:

The genius of rubrics is that they are descriptive and not evaluative. Of course, rubrics can be used to evaluate, but the operating principle is you match the performance to the description rather than “judge” it. Thus rubrics are as good or bad as the criteria selected and the descriptions of the levels of performance under each. Effective rubrics have appropriate criteria and well-written descriptions of performance. (...) When the intended learning outcomes are best indicated by performances—things students would do, make, say, or write—then rubrics are the best way to assess them. Notice that the performances themselves are not learning outcomes. They are indicators of learning outcomes. Except in unusual cases, any one performance is just a sample of all the possible performances that would indicate an intended learning outcome. Chapters 2 and 3 cover this point in greater detail. (Brookhart, 2017, p. 4)

As rubricas podem assim ser usadas em contexto de avaliação sumativa, uma vez que potenciam a mobilização de informação para efeitos de classificação, mas elas serão mais ou menos eficazes para avaliar determinados objetos, sendo que na sua essência se destinam a apoiar a avaliação do desempenho do aluno em termos do que pode ser observado objetivamente. Neste sentido, a rubrica pode ser um poderoso aliado na melhoria da consistência, do rigor e qualidade da avaliação realizada:

A relevância das rubricas de avaliação decorre do simples facto de clarificarem o que os alunos devem aprender e saber fazer. Ou seja, perante uma rubrica que se assume que é clara e bem construída, alunos e professores ficam bem cientes acerca das características e das qualidades, que o trabalho deve ter, para evidenciar as aprendizagens realizadas. Assim, pode dizer-se que as rubricas contribuem para materializar uma ideia fundamental no contexto da avaliação pedagógica: articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação. Ou seja, elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar. Além disso, permitem que ambos avaliem o trabalho realizado. (Fernandes, Folha# Rubricas de avaliação, 2019, p. 5)

As rubricas operam, no fundo, o que poderemos chamar de revolução coperniciana na relação pedagógico-didática, na medida em que elas focam a aprendizagem dos alunos, desviando a atenção das tarefas a desenvolver ou realizar. Assim, o professor focaliza mais o seu trabalho no que os alunos têm de aprender e saber fazer, em detrimento do foco no que se ensina. Ao criar rubricas o professor centra a sua preocupação nas aprendizagens a realizar no âmbito de um determinado domínio curricular. A sua atenção estará por isso orientada para os critérios através dos quais as aprendizagens ocorrem, mas também pelas quais se irá proceder à avaliação das aprendizagens, constituindo-se tal numa autêntica revolução do que tem sido o paradigma epistémico do professor em contexto de sala de aula, ou como afirma Domingos Fernandes (Folha# Rubricas de avaliação, 2019, p. 5), *“Uma coisa será dizer “hoje ensinei os quadriláteros” e outra, bem diferente, será referir explicitamente as aprendizagens a realizar no âmbito do domínio dos quadriláteros.”*

Esta estratégia exige que os alunos tenham sempre acesso às rubricas que estão a ser utilizadas, e na medida do possível, deveria ser potencializado o envolvimento ativo destes na sua construção, nomeadamente na identificação de critérios e na descrição dos desempenhos esperados para as aprendizagens a levar a cabo.

3.3. A importância da participação dos alunos nos processos de avaliação

Para Domingos Fernandes (2021, p. 11), citando uma extensa análise de investigações realizadas entre 2005 e 2013 por Brookhart e Chen (2015), a utilização de rubricas de avaliação em contextos educacionais apresenta efeitos claramente positivos para as aprendizagens dos alunos, na medida em que permitem recolher informação de qualidade acerca do que os alunos sabem, mas também com claras vantagens na melhoria dos processos de autorregulação e desempenhos escolares.

As rubricas analíticas e as rubricas holísticas, entre outros tipos de rubricas, cada uma das quais com as suas vantagens e desvantagens, com os seus pontos fortes e com as suas limitações, são as que têm sido mais objeto de investigação porque são as que mais se utilizam nas escolas, sobretudo nos países anglo-saxónicos. As rubricas holísticas são particularmente adequadas na avaliação e na classificação de processos mais complexos de pensamento, enquanto as rubricas analíticas são de natureza mais linear e dependentes de uma maior especialização e compreensão do significado de cada critério e dos respetivos indicadores. (Fernandes, 2021, p. 11)

Enquanto as classificações decorrentes das rubricas holísticas têm em conta os critérios como um todo, em relação aos quais são produzidas apreciações gerais acerca do trabalho dos alunos, nas classificações analíticas, decorrentes das rubricas com o mesmo nome, cada

um dos critérios terá de ser tido em conta individualmente, o que obriga a que sejam construídas com base em regras explicitadas previamente. Em ambos os casos, as classificações nelas baseadas assentam em procedimentos transparentes que decorrem de uma definição prévia e cuidada dos critérios de avaliação, mas também do envolvimento dos alunos, nomeadamente na sua familiarização com as rubricas, seus significados e utilidade. Ao tornar o aluno consciente do significado dos critérios e da forma como serão utilizados para efeito de avaliação (formativa ou sumativa), também despertamos no aluno a consciência dos trabalhos, ou tarefas, que lhe serão solicitados em termos avaliativos.

Numa avaliação pedagógica é assim inegável a centralidade dos alunos nos processos relacionados com a sua própria formação, devendo ser convidados, na qualidade de participantes ativos em todo o processo avaliativo, nomeadamente na avaliação formativa. A avaliação formativa, por seu lado, deve ser estruturada no sentido de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências de planificação e de autorregulação das suas aprendizagens. Não se pode compreender uma avaliação formativa sem que os alunos percebam claramente o que devem aprender (*feed up*), em que ponto do processo se encontram (*feed back*) e o que precisam fazer para alcançar os resultados esperados (*feed forward*) (Machado, Folha 3 Feedback, 2021).

Durante muito tempo, mesmo no âmbito da avaliação formativa, o professor era visto como o único responsável por estes três processos-chave. Mas, em prol de aprendizagens mais eficazes e com maior sucesso, cedo se concluiu que é necessário que os alunos e os seus pares sejam também implicados como participantes ativos nestes processos. A participação conduz à autonomia progressiva do aluno, bem como à responsabilização pela sua aprendizagem. É certo que aos professores compete conceber e desenvolver ambientes pedagogicamente eficazes, enquanto aos alunos compete aprender nesses mesmos ambientes. Contudo, ambos (professores e alunos) são responsáveis por fazerem o máximo, para que cada um evite e ultrapasse erros e dificuldades nos processos de aprendizagem. (Machado, 2021, p. 3)

Envolver os alunos nos processos de avaliação não desresponsabiliza o papel do professor, mas corresponsabiliza o aluno na sua concretização e, conseqüentemente, potencia mais e melhores aprendizagens. Por outro lado, ajuda a desenvolver competências reflexivas e meta-reflexivas nos alunos, tal como está patente no PA. Contudo para que seja efetivamente eficaz este envolvimento dos alunos deve ser:

- contínuo, não ocasional ou pontual, caso contrário perderia a oportunidade enquanto elemento potenciador de reflexão e responsabilização;

- progressivo, ou seja, respeitador das características de cada aluno, nível de ensino e domínios curriculares, numa atitude potenciadora do desenvolvimento das competências de autorregulação das aprendizagens;
- diferenciado, potenciando o envolvimento dos alunos na sua própria avaliação, favorecendo formas diferenciadas e equitativas de implicação e responsabilização dos alunos nas suas aprendizagens;
- criterial, com critérios claros, compreensíveis e úteis para os alunos, que se constituam em referenciais de sucesso claros para todos os intervenientes (professores e alunos).

A sala de aula deve ser assim um espaço dialógico, potenciador do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem favoráveis à avaliação formativa e à participação de todos os alunos. O aluno também deverá ser confrontado com a necessidade de compreender os critérios pelos quais será avaliado e assumir a função avaliativa para ele e para os pares, promovendo, deste modo, competências de flexibilidade e de autorreflexibilidade, mas também de responsabilidade partilhada pelas suas próprias aprendizagens.

4. Princípios centrais e estruturais para uma avaliação pedagógica.

O Projeto MAIA convida também as escolas a desenvolver políticas de classificação mais transparentes, com significados claros e que resultem em classificações mais consistentes, fiáveis e justas, cujos esforços dos alunos sejam direcionados para uma “*melhor aprendizagem*”, com “*mais compreensão*” (Fernandes, Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes, 2021, p. 5). Não se pode pensar em avaliação dissociada de aprendizagem e não há verdadeira aprendizagem sem *feedback* de qualidade ao trabalho que os alunos constroem, potenciando o desenvolvimento de capacidades e competências que os ajudem a aprender, a pensar e a tornarem-se cidadãos socialmente ativos, felizes e capazes de construir as suas aprendizagens de forma autónoma ao longo das suas vidas. Domingos Fernandes (2021, pp. 6,7), citando Paulo Freire (1978, p 26), destaca que:

(...)a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. (...)
Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (Freire, 1978, p. 26)

A definição de uma política de avaliação assente em princípios que vêm sendo debatidos no âmbito do Projeto MAIA, e que se traduzem em PI adequados a cada escola, pode fazer toda a diferença para as escolas, pois é aí que reside a necessidade da inovação pedagógica. É aí que, na verdade, se devem questionar práticas enraizadas no nosso sistema educativo, tais como as que se referem ao papel dos professores e dos alunos nas ações pedagógicas; à definição e utilização de critérios de avaliação; à utilização da informação recolhida; à distribuição e utilização do *feedback*; à participação dos alunos nos processos de avaliação; ao papel da avaliação formativa nas práticas pedagógicas, como implementar a avaliação sumativa e que utilização fazer dos dados por ela recolhidos; e, finalmente, à diversificação dos processos de recolha de informação.

Como afirmam Piscalho e Veiga Simão (2014, p, 171), é importante que o aluno passe a ser o principal agente da avaliação, desenvolvendo *processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais* nas suas aprendizagens, mas também é determinante o meio enquanto instrumento propiciador da oportunidade para o desenvolvimento das competências necessárias a uma participação mais ativa que envolva o aluno enquanto agente da suas próprias aprendizagens, que lhe permita o desenvolvimento de estratégias de autorregulação:

(...) Segundo Wood e Bennett (2011) as crianças não são meros recipientes de conhecimento mas epistemologistas no seu direito, que participam ativamente na construção e na transformação do conhecimento. A capacidade do ser humano desenvolver os seus próprios sistemas de autorregulação é impressionante. A metacognição refere-se a um amplo alcance dos processos cognitivos, estratégias e capacidades e envolve o consciente controlo da cognição, a capacidade de refletir sobre o que se sabe, compreende e pode fazer bem como a capacidade de perceber crenças e intenções. Teoricamente, este campo atravessa diferentes domínios, incluindo como a criança adquire teorias da mente, como a criança aprende e transfere a sua aprendizagem entre diferentes contextos, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e a influência do ensino na aprendizagem através da interação social e da participação (WHITEBREAD et al. 2003). (Piscalho & Veiga Simão, 2014, p. 172)

Com Amante e Oliveira (2019), consideramos que, de entre as várias funções da avaliação, deve ser dado destaque à função formativa, e a vários conceitos chave a ela relacionados, em especial o conceito de *competência* que se desenvolve através da interação em contextos educativos e remete para muito mais do que a mera reprodução de conhecimentos:

“O conceito de competência. Este conceito remete-nos para a capacidade de responder com sucesso a uma exigência, pessoal e/ou societal, ou para efetuar uma tarefa ou atividade que requer a convergência de conhecimentos (implícitos e/ou explícitos), habilidades, destrezas, capacidades, atitudes, emoções e valores.” (Amante & Oliveira, Avaliação e feedback. Desafios atuais, 2019, p. 6)

Este conceito obriga assim a uma nova abordagem na avaliação, na qual devemos considerar conhecimentos, mas também capacidades e atitudes num todo integrado, capaz de se concretizar em *“tarefas autênticas, representativas dos contextos reais, nos quais as*

competências deverão ser aplicadas”. (2019, p. 6) Apesar da reflexão aqui desenvolvida remeter para uma avaliação aplicada ao ensino superior, a proposta das autoras, em apresentar um novo desenho de avaliação, que se caracteriza por desenvolver uma *cultura de avaliação* em contraponto à *cultura do teste*, pode perfeitamente ser adaptada aos ciclos da formação inicial, na medida em que a *cultura da avaliação* valoriza a avaliação do produto, bem como do processo, e põe em destaque a participação do estudante no desenvolvimento da sua própria avaliação em interação com o professor, promovendo tarefas próximas das situações de vida real, e por isso podendo assumir várias formas de avaliar, que impliquem desafios cognitivos, ou ainda reflexões críticas dos estudantes sobre as aprendizagens que desenvolvem, numa clara valorização da apreciação qualitativa em detrimento da simples classificação”. (2019, p. 7)

O papel de entidade formadora da pessoa impõe à escola uma função central no desenvolvimento de aprendizagens estratégicas para que os alunos consigam aumentar o seu próprio conhecimento. A autorregulação da aprendizagem é, desta forma, um requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida, sendo determinante numa sociedade que se encontra em permanente mudança, mas também é fundamental para desenvolver nos alunos estratégias que lhes permitam adquirir novos conhecimentos adaptados aos conhecimentos já existentes. Neste sentido, é de vital importância que os adultos, (os agentes educativos em geral), assumam a importância de produzir estratégias que potenciem o desenvolvimento de ferramentas intelectuais, bem como das estratégias necessárias, para que os alunos possam aprender de forma autónoma, no pleno controlo da sua aprendizagem, mas também, que sejam capazes de monitorizar os seus avanços de uma forma integrada. Estudos como os de Perels, et al (2009) demonstram que, desde a mais tenra idade, as crianças podem ser treinadas para desenvolver competências de autorregulação dos seus próprios processos de aprendizagem, devendo, para tal, os diferentes agentes educativos promover as aprendizagens que proporcionem aos alunos o incentivo de assumir a responsabilidade pelo próprio aprender (Piscalho & Veiga Simão, 2014).

5. Projeto MAIA num contexto real

De acordo com os dados do relatório Estado da Educação 2019 (2020), no ano de 2019, em Portugal, 52,1% da população entre os 25 e 64 anos completou, pelo menos, o ensino secundário – mais 20,4 pontos percentuais (pp) do que em 2010 (2020, p. 85), o que significa

um aumento substancial do número de pessoas com o nível secundário concluído. Se associarmos a estes dados, o facto de em Portugal a taxa de emprego da população com formação superior ser 15,7 pp acima dos indivíduos que são detentores, no máximo, do ensino básico (2020, p. 87), destacamos a real importância do investimento na formação dos nossos jovens.

A escola é o principal motor da mobilidade e equidade social, possibilitando, deste modo, uma maior facilidade na superação das desigualdades provocadas pelo contexto familiar e social de origem dos alunos (CNE, 2020). Atendendo ao estabelecido no relatório OCDE, (2013, p. 79), Portugal integrava um grupo de países que, de acordo com os dados do PISA 2009, não colocava o aluno no centro da aprendizagem, recorrendo ao uso extensivo de repetição de ano, sendo que na altura cerca 35% dos alunos com 15 anos já tinham pelo menos uma repetição, contra uma média da OCDE que estava próxima dos 13%. Esta elevada taxa de retenção pode traduzir um certo deslocamento da centralidade do aluno no processo avaliativo na medida em que os alunos estariam conotados com uma situação negativa (eram alunos repetentes). Acresce a este facto a ideia generalizada, e recorrente na cultura escolar, de que a retenção dos alunos é benéfica, quando estes apresentam baixos desempenhos, efetivando uma prática que está longe de apresentar maiores vantagens para os alunos, bem como para o sistema em si.

O estudo “Aprendizagem da OCDE de 2007-08” (TALIS) (OECD, 2013, p. 80) demonstra a importância de concentrar esforços na melhoria dos resultados dos alunos, ajudando-os a alcançar os objetivos de aprendizagem. Segundo o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS, as variáveis que mais influenciam o aluno no seu desempenho são a confiança que cada um deles deposita no seu desempenho, bem como os recursos que as suas famílias proporcionam. Ao nível da escola, as variáveis que se destacam são a ênfase no sucesso escolar, a segurança e a organização da escola (2020, p. 125). É assim importante criar as condições para que os alunos se sintam apoiados em termos de aprendizagem, nomeadamente através do reforço da avaliação formativa e do *feedback* de elevada qualidade que possa constituir-se enquanto referencial de qualidade para a sua progressão em termos de aprendizagens, e conseqüentemente, com reflexo na motivação dos alunos.

Olhando para os dados relativos aos alunos matriculados no ensino básico geral no ano letivo 2016/2017 (2020, p. 137), constatamos que cerca de 6,5% destes alunos se encontravam matriculados em anos de escolaridade com 2 ou mais anos de desvio face à idade ideal, sendo que, especificamente a NUT II do Alentejo, ao nível do ensino básico geral, era a região que apresentava uma maior percentagem de alunos com 2 anos, ou mais, de desvio face à idade ideal de frequência do ensino básico, atingindo um total de 9% da população escolar. Atendendo ainda aos dados relativos à retenção e desistência no ensino básico geral, a média geral relativa ao ano letivo 2018/2019 aponta para 4,13% ao nível nacional. Mas se atentarmos, especificamente, à região do Alentejo, estamos perante uma média de 4,46% para o Alentejo litoral, 5,33% para o Alentejo norte e 5,18% para o Alentejo central, o que perfaz uma média para todo o Alentejo de 5%, ou seja, um ponto percentual acima da média nacional (2020, p. 142). Em relação ao ensino secundário tem-se verificado uma evolução favorável da taxa de retenção em todas as NUTS II, tendo passado de 22,3% de taxa de reprovação ao nível nacional para os Cursos Científico-Humanísticos e 18,4% para os Cursos Profissionais, no ano letivo 2010/2011, para 14,6% para os Cursos Científico-Humanístico e 10,3% para os Cursos Profissionais no ano letivo 2018/2019 (2020, p. 175). Também aqui, o Alentejo apresenta valores superiores aos nacionais, registando uma taxa de retenção de 15,3% para os Cursos Científico-Humanísticos (2020, p. 176).

O Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), no relatório publicado em setembro de 2021 com o nome de Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, Volume II – O papel do contexto no desempenho dos alunos (IAVE, 2021), refere que não só as diferenças de desempenho entre os alunos que não registam qualquer retenção no seu percurso escolar e os alunos que registam pelo menos uma retenção é bastante significativa, chegando a um máximo de 23,7 pp de diferença na literacia científica de 9.º ano, como também as diferenças se vão acentuando do 3.º para o 9.º ano, em todas as literacias, nomeadamente na literacia da matemática (IAVE, 2021, p. 17). Estes dados revelam que alunos com histórico de retenções apresentam dificuldades crescentes na recuperação de aprendizagens, registando-se claramente diferenças acentuadas entre os desempenhos dos alunos que não registam retenções e as dos alunos que as registam, nos vários níveis de proficiência em análise no estudo (IAVE, 2021, p. 18). As condições que as escolas desenvolvem na promoção do ensino e aprendizagem dos alunos são, assim, essenciais, na garantia de equidade e igualdade de oportunidades, nomeadamente na região do Alentejo, a qual se encontra sistemicamente

abaixo das médias nacionais, no que se refere aos resultados nas várias literacias (IAVE, 2021, pp. 27-36).

Era este o contexto das escolas da região do Alentejo, que constituiu um verdadeiro estímulo para a equipa regional de acompanhamento à implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), cuja missão era ajudar as escolas a encontrar a melhor forma de responder aos seus desafios partindo do novo quadro legislativo, que potencia novas abordagens a velhos problemas. Foi neste espírito de apoio à mudança que se desenvolveu o Projeto MAIA.

As equipas regionais AFC foram criadas no seguimento da Publicação do Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro, com uma missão muito concreta:

(...) Perante tais mudanças impõe-se que sejam adotadas medidas de acompanhamento e monitorização, através de um modelo de proximidade por parte dos serviços e organismos do Ministério da Educação, no sentido de promover e apoiar as novas práticas organizativas e pedagógicas, permitindo conhecer e intervir nos contextos e nos processos de forma a contribuir para a sua melhoria. (Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro, 2018)

Um total de 5 equipas regionais iniciaram um acompanhamento a todas as escolas do país em regime de proximidade, com o desafio de lhes prestar apoio no processo de implementação e desenvolvimento da autonomia e flexibilidade, salvaguardando sempre o respeito pela sua identidade e opções.

Foi na qualidade de elemento da equipa regional do Alentejo, em representação da Direção-Geral da Educação, que tomamos conhecimento de um conjunto de dinâmicas que estavam a ser implementadas em inúmeras escolas no âmbito da AFC, das quais se destacava o agrupamento em análise, pelo dinamismo e originalidade com que abraçou o desafio lançado pelo MAIA, materializado no Projeto de Intervenção desenhado para o seu contexto. Este dinamismo motivou, em várias ocasiões, o convite endereçado à escola para que, numa lógica de partilha junto de outros agrupamentos, explicasse as principais medidas que se encontrava a implementar, mas também, relatasse um pouco da sua experiência e do modo como perspetivou alargar as estratégias então pensadas e aplicadas a professores e alunos.

Na fase inicial, a escola estava a desenvolver práticas promotoras de uma maior centralidade e atenção na aprendizagem, focando-se mais nos processos e menos na avaliação final. Apostava na alteração de práticas e metodologias em sala de aula, possibilitando uma melhor assistência aos alunos, mas também um maior comprometimento destes com a sua avaliação. Foram elaboradas rubricas nas disciplinas envolvidas, o que potenciava uma melhoria significativa do *feedback* dado aos alunos, relativamente às suas aprendizagens, mas a

grande novidade estava no facto de os alunos poderem, em qualquer altura do ano letivo, recuperar aprendizagens e assim trabalhar numa melhoria permanente da sua classificação no final do ano.

Destas partilhas surgiu o nosso interesse em aprofundar um pouco mais este caso em particular, sobretudo porque era visível o entusiasmo quer da direção, quer dos docentes, mas interessando-nos, sobretudo, perceber de que forma os alunos receberiam algumas novidades introduzidas por este projeto, bem como de que modo algumas das medidas, que estavam a ser implementadas, iriam resultar na prática, especialmente pelo facto de este agrupamento ser um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Durante o ano letivo 2019/2020, decorreu a fase da formação e estruturação do Projeto de Intervenção, então circunscrito aos 9 professores que realizavam a oficina de formação no âmbito do MAIA. À motivação e entusiasmos iniciais do agrupamento para com o projeto, seguiu-se a situação de pandemia que condicionou todo o processo. Os alunos passaram a ensino a distância e muito do trabalho que estava a ser desenvolvido com os alunos em contexto formativo viu-se repentinamente sujeito a novas regras, e à alteração de muitos dos pressupostos avaliativos que se aplicavam até então.

O primeiro ano de implementação do PI seria o ano letivo de 2020/2021, o qual ocorreu já em plena pandemia, com sucessivos períodos de confinamento acompanhados de todos os constrangimentos pedagógico-didáticos, incluindo avaliativos, a ele associados. Neste período, também decorreu o processo concursal para recrutamento do diretor do Agrupamento, tendo como único candidato o então diretor. Durante este período, o então diretor optou por manifestar a sua indisponibilidade para se manter em concurso, uma vez que pretendia candidatar-se às eleições autárquicas, facto que motivou a necessidade de nomear uma Comissão Administrativa Provisória (CAP).

Deste modo, a uma situação excecional e imprevisível de pandemia, com consequências graves ao nível da educação, juntou-se uma outra, com a mudança da direção, que procurou responder da melhor forma aos desafios que então se lançaram e que, naturalmente, não encarou o PI como uma prioridade. Também neste período se verificou a mobilidade de alguns docentes envolvidos na formação, o que reduziu a 4 os professores que aplicaram nas suas disciplinas as estratégias definidas no âmbito do PI. Deste modo, ao longo de dois anos letivos, o PI esteve restrito aos professores que realizaram a formação e que permaneceram no agrupamento, tendo disseminado algumas práticas junto dos colegas dos conselhos de

turma a que pertenciam mas, na realidade, o PI tal como pensado inicialmente acabou por sofrer algumas adaptações, encontrando-se ainda em fase de disseminação.

Capítulo III Metodologia da investigação

O conhecimento científico resultante do processo de investigação (nas ciências sociais) exprime-se num discurso descritivo de situações concretas, articulado numa lógica argumentativa de carácter dedutivo e/ou indutivo que sustenta uma interpretação dessas situações, organizada em conceitos e estruturas concetuais.

(Afonso, 2014, p. 23)

1. Objetivos e fundamentação metodológica do estudo

O presente estudo foi realizado no contexto real de um agrupamento, tendo por base as experiências diretas dos envolvidos em todo o processo, bem como a realidade complexa na qual decorreu. Optámos por um paradigma de investigação qualitativo, no formato de um estudo de caso, centrado em uma abordagem descritiva e interpretativa, potenciadora de uma visão holística desenvolvida enquanto observador externo, que pretende investigar situações concretas existentes e investigáveis, sem forçar nenhuma manipulação física e deliberada de qualquer variável (Afonso, 2014).

Este trabalho teve a intenção de perceber qual a perceção dos intervenientes diretamente envolvidos sobre as estratégias avaliativas pensadas e materializadas num projeto de intervenção, desenvolvido no âmbito do MAIA. Sabemos que muitas escolas estão numa fase de concretização da reformulação das suas práticas avaliativas, as quais têm consequências no trabalho pedagógico-didático realizado em contexto de sala de aula. O caso aqui apresentado é a concretização particular de uma escola que iniciou este processo, com todas as condições que lhe são específicas. Propusemo-nos assim perceber: De que modo o Projeto MAIA influenciou a alteração das estratégias pedagógicas de avaliação, no agrupamento de escolas e como foram essas alterações percecionadas pelos docentes e alunos envolvidos no processo.

A formulação do problema foi a etapa mais desafiante e difícil do processo de investigação (Tuckman, 2000), nomeadamente pela sua utilidade enquanto guia da investigação (Coutinho, 2013), e que neste caso em particular se constituiu como fator que permitiu centrar a investigação num determinado domínio concreto, dando direção e coerência à investigação realizada, passamos em seguida à formulação dos objetivos que guiaram todo o processo de recolha e tratamento da informação junto do agrupamento em análise. Antes, porém, dar conta de que o problema formulado nos confrontou com a necessidade de definir dois eixos que nos pareciam centrais para orientar a investigação a realizar. Ao primeiro eixo

chamamos de **Eixo A**) - Gestão Organizacional, e ao segundo **Eixo B**) - Pedagógico-Didático (Tabela 3.2 - Sistematização da investigação.). Para cada um destes eixos foram associados os objetivos específicos, que de seguida se enumeram:

A1- Conhecer as razões/práticas do agrupamento que provocaram a reformulação e desenvolvimento das novas estratégias avaliativas;

A2- Caracterizar a estratégia definida para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos;

B1- Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementou enquanto resposta aos desafios que se propôs enfrentar;

B2- Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI.

Para compreendermos todo o processo de implementação das alterações que são pretendidas é fundamental conhecermos a perspetiva dos elementos diretamente envolvidos, designadamente acerca dos resultados práticos destas novas estratégias. Um estudo desta natureza vale sobretudo pela aprendizagem que daqui pode resultar, em termos do processo de mudança e vivência do mesmo, bem como do potencial dos indicadores recolhidos para o alargamento das medidas ao restante agrupamento, servindo de inspiração e mote.

1.1 Investigação qualitativa, estudo de caso

Para concretizar o presente estudo foi fundamental proceder a uma narrativa dos factos, ou descrição dos factos identificados, e caracterizá-los através de material relevante recolhido junto da instituição escolar em causa. Foi determinante definir com muita atenção a questão de pesquisa proposta, atendendo à extensão e controlo que a investigação potencia sobre os eventos comportamentais efetivos, bem como à qualidade do enfoque em acontecimentos históricos, em oposição a acontecimentos contemporâneos. Apesar da investigação com base em métodos, ou desenhos, descritivos, constituir o primeiro nível de conhecimento científico (Lukas & Santiago, 2009, p. 178), ela permite-nos descrever a situação concreta que a escola desenvolveu para resolver um problema central com que se deparava.

Em linha com a posição de Lukas e Santiago, (2009, p. 179), defendemos que o recurso à metodologia descritiva tem a vantagem de poder decorrer de ambientes naturais, consistindo num método de investigação relevante para a análise da realidade social (2009, p. 198), na medida em que consiste na descrição e análise detalhada de unidades sociais, comunidades

educativas (Yin, 2004), mas também de um grupo delimitado de alunos e professores, sendo por isso a estratégia adequada, quando se pretende examinar acontecimentos contemporâneos marcados pela impossibilidade de se poderem manipular comportamentos relevantes. O objetivo dos estudos de caso é “*alcançar um conhecimento profundo de realidades concretas tais como um indivíduo, uma família, um grupo, uma comunidade, uma situação ou um sucesso*” (Lukas & Santiago, 2009, p. 199), sendo possível sistematizar as suas características como:

- particularista: centram-se em uma situação/fenómeno particular e são abordados de uma forma holística;
- descritivo: o produto final resulta numa descrição rica e completa do fenómeno estudado;
- heurístico: o estudo potencia a compreensão do caso, podendo mesmo levar à descoberta de novos significados ou confirmação de conhecimentos prévios;
- indutivo: na sua maioria, os estudos de casos seguem um raciocínio do tipo indutivo que podem levar a generalizações, conceitos ou hipóteses.

A lógica de caracterização que aqui levamos a cabo insere-se assim num modelo de pesquisa que poderíamos considerar de estudo de caso do tipo particularista, estudando o que é único, particular e específico (Afonso, 2014, p. 74) a este agrupamento no que respeita à implementação de um modelo de avaliação inspirado no Projeto MAIA. A abordagem assumiu uma perspetiva holística, ou seja, a compreensão integral dos fenómenos ligados à reformulação das estratégias avaliativas deste Agrupamento, e não uma análise isolada dos múltiplos elementos seus constituintes, possibilitando o estudo de situações típicas e atípicas (Ruiz-Primo & Li, 2013, p. 226), e permitindo a captura de complexidades únicas na sua implementação. De acordo com Yin (2003), ao não assumir qualquer controlo sobre comportamentos e eventos, os estudos de caso são especialmente úteis para investigar o “como” e o “porque” das questões de investigação, ajudando-nos a compreender os detalhes das interações com o contexto em que estão a ser estudados (Stake, 2009).

Também o agrupamento e o contexto em que se insere influenciam o que os professores fazem nas salas de aula. Esta relação ficou bem visível em alguns elementos específicos das interações desenvolvidas nos contextos formal e informal de aprendizagem e, além disso, permitiu explorar de que forma a eficácia do *feedback* em avaliação pedagógica é influenciada por todos estes elementos. A presente abordagem metodológica também nos

possibilitou perceber a confiança dos vários envolvidos no projeto que foi implementado, explorando diferentes níveis do problema em estudo, buscando a profundidade e complexidade implícitas nas alterações realizadas e a compreensão das estratégias desenvolvidas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013, p. 553).

Para ajudar a responder ao problema da investigação foram definidas as questões de pesquisa (Tabela 3.1 Sistematização da investigação) associadas a cada um dos quatro objetivos da investigação, tendo sido as mesmas pensadas de uma forma estruturada e enquadrada na estratégia que se pensou adotar para a realização do estudo em questão, nomeadamente nas técnicas definidas para recolha da informação pretendida. Por outro lado, mais do que fazer uma investigação que resulte numa base potenciadora de generalização científica de resultados a populações ou universos, procurámos “*esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados*” (Yin, 2004, p. 31), dentro de um contexto real, um agrupamento de escolas da região do Alentejo, à luz das percepções de professores e alunos que estiveram envolvidos na sua implementação, e não fora do seu contexto de aplicação, como acontece em muitas investigações que são realizadas.

Esta metodologia de investigação permitiu ainda a compilação de dados relativos a momentos concretos com a intenção de:

- a) descrever a natureza das condições existentes;
- b) identificar as medidas que efetivamente se constituíram como opções avaliativas do agrupamento;
- c) determinar as possíveis relações que existem entre acontecimentos específicos.

1.2. Estudo naturalista inspirado em desenhos fenomenológicos

Segundo Afonso (2014, p. 43) os estudos naturalistas procuram desenvolver uma “*investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis*”. Para este autor os estudos naturalistas podem ser divididos em 3 tipos distintos, a saber: descritivos, de correlação e causais/comparativos. No primeiro caso procede-se à descrição/narrativa das situações/processos que ocorrem perante um investigador, seja diretamente por este observados, seja por recurso a material empírico relevante. No caso dos estudos por correlação procura-se relacionar variáveis, duas ou mais, sem que esteja à partida

identificado qualquer tipo de interferência causal entre elas. Finalmente, no terceiro tipo de estudos, pretende-se estabelecer relações de causalidade entre duas, ou mais, variáveis através de dispositivos que permitam o controlo de explicações alternativas, diretamente expressas nas variáveis de controlo (independente e dependente) (Afonso, 2014, pp. 44, 45). Optou-se pelo primeiro tipo de estudos referido, levando a cabo a narração de factos e situações que potenciaram alterações estratégicas de um agrupamento específico no que respeita à avaliação das aprendizagens dos seus alunos envolvidos no PI, ou seja, a descrição dos fenómenos que ocorreram num determinado agrupamento de escolas no processo de implementação de novas formas de avaliação, de modo a dar resposta aos problemas previamente identificados pelo agrupamento. Procurámos focar a investigação nas experiências individuais e subjetivas, dos participantes, fundamentando o trabalho desenvolvido nas seguintes permissas (Sampieri, Collado, & Lúcio, 2013, p. 520):

- o que se pretende é descrever e entender os fenómenos a partir do ponto de vista de cada participante e da perspetiva construída coletivamente;
- o desenho fenomenológico baseia-se na análise de discursos e temas específicos, bem como na descoberta dos seus significados;
- o pesquisador deve confiar na intuição, imaginação e nas estruturas universais para conseguir apreender a experiência dos participantes;
- o pesquisador contextualiza as experiências em relação à sua temporalidade, ou seja, quando aconteceram, o espaço em que ocorreram, a corporeidade, ou as pessoas físicas que o viveram e o contexto das relações, ou seja os laços produzidos durante as experiências;
- as entrevistas, grupos focais, coleta de documentos e outros são utilizados para encontrar temas sobre experiências quotidianas e excecionais;
- na coleta focada obtemos informação sobre pessoas que tiveram experiência com o fenómeno que estudamos.

Foi feito o esforço de registar textualmente o que os sujeitos envolvidos disseram, salvaguardando sempre os aspetos subjetivos sentidos pelos intervenientes da experiência, tendo de seguida recorrido a uma abordagem Hermenêutico-Fenomenológica das experiências vividas do ponto de vista retrospectivo e descritivo relativo a um fenómeno específico (Azevedo, 2016, p. 497), a implementação de um Projeto de Intervenção em resultado da Formação MAIA. Mais do que formular hipóteses, o presente estudo procura

encontrar uma base explicativa para os fenómenos que procuramos compreender, alicerçada nas experiências vividas, traduzidas em formato textual. Apelamos a teorias e explicações que têm origem nos dados recolhidos no contexto e que se constituem como o elemento central da investigação. A abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, na medida em que possibilita uma participação ativa do investigador na pesquisa, permitiu a construção de significados e possíveis interpretações relativas ao fenómeno em estudo (Azevedo, 2016, p. 498).

Com Coutinho (2019, p. 349) consideramos que a vantagem reside no facto da abordagem fenomenológica permitir estudar os fenómenos na perspectiva dos sujeitos individuais, priorizando assim as “*experiências subjetivas imediatas como base do conhecimento*”, centrando a tónica da investigação no conhecimento do modo como as pessoas experienciaram e interpretaram uma determinada realidade social, a saber: a mudança de práticas de avaliação das aprendizagens, tanto na perspectiva dos alunos, como na dos professores, ou mesmo na da direção do agrupamento. Tal abordagem, leva-nos a compreender melhor o que foi único, particular e específico (Afonso, 2014, p. 74) na resolução de um problema concreto do agrupamento em causa.

Foi preocupação central, ao longo deste processo, manter um ponto de vista objetivo, evitando observações com pressupostos *a priori* sobre o fenómeno em si. Em estudos desta natureza existe sempre algum risco de reduzir situações de grande complexidade a poucas variáveis (Tuckman, 2012, p. 679), este risco foi consciente desde o início, procurando, na medida do possível, adequar os métodos utilizados na recolha de dados para evitar ao máximo que os mesmos interferissem no estudo, mas também procurando teorias explicativas alternativas para fenómenos que potencialmente pudessem ser enquadrados no caso em análise.

2. Instrumentos e etapas do estudo

Tuckman (2012) afirma que toda a “investigação é uma tentativa de atribuição de respostas às questões” (2012, p. 47). Ao investigar estamos a desenvolver uma atividade de natureza cognitiva que procura, através de processos sistemáticos, explicar, mas também compreender fenómenos de uma natureza específica (Coutinho, 2013). Yin (2004), por seu lado, afirma a relevância do desenvolvimento de “*uma investigação empírica que:*

- *investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenómeno e contexto não estão claramente definidos*” (2004, p. 32).

Na análise ao problema que aqui nos propomos dar resposta interessou impor alguma sistematicidade passível de orientação metodológica focando a sua atenção nas condições contextuais, em função das quais foram delineados os instrumentos de recolha dos dados da presente investigação. Optámos assim por proceder à recolha de dados com base em metodologias indutivas fundadas na análise documental, entrevistas estruturadas (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013, p. 425) e entrevista por “Focus Group” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013, p. 432), propondo-nos por seu intermédio descrever a forma como um agrupamento de escolas encetou uma reestruturação no modo como desenvolve a avaliação das aprendizagens dos seus alunos. Os dados em análise foram coletados com recurso a informação exclusivamente qualitativa, recolhida junto do agrupamento, em linha com a estratégia definida na Tabela 3.1. da presente investigação.

Como já afirmámos anteriormente, mais do que fazer uma abordagem exploratória, pretendemos no presente estudo fazer uma pesquisa abrangente, esclarecendo os motivos pelos quais foram tomadas decisões, como essas decisões foram implementadas e quais os resultados alcançados na perspetiva dos seus atores diretos. Em linha com Lukas e Santiago, (2009, p. 200), foi assim delineado um trabalho que poderemos dividir em cinco etapas:

- uma primeira fase de exploração teórica e do reconhecimento da situação em análise. Esta primeira parte consistiu essencialmente numa pesquisa teórica relativamente ao tema da avaliação das aprendizagens, mas também de recolha e sistematização de dados diretamente nos documentos oficiais do agrupamento em questão;
- uma segunda fase em que foram delineadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os aspetos a ter em conta em todo o processo. Nesta fase procedeu-se ao desenvolvimento das tabelas que sintetizam e sistematizam o problema da investigação, os objetivos, as questões de investigação e os guiões das entrevistas desenvolvidas (3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5), as quais se revelaram fundamentais no desenvolvimento estratégico do presente estudo, bem como na análise dos dados finais;
- uma terceira fase de recolha de dados com base nos instrumentos previamente definidos;

- uma quarta fase de análise e interpretação de dados recolhidos;
- numa quinta fase, a sistematização do conjunto da informação e a sua apresentação final.

Problema da Investigação:

De que modo o Projeto MAIA influenciou a alteração das estratégias pedagógicas de avaliação no agrupamento de escolas e como foram essas alterações percebidas pelos docentes e alunos envolvidos no processo.

Objetivos da investigação	Questões chave de investigação
Conhecer as razões/práticas de avaliação que levaram o agrupamento a querer reformular as suas práticas desenvolvendo novas estratégias avaliativas.	<ul style="list-style-type: none">• Quais as práticas avaliativas que o agrupamento tem implementado tradicionalmente?• Quais as necessidades que condicionaram o agrupamento a repensar as suas práticas avaliativas?
Caracterizar a estratégia definida para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos	<ul style="list-style-type: none">• Qual a estratégia adotada pelo agrupamento na reformulação das suas estratégias avaliativas?• Como se caracterizam as práticas avaliativas que o agrupamento está a desenvolver?• De que modo as estratégias avaliativas afetaram o trabalho pedagógico em contexto de sala de aula?
Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementa enquanto resposta aos desafios que se propôs enfrentar.	<ul style="list-style-type: none">• Que diferenças os professores identificam nas aprendizagens dos alunos em resultado das novas estratégias avaliativas?• De que forma os alunos percebem os efeitos das estratégias avaliativas nos seus resultados escolares?
Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI.	<ul style="list-style-type: none">• Que vantagens podem ser identificadas nas novas estratégias avaliativas adotadas?• Que constrangimentos podem ser identificados nas novas estratégias adotadas?• Que fatores podem potenciar as vantagens e mitigar os constrangimentos das novas estratégias avaliativas?

Tabela 3.1 - Sistematização da investigação

Fonte - Elaboração própria

2.1 Instrumentos de recolha de dados

Começamos este ponto por referir que foi submetido um pedido de autorização para todos os instrumentos utilizados na presente investigação no portal de “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar”¹, tendo sido devidamente autorizados com o *Número de Inquérito 0853300001*.

No presente estudo optou-se pelo recurso a técnicas típicas de uma abordagem metodológica qualitativa. Com esta abordagem pretendemos conseguir uma convergência, confirmação ou correspondência de todos os dados recolhidos em resultado da revisão bibliográfica e da análise documental, mas também uma complementação ou esclarecimento dos mesmos com base nos resultados conseguidos pela entrevista e grupos focais realizados, permitindo assim uma perspetiva mais completa e integral do fenómeno estudado (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013, p. 555).

O problema a que procurávamos dar resposta, a saber, “*De que modo o Projeto MAIA influenciou a alteração das estratégias pedagógicas de avaliação no agrupamento de escolas e como foram essas alterações percecionadas pelos docentes e alunos envolvidos no processo*”, remetia a investigação para temas ligados à gestão organizacional, que definimos como Eixo A, por um lado também identificamos temas de âmbito pedagógico-didático que definimos como Eixo B.

De modo a cumprir com o objetivo pretendido era fundamental perceber as razões que levaram à reestruturação da estratégia de avaliação das aprendizagens do agrupamento, mas também o modo como o agrupamento decidiu aplicar a nova estratégia, bem como a mesma estava a ser percecionada pelos seus intervenientes diretos. Este processo culminou na definição dos objetivos específicos, que de seguida se enumeram:

Eixo A1- Conhecer as razões/práticas do agrupamento que provocaram a reformulação e desenvolvimento das novas estratégias avaliativas

Eixo A2- Caracterizar a estratégia definida para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos

Eixo B1- Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementou enquanto resposta aos desafios que se propôs enfrentar

¹ <http://mime.dgeec.mec.pt/>

B2- Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI

Na Tabela 3.1. - *Sistematização da investigação*. – estão associadas a cada objetivo da investigação um conjunto de questões que nos parecem fundamentais na orientação e preparação dos guiões das entrevistas a realizar.

Para cada um dos objetivos optámos por definir mais de um instrumento para recolha de informação, de modo a poder verificar e triangular esses dados. Para o eixo A, operacionalizado nos objetivos A1 e A2, tal como expresso na Tabela 3.2., foram definidos os seguintes instrumentos:

- Análise documental;
- Entrevista estruturada à direção;
- Entrevista por *Focus Group* a professores;
- Entrevista por *Focus Group* a alunos.

Para o eixo B, optou-se por cruzar os dados recolhidos entre as entrevistas realizadas no âmbito da entrevista por grupo focal de professores e os da entrevista por grupo focal realizada com alunos envolvidos.

Na Tabela 3.2. *Síntese geral - Eixo/objetivos e respetivas fontes e instrumentos de recolha de dados* – é feita uma síntese ao modo como foram inicialmente pensadas e decididas as fontes relevantes para responder a cada um dos objetivos delineados, bem como quais os tipos de instrumento que seriam mais adequados para recolher a informação pretendida das fontes estabelecidas.

1- Síntese geral		
Eixos/Objetivos e instrumentos/fontes de recolha de dados		
Eixos	Objetivos	Instrumentos/fontes dos dados em análise
Gestão organizacional	A1- Conhecer as razões/práticas do agrupamento que provocam a reformulação e desenvolvimento das novas estratégias avaliativas	Entrevista com a direção Análise documental (documentos oficiais do agrupamento)
	A2- Caracterizar a estratégia definida para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos.	Entrevista com a direção Entrevista por grupo focal com os professores
Pedagógico/didático	B1- Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementa enquanto resposta aos desafios que se propôs enfrentar	Entrevista por grupo focal com os professores Entrevista por grupo focal com os alunos
	B2- Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI.	Entrevista com a direção Entrevista por grupo focal com os professores Entrevista por grupo focal com os alunos

*Tabela 3.2 – Síntese geral – Eixos/objetivos e respetivas fontes e instrumentos de recolha de dados.
Fonte - Elaboração própria*

Análise documental

Consideramos relevante procurar junto de alguns documentos estruturantes do agrupamento um conjunto de dados que nos ajudassem a perceber os desafios detetados que resultaram na necessidade de reformulação da estratégia avaliativa do agrupamento. Na análise documental foram analisados os relatórios estatísticos anuais de monitorização de sucesso dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, nos dois anos que antecederam a aplicação do Projeto MAIA, bem como relatórios anuais TEIP do agrupamento e os Planos Plurianuais de Melhoria (PPM), os quais retratam o ponto de situação do agrupamento num determinado momento, mas também o caminho que se propôs fazer, neste caso específico, ao nível da avaliação das aprendizagens. Foi também tido em conta o Plano de Inovação do agrupamento desenvolvido no âmbito da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho que se encontra em desenvolvimento desde 2020/2021 e por um período de três anos letivos. No seu conjunto, estes documentos espelham a realidade do agrupamento num determinado momento, mas também nos dão uma ideia mais precisa do caminho que perspetivavam trilhar, factos passíveis de validação nos dados recolhidos com recurso a outros instrumentos.

Entrevista com a Direção

A opção por uma entrevista estruturada com a atual direção do agrupamento decorreu do facto de, apesar do agrupamento desde 2019 ter passado por três direções, a atual diretora já ter pertencido à direção do agrupamento quando houve a decisão de avançar com o desenvolvimento de uma intervenção inspirada no Projeto MAIA. Este histórico que associa a atual direção à que lançou o projeto de intervenção no agrupamento, permite uma visão de conjunto sobre todo o processo, o que foi e o que pretende ser esta reestruturação da avaliação. A opção por este instrumento justifica-se essencialmente pelo facto de a entrevista viabilizar uma abordagem mais íntima, flexível e aberta (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013, p. 425), na medida em que propiciou uma conversa e troca de informações passíveis de construir significados a respeito do tema em análise.

Tanto nos documentos estruturais, como na entrevista com a direção do agrupamento considerámos relevante procurar um conjunto de dados que nos ajudassem a perceber os desafios detetados e que resultaram na necessária reformulação da estratégia avaliativa do agrupamento.

Através da entrevista com a direção visámos a possibilidade de perceber a profundidade, complexidade e compreensão das estratégias avaliativas que o agrupamento tem vindo a desenvolver nos últimos anos, mas também permitir-nos validar a informação constante nos diferentes documentos do agrupamento, em especial se estes se constituíam como fatores mobilizadores de uma política de gestão potenciadora de melhores estratégias que o agrupamento pretendesse seguir no futuro próximo no que respeita à avaliação das aprendizagens, nomeadamente na procura de aprendizagens mais significativas para os seus alunos.

Na Tabela 3.3 está sistematizado o guião da entrevista com a direção do agrupamento. Este guião foi construído tendo por base os eixos e objetivos delineados para o presente estudo. O guião previa a divisão da entrevista em dois momentos. Um momento inicial, onde seria feita a apresentação dos participantes, bem como uma pequena introdução, legitimadora da entrevista, procurando motivar o entrevistado para os tópicos a abordar na mesma.

Nesta tabela, foi pensado e sintetizado um conjunto de questões passíveis de orientar a entrevista à medida que ela fosse decorrendo, tendo-se optado, ainda, por criar uma coluna específica (“*Tópicos de gestão de resposta*”) onde foi previamente identificado um conjunto de aspetos que deveriam ser abordados durante a entrevista. Esta coluna pode ser especialmente relevante na medida em que permite ao entrevistador, em tempo útil, perceber que aspetos já foram focados na entrevista e quais os que deverão ainda ser abordados, recorrendo a uma nova questão mais dirigida e que derive do normal desenrolar da entrevista. Esta coluna ajuda a perceber a relevância de formular uma questão previamente pensada, em resultado dos assuntos que vão sendo abordados, potenciando a eficácia do trabalho desenvolvido pelo entrevistador, mas também o decorrer natural da entrevista.

Entrevista com a Direção			
0 - Legitimação e motivação da entrevista			
Objetivos		Tópicos	
- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado		- Informar o âmbito da entrevista - Introduzir a temática: A avaliação como potenciadora das aprendizagens. - Solicitar colaboração - Garantir o anonimato/confidencialidade - Informar que lhes será dado conhecimento do trabalho antes deste ser divulgado.	
Eixo	Objetivos	Questões	Tópicos de gestão de resposta
Gestão organizacional	A1- Conhecer as razões/práticas do agrupamento que provocam a reformulação e desenvolvimento das novas estratégias avaliativas	<ul style="list-style-type: none"> Do seu ponto de vista que necessidades condicionaram o agrupamento a repensar as suas práticas avaliativas? Como surgiu a ideia de recorrer ao Projeto MAIA? Descreva o processo de tomada de decisão. 	Fazer o historial de todo o processo que resulta na adesão ao Projeto MAIA e sua implementação na escola. Tópicos a Identificar: <ul style="list-style-type: none"> As razões que justificam a alteração pelo agrupamento dos parâmetros avaliativos. O Porquê da reformulação da avaliação das aprendizagens; Processo de criação de conhecimento que sustentou a decisão; Principais alterações pretendidas com a alteração; Principais críticas da comunidade e sua integração, ou não, no processo; Seleção dos envolvidos – critérios, número e gestão de recursos.
	A2- Caracterizar a estratégia definida pela escola para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> Que procedimentos foram adotados pela escola relativamente à avaliação das aprendizagens? Em que medida estes procedimentos foram inspirados no Projeto MAIA? 	Tópicos a Identificar: <ul style="list-style-type: none"> Quais os procedimentos avaliativos que a escola implementou; A relevância do Projeto MAIA na inspiração dos novos procedimentos avaliativos;

		<ul style="list-style-type: none"> • Quais os indicadores que a escola adotou para a elaboração e monitorização da estratégia avaliativa adotada? • De que modo a reformulação dos procedimentos avaliativos ajudará na construção que se quer para a escola? 	<ul style="list-style-type: none"> • A conceção e caracterização de instrumentos de referência para monitorização: O como, quem faz e os critérios para a sua construção; • Estratégias adotadas para acompanhamento dos principais atores e grupos envolvidos; • O modo como será feita a recolha e análise dos dados de referência; • Objetivos estabelecidos pela escola e que mecanismos de correção foram pensados para as medidas.
Pedagógico/didático	<p>B1- Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementa enquanto resposta aos desafios sentidos</p> <p>B2- Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como descreve as práticas avaliativas que o agrupamento tem implementadas? • De que modo as estratégias avaliativas afetaram o trabalho pedagógico em contexto de sala de aula? • Qual o impacto das novas estratégias avaliativas adotadas em resultado do Projeto MAIA? • Que constrangimentos podem ser identificados nas novas estratégias adotadas? • Que fatores podem potenciar as vantagens e mitigar os constrangimentos das novas estratégias avaliativas? 	<p>Tópicos a Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natureza das mudanças nas práticas avaliativas, e como foram induzidas desde o ano 2019 no agrupamento pelo Projeto MAIA (processos e modos de avaliar que foram alterados); • Identificar quem promove essas mudanças e o modo como tem sido desenvolvido o seu alargamento; • Monitorização das mudanças e consequências das mesmas; • Principais efeitos do projeto de intervenção decorrente do MAIA.

Tabela 3.3 – Guião da entrevista com a direção do agrupamento.

Fonte - Elaboração própria

Focus Group

Optámos, igualmente, pela realização de entrevistas em *Focus Group* com os alunos e professores que estiveram envolvidos diretamente na implementação no agrupamento das estratégias avaliativas desenvolvidas no âmbito da formação MAIA. Ambos os grupos possuem uma noção clara das diferenças entre as várias estratégias avaliativas com que se confrontaram ao longo do seu percurso profissional e formativo, o que potencia a construção de um racional e uma visão partilhada que favorecem a perspetiva holística pretendida na investigação. Como afirma Barbour (2009), as entrevistas em grupo focal podem produzir um conjunto mais ampliado de respostas e permitem extrair detalhes adicionais difíceis de conseguir de outra forma.

Procurámos através desta estratégia encorajar a participação dos docentes e dos alunos, a qual se revelou muito eficaz e focada nos problemas centrais a que nos propusemos responder. Foi nossa opção envolver diretamente na sessão de Focus Group os atores (professores e alunos) que protagonizaram os 2 anos iniciais do Projeto de intervenção no agrupamento, sendo este o principal critério de seleção dos participantes. Foi também solicitado, junto do agrupamento, que fossem envolvidos alunos de diferentes anos letivos, independentemente do nível de ensino em que se encontravam no momento da implementação do projeto, para podermos ter uma visão de conjunto do que foi a estratégia no seu todo. Esta seleção de elementos para integrar as sessões de entrevista por *Focus Group* também visou realizar a triangulação com os dados recolhidos de outras fontes, nomeadamente da análise documental e da entrevista realizada com a direção.

A estratégia de grupo focal é bastante popular quando se trata de pesquisa sobre o desenvolvimento organizacional, na medida em que potencia o emprego do método de pesquisa dialógico, o que “facilita a produção de conhecimento pelos e para os sujeitos de pesquisa” (Barbour, 2009, p. 26).

A sessão com os professores envolveu 4 docentes, dos 8 que iniciaram o processo no agrupamento. A enorme mobilidade dos docentes, bem como a interioridade geográfica do agrupamento, conduzem a uma realidade que afeta muito as escolas com estas características e condiciona a forma como as escolas têm de trabalhar e desenvolver os seus projetos. A exemplo da entrevista com a direção do agrupamento, escolhemos um modelo estruturado de entrevista *Focus Group*, no qual os tópicos a abordar eram de todos conhecidos, tendo sido introduzidos outros que surgiram durante a sessão (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013, p. 435).

Isto permitiu que os participantes se sentissem tranquilos e à vontade o suficiente para, a partir de “perguntas gatilho”, construir um racional comum daquilo que se constituiu para eles como um verdadeiro desafio.

A sessão de “*Focus Group*” com os alunos envolveu um total de 5 alunos. Nos momentos iniciais e na parte final desta entrevista também esteve presente um docente que integra a equipa diretiva do agrupamento. Tal facto ficou a dever-se por um lado à necessidade de apoio técnico, dado termos recorrido a videoconferência por dificuldades de calendário para realização presencial da sessão, por outro, permitiu fazer a ponte entre os alunos e o investigador (externo à escola), legitimando-o e evitando eventuais constrangimentos por parte dos alunos, relacionados com a abordagem de questões consideradas do domínio exclusivo do agrupamento. Os alunos pertenciam a diferentes ciclos e níveis de ensino, nos quais foi aplicado o Projeto MAIA nos dois primeiros anos.

Os entrevistados foram sempre informados sobre os objetivos da investigação, sobre os termos em que a entrevista seria conduzida, bem como sobre o uso a dar à mesma, insistindo na natureza da confidencialidade dos dados recolhidos. Também será importante referir a duração aproximada das entrevistas por “*Focus Group*”, a qual rondou os 60 minutos, nunca tendo excedido os 90 minutos.

Nas Tabelas 3.4 e 3.5, a exemplo do que tinha sido delineado para a entrevista com a direção, encontra-se sistematizados dois guiões de entrevistas por “*Focus Group*”, um relativo a professores, e outro a alunos. Estes guiões foram construídos previamente, tendo por base os eixos e objetivos delineados para o presente estudo. Ambos os guiões previam que as entrevistas fossem divididas em dois momentos. Um momento inicial, onde seria feita a apresentação dos participantes, bem como uma pequena introdução, legitimadora da entrevista, procurando motivar os entrevistados para os tópicos a abordar na mesma.

Nestas tabelas foram pensadas e sintetizadas as questões que deveriam orientar as entrevistas à medida que ela fosse decorrendo, tendo-se optado ainda por criar uma coluna específica (“*Tópicos de gestão de resposta*”) onde foram identificados previamente os aspetos que deveriam ser trabalhados na entrevista. Esta coluna permite ao entrevistador, em tempo útil, identificar os aspetos que já foram trabalhados na entrevista e quais os que ainda deveriam ser abordados, recorrendo a uma nova questão mais dirigida e que derive do normal desenrolar da entrevista. Esta coluna possibilita ainda perceber a relevância de formular uma questão previamente pensada, em resultado dos assuntos que vão sendo abordados durante a mesma.

Entrevista por “Focus Group” com os professores

0 - Legitimação e motivação da entrevista

Objetivos
 - Legitimar a entrevista
 - Motivar o entrevistado

Tópicos
 - Informar o âmbito da entrevista
 - Introduzir a temática: A avaliação como potenciadora das aprendizagens.
 - Solicitar colaboração
 - Garantir o anonimato/confidencialidade
 - Informar que lhes será dado conhecimento do trabalho antes deste ser divulgado.

Eixo	Objetivos	Questões	Tópicos de gestão de resposta
Gestão organizacional	A2- Caracterizar a estratégia definida pela escola para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Como avalia a prossecução do Projeto MAIA na sua escola durante os dois primeiros anos da sua implementação? Especificamente a implementação dos Projetos de Intervenção (PI) da escola; • Que vantagens e desvantagens observou no modelo adotado pela escola? • Como avalia a comunicação entre os diversos intervenientes? Que aspetos destacaria como mais positivos e menos positivos? • Quais são os processos de monitorização e recolha de informação desenvolvidos pela escola para acompanhar a implementação do projeto? Como os avalia? • Em que medida se conseguiu criar uma oportunidade para desenvolver uma comunidade de aprendizagem entre todos os envolvidos? 	<p>Tópicos a Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os indicadores que a escola adotou para a elaboração e monitorização da estratégia avaliativa adotada; • O(s) procedimento(s) adotado(s) pelo agrupamento na reformulação das suas estratégias avaliativas; • O modo como a reformulação dos procedimentos avaliativos ajudará na construção que se quer para a escola; • Principais críticas da comunidade e sua integração, ou não, no processo; • A conceção e caracterização de instrumentos de referência para monitorização: O como, quem faz e os critérios para a sua construção; • Estratégias adotadas para acompanhamento dos principais atores e grupos envolvidos; • O modo como será feita a recolha e análise dos dados de referência; • Objetivos estabelecidos pela escola e que mecanismos de correção foram pensados para as medidas.

Pedagógico/didático	<p>B1- Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementa enquanto resposta aos desafios sentidos</p> <p>B2- Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que estratégia foi desenvolvida para responder às necessidades sentidas pela escola? • Como caracteriza as metodologias (dinâmicas de trabalho) desenvolvidas no âmbito do Projeto MAIA • Como caracteriza o impacto destas as metodologias? • Como descreveria a natureza das interações entre os alunos e entre os alunos e professores no âmbito do projeto nos dois primeiros anos? • Em que medida foram criadas as condições para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem potenciadoras de sucesso? Que mais podia ter sido feito? • Como descreveria, globalmente, a participação de todos os envolvidos no Projeto MAIA? 	<p>Tópicos a Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A natureza das mudanças nas práticas avaliativas, e como foram induzidas desde o ano 2020 no agrupamento pelo Projeto MAIA (processos e modos de avaliar que foram alterados); • Identificar os promotores dessas mudanças e o modo como tem sido desenvolvido o seu alargamento; • O modo como a escola monitoriza as mudanças e consequências das mesmas; • Principais efeitos detetados do projeto de intervenção decorrente do MAIA; • Potencialidades e falhas do PI desenvolvido no âmbito da aplicação do Projeto MAIA na escola.
----------------------------	---	--	---

*Tabela 3.4 – Guião da entrevista por grupo focal com os professores.
Fonte - elaboração própria*

Entrevista por “Focus Group” com os alunos			
0 - Legitimação e motivação da entrevista			
Objetivos		Tópicos	
- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado		- Informar o âmbito da entrevista - Introduzir a temática: A avaliação como potenciadora das aprendizagens. - Solicitar colaboração - Garantir o anonimato/confidencialidade - Informar que lhes será dado conhecimento do trabalho antes deste ser divulgado	
Eixo	Objetivos	Questões	Tópicos de gestão de resposta
Pedagógico/didático	B1- Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementa enquanto resposta aos desafios sentidos B2- Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as principais diferenças entre a avaliação que é feita nas disciplinas do Projeto MAIA e nas outras disciplinas? • Como caracterizas as metodologias de avaliação desenvolvidas pelas disciplinas no âmbito do Projeto MAIA? • Quais as vantagens e as desvantagens desta forma de avaliação? • Aprendes melhor com a nova forma de avaliar? Dá-me exemplos concretos de diferenças. • Consideras que com esta forma de avaliar mudaste a tua relação com os professores e com os colegas? De que forma se manifestam essas diferenças? • Como preferes ser avaliado ao nível das aprendizagens nas disciplinas? • Como descreveria, globalmente, a participação de todos os envolvidos no Projeto MAIA? 	Tópicos a Identificar: <ul style="list-style-type: none"> • Natureza das mudanças nas práticas avaliativas, e como foram induzidas desde o ano 2020 no agrupamento pelo Projeto MAIA (processos e modos de avaliar que foram alterados) • Identificar os promotores dessas mudanças e o modo como tem sido desenvolvido o seu alargamento; • O modo como a escola monitoriza as mudanças e consequências das mesmas • Principais efeitos detetados do projeto de intervenção decorrente do MAIA; • Potencialidades e falhas do PI desenvolvido no âmbito da aplicação do Projeto MAIA na escola

Tabela 3.5 – Guião da entrevista por grupo focal com os alunos.
 Fonte – Elaboração própria.

2.2 Procedimentos de recolha de dados

Foi preocupação primacial ao longo de todo o processo de recolha de dados atender a alguns aspetos de ordem ética, nomeadamente, no rigor do tratamento dos dados recolhidos junto do agrupamento. Atendendo ao facto de não sermos docentes do agrupamento, durante todo o processo nos confrontámos com algumas dificuldades no agendamento e deslocação física à escola por razões decorrentes da pandemia, para efeitos do presente trabalho optámos por recorrer a entrevistas por videoconferência com recurso à plataforma Teams, quer para a realização da entrevista com a direção atual do agrupamento, quer para as entrevistas com base no método do grupo focal, tanto de professores, como de alunos. Esta plataforma revelou-se de uma enorme vantagem em termos logísticos, facilitando também a gravação, a transcrição das sessões e, conseqüentemente, agilizando o tratamento dos dados recolhidos. Para a realização das entrevistas, inspirámo-nos em Natércio Afonso (2014), e elaborámos de raiz um conjunto de quadros de apoio que se revelaram fundamentais na construção do racional que esteve na base das entrevistas e dos grupos focais, mas também no tratamento, análise e triangulação dos dados ali recolhidos. Estes quadros (Tabelas 3.3, 3.4 e 3.5), constituem guiões que estiveram na base das entrevistas realizadas. As questões foram elencadas em linha com os objetivos pretendidos, garantindo desta forma que nos centraríamos nos dados fundamentais e não nos afastaríamos do objetivo proposto. Esta opção permitiu-nos elencar um conjunto de questões que se afiguram pertinentes face aos objetivos definidos, bem como garantiu uma melhor atenção ao que estava a acontecer durante as diferentes entrevistas realizadas, permitindo, com antecipação, solicitar algumas situações exemplificadoras do que estava a ser referido, mas sobretudo, evitando ao máximo elementos que pudessem interferir na sequência de raciocínio desenvolvido.

Apesar da opção por uma entrevista estruturada com a direção, a mesma possibilitou uma conversa que decorreu de forma natural, pese embora a existência de um roteiro de perguntas previamente estabelecidas com base nos objetivos delineados (Tabela 3.1). No entanto, também nos permitimos alguma liberdade na formulação de questões para precisar conceitos e obter alguma informação sobre os temas da avaliação e as estratégias adotadas pela escola. Além da entrevista à direção, procurou-se também, como já referimos, aferir a perceção dos diferentes atores envolvidos, designadamente professores e alunos através do recurso aos respetivos *Focus Group*.

Na preparação e realização das entrevistas dos grupos focais, centrais para a presente investigação, concedemos especial atenção ao plano das emoções, à comunicação verbal e não verbal, preponderantes neste tipo de entrevistas. O entrevistador procurou escutar com atenção os entrevistados, prestando atenção ao conteúdo, mas também à narrativa de cada resposta (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013), propiciando o clima de proximidade no entrevistado, nomeadamente introduzindo alguns aspetos pessoais na conversa de modo a despoletar a confiança. Segundo Silva, Keating, & Bernardo (2014), o recomendável para o trabalho em “focus group” não deverá ter mais de 8 participantes, de modo a potenciar ao máximo a recolha de dados, rácio que conseguimos respeitar em ambos os grupos (professores e alunos).

A exemplo do que aconteceu para a entrevista com a direção, no caso das entrevistas por grupos focais foram definidas previamente as questões a colocar, em função dos objetivos a que se pretendia dar resposta, conforme se especifica nos guiões apresentados nas tabelas 3.4 e 3.5.

2.3 Tratamento e análise dos dados

No total foram realizados 186 minutos de entrevistas, transcritos para 72 páginas que figuram em anexo à presente dissertação. As entrevistas foram realizadas na plataforma Teams, utilizando uma ferramenta disponibilizada de transcrição direta das mesmas, em tempo real. Relativamente aos dados recolhidos nos documentos oficiais do agrupamento, os mesmos foram analisados tendo por base os objetivos e as questões de investigação sistematizados na Tabela 3.6- Sistematização dos dados recolhidos.

No que respeita ao tratamento dos dados, uma vez todos compilados, realizámos uma análise textual temática, enquanto metodologia aberta, potenciadora de um pensamento investigativo que propicia a participação do investigador na sua reconstrução (Moraes & Galiazzi, 2006, p. 119). Apesar de pouco conhecida, a análise temática é um método fundamental da investigação qualitativa na identificação de significados, podendo ser considerada enquanto método por direito próprio (Braun & Clarke, 2006, p. 4), sendo um dos benefícios mais diretos a sua flexibilidade. Rosa e Mackedanz (2021, p. 6) distinguem na análise textual temática, a *Análise de Conteúdo* (AC), a *Análise de Discurso* (AD), sendo que no primeiro caso se trabalha mais com o *conteúdo* e no segundo caso mais com o *sentido*.

Na análise que foi realizada aos dados recolhidos optou-se pela análise temática, ou de sentido, na medida em que esta viabilizou uma “Análise Hermenêutico-Dialética” (Rosa & Mackedanz, 2021, p. 6), que do ponto de vista metodológico, proporciona o compartilhamento de percepções entre os sujeitos entrevistados e o investigador, na procura de diferenças e semelhanças entre os contextos próprios dos sujeitos da pesquisa, mas também do investigador (2021, p. 7). Esta técnica específica de análise de dados desenvolve-se num processo de fragmentação e codificação do texto, com a criação de unidades de significado criadoras de categorias que permitem visitar o referencial teórico. Aqui, as realidades investigadas são incertas e instáveis, na medida em que não estão dadas à partida, não estão prontas a serem descritas e interpretadas (Moraes & Galiazzi, 2006, p. 121), mas que por isso mesmo potenciam alguma liberdade no processo de investigação realizado.

Portanto, a análise temática envolve a busca a partir de um conjunto de dados, seja originário de entrevistas, grupos focais ou de uma série de textos, a fim de encontrar os padrões repetidos de significado. Braun e Clarke (2006) descrevem que a análise envolve um constante movimento para frente e para trás pelo conjunto de dados, ou seja, pelo que se está analisando dos extratos codificados ou já produzindo a partir da análise. Assim, a escrita surge como uma parte integral da análise, não como algo deixado apenas para fim, como ocorre com as análises estatísticas. (Rosa & Mackedanz, 2021, pp. 11-12)

Em consequência, foi desenvolvida uma análise indutiva aos dados que foi orientada pelos objetivos e questões de investigação formulados previamente. A análise temática realizada aos dados recolhidos decorreu ao longo de várias etapas que passaram pela identificação das ideias e conceitos (ideologias) subjacentes, e que podem ser teorizados como informação do conteúdo semântico latente, a qual também pode ser contemplada enquanto análise dos significados (Rosa & Mackedanz, 2021, p. 13).

Uma vez identificados os temas analisados à luz do problema de pesquisa e dos objetivos da investigação, estes foram confrontados com o referencial teórico relativo à avaliação das aprendizagens, em especial ao Projeto MAIA (Tabela 3.6). Deste processo surgiu um conjunto de conceitos/temas que serão trabalhados no capítulo seguinte e que se encontram sistematizados por ideias chave que emergiram dos dados recolhidos nas entrevistas e na análise documental.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS POR OBJETIVOS						
Eixos	OBJETIVOS	Análise documental	Entrevista Diretora	Grupo Focal Professores	Grupo Focal alunos	Conceitos Centrais Formação MAIA
Gestão organizacional	A1 Conhecer as razões/práticas do agrupamento que provocam a reformulação e desenvolvimento das novas estratégias avaliativas.	Resumo dos dados recolhidos da análise documental relativos ao objetivo A1	Resumo dos dados recolhidos na entrevista à diretora relativos ao objetivo A1	Resumo dos dados recolhidos na entrevista por grupo focal aos professores relativos ao objetivo A1	Resumo dos dados recolhidos na entrevista por grupo focal aos alunos relativos ao objetivo A1	Avaliação sumativa Avaliação formativa (formal e informal) Avaliação pedagógica ou para as aprendizagens CrITÉrios de avaliação Descritores de desempenho Rúbricas Autoavaliação heteroavaliação Instrumentos de avaliação Processo de recolha de informação (em vez de instrumentos) Contextos de avaliação Envolvimento dos alunos Interação social complexa (dialógica) Feedback significativo Função reguladora da avaliação Autorregulação das aprendizagens Competências Aprendizagens significativas
	A2 Caracterizar a estratégia definida pela escola para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos.	Resumo dos dados recolhidos da análise documental relativos ao objetivo A2	Resumo dos dados recolhidos na entrevista à diretora relativos ao objetivo A2	Resumo dos dados recolhidos na entrevista por grupo focal aos professores relativos ao objetivo A2	Resumo dos dados recolhidos na entrevista por grupo focal aos alunos relativos ao objetivo A2	
Pedagógico/didático	B1 Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementa enquanto resposta aos desafios sentidos	Resumo dos dados recolhidos da análise documental relativos ao objetivo B1	Resumo dos dados recolhidos na entrevista à diretora relativos ao objetivo B1	Resumo dos dados recolhidos na entrevista por grupo focal aos professores relativos ao objetivo B1	Resumo dos dados recolhidos na entrevista por grupo focal aos alunos relativos ao objetivo B1	
	B2 Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI.	Resumo dos dados recolhidos da análise documental relativos ao objetivo B1	Resumo dos dados recolhidos na entrevista à diretora relativos ao objetivo B2	Resumo dos dados recolhidos na entrevista por grupo focal aos professores relativos ao objetivo B2	Resumo dos dados recolhidos na entrevista por grupo focal aos alunos relativos ao objetivo B2	

*Tabela 3.6 – Sistematização dos dados recolhidos
Fonte – Elaboração própria.*

Capítulo IV Apresentação e análise dos dados

“Escolhemos esse caminho, em primeiro lugar por uma razão muito simples, porque obrigava os professores, quer quisessem, quer não, a trabalhar com as competências e com os domínios. Portanto, em vez de ter só os testes, a classificar os testes, eram obrigados a ver se o aluno sabia, se sabia isto, sabia aquilo, se havia acordo, ou as metas de aprendizagem, como como lhe quisermos chamar”
(Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.136 - 23’53”)

1. Caracterização do contexto social

O Agrupamento de Escolas em estudo situa-se no Concelho de Aljustrel, sendo a sua sede a Escola E.B. 2,3 Dr. Manuel de Brito Camacho.



Figura 4.1. - Mapa do Concelho de Aljustrel

Fonte - PPM do AE de Aljustrel

O concelho de Aljustrel situa-se no coração do Baixo Alentejo, com uma superfície de 458 Km², com 9234 habitantes, encontra-se administrativamente repartido por quatro freguesias: União das Freguesias de Aljustrel e Rio de Moinhos; Ervidel; S. João de Negrilhos; Messejana.

Ao nível setorial, o concelho regista um peso relativo da indústria superior à média nacional, muito devido à empresa mineira *Almina* que se encontra consolidada na exploração mineira, produção e comercialização do cobre e zinco, contando com mais de 1000 postos de trabalho diretos, sendo por isso o maior motor da economia local. As minas de Aljustrel integram-se na Faixa Piritosa Ibérica (FPI), considerada como o maior distrito mineiro europeu e um dos maiores do mundo, de onde são extraídos metais básicos como o cobre, o Zinco e outros.

O alargamento das áreas de regadio, potenciado pela construção do *Empreendimento de Fins Múltiplos de Alqueva*, fez com que o setor primário, nomeadamente a agricultura de regadio, se encontre em franca expansão, aumentando de 5 mil hectares em 2009, para mais de 20 mil hectares atualmente. Esta nova realidade contribui para a diversificação da produção, fixação de novos investimentos e o surgimento de uma “nova” agricultura.

Do ponto de vista do património, deixamos ainda referência à importante herança arqueológica clássica, com artefactos e instalações na Europa. O concelho de Aljustrel possui ainda elementos notáveis como o Chapéu de Ferro/Gossan ou as Teleiras, bem como um importante património móvel do período romano de que se destacam as célebres Tábuas de Vipasca, conhecidas dos arqueólogos e dos geólogos, mas também de quem cursou Direito, por serem os mais antigos registos legais conhecidos referentes à atividade mineira. Aljustrel caracteriza-se ainda por apresentar taxas de empregabilidade superiores às dos concelhos limítrofes, alavancadas pelas atividades do setor primário, as quais são impulsionadoras de outras nas áreas do comércio e serviços.

No entanto, com base nas entrevistas realizadas, bem como nos diferentes contactos junto do agrupamento, sente-se uma generalizada desvalorização da escola por parte das famílias. O agrupamento destaca que a baixa exigência de qualificações para a oferta de trabalho, associada a uma remuneração superior à média, se conjugam para que os alunos e as famílias não sintam a necessidade de olhar para a escola como um elevador social.

2. Caracterização da população escolar

O Agrupamento de Escolas de Aljustrel é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) com oferta desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo a oferta de cursos profissionais, de cursos de educação e formação e turmas de *Programa Integrado de Educação e Formação*. Esta oferta efetiva-se em 6 unidades orgânicas que estendem a oferta desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

À data da realização do PPM para 2018/21, o agrupamento contava com 1049 alunos, sendo que a população escolar se manteve estável, os alunos estavam distribuídos de acordo com a figura 4.2:



Figura 4.2 - Número de alunos por ciclo/oferta formativa.

Fonte – PPM do AE de Aljustrel.

O Agrupamento de Escolas serve a população de um concelho com uma taxa de desemprego significativamente menor do que a média nacional e um rendimento per capita superior à da maioria dos concelhos limítrofes. Este quadro predictor de variáveis de contexto favoráveis tem-se revelado enganador, na medida em que, como referido, muitos dos alunos refletem um pensamento comum nas famílias, e que se traduz numa clara desvalorização do papel da escola, argumentando que *“basta fazer o 9.º ano para ir para a mina e ficar a ganhar mais do que um professor”*. Esta perceção de facilidade não fomenta nos alunos a necessidade de estabelecerem um projeto de vida, com objetivos a atingir, tornando mais difícil a tarefa dos professores de proporcionarem ambientes propícios à realização de aprendizagens significativas. O agrupamento também acolhe alunos de diferentes origens e etnias que têm constituído um desafio com vista ao cumprimento das metas traçadas, que se pretendem ambiciosas, nomeadamente as metas definidas no âmbito do projeto TEIP. Contudo, nos últimos anos tem-se constatado uma melhoria significativa nos resultados dos alunos como mostra a figura 4.3.

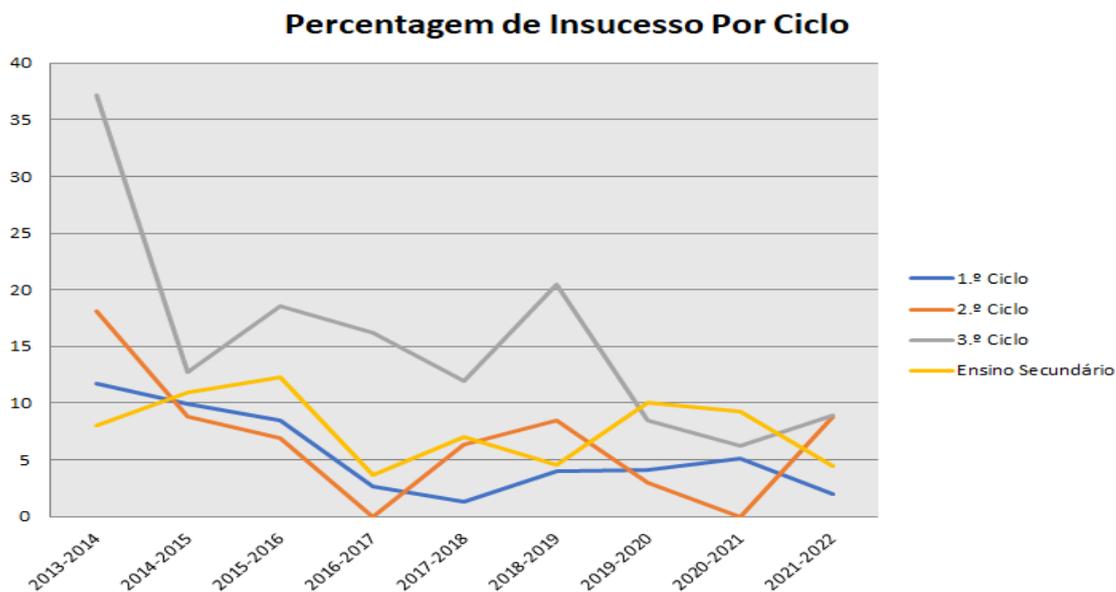


Figura 4.3 - Evolução da percentagem de insucesso por ciclo no agrupamento.

Fonte - Relatório TEIP do AE de Aljustrel

Também ao nível das taxas de abandono escolar, o agrupamento tem dado passos significativos, tendo, no ano letivo 2021/2022, registado apenas um aluno nesta situação. Tal como consta no seu PPM – Ações a desenvolver no âmbito do Eixo 2 – Gestão Curricular (Aljustrel, 2018, p. 17), o agrupamento tem identificadas um conjunto de necessidades que agora passaram a ser consideradas prementes e às quais pretende dar resposta, nomeadamente:

- *Durante o triénio de vigência deste PPM, 2018-2021, o agrupamento deverá ser capaz de introduzir mudanças conducentes a uma crescente capacidade de diferenciação pedagógica, que se traduza, em sala de aula, numa utilização planeada e integrada dos diversos recursos educativos, humanos, físicos e didáticos e que resultem em aprendizagens realizadas mais significativas;*
- *Adequar as práticas avaliativas – diversificar instrumentos e processos e privilegiar de forma clara a dimensão formativa;*
- *Melhorar o funcionamento das equipas educativas (...) focando cada vez mais a promoção do sucesso e o diagnóstico precoce numa lógica de prevenção.*

Nesta sequência, ao longo dos dois últimos anos, foi desenvolvido um projeto de intervenção que envolveu cerca de 234 alunos do agrupamento, distribuídos pelas turmas do segundo

ciclo (5.º ano, com cerca de 97 alunos e 6.º ano, com 75 alunos), uma turma de 7.º ano com 19 alunos, uma de 9.º ano com 20 alunos e uma turma de 10.º ano com 23 alunos, os quais foram alvo de estratégias avaliativas desenvolvidas no âmbito do Projeto MAIA. A presente investigação debruça-se exatamente sobre o modo como a escola resolveu implementar este projeto.

3. Análise aos dados recolhidos no Agrupamento

Em resultado da análise aos dados recolhidos durante a investigação surgiram um conjunto de ideias chave que agora apresentamos. Estas ideias começaram a ganhar forma no processo de triangulação dos dados recolhidos na análise documental com os dados das diferentes entrevistas realizadas à direção, aos professores e aos alunos. À medida que procedíamos ao cruzamento dos dados, na resposta ao problema central da investigação, desenhou-se de forma clara num conjunto de perceções que poderiam ser sintetizadas em cinco pontos fundamentais, que constituem os subtítulos que agora são apresentados.

Os objetivos definidos para análise do problema encontram-se divididos em dois eixos apresentados na Tabela 3.2.:

- o eixo organizacional (A) no qual procuraremos:
 - A1 - Conhecer as razões/práticas de avaliação que levaram o agrupamento a querer reformular essas práticas desenvolvendo novas estratégias avaliativas;
 - A2 - Caracterizar a estratégia definida para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos.
- o eixo pedagógico/didático (B) onde procuraremos:
 - B1 - Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementa enquanto resposta aos desafios que se propôs enfrentar;
 - B2- Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI.

Se no caso do eixo organizacional os objetivos remeteram-nos para duas ideias centrais que decorreram da investigação realizada, a saber, por um lado a necessidade que o agrupamento sentiu em recentrar a nova estratégia avaliativa em contexto de sala de aula, por outro lado, o desenvolvimento de uma estratégia de avaliação pedagógica pensada para o agrupamento, a qual se concretizaria inicialmente em algumas turmas estratégicas. No caso do eixo pedagógico/didático, mais precisamente dos objetivos B1 e B2, que não podem ser

completamente desligados do objetivo A2 do eixo da gestão organizacional, as ideias que aqui ganharam forma remetem para a centralidade do aluno enquanto agente de aprendizagem e para o surgimento de uma comunidade de aprendizagem entre os envolvidos, tendo igualmente sido destacados um conjunto de constrangimentos que decorreram da aplicação destas estratégias, e que de certo modo se encontravam já antecipados nas questões chave apresentadas na Tabela 3.1. Com efeito, o resultado de implementação do PI não foi isento de percalços, os quais foram recorrentemente enumerados pelos envolvidos, nomeadamente os professores e a direção, e dos quais também se resolveu dar nota, na medida em que apontam fatores internos e externos que condicionaram a implementação do projeto desenvolvido para o agrupamento. Finalmente, e procurando organizar toda a informação recolhida, procedemos à sistematização da informação à luz dos objetivos propostos para a investigação.

Ao longo dos próximos subtítulos, optamos muitas vezes por transcrever excertos de documentos e das entrevistas que consideramos elucidativos da análise apresentada, de modo a sustentar as interpretações feitas. Esta opção pareceu-nos fazer sentido, na medida em que permite também ao leitor o acesso a fontes diretas de informação.

3.1. Recentrar a ação na sala de aula ao serviço de melhores práticas

O presente estudo começou por se desenvolver a partir da análise documental fornecida pelo agrupamento, resultando na compilação de um conjunto de dados (Coutinho C., 2013, p. 217), que nos ajudaram a perceber as decisões que o agrupamento adotou relativamente à reformulação da sua estratégia avaliativa. Procedeu-se à análise dos relatórios estatísticos anuais de monitorização de sucesso dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos nos dois anos que antecederam a aplicação do Projeto MAIA, bem como aos relatórios anuais elaborados no âmbito do projeto TEIP do agrupamento e do Plano Plurianual de Melhoria (PPM), os quais exprimiam o ponto de situação do agrupamento e o caminho que queriam traçar em termos de avaliação das aprendizagens. Foi também tido em conta o Plano de Inovação no âmbito da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, ainda em vigor. Nestes documentos procedemos a um levantamento de dados que nos permitiram delimitar aquelas que se constituíram como as razões/causas pelas quais a escola decidiu agir diretamente na reformulação da avaliação das aprendizagens dos seus alunos.

Em resultado da análise aos relatórios TEIP, constatamos que desde que integrou este programa, o agrupamento detetou a necessidade de rever as suas práticas avaliativas, contudo, a sua situação e contexto socioeconómico, levou à priorização de outros problemas com os quais então se confrontava, nomeadamente com problemas disciplinares, detetados e trabalhados em ações específicas desde 2013 no âmbito do TEIP.

“Este Plano Plurianual de Melhoria surge no seguimento de alguns anos como agrupamento TEIP. O caminho trilhado, sempre cumprindo as metas TEIP, elevou a qualidade do serviço educativo prestado em quase todas as áreas intervencionadas.” (Aljustrel, Plano plurianual de melhoria. Triénio 2018-2021, 2018, p. 8)

Esta mesma ideia também transparece na entrevista com a direção do agrupamento quando estes afirmam que:

No âmbito do contexto TEIP a escola definiu algumas estratégias, linhas da ação, que considerou serem primordiais, linhas da ação essas que resultaram do diagnóstico feito e daquilo que foi a análise dos resultados da equipa de autoavaliação dos questionários, etc.

Qual foi a conclusão a que a gente chegou, depois de termos resolvido uma série de problemas que a escola trazia, que o agrupamento trazia desde 2013?

A determinada altura esses problemas ou já estavam muito mitigados, ou as práticas que os mitigavam já estavam suficientemente interiorizadas pela organização. Nós definimos uma nova linha de ação como sendo prioritária para a escola e que caracterizamos como sendo a ação dentro da sala de aula. Portanto, resolvidos todos os constrangimentos que tinham a ver com a indisciplina, como lidar com a indisciplina, coisas que impediam que o ambiente de sala de aula propício. Resolvidos esses constrangimentos nós passamos à fase de: OK, então agora, dentro da sala de aula, como é que a gente inova? Como é que a gente capta o interesse dos alunos? Como é que nós fazemos chegar as práticas e as metodologias àquilo que são as necessidades dos alunos, a diferenciação pedagógica, etc.” (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.133 - 14’30”)

Uma vez superada a prioridade relativa à assiduidade e comportamento no contexto da sala de aula, a escola reconheceu que uma das ações que necessitava de empreender prendia-se com a promoção de uma avaliação que estivesse ao serviço das aprendizagens. Contudo, apenas com o surgimento do Projeto MAIA sentiu estarem as condições necessárias reunidas para uma intervenção direta nas estratégias avaliativas, tendo em conta que a mesma carecia de algum apoio e acompanhamento aos docentes, oferecido por este projeto, tal como apontado na análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats) que o agrupamento fez: (figura 4.4).

Forças / Pontos Fortes		Fraquezas / Pontos Fracos	
F1	Experiência acumulada do corpo docente na análise crítica de situações de insucesso.	f1	Transição de ciclos problemática, especialmente do 2.º para o 3.º ciclo.
F2	Flexibilidade na reorientação de processos face à avaliação de práticas que não conduzem à prossecução das metas.	f2	Pouca eficácia da articulação vertical.
F3	Tendência assimilada de procurar medidas preventivas.	f3	Falta de um entendimento consensualizado do conceito de indisciplina.
F4	Disponibilidade da generalidade do corpo docente para refletir sobre as práticas e tentar implementar ações de melhoria.	f4	Alguns casos de indisciplina comprometem o bom desempenho das atividades escolares.
F5		f5	Avaliação das aprendizagens com pouca diversificação de instrumentos e com uma presença da dimensão formativa aquém do desejável.
		f6	Ensino das ciências, nos termos do relatório de acompanhamento da IGEC.
		f7	Fraca participação dos alunos e dos encarregados de educação nos processos de decisão.
Oportunidades		Ameaças / Constrangimentos	
O1	Incentivo à autonomia do Agrupamento (D.L. 55/2018 de 6 de Julho).	C1	Questões de luta laboral e de carreira.
O2	Bom relacionamento institucional com todas as entidades.	C2	Cada vez mais famílias com espectro de negligência no acompanhamento dos alunos e falta de competências parentais.
O3	Existência de agrupamentos TEIP na área geográfica.	C3	Aumento da carga burocrática sobre os docentes e os técnicos.
O4	Recursos TEIP.	C4	Crescente inadequação do parque informático, mobiliário e do quadro de pessoal face aos desafios introduzidos pela crescente utilização de metodologias diversificadas.
O5	Acompanhamento externo	C5	Dificuldade na colocação de docentes.
		C6	Grande dificuldade de acesso a formação profissional.

Figura 4.4 - Análise SWOT

(Fonte – Aljustrel; Plano Plurianual de Melhoria, 2018, p. 9)

Como fica explícito na análise SWOT sintetizada na figura 4.4, o agrupamento reconhece a necessidade de rever práticas ao nível da avaliação das aprendizagens (f5), elegendo este aspeto como ponto fraco do agrupamento, e que pela primeira vez se associa à “Oportunidade” de haver um projeto externo (Q5) que apoia o desenvolvimento de estratégias avaliativas e que poderia prestar um acompanhamento de proximidade às estratégias de alteração da escola:

E é neste contexto que nós decidimos adotar o Projeto MAIA. E à luz daquilo que era a necessidade de ir mexendo, embora lentamente, porque as práticas avaliativas a gente tinha noção, é que aqui no caso dos professores são práticas de décadas e não só práticas de décadas dos professores, mas também prática de décadas dos professores enquanto alunos. Portanto, há crenças relativamente às práticas avaliativas, que são muito difíceis de superar, principalmente num salto para o desconhecido. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.134 - 17’4”)

Esta necessidade, que sempre foi sentida pela escola, levou a algumas ações orientadas especificamente para avaliação das aprendizagens, das quais se destaca o acompanhamento pela Dr.^a Teodolinda Magro, entre os anos de 2008/2010 (Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.133 - 16’15”), altura em que se introduzem as primeiras alterações na escola ao nível das práticas avaliativas dentro da sala de aula. Também nesta altura foram dinamizadas sessões de esclarecimento sobre avaliação formativa e supervisão pedagógica pela Dr.^a Isabel Fialho, que, no seu conjunto, ajudaram a criar a ideia da necessidade de repensar a avaliação dentro do agrupamento:

Já há muitos anos que nós vínhamos, ao nível do TEIP, a realizar sessões de esclarecimento. Pessoas que convidamos... Lembro-me de ter vindo a Doutora Isabel Fialho falar a nível da avaliação formativa, necessidade de cada vez mais se investir na avaliação formativa e na supervisão pedagógica, e assim. Só que (...) é muito difícil de nós conseguirmos mudar estas mentalidades que acabam por estarem enraizadas durante muito tempo, não só no quadro do exercício profissional, mas também enquanto alunos. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.134 - 18'52'')

A prática pedagógica foi então identificada como a dimensão em que havia mais dificuldade de intervenção direta pela direção do agrupamento, sendo perspectivada a formação e o trabalho colaborativo como os instrumentos mais adequados para a escola poder fazer um acompanhamento do trabalho docente, possibilitando que estes se sentissem confortáveis e acompanhados no desenvolvimento das suas práticas de sala de aula:

E sem querermos fazer uma revolução absoluta, porque ela seria artificial, entendemos que o Projeto MAIA seria aqui, pelo menos uma ótima forma, de alguns professores, numa primeira fase, dentro do agrupamento começarem a ter práticas ligeiramente diferentes que possam vir a ser disseminadas ao grande grupo de professores ao longo do tempo e com algum propósito.” (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.134 - 18'27'')

Da análise SWOT do último Plano Plurianual de Melhoria (PPM), bem como das ações daí decorrentes, resultou o desenvolvimento de uma estratégia orientada para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos, na qual o agrupamento se propõe centrar na sala de aula os esforços de intervenção ao nível da avaliação das aprendizagens, tendo já por base orientações emanadas nos Decretos-Lei n.ºs 54 e 55, ambos de 6 de julho de 2018, bem como do PA, que de seguida se transcrevem:

- (...) introduzir mudanças conducentes a uma crescente capacidade de diferenciação pedagógica, que se traduza, em sala de aula, numa utilização planeada e integrada dos diversos recursos educativos, humanos, físicos e didáticos e que resultem em aprendizagens realizadas mais significativas;
- Adequar as práticas avaliativas – diversificar instrumentos e processos e privilegiar de forma clara a dimensão formativa; (...)
- Trazer os alunos aos processos de decisão, num espírito de comprometimento com os processos; (...)
- Desenvolver o trabalho colaborativo, também na dimensão de supervisão pedagógica, de forma a suprir as dificuldades inerentes às questões da interioridade e da dificuldade de acesso a formação contínua. (Aljustrel, 2018, pp. 11-12)

Daqui resultou a definição de áreas prioritária de intervenção no PPM e que se prendiam, precisamente, com as práticas avaliativas que a escola gostaria de ver desenvolvidas, e que de seguida se transcreve:

- Adequar as práticas avaliativas – diversificar instrumentos e processos e privilegiar de forma clara a dimensão formativa. (Aljustrel, Plano plurianual de melhoria. Triénio 2018-2021, 2018, p. 11)

O agrupamento propôs-se também utilizar o Projeto Erasmus+ como ferramenta de capacitação dos docentes e de mobilização para a mudança, selecionando as mobilidades em função do projeto de cada docente na área. A utilização da coadjuvação foi também pensada

como um catalisador de mudança e promoção da articulação vertical, nomeadamente com coadjuvações interciclos, planeadas numa lógica de continuidade, ligadas ao problema do insucesso na transição do 2.º para o 3.º ciclo que era claro no agrupamento, tal como referido no Eixo 2 do PPM da escola:

É na sala de aula, ou em sede de aula, que se espera que se desenvolvam as condições necessárias a que se todos os alunos desenvolvam o definido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Num mundo em constante e cada vez mais rápida mudança em que uma parte importante dos alunos não se revê de todo nos métodos mais tradicionais, importa desenvolver práticas de ensino flexíveis que promovam a interdisciplinaridade, o trabalho de projeto e a realização de aprendizagens significativas. A implementação desta ação assentará em dois pilares: a) parceria pedagógica interciclos como forma de potenciar a capacidade de diferenciação pedagógica e promover a articulação vertical (em associação à ação 1); b) Adapta - A introdução de instrumentos de avaliação diversificados em todos os grupos disciplinares, que tenham correspondência com metodologias ativas, numa lógica de interdisciplinaridade e flexibilidade para a aprendizagem. (Aljustrel, 2018, p. 16)

Finalmente, a escola apresentou ainda um Plano de Inovação, no âmbito da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, tornando-se aqui perceptível a estratégia de centrar na sala de aula os esforços de mudança:

- promovendo uma gestão contextualizada do currículo;*
- assentando a articulação curricular em relações multidisciplinares e interdisciplinares;*
- desenvolvendo metodologias integradoras e inovadoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação, e;*
- fomentando dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente.*

Face aos desafios sentidos, e com base no conjunto de estratégias pensadas e definidas nos diversos documentos-chave do agrupamento, foram definidos critérios gerais de avaliação, aprovados em Conselho Pedagógico, aplicados a todo o agrupamento, que respondiam a perguntas como:

- O que é que eu quero avaliar?*
- O que é que eu quero classificar?*
- O que é que eu posso medir?*
- O que é que eu devo medir?*

No projeto educativo a escola passou a inscrever linhas claras e orientadoras, perfilhadas por todos os professores, a serem perseguidas no sentido do encaminhamento de todo o trabalho desenvolvido pela escola para o sucesso e, portanto, este objetivo é assumido na escola e nos vários projetos que esta assume. O agrupamento procurou deste modo que o Projeto

Educativo, o Plano Plurianual de Melhoria, desenvolvido no âmbito do TEIP, e o Plano de Inovação se constituam como o “chapéu” sob o qual se articulam todos os projetos que se desenvolvem na escola, no qual se incluiu, naturalmente o Projeto MAIA. Na realidade, o Projeto MAIA veio complementar este longo trabalho que já estava sendo realizado, trazendo a preocupação pela avaliação para dentro da sala de aula, materializado no PI pensado e adequado a uma realidade que infelizmente foi interrompida por dois anos de pandemia, que condicionaram muito do trabalho que seria suposto realizar, incluindo ao nível da avaliação das, e para as, aprendizagens.

O combate à indisciplina e ao absentismo no agrupamento foi ganho na escola, em resultado de uma ação que decorreu junto dos professores, em contexto de sala de aula. A escola agora procura também dentro da sala de aula ganhar uma nova batalha do agrupamento, a batalha da avaliação:

E inclusivamente os níveis de indisciplina que havia antigamente para aquilo que é hoje, até os próprios professores foram disciplinados sobre indisciplina, porque aquela coisa de chegar ali à porta dizer: “Aqueles quatro. Olha, vocês nem sequer vale a pena entrarem, podem-se ir embora.” Isso é proibido, isso acabou. E depois do professor chegar ali e dizer assim: “vou fazer uma participação ao observatório! Não. Alto lá! Porquê? Porque ele jogou a afia. O que é que nós temos que fazer primeiro? Nós só vamos participar ao observatório quando temos uma situação suficientemente grave para não podemos solucionar ali, porque o primeiro interventor na indisciplina tem que ser o professor (...) Essa batalha foi ganha, agora vem a batalha das classificações, das avaliações. Num tecido que é deprimido e culturalmente quase vazio, temos nós as nossas mais valias, temos que as fazer, temos que as levantar e aproveitá-las, não é? (Entrevista docentes, Anexo II, p.165, 54’ 38”)

3.2. Para uma Avaliação pedagógica.

A atual direção reconhece que a necessidade de repensar as práticas avaliativas aconteceu primeiramente no contexto das ações pensadas no âmbito TEIP, tendo sido definidas linhas de ação estratégica traduzidas em respostas concretas aos problemas diagnosticados. O Projeto MAIA, então coordenado pelo Professor Domingos Fernandes, surgiu no momento ideal para o agrupamento, na medida em que vinha ao encontro do que já há muito tempo se debatia na escola, definindo um conjunto de estratégias que davam respostas adequadas e em linha com o que o agrupamento definiu como sendo o ideal de intervenção, na reformulação do sistema de avaliação das aprendizagens, nomeadamente na necessidade de ir mexendo nas práticas avaliativas. As perguntas fundamentais passaram agora a ser:

(...) dentro da sala de aula como é que a gente inova? Como é que a gente capta o interesse dos alunos? Como é que nós fazemos chegar as práticas e as metodologias àquilo que são as necessidades dos alunos, a diferenciação pedagógica, etc? (Entrevista Direção Anexo I- pág.133, 15’20”)

Partindo da máxima de que a “*avaliação está ao serviço da aprendizagem*” (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.133 - 15’53”), a direção encontrou no Projeto MAIA uma forma de levar alguns professores, numa primeira fase, a desenvolverem práticas avaliativas diferentes, passíveis de serem disseminadas aos restantes colegas. Foi então feita uma seleção de docentes que obedecia a dois critérios fundamentais (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.134 - 19’57”), primeiramente teriam de ser docentes efetivos do quadro docente do agrupamento que se voluntariassem para participar na formação MAIA, mas também se procurou que já houvesse, entre os selecionados, uma verdadeira vontade de mudança face àquilo que eram as práticas avaliativas tradicionais:

E a prática pedagógica das pessoas é aquilo que mais difícil é de conseguirmos entrar, a não ser que se parta de uma necessidade da própria pessoa, ou se nós partimos da formação, se dermos à pessoa a condição também de, a nível de formação, se sentir mais confortável e ter algum acompanhamento ao nível depois do desenvolvimento destas práticas. Achámos que era altura ideal para avançar e as pessoas mostraram-se recetivas e foi assim. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.134 - 19’57”)

A escola conseguiu reunir um conjunto de 8 docentes (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.135 - 21’21”) que participaram na formação. A diretora reconhece que desde então, alguns constrangimentos internos, em especial a mobilidade docente e a situação de pandemia por COVID 19 (entrevista docentes, Anexo II, p.151, 23’, 34”), condicionaram enormemente a aplicação do projeto de intervenção desde o seu início, mas o dinamismo então criado continua a disseminar-se no trabalho desenvolvido junto de todos os departamentos da escola:

E já há discussão dentro dos grupos disciplinares. Nesta altura, o que se conseguiu é que numa parte dos grupos disciplinares, não sei ainda exatamente o ponto atual de situação, isso ainda irá ser averiguado mais cedo do que tarde, mas há nesta altura, há a discussão dentro dos grupos. Portanto, a malta já percebeu a necessidade de que efetivamente, neste momento estamos a trabalhar contra a lei. Pronto. (...) É engraçado que no meu entendimento, há ali o segundo ciclo e o terceiro ciclo foram aqueles que mais facilmente entraram logo, certo?! Porque a nível do secundário, por causa da tal prestação de contas dos exames nacionais, e isso tudo, houve ali uma certa hesitação. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.135 - 22’45”)

A estratégia definida pela escola passou, numa primeira fase, por considerar que não se podia mudar tudo de uma só vez, tendo então decidido que era fundamental “*introduzir essa necessidade de mudança*” (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.136 - 23’53”), desenvolvendo nos docentes a ideia de que os alunos devem ser responsabilizados pelas suas aprendizagens e envolverem-se nelas, possibilitando-lhes, a todo o momento, visitar as aprendizagens que não estavam adquiridas e, desta forma, levar a que o aluno tivesse a oportunidade de recuperar as aprendizagens em momentos específicos, articulados com o professor. Ou seja, o agrupamento decidiu apostar fortemente na validação de competências:

Escolhemos esse caminho, em primeiro lugar por uma razão muito simples, porque obrigava os professores, quer quisessem, quer não, a trabalhar com as competências e com os domínios. Portanto, em vez de ter só os testes, a classificar os testes, eram obrigados a ver se o aluno sabia, se sabia isto, sabia aquilo, se havia acordo, ou as metas de aprendizagem, como como lhe quisermos chamar. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.136 - 23'53")

Esta estratégia permitiu que os alunos, por outro lado, tivessem sempre a possibilidade de recuperar aprendizagens, não ficando excluídos à partida nas disciplinas em que não tinham tido aproveitamento. Mesmo ao nível da própria avaliação formativa, esta medida revelou-se muito positiva, pois o *feedback* constante possibilitou a sua recuperação. O Projeto MAIA ajudou nesta necessidade de ir mexendo nas crenças relativamente às práticas avaliativas, sobretudo naquilo que era visto como um “*salto para o desconhecido*” (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.134 - 17'0"):

Sim, e então nós muito lentamente, introduzimos aqui uma discussão sobre o que é avaliação formativa, o que é que é um instrumento de avaliação? O que é que é classificação? (...) Como é que se mede? O que se mede, exatamente? (...) O que é que eu quero observar? Será que se tem que medir tudo? Será que não? O “*accountability*” para o aluno, a prestação de contas para o aluno, e para os encarregados de educação, é importante ou não? Pronto, todas estas coisas começaram a fazer um bocadinho de parte do nosso dia a dia. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.134 - 17'40")

Neste momento, o agrupamento tem um documento que se chama “*Crítérios Gerais de Avaliação*”, que foi aprovado em Conselho Pedagógico, e em relação ao qual se reuniu um certo consenso relativamente às questões acerca da avaliação, de nível macro para o agrupamento, e que devem ser uniformizadas na escola acerca da avaliação. Por exemplo, no primeiro ciclo a escola considera que é complicado inserir nos elementos de avaliação a assiduidade e a pontualidade, isto porque no agrupamento “*são os pais que trazem os miúdos, portanto, a culpa da pontualidade não é dos miúdos é dos pais. Pronto, esse tipo de discussões levantou-se e, pelo menos sobre isso, nós conseguimos estar de acordo.*” (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.138 - 30'47"). Contudo, atualmente, existe um agrupamento a duas velocidades ao nível da avaliação, levando a que muitos professores ainda atribuam ponderação a instrumentos de avaliação e apliquem tabelas de Excel, e outros que estão um passo à frente, mas constata-se, na prática, que cada vez mais docentes recorrem a uma maior diversificação dos instrumentos de avaliação:

Pois é um bocadinho estarmos à espera que a locomotiva que vai à frente estique a corda para as para as carruagens começarem a andar também. Mas a corda ainda está um bocado enrolada e a locomotiva ainda vai, ainda vai à frente. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.139 - 32'52")

O Projeto MAIA veio facilitar a este nível, pois, ao colocar a avaliação em termos de validação de competências permitiu ao agrupamento fazer uma avaliação do aluno em

períodos mais alargados do que um ano escolar, alargando-a, por exemplo, ao ciclo. Apesar de algumas resistências, que se sabem existir entre os docentes, o agrupamento começa agora a refletir sobre a possibilidade de deixar de exigir ao aluno que todas as competências estejam adquiridas/validadas no final do ano, o que mexe em definitivo com o modo como tradicionalmente se faz a avaliação dos alunos:

(O MAIA) facilita e põe os professores a fazer a mesma coisa ou todos os professores a procurar fazer a mesma coisa que as línguas já fazem há muito tempo, que é avaliar pelos domínios. As línguas já o fazem há muito tempo, de uma forma absolutamente intuitiva e natural. E pronto, e acaba por ser também uma grande mais-valia isso ser estendido às outras disciplinas, embora seja muito difícil agora... (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.143 - 50'44")

O Projeto de Intervenção desenvolvido pelo agrupamento procura promover estratégias de classificação mais transparentes e promotoras de classificações mais consistentes, fiáveis e justas, mas sobretudo potenciadoras de melhores e mais compreensivas aprendizagens (Fernandes, *Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes*, 2021, p. 5). Aqui a avaliação passou a estar associada às aprendizagens, com uma forte aposta no *feedback* de qualidade, ao trabalho que os alunos vão construindo, potenciando o desenvolvimento de capacidades e competências que os ajudem a aprender, a pensar e a tornar-se cidadãos socialmente ativos, felizes e capazes de construir as suas aprendizagens de forma autónoma.

Em linha com o defendido por Piscalho e Veiga Simão (2014, p, 171), mas também com Amante e Oliveira (2019), já aqui referidos anteriormente, o agrupamento assume que o aluno deve ser o principal agente da avaliação, desenvolvendo *processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais* nas suas aprendizagens, mas que também devem ser criadas, no agrupamento, as oportunidades para o desenvolvimento, pelo aluno, das competências necessárias a uma participação mais ativa, que o envolva enquanto agente da suas próprias aprendizagens, e que lhe permita o desenvolvimento de estratégias de autorregulação, exigindo-lhe muito mais do que mera reprodução de conhecimentos.

Em todos os documentos do agrupamento, e por força de razão o próprio Projeto de Intervenção desenvolvido no âmbito do Projeto MAIA, a grande preocupação passou a ser a prática em sala de aula. No fundo, o Projeto MAIA acaba por ser um sistematizador de ideias e conceções, que já estavam em amadurecimento na escola:

É que a grande preocupação da escola como conjunto, a determinada altura, passou a ser a prática da sala de aula, passou a ser o centro da sala de aula. Isso estava plasmado no plano plurianual de melhoria e isso estava... pronto! Era... Julgo que até no Erasmus era o centro. (...)
E o MAIA depois também foi muito ao encontro disso. Acho que nós depois acabamos por incorporar aquilo que tirámos do MAIA, muito na nossa prática da sala de aula e na mudança das práticas e não,

não mudamos só, não olhamos só, para as questões avaliativas, porque acho que todos consideramos que a avaliação fazia parte do processo, portanto, tinha que ser um instrumento das aprendizagens, tinha que ser algo que facilitava as aprendizagens.

E acho que, na minha opinião, foi uma das coisas que foi muito benéfica do MAIA, foi a tal introdução de determinados conceitos que a gente já vinha a discutir, como o Jorge diz ainda numa fase muito embrionária, porque se discutia afinal o que é que é classificar? o que é que é avaliar? Ainda se discutia na escola, como ainda hoje se discute: “É pá, que peso é que vou dar à avaliação formativa?” Poxa, esse é um problema. Mas isto são coisas que ainda hoje se discutem na escola. Mas qual peso da avaliação formativa? A avaliação formativa, não tem peso pá! Pronto. (Entrevista docentes, Anexo II, p.159, 43’ 32”)

3.3. O aluno enquanto agente da aprendizagem.

A formação Maia ajudou o agrupamento a consolidar uma série de noções que se traduziram num impacto muito significativo nas práticas pedagógicas da escola. Hoje, o agrupamento procura promover uma verdadeira cultura de avaliação, em que se valoriza o produto, mas acima de tudo o processo, colocando o aluno em destaque, no desenvolvimento da sua própria avaliação. Estamos assim perante uma escola que procura desenvolver estratégias que implicam desafios cognitivos aos seus alunos, mas também as suas reflexões críticas sobre as aprendizagens que desenvolvem, numa clara valorização da apreciação qualitativa, em detrimento da simples classificação (Amante & Oliveira, Avaliação e feedback. Desafios atuais, 2019, p. 7).

Nalgumas coisas que nos vincaram e que fizeram a mudança de práticas que foi extremamente significativo. E, portanto, o que é que acontece? Nós centramos as aprendizagens muito mais nos alunos. Centramos as aprendizagens muito mais preocupados com o processo do que com a uma avaliação final. E pronto, e depois, por exemplo, uma das coisas que os nossos alunos gostaram foi o facto de que conseguirmos, eu já estou até a entrar na parte da pedagógica, não é, mas conseguirmos que eles tivessem um processo em que pudessem sempre recuperar as aprendizagens, que hoje se tornou prática na escola. Ainda hoje falo com alguns colegas que me dizem que os alunos já utilizam uma frase fantástica, que é: “Professor, o que eu preciso fazer para melhorar, o que eu preciso fazer para recuperar alguma aprendizagem? (Entrevista docentes, Anexo II, p.148, 14’ 48”)

Isso mesmo é reforçado na entrevista aos alunos quando estes afirmam que

O professor normalmente escreve a matéria no quadro, explica e depois faz-nos os exercícios para ver se nós percebemos. E depois com os exercícios, ele mostra-nos as coisas. Explica mais, faz-nos esforçar mais a matéria. Para nós aprendermos ainda melhor. Só depois é que aplicou teste. (entrevista alunos, Anexo III, p.179, 15’ 46”)

O agrupamento tem desenvolvido esforços no sentido de assumir a sua função central no desenvolvimento de aprendizagens estratégicas, para que os alunos consigam aumentar o seu próprio conhecimento, mas também o autorregulamento das suas aprendizagens.

É a parte dos instrumentos, a parte do feedback, sem dúvida para mim foi o que, o que mexeu mais com isto tudo. Não é que nós não o fizéssemos, mas abriu-nos um bocado mais os horizontes, e pensar que isso é importante. Tal como a avaliação formativa, não é? Constantemente os miúdos a fazerem atividades que nos permitissem a nós e eles verificar se as coisas estavam a correr bem, ou não, e

portanto, isso tudo contribuiu para que tivéssemos mais sucesso e que os meninos se sentissem muito mais equilibrados e mais satisfeitos, acho eu. (Entrevista docentes, Anexo II, p.150, 21' 47")

Tal como já foi referido anteriormente, é assim de vital importância que os professores assumam o seu papel fundamental na criação de estratégias que levem os alunos a desenvolver ferramentas intelectuais, potenciadoras de aprendizagem autónomas, mas que também lhes permitam ser capazes de monitorizar os seus avanços de uma forma integrada, proporcionando-lhes o incentivo de assumir a responsabilidade pelo próprio aprender (Piscalho & Veiga Simão, 2014).

As novas práticas avaliativas, nomeadamente a diversificação de instrumentos, acrescidas do contexto da escola, nomeadamente a diversidade e heterogeneidade de turmas e da realidade da escola (TEIP), resultou num acréscimo de trabalho, o que dificultou muito a tarefa de alteração das estratégias avaliativas, tendo, contudo, possibilitado que os alunos estivessem mais à vontade, sem terem o stress que tradicionalmente está associado aos testes.

Pois, daí a importância que o colega já referiu há pouco da diversidade dos instrumentos de avaliação. Eles eram adaptados a cada aluno. A confesso que deu-me trabalho. É verdade! Porque nós temos alunos muito diferentes num contexto de turmas. As turmas são muito heterogéneas e então para nós conseguirmos chegar a todos não era muito fácil. Não foi. Não é. E nunca há de ser, porque o contexto é o que temos. (Entrevista docentes, Anexo II, p.150, 20' 19")

A multiplicação de instrumentos de avaliação, o reforço da avaliação formativa e do *feedback* significativa para os alunos constituíram um modelo de ação para todos quantos fizeram a formação MAIA, mas também, e cada vez mais, para todos os que contactaram e trabalharam diretamente com os professores da formação, estando presentemente em franca expansão no agrupamento.

Mas é assim. É engraçado que no meu entendimento, há ali o segundo ciclo e o terceiro ciclo foram aqueles que mais facilmente entraram logo, certo?! Porque a nível do secundário, por causa da tal prestação de contas dos exames nacionais, e isso tudo, houve ali uma certa hesitação. Como é que nós vamos fazer, porque depois nós fazemos assim? Houve e continua a haver. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.136 - 22'45")

O objetivo da direção em promover a formação MAIA, *“foi capacitar os professores da necessidade dos alunos se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens e envolverem-se nelas, e terem a todo o tempo a possibilidade de visitar aquilo que lhes era dito que eles não tinham adquirido, para poderem mostrar ao professor que já tinham adquirido.* (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.136 - 23'53") Isso foi conseguido. Hoje, os professores assumem que centram muito mais as aprendizagens nos alunos, preocupando-se com os processos, mais do que com a avaliação final, possibilitando que estes recuperem

aprendizagens não validadas (Entrevista docentes, Anexo II, p.148, 14' 48"), através da diversificação de instrumentos de recolha de informação, para efeitos de avaliação, muitas vezes adaptadas a cada aluno (Entrevista docentes, Anexo II, p.150, 20' 19"):

Mas, permitir-lhes que eles sentissem à vontade. Há miúdos que ficam muito nervosos num contexto de teste de avaliação, por exemplo, e eles às vezes perguntavam, professora, posso fazer um trabalho? Possa apresentar? Portanto todos estes instrumentos têm o mesmo peso. Foi importante também porque deixámos de dar aquele peso maior aos testes e vi aquela pressão que os miúdos têm quando fazem testes, não, eles eram avaliados de várias formas. Os instrumentos têm todos o mesmo peso e fazia com que eles sentissem também muito mais à vontade para mostrar aquilo que sabiam. E pronto aquela parte do feedback, essa sem dúvida muito importante e ainda hoje eles continuam a fazer a tal pergunta que o Jorge dizia há pouco, o que é que eu preciso fazer para melhorar? (Entrevista docentes, Anexo II, p.150, 20' 47")

Isto mesmo é confirmado pelos alunos, quando afirmam que há recurso a várias estratégias potenciadoras de aprendizagens que são desenvolvidas em parceria com os colegas da turma:

Normalmente a professora mete uns exercícios mesmo para ver se nós aprendemos, exercícios com rasteiras no quadro, e depois faz-nos falarmos uns com os outros para ver se aprendemos, para ver se conseguimos fazer o exercício. (Entrevista alunos, Anexo III, p.180, 17' 4")

Estas novas formas de avaliação têm, como consequência, um aproximar dos alunos aos colegas, mas também uma maior proximidade dos alunos aos professores:

Porque, como os nossos professores fazem mais exercícios nós acabamos por também ajudar os colegas. Quando os professores explicam estamos mais próximos tanto dos nossos colegas como dos professores. (Entrevista alunos, Anexo III, p.181, 18' 35")

Estas estratégias, de acordo com os alunos, não só lhes permitem aprender mais, como também lhes dão mais oportunidade de melhorar os seus resultados escolares, nomeadamente no que toca às estratégias de avaliação formativa desenvolvidas em sala de aula, mas também em resultado do *feedback* significativo, potenciador de melhor compreensão das matérias, mas sobretudo:

Porque também ao haver mais elementos de avaliação, mesmo que num deles tive uma nota pior, sei que haverá oportunidade depois de subir e de aumentar a média. (Entrevista alunos, Anexo III, p.182, 19' 29")

Com o PI os professores passam a fazer um maior acompanhamento individual do aluno, permitindo que este siga o seu ritmo próprio, potenciado por um *feedback* de melhor qualidade e uma maior multiplicidade de instrumentos de recolha de informação:

Como eu disse há pouco, o facto de sermos do quadro, e termos dinâmicas em títulos de aprendizagem baseadas em tarefas que lhes permitissem primeiro, seguir o seu ritmo próprio, e depois que nós pudéssemos dar o feedback o mais rapidamente possível e com a melhor qualidade para encaminhamento dos objetivos de aprendizagem que nós estávamos a pretender que eles tivessem. (Entrevista docentes, Anexo II, p.158, 40' 12")

Com a presença do professor junto do aluno mais efetiva, a aprendizagem dos alunos tornou-se mais do tipo “*construtivista*” (Entrevista docentes, Anexo II, p.159, 42’ 16”), levando o aluno a experimentar por si, de modo mais autónomo, numa aprendizagem encaminhada pelo professor com base em alguns tópicos:

E, portanto, a presença do professor junto do aluno tornou-se muito mais efetiva. O professor saiu do seu pedestal e está no terreno, ao lado do aluno, a partilhar com ele as angústias, a dar-lhe dicas para avançar mais. Tem uma metodologia mais ativa no aspeto didático.” (Entrevista docentes, Anexo II, p.159, 42’ 46”)

Com o PI do agrupamento, promoveu-se uma maior responsabilização do aluno, associada a um maior envolvimento deste enquanto ator principal de todo o seu processo de aprendizagem e de avaliação. Além de poderem recuperar aprendizagens quando quiserem, as diferentes dimensões da avaliação ficaram definitivamente claras para eles, mas também para os professores e encarregados de educação, as diferentes dimensões da avaliação. Mais importante do que o saber, do que garantir que o aluno adquiriu um conjunto de conhecimentos que replicou num dado contexto, é que ele desenvolva capacidades que ficam, mesmo que haja esquecimento:

E se numa dada altura, as pessoas não acreditavam na nota do teste, agora dilui se essa nota do teste para um outro conjunto de instrumentos que nos dão informação contrária. Esta subjetividade do aluno, não sabe esta parte, amanhã não sabe aquela parte, mas o que é que eu preciso de fazer? É que eu agora, para recuperar a aprendizagem que parece que ele perdeu, tenho muito menos trabalho, ou seja, o facto de ele reaprender também significa uma aprendizagem mais significativa e, portanto, o que acontece? Eu acho que só mesmo agora, com a interiorização e a sistematização destas práticas, é que nós ganhamos a confiança de acreditar nas nossas observações, tal como acreditávamos antigamente piamente nos testes, não é? E, portanto, estamos a fazer este percurso e não temos maus resultados, por isso acho que estamos, temos de acreditar que todos estamos a fazer bem. Não é? (Entrevista docentes, Anexo II, p.161, 50’ 10”)

3.4. Desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem no agrupamento

O Projeto MAIA, através de uma dimensão essencialmente formativa, conseguiu que neste agrupamento se formassem redes formais e informais de comunicação e de incentivo ao trabalho colaborativo, potenciador de comunidades de aprendizagem:

Professor 3

Nos aspetos que nós falámos do feedback, da diversificação dos instrumentos, de uma nova forma de avaliar, penso que podemos falar em Comunidade. Mas muito... Se perguntarmos na Comunidade, se isso se deveu ao Maia, muita gente é capaz de não saber.

Professor 4

Mas entre nós sabemos, entre nós que lá estivemos, sim, não é? Agora a transmissão, a transmissão destas ideias é que não foi muito fácil. Não é? Mas entre nós, sim. (Entrevista docentes, Anexo II, p.157, 36’ 35”)

Segundo os professores que frequentaram a formação, esta teve um impacto enorme no trabalho que estes desenvolvem atualmente, mas também na ação dos alunos face ao seu próprio processo avaliativo. Na escola as pessoas comunicam mais abertamente e com mais facilidade:

Mas de resto diria que teve, pelo menos na minha ação, teve um impacto grande, na medida em que ainda hoje há coisas que decorrem, há aspetos que decorrem da formação do MAIA que ainda hoje perduram na relação que têm com os alunos e nas práticas avaliativas que tenho com os alunos e que são muito, muito, bem aceites pelos alunos e até têm sido muito reivindicadas por eles. (Entrevista docentes, Anexo II, p.147, 08' 57'')

Esta mesma ideia é partilhada na entrevista dos alunos, quando estes se referem ao trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula pelos docentes, um trabalho potenciador da interação e da interajuda dos alunos, que os leva a reconhecer a relevância do trabalho cooperativo, ao nível da aprendizagem em ambientes formais de aprendizagem, na medida em que esta estratégia lhes permite o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas:

Eu pessoalmente gosto como o Projeto MAIA está sendo aplicado. Está sendo bom de vários modos, mas uma coisa que gostaria de ver mais é a parte de trabalhos em grupo, porque eu próprio noto quando eu vou ajudar os meus colegas, eles até sentem-se mais felizes e mais empenhados, por exemplo, quando eu estou a ajudá-los, do que às vezes até quando é a professora, a própria professora que está a ajudá-los, é melhor assim de algum modo trabalharmos mais em conjunto, acho que é melhor. (Entrevista alunos, Anexo III, p.184, 23' 22'')

As aprendizagens dos alunos beneficiaram ainda do respeito que foi atribuído ao ritmo de aprendizagem de cada um, materializado nas diferentes estratégias de recuperação das aprendizagens, tendo-lhes sido possibilitado manterem o seu ritmo de aprendizagem, num tempo que lhes é próprio, até porque “*nem todos podemos chegar ao mesmo sítio em simultâneo*” (Entrevista docentes, Anexo II, p.150, 19' 50''). Outro elemento fundamental destacado pelos docentes foi a revalorização e centralidade da avaliação formativa no processo de aprendizagem:

Outra prática que mudou, no meu caso, os alunos sabem perfeitamente qual é a dimensão formativa e qual é a dimensão sumativa da avaliação, ainda que possam ser utilizadas como o mesmo, ou a partir, do mesmo instrumento, mas eles sabem perfeitamente o que é que é, o que é que eles têm que fazer para serem classificados, e sabem perfeitamente o que é que é avaliação formativa.” (Entrevista docentes, Anexo II, p.160, 45' 15'')

Como já foi referido no ponto 3.3. da presente dissertação, que também é várias vezes reconhecido na entrevista aos docentes, há uma comunidade alargada que começou a ganhar forma:

E há aqui uma dimensão que também acho que é muito importante, que é, na minha ótica, depois de todas as discussões que a gente fez e das coisas que implementamos, os alunos passaram a fazer parte dessa comunidade de aprendizagem, porque passaram a participar muito mais no processo de aprendizagem. E isso eu notei. (Entrevista docentes, Anexo II, p.157, 37' 3'')

Também os alunos reforçam esta ideia quando afirmam que:

Às vezes, até mesmo durante os intervalos, a gente ficamos um pouco na sala de aula com os professores a tirar o resto das dúvidas, ou a falar sobre algum assunto que a gente não percebeu tão bem, e que às vezes até tínhamos vergonha de esclarecer à frente da turma, então pedimos por esclarecer depois no intervalo, sozinhos com os professores. (Entrevista alunos, Anexo III, p.190, 33' 50")

Esta comunidade, que se foi desenvolvendo no agrupamento pelos professores que implementavam o PI, também passou a contar com os encarregados de educação dos alunos. Apesar de os pais não serem muito interventivos no agrupamento, os docentes sentiram que estes passaram a acompanhar as alterações introduzidas com alguma curiosidade, procurando junto destes alguns esclarecimentos relativos a toda a dinâmica introduzida:

Os encarregados de educação também. Por que os encarregados de educação recebiam um feedback através dos miúdos, não é? E eu enquanto diretor de turma recebi pais que me falavam nisso e, portanto, chegou lá a casa! Os pais preocupavam-se com isso e sabiam que os filhos tinham oportunidade de recuperar as aprendizagens, os próprios pais também. Não é que os nossos pais sejam muito ativos na nossa escola. É verdade que sim, não são muito. mas aqueles que se preocupavam sabiam perfeitamente que era possível os miúdos recuperarem as aprendizagens e eles próprios também perguntavam. Portanto, chegou, não chegou muita gente, mas chegou. E portanto, se se não tivesse parado, se calhar as coisas estavam melhores, mas tivemos ali aquele tempo menos bom, que fez com que as coisas também morressem um bocadinho, não é? (Entrevista docentes, Anexo II, p.157, 37' 25")

Ideia que é reforçada por outro docente quando afirma:

No entanto, concordo com a Dina, porque muitos pais manifestaram alguma satisfação pelo processo que nós estávamos a usar em termos de recuperação das aprendizagens simples. (Entrevista docentes, Anexo II, p.157, 38' 23")

Podemos assim falar de um conjunto de alterações que o agrupamento começou a implementar, algumas já registadas no ponto 3.3. do presente capítulo, mas que foram sintetizadas da seguinte forma por um docente durante a entrevista realizada:

Primeiro foi logo um maior acompanhamento individual dos alunos. Como eu disse há pouco, o facto de sermos do quadro, e termos dinâmicas em títulos de aprendizagem baseadas em tarefas que lhes permitissem primeiro, seguir o seu ritmo próprio, e depois que nós pudéssemos dar o feedback o mais rapidamente possível e com a melhor qualidade para encaminhamento dos objetivos de aprendizagem que nós estávamos a pretender que eles tivessem. O próprio reconhecimento do envolvimento e reconhecimento do aluno que se tornou protagonista da sua própria aprendizagem, enquanto responsável por querer saber mais. E depois outra diversidade foi o fato de começarmos a avaliar para outros instrumentos, por exemplo, o facto do questionamento em que nós preparámos um conjunto de ações que os alunos depois iriam debater entre eles, iriam falar com a professor (...) A destituir o peso dos testes e a importância dos testes na vida do aluno ou dos alunos, porque evitamos aquele stress e, portanto, eles sentem-se um bocadinho mais à vontade. E centrar a nossa atenção numa diversidade de instrumentos, como alguns que já aqui referi, tendo todos igual peso na avaliação. E há mais outras coisas, por exemplo, eu estou a falar disto um bocadinho mais na parte da matemática, mas ali na parte do português, da História, nós, se calhar, temos também outras dinâmicas que foram aplicadas, não é? (Entrevista docentes, Anexo II, p.158, 40' 12")

Assim, tanto os docentes, como os alunos que participaram nas entrevistas referem a relevância do tipo de interação criada entre os envolvidos, fruto de uma presença mais efetiva

dos docentes junto dos alunos (Entrevista docentes, Anexo II, p.159, 42' 46''), potenciadora de um melhor e mais consolidado conhecimento das matérias em análise, na medida em que permite ao aluno ir construindo a sua própria aprendizagem (Entrevista alunos, Anexo III, p.182, 19' 29'').

Na opinião dos docentes, estas estratégias avaliativas conseguiram, talvez não apenas por si só, mas ajudaram a introduzir alterações no relacionamento da comunidade educativa, na medida em que colocaram todos no caminho de uma cultura de escola propiciadora do sucesso:

Eu digo. As relações entre todos os elementos da comunidade educativa foram alteradas. Não sei se foi só por via do Maia, houve aqui outras influências. Hoje nós temos uma escola muito mais aberta, em que as pessoas comunicam com mais facilidade. Se isso é uma comunidade que se possa chamar promotora do sucesso, eu penso que na escola, por si, por sua própria definição, terá que ser sempre motora do sucesso, porque no fundo, todos nos levantamos de manhã para lutarmos por essa tentativa de conseguir melhor.

E, portanto, nessa perspetiva, eu posso acreditar que sim. Porque nós temos um projeto educativo a seguir, nós temos umas linhas orientadoras que são perfiladas por todos os professores, e perseguidas no sentido do encaminhamento para o sucesso e, portanto, esta tentativa é feita. Agora só será promotora de sucesso quando o sucesso acontecer, não é? E, portanto, deixamos sempre no campo das hipóteses, que a única coisa que eu acho que posso garantir é que estamos a tentar ser uma comunidade promotora do sucesso. E isso envolve toda a comunidade educativa, pais de alunos, encarregados de educação, os próprios funcionários. Há uma disciplina que se vai tornando uma cultura de escola, que será propícia, propiciadora, de uma comunidade de sucesso. Pelo menos esta é a nossa intenção. É por isso que trabalhamos. (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.166 – 1:02'46'')

Podemos traduzir o reflexo das novas estratégias avaliativas adotadas no agrupamento na seguinte síntese:

- maior proximidade e colaboração entre os professores envolvidos no projeto;
- maior participação dos alunos, e maior envolvimento dos encarregados de educação, nos processos de aprendizagem;
- substituição das práticas avaliativas tradicionais, muito centradas nos testes, por uma maior variedade de instrumentos muito mais abrangentes do que os tradicionais testes, que embora continuem a ser aplicados são-no na qualidade de um entre outros instrumentos;
- centralização das aprendizagens nos alunos, estando o foco do trabalho docente no processo e não tanto na avaliação final;
- instituição de uma prática muito apreciada pelos alunos, e que consiste no facto de estes poderem, a qualquer momento, recuperar as aprendizagens que não foram validadas, sem que isso os prejudique ao nível da classificação final das disciplinas;
- melhoria significativa ao nível do *feedback* dado aos alunos;

- Maior respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, através das várias estratégias desenvolvidas para recuperação das aprendizagens;
- Revalorização e centralidade da avaliação formativa no processo de aprendizagem.

No entanto, a batalha da avaliação e das classificações ainda não se pode dizer que está ganha no agrupamento, até porque o tecido em que se procura desenvolver alterações está bastante deprimido e desmotivado, o que dificulta o trabalho a desenvolver, como veremos de seguida.

3.5. Constrangimentos sentidos pelo agrupamento na implementação do PI.

A principal preocupação da escola nos dois primeiros anos de implementação do Projeto de Intervenção consistiu na disseminação nos respetivos grupos disciplinares dos conhecimentos adquiridos na formação, nomeadamente das estratégias pedagógicas em contexto de sala de aula e do trabalho colaborativo.

Estava a dizer que aqui nível organizacional, nos 2 primeiros anos as coisas começaram a centrar-se, e cada um de nós transportou muito daquilo que adquirimos na formação para os grupos disciplinares. E, portanto, a primeira ação foi de intervenção. Foi feita dentro dos grupos disciplinares. E, portanto, começamos a desenhar algumas estratégias que afetaram depois a parte pedagógica na sala de aula. Podemos falar a seguir. Em termos de organização que analisou se muito o trabalho colaborativo também para estudarmos estas vertentes. (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.145 - 04'59")

Na escola este grupo inicial de professores teve de lutar contra a ideia generalizada segundo a qual a implementação do MAIA implicaria muito trabalho e processos muito complicados. Os docentes destacam ainda que apesar deste impacto inicial na escola, durante o primeiro ano, a principal dificuldade principal sentida consistiu na falta de apoio e acompanhamento externo da ação que levavam a cabo junto dos alunos. Além da realização de uma reunião em fevereiro de 2020, da formação dinamizada pelo Centro de Formação de Escolas, que decorreu até ao final do ano letivo, nunca mais tiveram qualquer apoio, seguindo-se depois a pandemia. Como foi destacado pelos docentes:

Lançou-se a semente e depois deixaram-nos um bocado ao abandono. Ou seja, senti-me um bocadinho “O que é que aconteceu?” (caiu-se) um bocadinho num vazio. (...) com a pandemia há uma grande confusão entre o que é que era do MAIA, em termos organizacionais, porque o foco estava no combate aos desafios que enfrentávamos e nas normas necessárias para garantir o prosseguimento de estudos nas escolas. (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.145 - 04'59")

Outra limitação que os docentes destacam, durante a implementação do modelo, foi ao nível da comunicação. Os canais tradicionais não resultaram. Por regra, os grupos de recrutamento envolvidos na formação MAIA deveriam disseminar internamente a matéria abordada. De

seguida, no Conselho Pedagógico teriam sido discutidos os temas e as alterações à avaliação, mas era suposto ter havido mais qualquer coisa, nomeadamente ao nível da comunicação interna, pois muitos professores “*interpretaram que aquilo seria muito trabalho e que seria um processo muito complicado*” (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.145 - 04’59”), o que dificultou muito a interiorização do que deveria ser feito.

Em geral, houve pouca receptividade dos docentes da escola, preferindo fixar-se nas dúvidas e problemas sentidos, sendo que, os professores que fizeram a formação também não conseguiram explicar muito bem o Projeto de Intervenção pensado para a escola. Apenas com a prática se conseguiu que a mensagem passasse para a escola em geral.:

Portanto, diria que faço uma avaliação pessoal muito rica dentro do grupo disciplinar, muito entusiasmo, mas um acompanhamento muito insuficiente e diria também em termos de disseminação aos outros grupos disciplinares de alguma forma insuficiente, porquê?

Manteve-se aqui um bocadinho dentro da malta que fez a formação MAIA e não conseguimos, de uma certa forma generalizar a toda a escola as práticas, embora se tenha falado em critérios de avaliação na escola, e essa discussão tenha surgido muitas vezes em Conselho Pedagógico e depois aos grupos disciplinares. Mas foi uma semente que não germinou, assim, com toda a força que se pretendia. Pronto também com a pandemia, essas coisas... (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.147 - 08’57”)

Os professores destacam, assim, uma falha ao nível da comunicação interna do agrupamento. Os canais internos de comunicação da escola não funcionaram como deveriam ter funcionado, o que impediu que mais pessoas se envolvessem no dinamismo que se pretendia implementar no agrupamento.

Que abrangessem mais pessoas? Porque os colegas acabavam por dizer, mas vocês é que tiveram lá. Mas quer dizer, não podiam estar todos, mas pronto, se calhar, se toda a gente tivesse ouvido o mesmo que nós, as coisas tinham sido interiorizadas de outra forma, não é? Desculpa lá interromper! Mas, é que houve pouca receptividade, algumas pessoas ficaram um bocadinho reticentes porque ficaram com dúvidas, e mesmo nós havia coisas que também não sabíamos esclarecer muito bem. Só com a prática é que conseguimos depois chegar lá, porque acabado de sair da teoria... Eh pá, olha espera lá que eu vou, vou pensar no assunto e depois logo explico como é que esta parte funciona, não é? Agora isto foi tudo um processo. (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.152 - 25’20”)

Como o modelo pensado no PI era muito “*experimental*”, não estava devidamente sustentando em termos teóricos por quem o implementava, e dependia enormemente das pessoas envolvidas na formação e na sua visão do que deveriam ser as práticas avaliativas do agrupamento, esbarrando com algumas conceções/práticas de longos anos existentes entre os professores da escola, o que gerou um ceticismo inicial natural dentro da comunidade docente, mas que apontava caminhos claros relativamente ao que deveria ser a prática dentro da sala de aula:

É sempre natural um certo ceticismo, mas nós também, o nosso modelo foi muito experimental, foi muito experimental. Nós estávamos a fazer coisas que também era “jogar no barro à parede e ver o que é que aquilo dava”, e depois alguns que foram reconhecidos como mais valias fomos guardando e fomos

passando a utilizar mais, e se calhar outros também abandonamos. Uma coisa que eu acho que foi muito importante, foi nós sairmos do quadro, ou seja, a sala passou estar muitas vezes dividida em vários grupos, a assistência aos alunos com a história do feedback.” (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.152 - 26’26”)

Este constrangimento também foi referido pela direção do agrupamento quando afirma que *“há crenças relativamente às práticas avaliativas, que são muito difíceis de superar, principalmente num salto para o desconhecido”* (Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.134 - 17’4”), e daí a importância que a formação MAIA teve enquanto motor de lançamento para alteração de práticas avaliativas dos professores demasiadamente acomodados com as práticas tradicionais.

Outro constrangimento que foi muito sentido pela escola, e que foi destacado tanto por professores, como pela direção, consistiu na falta de monitorização de todo o processo. Se a monitorização foi feita ao nível da direção da escola, não houve qualquer partilha com o resto do agrupamento e, conseqüentemente, não foi levada a cabo qualquer discussão, ou reflexão, sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido:

Eu acho que essa foi a grande falha. Foi essa monitorização, a falta dela, foi conseguimos vencer o ceticismo de alguns colegas e depois termos também um processo de retração. Relativamente a isto, fechamos um bocadinho em nós próprios, porque estamos todos com uma grande incerteza se estávamos a fazer bem. E como é que eu posso dar uma receita a alguém com convicção, se eu próprio não tenho certeza se aquilo está certo ou se vai resultar?

Estávamos todos muito no início. Era nessa altura que eu notei que talvez nas cúpulas devia ter havido mais atenção sobre estas bases, onde as coisas estavam a acontecer e, portanto, entre nós, não havendo um processo de monitorização, digamos acima, também não nos preocupamos muito com ele na base. Acho que isso foi uma grande falha. Pronto. Agora é só a minha opinião, mesmo opinião. Mas também não parece ter havido monitorização acima da direção. (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.155 - 34’16”)

A atual direção, que não era a direção que vigorava no período a que se referem os docentes entrevistados, defende-se remetendo para a dificuldade em monitorizar, nomeadamente na construção de indicadores específicos para a comunidade em questão. Neste agrupamento, os números por si só podem ser facilmente influenciáveis por variáveis de contexto que resultam na distorção dos resultados, por isso a escola tende a optar por indicadores qualitativos:

A questão da construção dos indicadores é sempre uma... é sempre uma questão difícil. Mais ainda numa escola relativamente pequena, com grupos relativamente pequenos. Por que os números, a estatística, os números por si só, podem ser influenciados por variáveis que depois não têm nada a ver e vem distorcer os resultados não é, portanto, variáveis de contexto que, por uma razão ou por outra, vem contaminar os resultados e a gente está a tirar conclusões que não são muito válidas. Eu diria que o nosso não nos dá confiança estatística para nós aplicarmos indicadores que sejam puramente estatísticos ou indexados aos resultados. Logo, por consequência, sobrou o quê? A análise qualitativa daquilo que eram os relatórios dos professores daquilo que era o feedback dado pelos professores e pelos alunos. (Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.137 - 26’04”)

Apesar da sua dimensão, a escola sente necessidade de construir indicadores que permitam aferir e monitorizar o que vai fazendo nos mais diversos aspetos. Atualmente, todas as escolas têm equipas de autoavaliação, que recolhem imensos dados. Hoje, não é difícil que uma escola, saiba tudo da vida dos seus alunos e do seu percurso escolar, visto que tudo registado em tabelas, com dados trabalhados em gráficos que compilam tudo o que a imaginação possa ditar. No entanto, para este agrupamento, a principal relevância é atribuída aos dados de natureza qualitativa, na medida em que estes traduzem de forma mais adequada o que é a escola:

As grandes empresas trabalham com números, principalmente naquilo que é área financeira. Mas em tudo quanto é aquilo que é a parte da gestão do pessoal, a parte das práticas, a parte das lideranças, elas fazem análises qualitativas, portanto, assentam em relatórios e feedbacks, seja da gestão intermédia, seja dos próprios colaboradores, os trabalhadores. (...) Assenta um bocadinho nisso, e nós aqui não vamos poder fugir muito a isso. Eu sei que o Ministério adora números, eu sei disso. Há aqui uma tendência em Portugal para os números, tudo tem de ser quantificado, (...). Mas eu continuo a dizer que um bom feedback, um bom relatório, ou um pedido de relatório bem construído permite analisar muita coisa que os números não permitem, ou que os números até mascaram. Porque eu posso ter números perfeitamente, mascarados (...) (Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.142 - 44'56")

A escola reconhece assim que a implementação da mudança está a ser lenta, estando os diferentes grupos disciplinares em patamares diferentes no que à implementação do Plano de intervenção desenvolvido no âmbito do Projeto MAIA diz respeito, havendo grupos disciplinares mais à frente que outros, uns que integram os princípios veiculados pelo Projeto MAIA de um modo mais fácil do que outros e com mais entusiasmo. A direção reconhece que alguns grupos disciplinares ainda estão numa fase muito inicial, nomeadamente os grupos do ensino secundário:

Nós temos grupos que estão à frente e que estão desejosos de fazer, há gente que já está a discutir o que é que é classificação, o que é que a avaliação, (...) já estamos a discutir (...) que tipo de descritor é que usamos para isto ou para aquilo, por exemplo, por exemplo um teste, como é que um teste... Que instrumentos é que aplicamos? (...) Mas temos outros grupos disciplinares onde este trabalho está mais difícil e principalmente (...) no secundário é um horror. Enquanto houver a avaliação externa, é mentira, a malta não adere e é muito difícil, porque as pessoas têm receio de chegar ao final e não conseguirem, claro. Ou seja, têm medo de testar, claro. (Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.138 - 29'23")

Tanto professores, como direção, reconhecem que a existência de exames nacionais no secundário, e também das provas de final de ciclo, no caso do 3.º ciclo, condicionam muito a atuação dos professores que tendem a preparar as aulas muito em função das competências cognitivas dos alunos. No secundário, a escola conseguiu introduzir uma maior diversificação de instrumentos e o reforço do *feedback*, mas os professores continuam a preparar os alunos para o exame, até porque o exame nacional é uma prova específica que o aluno faz para efeitos de acesso ao ensino superior, o que coloca algum desconforto aos

docentes, quando pensam em optar por aulas mais dinâmicas e diversificadas, por medo de estar a prejudicar os seus alunos.

Mas eu concordo que os exames no ensino secundário e mesmo até no final de ciclo condicionam um bocadinho a atuação do professor, e conduzem-nos para um aspeto mais científico, mais cognitivo. Portanto, no ensino secundário eu posso dizer que estas práticas de feedback entraram, estas práticas de diversificação dos instrumentos de avaliação também entraram, e utilizo-as em termos mais reduzidos, mas utilizo-as, simplesmente o foco continua sendo a aprendizagem, portanto, o que acontece temos sempre aquela questão do exame, e da preparação pelo exame. Porquê? Porque, no fundo, os exames são as provas específicas que os alunos vão fazer para entrada na faculdade. É a grande aposta que os pais fizeram. É aquilo que, pronto, no fundo está no final do percurso, e não há nenhum professor que se sinta confortável quando tem umas aulas dinâmicas muito e muito diversificadas, muito atrativas, mas depois que em termos de resultados finais, dos exames, não revelam que haja ali o suficiente para conseguir fazer o exame. Portanto, enquanto existirem exames é muito difícil nos divorciarmos desta matéria. (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.155 - 32'08")

No sentido de superar esta ideia generalizada dos professores, a direção destaca que seria importante os professores poderem observar, no terreno, a aplicação daquilo que trabalham nas oficinas de formação, nomeadamente em escolas onde essas estratégias já estão a ser aplicadas com alguma sistematicidade. Esta possibilidade levaria a que os docentes pudessem ver, questionar e dialogar com quem leva à prática aquilo que é desenvolvido teoricamente nas oficinas de formação. É realçado, contudo, um enorme constrangimento que o agrupamento sentiu desde o início, e que pode justificar alguma resistência à mudança nas práticas avaliativas, que se prende com o modelo de formação de professores em Portugal, o qual é considerado pela direção como um “*modelo de faz de conta*”:

Porque na minha opinião, estamos aqui, a fazermos oficinas de formação, que depois de oficinas têm pouco, sobrecarregamos os horários dos professores e os professores são seres humanos e já andam tão sobrecarregados (porque andam!), e depois ainda têm que fazer mais a formação, o seu training a seguir e muitas vezes o training não tem impacto na prática. Na minha ótica, aqui o que tinha de ser feito é que tínhamos que pegar em professores, identificávamos escolas onde isso pudesse ser feito e fazíamos uma espécie de jobsharing. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.1 - 36'16")

Entre os professores que integraram o grupo inicial da formação MAIA também se gerou o sentimento que o Projeto MAIA tinha ficado em suspenso com a pandemia, facto que apenas era contrariado com algumas brochuras que chegavam à escola e alguns *Webinars* em que a escola foi convidada a participar. Contudo, estes eram muito centrados em assuntos muito específicos, nomeadamente na devolução de *feedback* aos alunos, ou na variedade de instrumentos de avaliação. Apesar de tudo, estes momentos eram muito esporádicos e os professores sentiram-se um pouco “*desnorteados*”, sentiram falta de “*linhas orientadoras*”, e de alguma “*monitorização*” que lhes permitisse referências e orientação (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.155 -1 - 34'16"). Nos dois primeiros anos do plano, os professores agiram assim muito sozinhos/isolados sendo a sua ação essencialmente pedagógica. Houve

poucos encontros temáticos, não tendo ocorrido nenhum entre escolas, ou núcleos de escolas, que potenciase a aprendizagem entre si, e também de partilha de tudo quanto podia ser levado a cabo em termos de estratégias a aplicar:

Aquilo que para mim faria muita diferença era se nós tivéssemos tido oportunidade de ir, por exemplo, a uma escola onde isto já estivesse muito sistematizado, onde outros já tivessem implementado, e nós pudéssemos ver “in loco” como é que se faz. E isso teria feito a diferença toda, porque de facto, nós depois ficámos um bocadinho aqui abandonados e nós não nos podemos esquecer que ao professor já não falta de trabalho. (...) Sozinhos, sem esse ver “in loco” como é que pode ser feito, faz muita diferença... (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.147 - 08'57")

Esta mesma dificuldade ficou patente na entrevista com a direção, que reconhece falhas graves no modelo de formação docente:

(...) (Job Sharing) é um conceito absolutamente espetacular, que é o verdadeiro conceito, que é, tu pegas no professor, metes numa sala de aula de uma escola onde se pratica, onde sabes que há práticas avaliativas a decorrer, a serem implementadas e o professor ia lá e via, como é que se faz, e fazia perguntas ao professor, ao colega que tinha ao lado, tirava duvidas tomava confiança. Estava lá um dia, dois, via na prática como é que a coisa acontecia, e depois vinha e aplicava ele. Agora quando nós fazemos formações, estas são teóricas, em que depois a prática da coisa, o sumo prático da coisa, não vemos. Em nenhuma formação que eu fui sobre a avaliação eu tive uma componente prática absoluta. (Entrevista com a direção, Anexo I, p.140 - 36'16")

Outro constrangimento destacado, ligado ao anteriormente referido, prende-se com a formação inicial dos docentes que peca por ser muito teórica. Realça-se que, ao nível teórico, os professores são muito bem formados, mas na dimensão prática há fortes lacunas nas formações, nomeadamente nas oficinas que supostamente deveriam ter uma vertente mais prática:

É este modelo, porque o Ministério quer pão e bola, portanto, não quer que os professores falem às aulas, mas quer que eles façam training, que eles façam formação. E depois a formação é feita nos moldes e com os constrangimentos de financiamento que nós conhecemos todos... E embora haja muito boa vontade. E há muito boa vontade das pessoas que implementam a formação! O que é facto, é que isto está mal feito a partir do início. Não dá, não é assim que se faz, não é assim que se faz em empresa nenhuma do mundo, porque é que havia de resultar connosco? Não resulta. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.140 - 39'11")

Apesar do esforço que a direção da escola reconhece desenvolver, no sentido de potenciar o trabalho pedagógico junto da comunidade escolar, e em especial junto dos docentes, o mesmo esbarra contra um “*modelo de desconfiança*” que é imposto de cima para baixo:

Mas também é difícil, também é difícil, não é fácil, porque a necessidade de proteção também existe e porque quando a IGEC chega cá, (...) Ou há, ou não há papel, ou há, ou não há evidências, ou há ou não há, e o 31 de boca não chega, portanto, nós devemos prestar contas. (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.141 - 41'06")

4. Síntese da análise de dados à luz dos objetivos propostos para a investigação.

Da análise realizada aos documentos do agrupamento, nomeadamente ao último PPM (2019), constatamos que a vontade de intervir nas questões ligadas à avaliação das aprendizagens já se prolongava desde 2009, tendo a escola desenvolvido esforços, no sentido de ir encontrando algumas respostas em diversas formações ao longo dos anos. Contudo, apenas com o Projeto MAIA a escola materializa aquilo que pretende alcançar ao nível da avaliação.

No que se refere ao Objetivo A1 – *“Conhecer as razões/práticas de avaliação que levaram o agrupamento a querer reformular essas práticas desenvolvendo novas estratégias avaliativas”* – foram identificados alguns constrangimentos que se sentiam no agrupamento e que foram progressivamente ganhando prioridade, à medida que a escola ia resolvendo outros problemas mais urgentes. Estes constrangimentos podem ser resumidos da seguinte forma:

- uma sala de aula pouco inovadora em termos didáticos e pouco orientada para o sucesso dos alunos (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.133 - 14’30”), (Aljustrel, 2018, p. 8) e (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aljustrel);
- uma avaliação que não se encontra ao serviço das aprendizagens dos alunos, mas que se limita a cumprir a sua função instrumental de recolha de informação sobre o seu desempenho (Aljustrel, 2018, p. 9) e (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.133 - 15’20”) e (Aljustrel, 2018, pp. 11-12);
- muitos docentes e alunos da escola ainda não dominavam bem conceitos básicos de avaliação, por exemplo a apresentavam alguma dificuldade em distinguir avaliação sumativa de formativa (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.134 - 17’40”);
- necessidade de implementar estratégias de supervisão/intervisão pedagógica e coadjuvação (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.147 - 08’57”), (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.157 - 38’42”);
- uma prática pedagógica muito sedimentada e onde a direção tinha dificuldade em intervir de modo mais direto, sentindo a necessidade de apoio externo ao agrupamento para este efeito (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.134 - 18’27”);
- gestão pouco contextualizada do currículo e com pouca articulação multi e interdisciplinar (Plano de Inovação do Agrupamento de Escolas de Aljustrel).

Curiosamente, antes da construção e implementação do seu PI, o agrupamento já vinha introduzindo a necessidade de mudança ao nível da avaliação, promovendo junto dos docentes a ideia de que os alunos devem ser mais responsabilizados pelas suas aprendizagens, e devendo por isso ser envolvidos diretamente nelas. O Projeto MAIA surge, assim, num processo de mudança do agrupamento (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.164 - 57'15"), beneficiando com o facto de existirem alguns professores muito recetivos à mesma.

Quanto ao objetivo – A2 – “*Caracterizar a estratégia definida para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos*”, verificamos que a formação MAIA foi um momento essencial para o agrupamento, não só porque se constituiu como um motivo para avançar com a revisão da avaliação das aprendizagens, mas também porque o agrupamento via nesta revisão uma prioridade, a que se acrescia o facto de ter docentes motivados para avançar com este processo. Em resultado da formação Maia, e conseqüente elaboração do PI, tendo por base os dados recolhidos nas entrevistas levadas a cabo no agrupamento, atualmente podemos encontrar as seguintes práticas avaliativas em processo de disseminação junto dos diferentes grupos disciplinares:

- substituição das práticas avaliativas tradicionais, muito centradas nos testes, pela introdução gradual de uma maior variedade de instrumentos, potenciando a sua abrangência e resposta às características dos alunos (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.133 - 15'53"), (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.148 - 14'48"). Os testes tradicionais passaram a ser vistos na qualidade de um entre outros elementos de recolha de informação, tendo todos eles o mesmo peso na classificação final (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.150 - 20'19");
- promoção de uma maior centralidade e atenção na aprendizagem dos alunos (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.148 - 14'48"), focando mais nos processos e menos na avaliação final (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.150 - 19'50") e (Entrevista com a direção, Anexo II, p.136 - 24'59");
- maior responsabilização do aluno no seu processo de aprendizagem (Entrevista com a direção, Anexo II, p.136 - 23'53") e (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.158 - 40'12");

- alteração das práticas letivas e das metodologias em sala de aula, possibilitando uma melhor assistência aos alunos, nomeadamente na qualidade do *feedback* fornecido relativamente às aprendizagens desenvolvidas (Entrevista docentes, Anexo II, p.148 - 14' 48'') e (Entrevista alunos, Anexo III, p.180 - 17' 4'');
- reforço da avaliação formativa e do *feedback* significativo dado aos alunos (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.136 - 24'59'') (Entrevista alunos, Anexo III, p.188 a 190 - 30' 48'' a 33'24'');
- é dada a possibilidade aos alunos de, em qualquer momento do ano letivo, poderem visitar as suas aprendizagens e procederem à validação de competências até então não adquiridas, sem que tal interfira negativamente nas avaliações finais (Entrevista alunos, Anexo III, p.182 - 19' 29'') e (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.160 - 45'15');
- promoção e desenvolvimento de estratégias de diversificação dos instrumentos de avaliação e reforço do *feedback* no ensino secundário, mesmo mantendo os testes como principal instrumento de avaliação (Entrevista docentes, Anexo II, p.158-159 - 40' 12''- 42' 46'').

Como reflexo destas alterações, que não se devem única e exclusivamente ao MAIA, mas que dele beneficiam (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.152 - 26'26''), na perspetiva da direção e dos docentes, o PI foi bem desenhado e parece ser o adequado a aplicar no agrupamento (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.163 - 55'33''), na medida em que responde às suas necessidades e tem efetivamente produzido efeitos. O agrupamento é uma Escola TEIP, e nesse sentido o contexto não é fácil para a implementação destas medidas, contudo, todos concordam que todo o processo decorreu de forma positiva, estando as maiores dificuldades registadas no alargamento oficial das estratégias aqui delineadas à totalidade dos grupos disciplinares.

Em resposta ao Objetivo B1 – “*Caracterizar as práticas avaliativas que o agrupamento implementa enquanto resposta aos desafios que se propôs enfrentar*”, podemos afirmar que o agrupamento promove hoje o desenvolvimento de aprendizagens que os docentes consideram do tipo “*construtivista*” (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.159 - 42'46''), em que o aluno ganha uma maior centralidade incrementada num trabalho mais prático e orientado. A formação MAIA veio introduzir uma série de noções, com um impacto muito significativo para o desenvolvimento destas práticas, na medida em que dotou os professores

envolvidos de um conjunto de instrumentos, mas também de um quadro conceitual, que se constituem na base para a concepção e desenvolvimento de recursos pedagógicos, nomeadamente rubricas de avaliação disponibilizadas aos alunos, que incrementam uma mudança de atitude, traduzida no apoio e orientação dos alunos e na construção e gestão das suas próprias aprendizagens, sob sua supervisão.

Por outro lado, a formação inspirou um modelo de ação comum a todos os docentes envolvidos, que resultou no desenvolvimento e multiplicação de instrumentos de avaliação, mas também no reforço da avaliação formativa e do *feedback* significativa para os alunos, passando o aluno a ser o principal responsável por querer saber mais e, em consequência, o protagonista do seu processo de avaliação. Para os professores e para a direção, da implementação do PI resultou:

- numa diminuição da subjetividade nas avaliações levadas a cabo, potenciada em grande medida pela segurança dada pela diversificação de instrumentos, através dos quais o aluno pode recuperar as suas aprendizagens (Entrevista docentes, Anexo II, p.150 - 20' 47"), (Entrevista docentes, Anexo II, p.158 - 40' 12"), (Entrevista docentes, Anexo II, p.161 - 50' 10");
- numa disseminação lenta, mas natural, das estratégias avaliativas, pensadas no âmbito do PI, pelo corpo docente, um efeito de contágio que se deve essencialmente aos alunos que vão solicitando o alargamento das mesmas a outras disciplinas (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.166 - 1:02'46");
- através do PI, o agrupamento viu criadas autênticas comunidades de aprendizagem e de partilha sobre *avaliação para as aprendizagens*, as quais se constituem como promotoras do sucesso dos alunos (Entrevista docentes, Anexo II, p.157 - 37' 3"), (Entrevista alunos, Anexo III, p.190 - 33' 50") e (Entrevista docentes, Anexo II, p.157 - 37' 25");

Para os alunos, as medidas aplicadas no agrupamento no âmbito do Projeto MAIA apresentam um conjunto de vantagens que eles valorizam, em especial:

- uma maior repartição da avaliação por vários instrumentos de avaliação, em vez dos tradicionais testes divididos em períodos (Entrevista alunos, Anexo III, p.182 - 19' 29");
- a relevância do trabalho colaborativo em contexto de sala de aula enquanto estratégia fulcral no desenvolvimento de aprendizagens mais consolidadas. Os alunos

consideram que aprendem melhor quando ouvem os colegas a explicar o modo como se realiza uma determinada tarefa/raciocínio (Entrevista alunos, Anexo III, p.184 - 23' 22");

- um reforço de medidas conducentes à avaliação eminentemente formativa em alguma disciplinas, que se traduzem numa clara melhoria das aprendizagens, p.e. fichas formativas com pouca matéria e mais frequentes, questões aula e aulas mais participativas (Entrevista alunos, Anexo III, p.188 - 30' 48");
- testes com menos matérias em avaliação e realizados com mais frequência (Entrevista alunos, Anexo III, p.192 - 37' 37");
- novas dinâmicas pedagógicas que os alunos apreciam, em especial os do 2.º ciclo, e que trouxeram a possibilidade destes se exprimem com recurso a imagens, instrumento facilitador da comunicação com os docentes em contexto formal de aprendizagem.

Finalmente, em relação ao objetivo B2 - "*Identificar as condições específicas de implementação das práticas avaliativas previstas no PI.*", muitos dos dados que foram reportados relativamente às condições de implementação das práticas avaliativas já foram anteriormente referidos nos aspetos destacados relativamente aos objetivos A2 e B1, nomeadamente as oportunidades e os pontos fortes percecionados pelos envolvidos, os quais em seguida se sintetizam:

- substituição das práticas avaliativas tradicionais, muito centradas nos testes, pela introdução gradual de uma maior variedade de instrumentos, potenciando a sua abrangência e resposta às características dos alunos;
- alteração das práticas letivas e das metodologias em sala de aula promotoras de uma maior centralidade e atenção na aprendizagem dos alunos, focando mais nos processos e menos na avaliação final;
- reforço da avaliação formativa e do *feedback* fornecido relativamente às aprendizagens potenciando uma maior responsabilização do aluno pelo seu processo de aprendizagem;
- é dada a possibilidade aos alunos de, em qualquer momento do ano letivo, poderem visitar as suas aprendizagens e procederem à validação de competências até então não adquiridas, sem que tal interfira negativamente nas avaliações finais;

- novas dinâmicas pedagógicas que os alunos apreciam, em especial o trabalho colaborativo desenvolvido em contexto de sala de aula

Contudo, também foram destacados alguns constrangimentos dos quais se dá nota em seguida:

- falta de apoio e acompanhamento externo da ação que levavam a cabo junto dos alunos (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.145 - 04'59");
- ausência de/ou ineficácia nos canais de comunicação (interna e externa). (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.146 - 05'10"; Anexo 1, p.147 - 08'57"; Anexo 1, p.152 - 25'20");
- ideia generalizada segundo a qual a implementação do Maia implicaria muito trabalho e processos muito complicados. O PI dependia enormemente dos professores que realizaram a formação MAIA. (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.152 - 26'26"), (Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.134 - 17'04");
- ausência de monitorização de todo o processo, decorrente em parte devido à inexistência de indicadores específicos. (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.156 - 35'34"), (Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.137 - 26'04"; Anexo 1, p.142 - 44'56");
- dificuldade em avançar com as medidas previstas no PI junto dos grupos de docência do Ensino Secundário, sobretudo pelo condicionamento que os exames causam no trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula. (Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.138 - 29'23"), (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.153 - 32'08");
- as formações docentes continuam muito académicas e formais, não potenciando a aprendizagem com base na observação direta no terreno, junto de quem aplica bem as estratégias, o que facilitaria a superação de algumas dificuldades. (Entrevista com a Direção, Anexo 1, p.140 - 36'16"), (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.155 - 34'16");
- fraco acompanhamento docente da equipa nacional do Projeto MAIA. (Entrevista com os docentes, Anexo II, p.147 - 08'57"), (Entrevista com a direção, Anexo I, p.140 - 36'16"; Anexo I, p.140 - 39'11").

A escola destaca, no entanto, algumas medidas que permitiram mitigar alguns dos constrangimentos detetados, entre as quais se destaca:

- melhorar as práticas de supervisão pedagógica desligada da avaliação de desempenho, potenciadoras de intervenção e colaboração entre docentes (Entrevista com a Direção, Anexo I, pp.140 - 36'16" – 43'32");
- potenciar a coadjuvação enquanto elemento catalisador de mudança e promoção da articulação vertical, planeadas numa lógica de continuidade (Aljustrel, Plano Plurianual de Melhoria. Triénio 2018-2021, 2018);
- diminuir a carga burocrática dos professores de modo a potenciar a sua concentração naquilo que é fundamental, ou seja, a ação direta com os alunos, que se traduz no desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas, nas quais se inclui a avaliação (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.141 - 41'06");
- e ainda um terceiro eixo, que se prende com o desenvolvimento de um “*gabinete de imagem da escola*” que permita à escola “*vender o seu produto*” aos pais e aos alunos, mas também aos professores (Entrevista com a Direção, Anexo I, p.142 - 43'32").

Apesar de aqui termos dado nota de algumas práticas de avaliação pedagógica que começaram a ser implementadas no agrupamento, efetivamente estas práticas estão circunscritas aos docentes que realizaram a formação Maia, e conselhos de turma a que pertencem. Contudo, os docentes referiram que já há algumas mudanças a ocorrer que estão ligadas ao trabalho que têm desenvolvido ao nível da avaliação, apesar de muitos professores não as associarem ao Projeto MAIA. (Entrevista com os docentes, Anexo 1, p.166 - 1:02'46")

Considerações finais

Propusemo-nos com a presente investigação perceber de que modo o Projeto MAIA influenciou a alteração das estratégias avaliativas num agrupamento específico. Desde o início que tínhamos consciência dos desafios técnicos e científicos subjacentes para o desenvolvimento de uma análise aprofundada sobre o impacto de um projeto desta natureza, não apenas porque a realidade das escolas é demasiado complexa para restringirmos estas mudanças a uma única causa ou fator, mas também pela impossibilidade de reduzir essa investigação a uma dissertação como aquela que nos propusemos aqui concretizar. Por outro lado, o interesse inicial por este tema foi grandemente motivado pela inspiração provocada no dinamismo e envolvimento inicial que sentíamos nos docentes que aplicavam o projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do Projeto MAIA. Enquanto observadores externos, que fazíamos o acompanhamento das medidas que estavam a ser implementadas no âmbito da então nova legislação, éramos imbuídos pelos docentes que partilhavam as suas experiências, mas sentíamos que faltava a perspetiva dos alunos, que também estavam envolvidos em todo o processo e que dele beneficiavam diretamente. Por estas razões, optámos por centrar o nosso estudo não só nas perceções dos docentes, mas também dos alunos que se encontravam envolvidos na aplicação das novas estratégias avaliativas no agrupamento.

O impacto da formação MAIA foi muito relevante para os docentes que realizaram a formação e para os conselhos de turma a que pertenciam, mas a disseminação de práticas pela globalidade do agrupamento nos dois primeiros anos não foi a esperada. Com a pandemia, o ensino remoto de emergência criou muitos constrangimentos em iniciativas que estavam pensadas, nomeadamente nas estratégias de avaliação baseadas em observação. Esta situação contribuiu para o aumento da entropia criada à volta do PI pensado para a escola. Reconhece-se, contudo, a existência de aspetos positivos que decorreram da formação MAIA e que se mantêm muito visíveis atualmente. É exemplo disso a assunção dos cinco princípios que devem reger a prática avaliativa (Projeto MAIA), os quais potenciaram o desenvolvimento da relação que se estabeleceu entre professores e alunos ao nível das práticas avaliativas. Estas práticas foram na generalidade bem aceites pelos alunos e, em muitos casos, são por eles reivindicadas, contribuindo para o desenvolvimento do sentimento comunidade educativa evocado nas entrevistas.

Com o Projeto MAIA os professores “*saíram do quadro*”, ou seja, as salas passaram a estar mais vezes divididas em vários grupos e dando mais “*assistência*” aos alunos, nomeadamente no *feedback* relativo às aprendizagens desenvolvidas, bem como criando grupos de trabalho de alunos em contexto de sala de aula, que são por estes reconhecidos enquanto mais valias para as aprendizagens realizadas, por oposição aos TPC que não resultam da mesma forma. Outro aspeto positivo realçado, mais potenciado pelo facto de a escola ser TEIP, está no desenvolvimento e revalorização do papel da coadjuvação docente, que permitiu potenciar práticas mais ativas e centradas no aluno e suas aprendizagens, traduzindo-se num maior e melhor acompanhamento individual dos alunos, com *feedback* de melhor qualidade, gerando uma maior responsabilização do aluno enquanto ator principal no seu processo de aprendizagem.

Uma dinâmica como aquela em que o MAIA convida a entrar, convocando os professores para práticas que apelam a uma diversificação de elementos de recolha de informação, leva a que a novidade seja acompanhada de alguma incerteza e receios, atitudes perfeitamente naturais quando nos deparamos face a algo completamente novo, do qual não temos grande experiência construída, e que por isso nos deixa desconfortáveis. Um bom exemplo deste constrangimento é a incorporação razoável do resultado da observação direta do trabalho desenvolvido para a avaliação sumativa. Uma estratégia possível para incrementar a fundamentação da confiança nas observações realizadas pode ser o recurso à multiplicação dos elementos de recolha de informação. É importante que os professores recolham e interpretem dados de várias fontes, para efeitos de avaliação, valorizando-os como elementos instrutivos com grande impacto no contexto de sala de aula, mas sobretudo na vida dos alunos, tal como tinham no passado relativamente aos testes.

O agrupamento tem, assim, um percurso a fazer, nomeadamente ao nível da interiorização e da sistematização das práticas. Com Domingos Fernandes (2021, p. 3) destacámos a importância de desenvolver, ao nível de escola, políticas de classificação mais associadas a processos de melhoria das aprendizagens dos alunos, redefinindo os propósitos e o real significado das classificações, mas também a necessidade de as relacionar com os referenciais de aprendizagem previstos no currículo, nomeadamente com as Aprendizagens Essenciais e com as áreas de competência do PA. As classificações também devem ver reforçado o seu valor pedagógico ao serviço das aprendizagens dos alunos, integrando,

assim, o conceito mais amplo que Domingos Fernandes denomina por “*Avaliação Pedagógica*” (Fernandes, 2021).

A diversificação dos procedimentos de recolha de informação, sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer potencia a triangulação dos dados recolhidos (assente na necessidade de uma recolha diversificada de informação, a qual poderá ser feita com recurso a diferentes processos, nomeadamente testes, observações, relatórios, textos de várias naturezas, resoluções de problemas, portefólios, ensaios, desempenhos e produtos diversos que os alunos concretizem), mas também permite reduzir os erros inerentes aos processos avaliativos, com a vantagem de poder envolver outros atores fundamentais, como sejam os encarregados de educação, os próprios alunos (Fernandes, 2021, p. 9), e também o conselho de turma, enquanto fórum privilegiado de discussão sobre a melhor forma de desenvolver este esforço de diversidade de estratégias de recolha de informação para efeitos de avaliação. Finalmente, não devemos esquecer que a necessidade de diversificar processos de recolha de informação também está relacionada com a diversidade dos alunos e suas características únicas, pois só assim se garante que a inclusão de todos é uma prática, e não é apenas um ideal, potenciando o desenvolvimento de um desenho de avaliação que dê lugar ao que Amante e Oliveira (2019, pp. 6,7) chamam de “*cultura de avaliação*”, por oposição à “*cultura do teste*”. É, pois, fundamental o envolvimento dos alunos em todo o processo avaliativo realizado em contexto de sala de aula, proporcionando uma melhor compreensão dos pressupostos avaliativos, e em particular da avaliação sumativa, enquanto elementos determinantes no progresso das suas aprendizagens (Black, 2013). Neste modelo avaliativo, os alunos devem desenvolver a consciência de que a sua avaliação não dependerá unicamente do esforço que dedique ao estudo para um determinado teste. A interligação entre a avaliação formativa e sumativa é também determinante no trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, que apesar de ser complexa, do ponto de vista dos professores, nomeadamente porque lhes exige uma readequação do trabalho que tradicionalmente desenvolvem, mas que, tal como afirma Moss (2013, p. 238), é um fator determinante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas pelo aluno.

Em relação aos alunos entrevistados, ficou claro que estes apreciam as novas estratégias avaliativas introduzidas pelos professores. Contudo, apesar de reconhecerem a relevância dos trabalhos de grupo e do trabalho colaborativo, enquanto estratégias fulcrais no desenvolvimento de aprendizagens mais consolidadas, não aceitam que a avaliação seja feita

exclusivamente com base neste tipo de trabalho porque o teste lhes possibilita fazer um ponto de situação individual, e, no seu entender, lhe dá garantias de alguma justiça ao nível da classificação final. Os alunos são, assim, defensores da realização de testes para efeitos de avaliação sumativa, mas preferem que estes sejam em maior número e com “menos matéria”, de modo a poderem tirar o máximo proveito ao nível da classificação final. Todos os alunos reconhecem as vantagens de a escola promover mais momentos de avaliação formativa, mais exercícios de consolidação da aprendizagem (por exemplo TPC e fichas em sala de aula), mais trabalho colaborativo, nomeadamente trabalho de pares em contexto formal de aprendizagem, e mais momentos em que são obrigados a exteriorizar os processos que os levaram a realizar uma determinada tarefa/raciocínio, na medida em que têm de estar mais a par da matéria, mas também porque isso os aproxima dos professores e do resto dos colegas. Destacam ainda o facto de haver um efeito de contágio entre a postura dos docentes no que toca à disseminação das estratégias avaliativas que se iniciaram com o MAIA, que começaram a disseminar a outras disciplinas.

Apesar da assunção pela escola de não se poderem aplicar estratégias de monitorização quantitativas, devido à reduzida dimensão do agrupamento, a escola tem conseguido registos reveladores de que os resultados não sofreram alteração com a aplicação das medidas do PI. Com efeito, as alterações nestes processos não são imediatas e é necessário a consolidação das mudanças para que possam ser avaliados os seus efeitos. Porém, constata-se que em termos de retenção e de abandono escolar há registo de melhorias significativas, sentindo que os alunos apreciam mais a sala de aula e interessam-se mais pelas tarefas que aqui desenvolvem, permanecendo com os professores mesmo durante os intervalos. É difícil associar unicamente estas mudanças às medidas decorrentes da implementação do PI desenvolvido no âmbito da formação MAIA, até porque as causas das mudanças são sempre multifatoriais e existem outras medidas em desenvolvimento no agrupamento que podem ajudar a explicar estes resultados, (nomeadamente o PPM e outras medidas desenvolvidas no âmbito da AFC e do Plano Escola + 21|23). Contudo, há o sentimento por parte dos docentes de que valeu a pena o esforço desenvolvido com o projeto, confirmando que têm tido resultados práticos que estão diretamente relacionados com o MAIA. O agrupamento tem contado com a qualidade das estruturas intermédias que têm garantido o alcançar resultados muito positivos nos últimos anos, e o segredo para o sucesso de todas as medidas que têm em aplicação pode residir precisamente nestas estruturas. Tradicionalmente é menos

evidente, mas também devemos aqui considerar a relevância dos projetos pedagógicos das escolas, que devem contemplar a necessidade de os professores desenvolverem um trabalho mais colaborativo e potenciador da autonomia dos alunos, mas também de uma crescente implicação dos pais e encarregados de educação no que diz respeito ao acompanhamento mais próximo das aprendizagens dos seus educandos.

O presente estudo espoletou uma reflexão interna no agrupamento que se materializou na objetivação do que aconteceu no processo de implementação da reestruturação das estratégias avaliativas, tal como foram subjetivamente vividas pelos professores e alunos. Conseguimos atingir o objetivo proposto, que era o de perceber o modo como o PI estava a ser vivido por aqueles que o implementavam: professores e alunos. Porém, não podemos deixar de dar nota do sentimento mais negativo por parte dos professores, que constataram que muito do que estava previsto ficou por fazer, e, por outro lado, dos alunos que, apesar de reconhecerem as virtudes das medidas introduzidas, replicaram os receios de grande parte da comunidade face ao desconhecido, preferindo a segurança dada pelos testes.

No final do processo de investigação sentimos que faltou perceber o modo como a comunidade educativa do agrupamento encarou este processo à medida em que ele decorria, quais as expectativas que havia face ao mesmo e que potencialidades é que eventualmente encontravam em algumas medidas que estavam a ser implementadas. Por regra as comunidades educativas são resistentes à mudança e, em muitas situações, as mudanças que se vão conseguindo realizar resultam de muita persistência e empenho de todos os envolvidos diretamente. No entanto, acreditamos que trazer a comunidade ao processo, mesmo que indiretamente, pode ajudá-la a perceber as virtudes latentes do mesmo, validando algumas vantagens encontradas e ajudando a corrigir outras que, eventualmente, venham a ser avaliadas como menos positivas, mas, sobretudo, aceitando com mais naturalidade a mudança.

Outro fator menos positivo detetado no processo de implementação do PI é o facto de não ter sido realizada nenhuma monitorização interna ao mesmo. Com efeito, não nos foi disponibilizado qualquer registo de monitorização à implementação do PI. Nas escolas portuguesas, em geral, domina uma cultura avaliativa excessivamente preocupada com a recolha de dados, mas pouco se faz com esses mesmos dados. Ainda não conseguimos que as nossas escolas desenvolvam naturalmente um acompanhamento de proximidade às medidas implementadas, passível de fornecer *feedback* atempado e potenciador da

reformulação daquilo que está a ter um impacto menos positivo, ou que se afaste do que era previsível. Uma boa estratégia de implementação de medidas deve ser acompanhada de processos de monitorização em tempo real, focados na deteção e correção de alguns problemas que, naturalmente, surjam durante o processo.

Outra nota menos positiva prende-se com a dificuldade em alterar estratégias avaliativas do ensino secundário. Os professores e a direção do agrupamento deram nota desta dificuldade e apontaram a avaliação externa como a principal razão justificativa da mesma. Há um caminho longo a fazer junto das escolas em geral, e deste agrupamento em particular, mostrando que uma avaliação ao serviço das aprendizagens (avaliação pedagógica) é uma avaliação que potencia a aprendizagem nas competências mais elevadas, mas também fornece informações relevantes ao professor (Amante & Oliveira, 2016, p. 41), e que por isso é uma aposta vencedora, mesmo ao nível dos resultados da avaliação externa.

É também importante continuar a desenvolver estudos que mostrem as potencialidades da avaliação pedagógica e das reformas que estão a ser levadas a cabo em Portugal. Os professores que iniciaram este processo reconhecem as virtudes do mesmo, mas ainda há muita resistência à mudança, que se legitima em parte pelo desconhecimento relativamente ao que se pretende mudar, bem como por um conjunto de crenças enraizadas que dificultam a sua aceitação.

Desde o início que se optou por centrar a atenção da investigação nas perceções dos agentes envolvidos na implementação do PI, a que se juntaram as perceções dos alunos. Esta foi uma opção metodológica, mas constituiu-se como uma limitação clara à presente dissertação. Faltou aqui considerar uma visão exterior dos docentes não envolvidos diretamente no PI, perspectiva que poderia ter esclarecido, ou confirmado, algumas das razões que justificam a resistência sentida na comunidade docente do agrupamento às medidas aqui previstas. Outra limitação que podemos apontar foi não ter ouvido os encarregados de educação dos alunos participantes na implementação do PI, apenas na fase final de análise de dados percebemos que também eles foram incluídos no processo. Inicialmente consideramos que o seu envolvimento não seria relevante para efeito dos resultados finais, mas acreditamos agora que o seu contributo também poderia ter ajudado a confirmar alguns dados recolhidos junto dos intervenientes diretos. Consideramos, que o envolvimento dos pais e encarregados de educação nos processos de avaliação pedagógica pode ser um elemento-chave para o sucesso dos mesmos, em especial quando se avançar com estas estratégias para o ensino secundário.

A crescente relevância que a avaliação tem assumido em termos informativos sobre o desempenho dos alunos (Pinto, 2016), pode ser determinante para uma melhor aceitação por todos, incluído pais e encarregados de educação, das novas estratégias avaliativas que as escolas procuram implementar. Uma outra limitação decorrente do estudo desenvolvido prende-se com o facto dos dados aqui recolhidos reportarem a um período excecional de pandemia. O biénio a que reportamos na investigação foi um período em que foram aplicadas medidas excecionais de ensino remoto, com todos os constrangimentos que isso acarretou, acrescidos do facto de termos em implementação um PI que não tinha sido pensado tendo em conta estas circunstâncias especiais.

Com efeito, o desenvolvimento da presente investigação deparou-se com alguns constrangimentos que tiveram implicações nas estratégias que tinham sido delineadas. O primeiro está relacionado diretamente com a situação de pandemia por COVID 19, nomeadamente por condicionar o contacto presencial com o agrupamento. Apesar de inicialmente ter sido estipulada a realização de uma deslocação ao agrupamento para a realização das entrevistas, as mesmas tiveram de ser realizadas online. Outro constrangimento está ligado ao facto de a direção do agrupamento ter mudado duas vezes em dois anos, o que dificultou todo o processo de recolha de dados para a presente investigação, em especial as entrevistas que tiveram de ser sucessivamente adiadas.

Este agrupamento não foi o único que iniciou o processo de reformulação das estratégias avaliativas internas, muitas outras escolas o fizeram, e seria importante fazer um levantamento nacional junto destas, que trouxesse a noção clara das virtudes e dos constrangimentos por elas sentidos, não apenas para as ajudar a melhorar os seus processos internos de implementação, mas também para inspirar outras a fazer um caminho orientado para aquilo que é o objetivo final de cada professor, ajudar os alunos a serem eles mesmos, a desenvolverem-se integralmente, enquanto sujeitos que sabem pensar, sabem ser, sabem estar e amam conhecer.

Bibliografia

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em educação* (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aljustrel, A. (2018). Plano plurianual de melhoria. Triénio 2018-2021. Aljustrel: Documento interno da escola.
- Alvarez, M. (2006). Qualidade e Educação. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, pp. 103-109.
- Amante, L., & Oliveira, I. (06 de 2016). Nova cultura de avaliação: Contextos e fundamentos. *Avaliação das aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*, pp. 41-53.
- Amante, L., & Oliveira, I. (2019). Avaliação e feedback. Desafios atuais. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/8419>
- Amante, L., Oliveira, I., & Pereira, A. (13 de 11 de 2017). Cultura da avaliação e contexto digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. *Revista Docência e Cibercultura*, 1(1), pp. 135-150.
- Azevedo, A. (2016). Meios digitais em práticas pedagógicas na educação: uma análise hermenêutica-fenomenológica. *Santa Maria*, 41(2), pp. 491-504. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644419526>
- Barbour, R. (2009). *Grupos Focais*. Artmed.
- Barros-Oliveira, J. H. (2 de 43). O professor segundo o Diário de Sebastião da Gama. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 201-214. Obtido de http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_43-2_11
- Belgrad, S. F. (2013). Portfolios and E-Portfolios: Student Reflection, Self-Assessment, and Goal Setting in the Learning Process. Em J. H. McMillan, *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 331-346). SAGE Publications.
- Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and Research Foundations in the Context of Pedagogy. Em J. H. McMillan, *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 167-178). Sage.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5

- Black, P., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), pp. 551-575. Obtido de <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Braun, V., & Clarke, V. (s.d.). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brookhart, S. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, Virgínia: ASCD.
- Brookhart, S. M. (s.d.). Grading. Em J. H. McMillan, *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 257-272). Sage.
- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. 67(3), pp. 343-368. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). Student Self-Assessment. Em J. H. McMillan, *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-394). SAGE Publications.
- Caixeiro, C. A., Verdasca, J. C., & Estêvão, C. V. (2018). Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). *Lideranças e inovação em contextos educativos [Em linha]*., pp. 85-119.
- Campbell, C. (2013). Research on Teacher Competency in Classroom Assessment. Em J. H. McMillan, *Research on Classroom Assessment* (pp. 71-84). Sage.
- CNE. (2020). *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação, C. (2020). *Estado da Educação 2019*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Cowie, B. (2013). Assessment in the Science Classroom: Priorities, Practices, and Prospects. Em J. H. McMillan, *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 473-488). Sage.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (06 de 07 de 2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018. (06 de 07 de 2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06: Ministério da Educação.

- Despacho n.º 6605-A/2021. (06 de 07 de 2021). 2 - 3. Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 2021-07-06: Governo e Administração direta e indireta do Estado.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. (19 de 07 de 2018). *Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho. (24 de 07 de 2020). DIARIO DA REPUBLICA - 2.ª SERIE, Nº 143, de 2020-07-24: Secretário de Estado Adjunto e da Educação-Educação.
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. (31 de 08 de 2018). *Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais*. Diário da República n.º 168/2018, 2º Suplemento, Série II de 2018-08-31: C - Governo e Administração direta e indireta do Estado.
- Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro. (17 de 10 de 2018). 27884 - 27886. Diário da República n.º 200/2018, Série II de 2018-10-17: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Educação, D.-G. d. (s.d.). Questionário sobre os documentos curriculares dos ensinos básico e secundário. Obtido em 29 de 05 de 2022, de <https://www.dge.mec.pt/noticias/outros-temas/alargamento-do-prazo-questionario-sobre-os-documentos-curriculares-dos-ensinos>
- Fernandes, D. (2009). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. (pp. 36-40). Carmo, Olinda: Sapiens - Centro de Formação e Pesquisa.
- Fernandes, D. (2014). Avaliação Das Aprendizagens E Políticas Educativas: O Dificil Percurso da Inclusão e Da Melhoria. Em M. Rodrigues, *Quarenta Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino (Volume I)* (pp. 231-268). Almedina. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/314189057_Avaliacao_Das_Aprendizagens_E_Politicass_Educativas_O_Dificil_Percurso_da_Inclusao_e_Da_Melhoria
- Fernandes, D. (2019). Folha# Avaliação formativa. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2019). Folha# Avaliação Sumativa. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2019). Folha# Critérios de avaliação. Instituto de Educação/UNiversidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2019). Folha# Rubricas de avaliação. Instituto de Educação/Universidade de Lisboa .
- Fernandes, D. (2019). Memorando 1. *Memorando 1 Projeto Maia. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Obtido em Abril de 2021, de <https://padlet.com/mfatimapires/jj6floc7tpp4>
- Fernandes, D. (2020). Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Obtido de

https://www.researchgate.net/publication/339955916_Para_uma_Fundamentacao_e_Melhoria_das_Praticas_de_Avaliacao_Pedagogica

Fernandes, D. (2021). *Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes*. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES). Obtido de https://padlet.com/mfatimapires/ProjetoMAIA_textosdeApoio

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Pedagógica Classificação e Notas Perspetivas Contemporâneas*. Lisboa: ISCTE-University Institute of Lisbon. doi:10.13140/RG.2.2.31682.40642

Fernandes, D. (2021). *Avaliação pedagógica, classificação e notas: Perspetivas contemporâneas*. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Obtido de https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_pedagogica_classificacao_e_notas_perspetivas_contemporaneas.pdf

Fernandes, D. (2021). *Diversificação dos processos de recolha de informação. (Fundamentos)*. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação. Obtido de https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_diversificacao_dos_processos_de_recolha_de_informacao_fundamentos.pdf

Fernandes, D. (Fevereiro de 2021). *Folha # Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas*. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa/ Escola de Sociologia e Políticas Políticas.

Fernandes, D. (2021). *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio3_%20Para%20a%20Conce%C3%A7%C3%A3o%20e%20Elabora%C3%A7%C3%A3o%20do%20Projeto%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20no%20%C3%82mbito%20do%20Projeto%20MAIA.pdf

Fernandes, D. (2021). *Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no Âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextoApoio3_%20Para%20a%20Conce%C3%A7%C3%A3o%20e%20Elabora%C3%A7%C3%A3o%20do%20Projeto%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20no%20%C3%82mbito%20do%20Projeto%20MAIA.pdf

Fernandes, D. (2021). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no Âmbito do Projeto Maia*. Obtido em Agosto de 2022, de *Autonomia e Flexibilidade Curricular*: <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto>

Fernandes, D. (2021). *Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação*. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa/Escola de Sociologia e Políticas Públicas. Obtido de <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021->

05/TextoApoio2_Para%20uma%20Inser%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20dos%20Crit%C3%A9rios%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o..pdf

- Fernandes, D. (15 de 10 de 2021). *Projeto MAIA introdução*. Obtido de Autonomia e Flexibilidade Curricular: <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e Aprender numa Cultura de Avaliação Pedagógica*. Leya Educação.
- Fernandes, D., Machado, E., & Candeias, F. (2021/09). *Para uma avaliação pedagógica: Dinâmicas e processos de formação no Projeto MAIA*. Lisboa: 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)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, P. (2019). Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular_Aproximações e distanciamentos entre discursos "oficiais" e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares n.º 10, Vol 2, 52-73*.
- Ferreira, L. (09 de 02 de 2023). *Qualitativas, etc*. Obtido de Blogspot.com: <http://qualitativas.blogspot.com/2014/02/analisetematica.html>
- Gama, S. (1962). *Diário*. Ática.
- Gardner, J. (2011). *Assessment and Learning*. Londres: Sage Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (s.d.). Competing paradigms in qualitative research. Em N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage .
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative proposes. Em J. Gardner, *Assessment and learning* (pp. 103-118). London: Sage. Obtido de https://books.google.lu/books?hl=pt-PT&lr=&id=dZdF9DTZj_gC&oi=fnd&pg=PA87&dq=on+the+relationship+between+assessment+for+formative+and+summative&ots=MCEOpS7tdn&sig=VBj_yMb2gRQqgrD1NZ9O4Fi0Wt4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 4(3), pp. 365-379. doi:10.1080/0969594970040304
- IAVE. (2021). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, Volume II – O papel do contexto no desempenho dos alunos*. Instituto de Avaliação Educativa I.P. Obtido de https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/09/Estudo-Diagnostico-das-Aprendizagens_Volume-II_FINAL_R.pdf
- Looney, J. (September de 2019). Digital Formative Assessment: A review of the literature. Erasmus+ Programme of the European Union.

- Lopes, M. (2015). Cultura Organizacional de Boas Escolas: O sentido e as práticas das Lideranças. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*.(67 (2015)), pp. 71-88 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU.
- Lukas, J., & Santiago, K. (2009). Diseño de investigación aplicados a la evaluación. *Evaluacion Educativa*, pp. 177-273.
- Machado, E. A. (2021). Folha # Participação dos alunos nos processos de avaliação. Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021). Folha 3 Feedback. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A., Braga, F., & Candeias, F. (Dezembro de 2022). *Avaliação Pedagógica - referencial de autoavaliação*. Obtido de Autonomia e Flexibilidade Curricular: <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto>
- Martins, G. d., Gomes, S. C., Brocardo, L. J., Pedroso, J., Carrillo, J. A., Silva, L. U., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- McMillan, J. H. (2013). *Sage handbook of research on Classroom Assessment*. Sage. Obtido de [https://books.google.pt/books?id=YcU5DQAAQBAJ&lpg=PP1&ots=S5L3k5y5kD&dq=Sa ge%20handbook%20of%20research%20on%20Classroom%20Assessment%C2%B4&lr&hl=pt-PT&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=YcU5DQAAQBAJ&lpg=PP1&ots=S5L3k5y5kD&dq=Sa+ge%20handbook%20of%20research%20on%20Classroom%20Assessment%C2%B4&lr&hl=pt-PT&pg=PP1#v=onepage&q&f=false)
- McMillan, J. H. (2013). Why we need research on classroom assessment. Em J. H. McMillan, *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 3-17). Sage.
- Minayo, M. S. (2008). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., . . . Macedo, E. (Setembro de 2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. d. (2006). Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, 12(1), pp. 117-128.
- Moreira, D. (s.d.). Análise de conteúdo. MAGE - Metodologias de Investigação.
- Moss, C. M. (2013). Research on Classroom Summative Assessment. Em J. H. McMillan, *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 235-256). Sage.
- Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático para proferssores e formadores*. Guerra e Paz.
- Neves, L., & Coimbra, J. (2017). Relação da liderança do diretor com o comprometimento e a motivação dos professores no contexto educativo português. *Revista E-Psi*, 7(1), pp. 2-23.
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (February de 2018). Fusing Self-Regulated Learning and Formative Assessment: A Roadmap of Where we Are, How we Got Here, and

- Where we are Going. *Australian Educational Researcher*. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/323014000>
- Pedrosa, J., Leite, C., Pires da Rosa, M., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (2022). Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, D., Flores, M., & Machado, E. A. (junho de 2021). Autonomia e flexibilidade curricular na perspetiva dos diretores: entre o ceticismo e a adesão. *Indagatio Didactica*, 13(2), pp. 57-76. Obtido de <https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25509>
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*(79), 311-327.
- Perrenoud, P. (julho de 2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*(119), pp. 7-26. Obtido de <https://www.scielo.br/j/cp/i/2003.n119/>
- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: Da linearidade dos usos à complexidade das práticas. *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*, pp. 3-40.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade aberta. Obtido de [file:///C:/Users/goncalo.santos/Desktop/Disserta%C3%A7%C3%A3o/02_Hist%C3%B3ria%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o/Modelos%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens%20\(e-book\).pdf](file:///C:/Users/goncalo.santos/Desktop/Disserta%C3%A7%C3%A3o/02_Hist%C3%B3ria%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o/Modelos%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens%20(e-book).pdf)
- Piscalho, I., & Veiga Simão, A. (2014). PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, 25(3), pp. 170-190. doi:<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3163>
- Popham, J. W. (Março de 2001). Teaching to the Test? *Helping All Students Achieve*, 58(6), pp. 16-20. Obtido de <http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/TeachingtotheTest-Popham.pdf>
- Portaria n.º 223-A/2018. (03 de 08 de 2018). Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03: Educação.
- Portaria n.º 226-A/2018. (07 de 08 de 2018). Diário da República n.º 151/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-07: Educação.
- Rivers, S. E., Hagelskamp, C., & Brackett, M. A. (2013). Understanding and Assessing the Social-Emotional Attributes of Classrooms. Em J. H. McMillan, *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 347-366). SAGE Publications.
- Rodrigues, A. (2017). A formação ativa de professores – um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais. *Investigar em educação*(6), pp. 199-223. doi:<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/126>
- Rodrigues, A. (2019). Aprendizagem Ativa – Como inovar na sala de aula.

- Roldão, M., & Ferro, N. (set/dez de 2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594. Obtido de <http://dx.doi.org/10.18222/ea.v26i63.3671>
- Roque R., A., & Silva, A. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), pp. 73-97.
- Rosa, L. S., & Mackedanz, L. F. (Abril de 2021). A Análise Temática como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências. *Atos de Pesquisa em Educação*, 16, p. e8574. doi:: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>
- Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013). Examining formative feedback in the classroom context: New research perspectives. Em J. H. McMillan, *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 215-232). SAGE.
- Sampieri, R., Callado, C., & Lucio, M. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5.ª ed.). Penso.
- Sampieri, R., Callado, F. C., & Lúcio, M. (2013). Questões de investigação.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. d. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5.ª ed.). Penso.
- Sampieri, R., Collado, F. C., & Lúcio, M. d. (2013). Questões de investigação.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: PORTUGAL*. OECD Publishing. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Revista Ensaio*, 24(92), pp. 637-669. doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica (versão autor). Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/339933573>
- Silva, I., Keating, A., & Bernardo, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 175-189. Obtido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34931782012>
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Casos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- The Role of Assessment in a Learning Culture. (2000). *Educational researcher*, 29(7), pp. 4-14. Obtido de <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Tomlinson, C., & Moon, T. R. (2013). Differentiation and Classroom Assessment. Em J. H. McMillan, *Sage handbook of research on classroom assessment* (pp. 415-430). Sage.
- Torres, L. (2015). A narrativa da liderança escolar: Os alunos como agentes de revelação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções.*, pp. 66-79.
- Tuckman, B. (2000). A selecção do problema. Em B. Tuckman.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação* (4.ª Edição Atualizada ed.). (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Woods, P. (1998). La Forma y el carácter de las entrevistas. *La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación*.

Yin, K. R. (2004). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (2.ª ed.). Brasil: Bookman.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educ. Soc., Campinas*, 28(101), pp. 1287-1302, set./dez. 2007.

ANEXOS

I. Transcrição da entrevista com a direção do agrupamento

0:10:1.80 --> 0:10:5.920

Investigador

Boa tarde. Antes de mais gostaria de agradecer a vossa disponibilidade para a participação no presente estudo. Se me permitirem, eu gostaria de ter a V/ autorização para começar a gravação.

0:10:11.420 --> 0:10:25.290

Investigador

O objetivo da nossa reunião é passarmos aqui por 3 grandes eixos.

0:10:26.90 --> 0:10:34.930

Investigador

O primeiro eixo, tal como foi comunicado no e-mail enviado, é conhecer as razões práticas do agrupamento que provocaram a reformulação do desenvolvimento de novas estratégias avaliativas.

0:10:35.550 --> 0:10:47.630

Investigador

Este eixo um está pensado exclusivamente para a direção do AE. Não serão feitas perguntas dentro deste eixo aos professores, quando muito tentaremos encontrar nas respostas dos professores a validação daquilo que a direção aqui for afirmando.

0:11:2.520 --> 0:11:7.320

Investigador

o objetivo é repensar as questões, ou os problemas, que levaram a escola a repensar a questão da avaliação das aprendizagens. Porquê desta reformulação e como é que foi criado conhecimento que sustentou esta vontade? Bem como, quais foram os principais momentos que a escola pensou para a sua construção. Assim como será importante depois saber o *feedback* que a comunidade deu acerca da avaliação.

0:11:44.520 --> 0:11:50.560

Investigador

Depois, o segundo eixo será caracterizar a estratégia definida para a reformulação da avaliação das aprendizagens dos alunos e o seu impacto. Este será um eixo comum à direção e aos professores. Basicamente, aqui vamos falar dos processos. Da renovação dos procedimentos avaliativos, o que é que foi implementado concretamente durante aqueles dois anos. Vamos centrar-nos nos 2 anos iniciais de aplicação do projeto.

0:12:38.890 --> 0:12:57.360

Investigador

Depois, como é que foram constituídos os instrumentos e quais foram as estratégias adotadas para acompanhar o que estava a ser implementado? Como é que fizeram a recolha, como se processou a recolha e análise dos dados, ou seja, como é que a escola trabalhou os dados que iam sendo produzidos. Finalmente, se os objetivos que foram estabelecidos foram, ou não foram, devidamente alcançados?

0:13:4.710 --> 0:13:8.20

Investigador

E depois, por fim, existe um outro eixo, que é a caracterização das práticas avaliativas que o agrupamento implementou enquanto resposta aos desafios e sentidos. Os alunos e professores também responderão a questões deste eixo.

0:13:47.720 --> 0:14:9.740

Investigador

Não sei se têm alguma dúvida assim agora, de momento. Não. Então se pudermos avançar eu começava pela pergunta que se impõe:

AI

No seu ponto de vista, quais as necessidades que condicionaram o agrupamento a repensar as suas práticas avaliativas?

0:14:23.890 --> 0:14:29.160

Direção do AE

A coisa surge no âmbito do Projeto MAIA. O repensar as práticas avaliativas surge num determinado contexto, que é o contexto TEIP.

0:14:30.40 --> 0:14:36.20

Direção do AE

No âmbito do contexto TEIP a escola definiu algumas estratégias, linhas da ação, que considerou serem primordiais, linhas da ação essas que resultaram do diagnóstico feito e daquilo que foi a análise dos resultados da equipa de autoavaliação dos questionários, etc.

Qual foi a conclusão a que a gente chegou nós depois de termos resolvido uma série de problemas que a escola trazia, que o agrupamento trazia desde 2013.

A determinada altura esses problemas ou já estavam muito mitigados, ou as práticas que os mitigavam já estavam suficientemente interiorizadas pela organização. Nós definimos uma nova linha de ação como sendo prioritária para a escola e que caracterizamos como sendo a ação dentro da sala de aula.

0:15:20.460 --> 0:15:32.50

Direção do AE

Portanto, resolvidos todos os constrangimentos que tinham a ver com a indisciplina, como lidar com a indisciplina, coisas que impediam que o ambiente de sala de aula propício.

Resolvidos esses constrangimentos, nós passamos à fase de: OK, então agora, dentro da sala de aula, como é que a gente inova? Como é que a gente capta o interesse dos alunos? Como é que nós fazemos chegar as práticas e as metodologias àquilo que são as necessidades dos alunos, a diferenciação pedagógica, etc.

0:15:53.240 --> 0:15:56.750

Direção do AE

E como nós aqui entendemos que a avaliação está ao serviço da aprendizagem, obviamente, não poderíamos descurar a questão da avaliação.

0:16:6.760 --> 0:16:15.260

Direção do AE

Isto tudo começa, na verdade há muito tempo, precisamente com a Doutora Teodolinda Magro, que nos veio, nos idos anos de 2008, 2009 e 2010, revolucionar aqui um bocadinho o pensamento concretizando aquilo que o doutor Domingos Fernandes já tinha falado há muito tempo. Mas que é sempre um bocadinho difícil de entrar, mas quando alguém vem com a capacidade de comunicação que ela tem, quando alguém vem mexer aqui um bocado nas coisas, mexer um bocado no nosso interior, as coisas parecem um bocadinho mais óbvias, e nós, então, delineamos uma série de ações que se centraram naquilo que era a prática dentro da sala de aula. E quando tivemos conhecimento do Projeto MAIA, obviamente que vimos ali ouro sobre azul, portanto, isto faz inteiramente sentido relativamente àquilo que a gente anda aqui a discutir há muito tempo.

0:17:4.570 --> 0:17:9.270

Direção do AE

E é neste contexto que nós decidimos adotar o Projeto MAIA. E à luz daquilo que era a necessidade de ir mexendo, embora lentamente, porque as práticas avaliativas a gente tenha noção, é que aqui no caso dos professores são práticas de décadas e não só práticas de décadas dos professores, mas também prática de décadas dos professores enquanto alunos. Portanto, há crenças relativamente às práticas avaliativas, que são muito difíceis de superar, principalmente num salto para o desconhecido.

0:17:40.50 --> 0:18:10.880

Direção do AE

Sim, e então nós muito lentamente, introduzimos aqui uma discussão sobre o que é avaliação formativa, o que é que é um instrumento de avaliação? O que é que é classificação? O que é que é avaliação e o que é que é classificação? Portanto, introduzimos aqui uma série de coisas que fomos, que a comunidade foi, um bocadinho discutindo à laia de mexer nos critérios de avaliação, que tinha que ser: Como é que se mede? O que se mede exatamente? Como é que se mede? O que é que eu quero medir? O que é que eu quero observar? Será que se tem que medir tudo? Será que não? O *accountability* para o aluno, a prestação de contas para o aluno e para os encarregados de educação, é importante ou não? Pronto, todas estas coisas começaram a fazer um bocadinho de parte do nosso dia a dia.

0:18:27.750 --> 0:18:50.720

Direção do AE

E sem queremos fazer uma revolução absoluta, porque ela seria artificial, entendemos que o Projeto MAIA seria aqui, pelo menos uma ótima forma, de alguns professores, numa primeira fase, dentro do agrupamento começarem a ter práticas ligeiramente diferentes que possam vir a ser disseminadas ao grande grupo de professores ao longo do tempo e com algum propósito.

0:18:52.280 --> 0:19:23.470

Direção do AE

Já há muitos anos que nós vínhamos, ao nível do TEIP, a realizar sessões de esclarecimento. Pessoas que convidamos... Lembro-me de ter vindo a Doutora Isabel Fialho falar a nível da avaliação formativa, necessidade de cada vez mais se investir na avaliação formativa e na supervisão pedagógica e assim. Só que é muito difícil de nós conseguirmos mudar estas mentalidades, que acabam por estarem enraizadas durante muito tempo, não só no quadro do exercício profissional, mas também enquanto alunos.

E a prática pedagógica das pessoas é aquilo que mais difícil é de conseguirmos entrar, a não ser que se parta de uma necessidade da própria pessoa, ou se nós partimos da formação, se dermos à pessoa a condição também de, a nível de formação, se sentir mais confortável e ter algum acompanhamento ao nível depois do desenvolvimento destas práticas. Achámos que era altura ideal para avançar e as pessoas mostraram-se recetivas, e foi assim.

0:19:51.800 --> 0:19:58.610

Investigador

Como é que fizeram a seleção dos envolvidos, das pessoas que decidiram que iam ser envolvidas na neste projeto?

0:19:57.490 --> 0:20:6.110

Direção do AE

Os que tinham perfil e os que quiseram. Os que aliaram duas situações. Primeiro as pessoas que fossem do quadro, para que, com alguma certeza de que o *know-how* ficasse aqui na escola e fosse disseminada, mas que ficasse aqui na escola. Não escondemos. Essa foi logo uma das coisas que nós quisemos. E depois, em segundo lugar, pessoas que estivessem e que tivessem

vontade, que já tivessem este bichinho cá dentro, esta insatisfação, por assim dizer, cá dentro de que tem de fazer qualquer coisa de diferente. Estou recetivo, vou fazer aqui qualquer coisa de diferente. Vamos ver o que é que eu posso fazer!

E claro que o grosso das pessoas que entrou logo, que se manifestaram para entrar, foi da área de departamento da matemática. Não é verdade? Os colegas da matemática que participaram na própria formação, depois acabaram por ir disseminar a outros departamentos. Eu lembro-me que, eu sou do primeiro ciclo e, houve colegas que foram disseminar a outros departamentos e também foram explicar aos colegas como poderiam aplicar. Até porque a nível do primeiro ciclo há umas práticas que são um bocadinho mais difíceis de medir, também há uma faixa etária muito específica

0:21:13.710 --> 0:21:17.470

Investigador

Estamos a falar de quantas pessoas, ao todo, quantas pessoas é que foram envolvidas? Naquela primeira formação e nas diferentes fases.

0:21:21.360 --> 0:21:36.990

Direção do AE

Na relativamente à formação do MAIA apenas a julgo que terão sido 6. Isto agora não tenho muito presente, de certeza não tenho, mas tu eu o Francisco, o Jorge, o Luís a Graça, a Adina, a Marisa... Então foram mais, foram 8.

0:21:46.580 --> 0:21:51.260

Investigador

E depois houve, ou não houve, disseminação?

0:21:49.460 --> 0:22:10.240

Direção do AE

Até porque nós começámos como piloto (AFC) e oferecemos mesmo para sermos dos primeiros a entrar nessa formação a nível mesmo daqui. Isto teve a ver com o CFAE, não é isso? E ao nível das escolas que pertencem ao CFAE, nós fomos logo dos primeiros a dizer que estamos disponíveis. Estamos aqui para avançar.

0:22:11.490 --> 0:22:24.440

Investigador

E houve uma maior preocupação em disseminação. Já me disseram isso, não é? Portanto, num segundo momento houve essa procura da disseminação dessas estratégias que foram delineadas ao nível da formação.

0:22:24.700 --> 0:22:44.650

Direção do AE

Perdão, não houve. Continua a haver. Ainda decorre, até porque assim, na altura foi aquilo que se aprendeu ou foi aquilo que fomos lá buscar, né? Foi aquilo que se bebeu na fonte. Mas agora, neste momento, já é disseminado. Eu faço assim, porque é que faço assim e tenho estes resultados...

0:22:45.690 --> 0:23:15.980

Direção do AE

E já há discussão dentro dos grupos disciplinares. Nesta altura, o que se conseguiu é que numa parte dos grupos disciplinares, não sei ainda exatamente o ponto atual de situação, isso ainda irá ser averiguado mais cedo do que tarde, mas há, nesta altura, há a discussão dentro dos grupos. Portanto, a malta já percebeu a necessidade de que efetivamente, neste momento estamos a trabalhar contra a lei. Pronto. Na prática é isto que tem que ser dito às pessoas, estamos a trabalhar contra a lei. Pá, o que é que a gente tem que fazer?

Mas é assim. É engraçado que no meu entendimento, -há ali o segundo ciclo e o terceiro ciclo foram aqueles que mais facilmente entraram logo, certo?! Porque a nível do secundário, por causa da tal prestação de contas dos exames nacionais, e isso tudo, houve ali uma certa hesitação. Como é que nós vamos fazer, porque depois nós fazemos assim? Houve e continua a haver.

0:23:43.690 --> 0:23:53.250

A2 (13' e 45'')

Investigador

E ainda se mantêm. **Em relação à avaliação das aprendizagens, que procedimentos avaliativos e que foram adotados assim, em traços gerais, quais é que foram esses procedimentos?**

0:23:53.830 --> 0:24:9.480

Direção do AE

Pronto, numa primeira fase aquilo que nós pretendemos, porque não se pode mudar tudo de uma vez só, e então aquilo que nós achamos que podia ser uma boa prática, que podia ser uma forma de introduzir essa necessidade de mudança, foi capacitar os professores da necessidade dos alunos se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens e envolverem-se nelas e terem a todo o tempo a possibilidade de visitar aquilo que lhes era dito que eles não tinham adquirido, para poderem mostrar ao professor que já tinham adquirido. A validação de competências. Porque é que nós escolhemos esse caminho? Escolhemos esse caminho, em primeiro lugar, por uma razão muito simples, porque obrigava os professores, quer quisessem quer não, a trabalhar com as competências e com os domínios. Portanto, em vez de ter só os testes, a classificar os testes, eram obrigados a ver se o aluno sabia, se sabia isto, sabia aquilo, se havia acordo, ou as metas de aprendizagem, como como lhe quisermos chamar.

0:24:59.580 --> 0:25:29.410

Direção do AE

Por outro lado, porque permitia aos alunos, ou melhor, esta estratégia faz com que os alunos tenham sempre a possibilidade de recuperar aprendizagens. Não fiquem excluídos. Ou seja, um aluno que não aprendeu num determinado momento equações, sabe que um mês e meio depois, se quiser, pode ter apoio do professor, ou apoio em casa, seja onde for, ou até sozinho, e pode dizer assim: "Professor, olhe, eu agora já sei fazer, vamos lá ver, faça lá o que quiser, eu posso mostrar que já sei fazer.

Mesmo ao nível da própria avaliação formativa foi positivo, pois este *feedback* constante possibilita esta recuperação.

0:25:39.790 --> 0:25:49.580

Investigador

Estas opções foram inspiradas na formação MAIA também. Ou seja, vocês enquadraram estas estratégias no âmbito do Projeto MAIA, com base na formação que tiveram no âmbito do MAIA, certo?

0:25:49.890 --> 0:25:52.360

Direção do AE

Sim, sim,.

0:25:52.260 --> 0:25:59.990

Investigador

Ok. E que indicadores é que a escola adotou para a elaboração e monitorização da estratégia avaliativa adotada.

0:26:4.460 --> 0:26:13.260

Direção do AE

A questão da construção dos indicadores é sempre uma, é sempre uma questão difícil, mais ainda numa escola relativamente pequena, com grupos relativamente pequenos. Por que os números, a estatística, os números por si só, podem ser influenciados por variáveis que depois não têm nada a ver e vem distorcer os resultados não é, portanto, variáveis de contexto que, por uma razão ou por outra, vem contaminar os resultados e a gente está a tirar conclusões que não são muito válidas. Eu diria que o nosso N não nos dá confiança estatística para nós aplicarmos indicadores que sejam puramente estatísticos ou indexados aos resultados. Logo, por consequência, sobrou o quê? A análise qualitativa daquilo que eram os relatórios dos professores, daquilo que era o *feedback* dado pelos professores e pelos alunos.

0:26:52.930 --> 0:27:9.380

Direção do AE

Ou seja, nós preferimos acreditar quando um professor escreve um relatório no final do ano e diz que esta estratégia foi muito proveitosa por isto, isto, isto, isto, isto e isto, e que resultou por isto, isto e isto, embora que isso possa não transparecer nos números.

Porque, por exemplo, no segundo ciclo, quando tu tens de 1 ano 0% de insucesso, como é que tu podes concluir que no ano seguinte aplica-se o MAIA e tens melhorias? É um bocado difícil, não é? Ou quando tens só 5% de insucesso. E depois no ano seguinte, apanhas 3 ou 4 “*meninos de etnia*” que não sabem ler nem escrever, e não conseguiste resolver o problema deles porque não tens aprovado um plano inovação, nem um PCA, e passas a ter 15% de insucesso no ano em que aplicaste o MAIA, mas estes resultados não têm nada a ver com MAIA. E Isto é uma realidade específica daqui.

0:27:45.580 --> 0:28:15.920

Direção do AE

E então nós temos que depender de outro tipo de indicadores e, neste caso, os indicadores da análise qualitativa para nós são tão válidos como outros quaisquer, bem como certos *feedbacks* que tivemos ao nível de alguns encarregados de educação que tinham alunos inscritos naquele momento, bem como dos próprios alunos, sim. Por exemplo, eu posso dizer o meu caso, eu aplico essa estratégia ainda no secundário, tenho aplicado nos últimos 3 anos 10.º, 11.º, 12.º e há uma coisa que os moços valorizam imenso. E quando fazem a avaliação do professor no final do ano, porque eles avaliam o professor, é sempre algo que eles referem, é a esta oportunidade constante que eles têm de poderem melhorar o seu desempenho e superar as suas dificuldades. Essa é uma coisa que ficou, de esperar dizer uma coisa que eles, que eles referem como sendo muito importante para eles.

0:28:38.670 --> 0:28:57.960

Investigador

Eu tinha aqui uma pergunta que já me estão a responder, que é, **de que maneira ou de que modo, a reformulação dos procedimentos avaliativos está ajudar a construir a escola que vocês querem? Ou seja, estas medidas estão a ter consequências, estão ajudar-vos a construir, a ser, a escola que querem ser.**

0:28:59.50 --> 0:29:0.60

Direção do AE

É um processo lento. OK, até porque não é geral, há determinados grupos que vão mais à frente, que integraram estes princípios de forma mais fácil, com mais entusiasmo. Há outros que ainda se encontram na fase de como é que eu faço, como é que não faço... Às vezes é muito difícil.

0:29:20.190 --> 0:29:22.640

Investigador

Temos então uma escola em 2 velocidades, é isso?

0:29:23.800 --> 0:29:45.470

Direção do AE

De uma certa forma, sim. Nós temos grupos que estão à frente e que estão desejosos de fazer, há gente já está a discutir o que é que é classificação, o que é que a avaliação, quando nós já estamos a discutir descritores, que tipo de descritor é que usamos para isto ou para aquilo, por exemplo, por exemplo um teste, como é que um teste... Que instrumentos é que aplicamos?

O instrumento teste avaliação, vamos falar do instrumento mais querido de todos os professores, o teste de avaliação. A malta já começa a discutir aqui alguns aspetos como, que elementos para a componente sócio afetiva é que eu consigo retirar de um instrumento de avaliação e que descritores é que eu uso para isso e que tipo de observação é que eu faço. Portanto, neste caso já está um bocadinho à frente, não é?

0:30:8.800 --> 0:30:25.940

Direção do AE

Mas temos outros grupos disciplinares onde este trabalho está mais difícil e principalmente, como disse a Madalena e tem toda a razão, no secundário é um horror. Enquanto houver a avaliação externa, é mentira, a malta não adere e é muito difícil, porque as pessoas têm receio de chegar ao final e não conseguirem, claro. Ou seja, têm medo de testar, claro.

0:30:31.950 --> 0:30:42.660

Investigador

B1 (20'35'')

Se eu lhes perguntasse, se eu vos pedisse para descreverem as práticas avaliativas que o agrupamento, tem implementadas, como é que vocês as descreveriam?

0:30:47.560 --> 0:30:50.910

Direção do AE

Digamos assim, o agrupamento tem um documento que se chama *Critérios Gerais de Avaliação*, sim, que foi aprovado em Conselho Pedagógico, e em relação ao qual se reuniu um certo consenso relativamente às primeiras questões que devem ser uniformizadas na escola acerca da avaliação. Ou seja, por exemplo, o que é que eu quero avaliar? O que é que eu quero classificar? O que é que eu posso medir? O que é que eu devo medir? Perguntas muito simples, será que um aluno que não participa deve ser penalizado por isso? Será que um aluno que participa, mas diz uma grande asneira a pensar que está a dizer uma grande coisa, mas diz uma grande asneira a dizer que $2 + 2$ é 3, mas o tipo estava realmente convencido que aquilo é verdade, ele deve ser castigado por isso? Exatamente.

Por exemplo, no primeiro ciclo, será que o ser assíduo e pontual deve ser critério de ponderação na avaliação a dar à assiduidade? No primeiro ciclo é complicado, porque são os pais que trazem os miúdos, portanto, a culpa da pontualidade não é dos miúdos é dos pais. Pronto esse tipo de discussões levantou-se e, pelo menos sobre isso, nós conseguimos estar de acordo.

Portanto, eu diria que a um nível macro, há uma certa uniformidade na forma como se avalia no agrupamento. Já toda a Gente usa grelha Excel. Já toda a gente sabe exatamente, ou quase toda a gente, sabe exatamente o que fazer. Aqueles que ainda querem fazer isso, de atribuir ponderações aos instrumentos de avaliação pronto, sabem exatamente, e cada vez utilizam instrumentos de avaliação mais diversos, mas pelo menos utilizam mais ou menos a mesma

coisa. Usam os portfólios, ou essas essas coisas todas. Mas em termos de coisas geral passa por aí.

0:32:52.70 --> 0:32:55.500

Direção do AE

Pois é um bocadinho estarmos à espera que a locomotiva que vai à frente estique a corda para as carruagens começarem a andar também. Mas a corda ainda não está um bocado enrolada e a locomotiva ainda vai ainda vai à frente.

0:33:13.360 --> 0:33:32.730

Investigador

Mas a apesar de toda a escola, sente que há impacto das novas estratégias avaliativas e como é que se vê esse impacto? Falaram já nos alunos, e agora abordam um pouco alguns aspetos na parte dos professores. Sentem que está a ser mesmo impactante ou nem por isso? Foi impactante ou nem por isso?

0:33:33.100 --> 0:33:45.660

Direção do AE

Não sei, no fundo um dos indicadores que a gente pode usar, na minha ótica, e que vale o que vale também não é, mas é, por exemplo, o número de recursos que temos às classificações, que tem diminuído. Ora, quando o número de recursos às notas diminui ao longo do tempo, alguma coisa se deve andar a fazer de melhor, não é, porque significa que há maior entendimento por parte dos alunos e maior entendimento por parte dos encarregados de educação.

É sempre um indicador perigoso, porque nós também nunca tivemos muitos recursos. Não somos uma escola que tivesse 20, ou 10, recursos às classificações por ano. Sempre apareciam uma ou duas, mas o que é um facto é que isso aí também diminuiu bastante. Pronto, dir-te-ia que é capaz de ser um indicador, pelo menos para mim. Intuitivamente considero que seja um indicador.

0:34:30.810 --> 0:34:42.740

Direção do AE

Há outro indicador é o *feedback* dos professores e dos alunos. Lá está pronto, quando, quando os professores, que são técnicos altamente especializados, dizem que a coisa está melhor, pronto, nós também acreditamos que sim.

Até, por exemplo, ao nível do pré-escolar, eu vou puxando a brasa lá para o meu lado, é aquilo que eu domino melhor. A nível do pré-escolar, eu por exemplo, este ano, em conversa com algumas educadoras, a avaliação do pré-escolar não é uma avaliação quantitativa, é uma avaliação qualitativa daquilo que o aluno já consegue fazer e elas consideram, estão a agora a considerar importante, haver instrumentos para avaliar determinadas capacidades que a criança vai adquirindo ao longo do jardim de infância. Não é só: já faz isto, faz aquilo. Ouvir, criar instrumentos de registo e instrumentos que lhe permitam aferir quando é que eles conseguem atingir as tais competências, mesmo ao nível do pré-escolar. Ora, quando isto acontece a nível do pré-escolar, não é esta a necessidade de criar ali instrumentos que lhe permitam a sustentar o que eles vão conseguindo fazer ao longo do ano, acho que há também já diz tudo não é não só acho eu.

Direção do AE

Bom, acho que não é preciso dizer mais nada, não me ocorre mais nada pelo menos.

0:35:54.360 --> 0:36:16.580

Investigador

Que constrangimentos é que podem ser identificadas nas novas estratégias que foram

adotadas. Agora que já passou, não é? Portanto, centramo-nos agora nestes 2 anos que estamos aqui em análise. Que constrangimentos é que vocês identificaram que coisas que eventualmente não tenham assim corrido tão bem é?

0:36:16.20 --> 0:36:23.880

Direção do AE

Sim, para além das que dissemos, há um que para mim é, eu tenho que dizer em todo o lado onde vou, e que é a seguinte:

Quando tu trabalhas numa fábrica, numa fábrica em condições, e tens que aprender uma coisa nova, o teu patrão pega em ti e durante 2 semanas, o meu amigo vai para Alemanha, ou vai para Lisboa, vai para Évora, ou seja lá para onde for, e vai aprender. E a Malta não trabalha na fábrica e vai aprender, mas vai aprender fazendo, fazendo o quê? Fazendo, estando lá e fazendo.

Nós temos um modelo *training* para os professores em Portugal, que é um modelo de faz de conta. Porque na minha opinião, estamos aqui a fazermos oficinas de formação, que depois de oficinas têm pouco, sobrecarregamos os horários dos professores e os professores são seres humanos e já andam tão sobrecarregados, porque andam, e depois ainda têm que fazer mais a formação, o seu *training* a seguir, e muitas vezes o *training* não tem impacto na prática. Na minha ótica, aqui o que tinha de ser feito é que tínhamos que pegar em professores, identificávamos escolas onde isso pudesse ser feito e fazíamos uma espécie de *job sharing*.

(Job Sharing) é um conceito absolutamente espetacular, que é o verdadeiro conceito, que é, tu pegas no professor, metes numa sala de aula de uma escola onde se pratica, onde sabes que há práticas avaliativas a decorrer, a serem implementadas e o professor ia lá e via, como é que se faz, e fazia perguntas ao professor, ao colega que tinha ao lado, tirava dúvidas tomava confiança. Estava lá um dia, dois, via na prática como é que a coisa acontecia, e depois vinha e aplicava ele.

Agora quando nós fazemos formações, estas são teóricas, em que depois a prática da coisa, o sumo prático da coisa, não vemos. Em nenhuma formação que eu fui sobre a avaliação eu tive uma componente prática absoluta.

0:38:21.420 --> 0:38:25.120

Direção do AE

Eu estou a dizer isto porque eu fiz em *Erasmus Jobs Sharing*. E essa foi uma das estratégias que a escola também usou. Foi procurar ter Erasmus para dar aos professores essa possibilidade e depois escolher. Demos a indicação que os professores deviam escolher os cursos com base naquilo que eram as estratégias do nosso PPM. Pronto. E então eu no *job sharing* foi espetacular. Porquê? Porque fui para uma escola, sentava-me na parte de trás, numa sala, a ver como é que as coisas aconteciam e ficava maravilhado. Ah, então é assim que fazes! Mas espera lá, então, afinal isto resulta!!! Ah, está bem, pronto!

0:38:59.950 --> 0:39:10.580

Direção do AE

Mas é totalmente diferente do modelo de *training* que nós temos. Portanto, a primeira, a primeira grande, o primeiro grande obstáculo ou constrangimento que eu coloco, é um modelo de *training* que nós temos.

0:39:11.750 --> 0:39:15.680

Direção do AE

Porque é assim, porque no fundo, a teoria, a parte teórica, a maior parte de nós temos, certo, na nossa formação inicial, porque nada disto são questões recentes. São questões que vieram da nossa formação inicial. Nós temos. O problema é que temos a teoria, não a prática, ver, fazer, experienciar e ver os outros fazer.

É este modelo, porque o Ministério quer pão e bola, portanto, não quer que os professores faltem às aulas, mas quer que eles façam training, que eles façam formação. E depois a formação é feita nos moldes e com os constrangimentos de financiamento que nós conhecemos todos, etc. e tal, e embora o que que haja muito boa vontade, e há muito boa vontade das pessoas que implementam a formação, o que é facto é que isto está mal feito a partir do início. Não dá. Não é assim que se faz. Não é assim que se faz em empresa nenhuma do mundo, porque é que havia de resultar connosco? Não resulta. Lamento, desculpa, não dá, tem que ser, só resulta quando os professores estão verdadeiramente obstinados. Não é? Eu quero mesmo fazer custe o que custar. Eu quero mesmo fazer. Pronto e aí resulta, mas é por uma questão de obstinação dos professores. Se não houver essa essa obstinação dos professores, os professores vão lá, ficam todos contentes assim, pois percebo que faz sentido e tal, e não sei quê, eh pá, mas depois, quando chegam à sua sala de aula e se veem sozinhos a ter que implementar qualquer coisa puramente nova, que não dominam, que não experimentaram, está quieto, não fazem.

0:40:41.250 --> 0:40:49.610

Investigador

Agora esta é mesmo dirigida à direção da escola, ou seja, que fatores é que a direção pode potenciar. O que é que a direção pode fazer para potenciar as vantagens e mitigar os constrangimentos desta das novas estratégias avaliativas? O que é que acham que a direção pode fazer, que não está a fazer, e que poderia fazer?

0:41:6.190 --> 0:41:13.470

Direção do AE

Algumas coisas que nós estamos a fazer, mas não é essa a pergunta, não é. Uma das coisas que nós temos que tentar conseguir fazer, não sei bem como, mas temos que tentar, já falámos disso aqui algumas vezes, é diminuir a carga burocrática sobre os professores.

Portanto, se nós identificamos que o excesso de trabalho e o excesso de carga dos professores têm, e que muita dela não direcionada para aquilo que é fundamental, que são as práticas pedagógicas, práticas avaliativas, também pronto, mas a ação direta, ação coletiva direta com os alunos. Se esse é um constrangimento, nós temos que atuar sobre ele, não é? Portanto, diminuir a carga, tentar diminuir a carga burocrática sobre os professores é uma das coisas que nós temos que tentar fazer em primeiro lugar.

Mas também é difícil, também é difícil, não é fácil, porque a necessidade de proteção também existe e porque quando a IGEC chega cá, não quer cá saber das boas intenções que a gente tem ou não tem. Ou há ou não há papel, ou há ou não há evidências, ou há ou não há e o 31 de boca não chega, portanto, nós devemos prestar contas.

O modelo, o modelo desconfiança começa de cima a vir para baixo e nós, depois, também temos que perpetuar aqui um bocadinho desse ponto de vista, não é? Mas nada a fazer quanto a isso, o Kafka lá explicará melhor e toda essa situação do que nós, que não temos o nível do pensamento dele, né? Mas essa é uma das coisas.

Há outra das coisas que temos que conseguir fazer. É melhorar aquilo que é a supervisão pedagógica. Não ligada à avaliação de desempenho. Conseguir de uma vez por todas, desligar a supervisão pedagógica, que é difícil, da avaliação de desempenho e utilizar a supervisão pedagógica na sua potência, portanto, nas suas totais potencialidades.

0:43:0.940 --> 0:43:32.50

Direção do AE

Que depois também como a maneira como nós estamos organizados em termos de tempos letivos, isso também é difícil conseguir fazer uma supervisão pedagógica que resulte. Eu falo, por exemplo, ao nível do primeiro ciclo como toda a gente está a dar aulas ao mesmo tempo,

certo? E quando depois não há professores que fiquem com a turma, quando alguém sai da, sair da sala para ir a outra sala a fazer a tal de supervisão, que até pode ser uma coisa, não tem que ser a colega coordenador de departamento, até pode ser entre colegas. Olha, vai lá ver, eu faço assim, vai lá ver como é que eu faço. Tens este problema? Eu faço assim vai lá à minha sala... mas depois é assim. É difícil.

0:43:32.250 --> 0:43:42.440

Direção do AE

Uma terceira via, um terceiro eixo é aquele que que a nossa diretora identificou no seu plano de intervenção aqui para a escola, que passa por um gabinete de imagem da escola, ou seja, nós temos que ser capazes de vender o produto e vender o produto aos pais e aos, e aos, e aos alunos de uma forma, como sendo um produto bom, mas principalmente vender o produto aos professores.

De facto, isso também é uma componente importante, porque se nós conseguirmos convencer toda a gente que é bom, que funciona tal e coisa e não sei quê, acaba por ser, se calhar, a atuar ao nível do primeiro grande constrangimento que é a insegurança das pessoas em avançar para determinado tipo de atuação.

E aquando da situação de pandemia que tivemos, ainda fez mais com que as escolas se fechassem sobre si mesmas e não exteriorizassem aquilo que de bom têm e as boas práticas que têm, não é? Portanto, acho que a nível esse nível é urgente que haja o gabinete de comunicação e projeção de imagem.

Pronto também, complementando, depois, lá está, a construção de indicadores, o que é que a gente vai analisar, o que é que não vai analisar, essas coisas todas. Portanto, tem que ser efetivamente pensada. Mas como te digo, numa escola pequena é sempre, ou numa escola com poucos grupos em cada ano letivo, é sempre um bocadinho mais difícil.

0:44:56.900 --> 0:45:16.460

Investigador

Pois, essa era a minha questão que eu agora tinha aqui na calha que é: como é que a escola vai monitorizar essas mudanças, certo? O que é que a escola está a pensar em fazer? Porque mesmo sendo uma escola pequena, tem que desenvolver estratégias para ver se aquilo que estavam a aplicar resulta, se não resulta, se é preciso mudar, se é preciso adaptar. O que é que tem pensado a esse nível?

880

Direção do AE

As grandes empresas trabalham com números, principalmente naquilo que é área financeira. Mas em tudo quanto é a aquilo que é a parte do... da gestão do pessoal, a parte das práticas a parte das lideranças, elas fazem análises qualitativas, portanto, assentam em relatórios e *feedbacks*, seja da gestão intermédia, seja dos próprios colaboradores, os trabalhadores. Não gosto de colaboradores, são, são trabalhadores, não é? Assenta um bocadinho nisso, e nós aqui não vamos poder fugir muito a isso. Eu sei que o Ministério adora números, eu sei disso. Há aqui uma tendência em Portugal para os números, tudo tem de ser quantificado, assim como sendo o suprassumo da barbatana. mas eu continuo a dizer que um bom *feedback*, um bom relatório, ou um pedido de relatório bem construído permite analisar muita coisa que os números não permitem, ou que os números até mascaram. Porque eu posso ter números perfeitamente, mascarados.

Vou dar um exemplo: um conselho de turma com o diretor de turma um bocadinho mais assertivo, em que o diretor de turma tem presente na cabecita dele o conceito de avaliação por ciclo, e acha que os alunos, alguns deles, não devem ficar retidos no sétimo ano, porque se

ficarem retidos no sétimo ano isso só vai piorar a situação deles, eles, para o ano vão estar no sétimo e ainda vão estar piores. Portanto, vamos dar tempo que eles cresçam e cheguem ao nono. E um diretor de turma assertivo é o tipo que chega ao conselho de turma e não dá hipótese a ninguém. A coisa corre como o diretor de turma diz, que diz que corre e quer que corra e ponto final e acabou. Sabemos que é verdade.

A gestão intermédia é mesmo assim. Ora, se eu pegar nos números relativamente àquela turma, eh pá, isto, esta prática que a gente desenvolveu aqui é espetacular, isto é sucesso praticamente garantido. E é? Em termos de aprendizagens, será que foi? Será que não? Não é porque depois as coisas podem sofrer aqui assim, este tipo de, é este tipo de contaminações, não é? Mas, mas...

0:47:50.130 --> 0:47:53.120

Investigador

Mas aí o MAIA pode ao focar a avaliação não nos instrumentos, não nos testes. Não sei, estou a fazer uma pergunta, porque é assim, há ou não há consequências do Projeto MAIA na escola? Por aquilo que vocês já disseram os professores já começam a questionar um pouco aquilo que são as práticas deles.

0:48:17.610 --> 0:48:28.490

Direção do AE

Não. Aí pode ajudar, mas eu só estou, só me estou a referir aos indicadores. É a questão da construção dos indicadores, como é que vamos monitorizar? Portanto, a pergunta era, como é que vão monitorizar?

Pronto, dir-te-ia, a equipa de autoavaliação vai continuar a recolher os indicadores todos que recolhe, que são inúmeros. Portanto, é um monstro, o que a equipa de autoavaliação recolhe, um verdadeiro monstro. Nós sabemos tudo e conseguimos acompanhar a evolução do aluno e nós sabemos tudo. Nós sabemos se o aluno melhorou de um ano para o outro, a quantas disciplinas melhorou, sabemos qual é a média dele, sabemos qual é a média dele em relação à turma, sabemos a média dele em relação aos alunos com a mesma idade dele na turma. Temos gráficos para tudo e mais, sabemos isso tudo. Pronto em termos do monstro o Luís fez um trabalho perfeitamente excepcional. Que é, não há outra palavra a dizer, e nós só não sabemos isso, não avisamos o que não quisemos. Portanto, esses indicadores estão todos construídos.

Mas nós vamos continuar a utilizar uns também, ou a pensar nuns qualitativos. Porque é assim, esta avaliação, numa perspetiva de ciclo, a nível do primeiro ciclo, tem-se tentado que isso seja implementado, dar a hipótese ao aluno ao longo do ciclo ir realizando as tais aprendizagens e as competências que ainda não estavam adquiridas. O projeto de MAIA facilita, em termos de avaliação de competências, ou seja, não haver aquela coisa chega-se ao final do primeiro ano ele tem que estar a saber a ler logo corretamente e ao nível da matemática estar ali com tudo garantido.

Ou seja, permite que adquiram as competências ao longo do ciclo e que não haja aquela necessidade de querer que esteja tudo ali no final do ano, ter que estar tudo, a aprendizagem e a criança estar naquele nível de aprendizagem que tinha tudo validado. Acho que aí o projeto MAIA facilita, pronto, abrindo a possibilidade de, ao longo daquele ciclo, ir adquirindo as tais competências que não adquiriu, ou porque não tinha ao nível de desenvolvimento também não estava ainda preparado. Mexe, a perspetiva de avaliação

0:50:44.70 --> 0:50:58.710

Direção do AE

Facilita e põe os professores a fazer a mesma coisa ou todos os professores a procurar fazer a mesma coisa que as línguas já fazem há muito tempo, que é avaliar pelos domínios. As línguas já o fazem há muito tempo, de uma forma absolutamente intuitiva e natural. E pronto, e acaba

por ser também uma grande mais-valia isso ser estendido às outras disciplinas, embora seja muito difícil agora.

Pronto, é como é que isso depois vai ser feito em termos da monitorização? Não sei bem ainda.

0:51:24.640

Investigador

Pronto, muito obrigado, tá assim? Já tem as minhas perguntas, não sei se querem dizer mais.

0:51:23.550 --> 0:51:25.150

Direção do AE

Já estamos, já estamos despachados.

II. Transcrição da entrevista por *Focus Group* com os professores

0:0:45.963 --> 0:1:15.13

Investigador

É que nós vamos ter abordam 2 grandes áreas, uma mais organizacional, a primeira, e outra mais pedagógica. A organizacional diz respeito às estratégias que a escola definiu, ou seja, que tipo de estratégias foram adotadas na reformulação das avaliações das aprendizagens e qual é que foi o impacto dessas estratégias. Vamos passar um bocadinho por aí.

Depois num segundo momento, iremos passar pelos aspetos mais pedagógicos, que dizem respeito mais ao contexto de sala de aula, que é caracterizar as práticas avaliativas, ou seja, o que é que se fez em concreto durante os 2 primeiros anos. O Projeto MAIA é um projeto que inicialmente foi pensado para ocorrer durante 2 anos. Depois meteu-se a pandemia foi prolongado para mais de 2 anos, e neste momento vamos avançar com mais formação, vamos ter agora até uma formação dinamizada pela DGE através dos Centros de Formação, que depois também vai ter consequências ao nível das escolas.

Portanto, o MAIA ainda não acabou, foi um projeto para se iniciar e para durar 2 anos e está a ter continuidade, porque teve algum impacto. Aquilo que nos vai interessar aqui são os dois primeiros anos da implementação ao nível da V/ escola e é importante focar-nos naquilo que foi a implementação, ou pelo menos, a forma como a escola decidiu a atacar o problema de frente e encontrar aquela solução que foi aplicada. É assim importante, na medida do possível, remetemos para os dois primeiros anos iniciais de implementação do MAIA que diz respeito ao 2019 e 2020.

0:3:31.153 --> 0:3:58.663

Investigador

Lembro que não há uma ordem específica para falar, começo eu a fazer uma pergunta e depois, a partir daqui, iniciamos a conversa. À partida este nosso encontro não irá além dos 45 minutos a 1 hora.

EIXO A2

Questão 1

0:4:0.253 --> 0:4:12.873

Investigador

Então a primeira pergunta, **como avalia, ou como avaliam, a persecução do Projeto MAIA na vossa escola durante os 2 primeiros anos da sua implementação?**

0:4:59.833 --> 0:5:10.193

Professor 3

Estava a dizer que aqui ao nível organizacional, nos 2 primeiros anos, as coisas começaram a centrar-se e cada um de nós transportou muito daquilo que adquirimos na formação para os grupos disciplinares.

E, portanto, a primeira ação foi de intervenção. Foi feita dentro dos grupos disciplinares.

E, portanto, começamos a desenhar algumas estratégias que afetaram depois a parte pedagógica na sala de aula. Podemos falar a seguir. Em termos de organização que analisou-se muito o trabalho colaborativo, também para estudarmos estas vertentes. No entanto,

acontece o seguinte, na implementação do MAIA muitos colegas interpretaram que aquilo seria muito trabalho e que seria um processo muito complicado.

E o que acontece é que, em termos de esclarecimento, eu senti um certo vazio. Depois entramos na pandemia e isso pode-se justificar, mas eu tenho ideia que aquele primeiro impacto do MAIA, naquele ano, nós tivemos uma reunião em fevereiro, depois tivemos a formação até ao final do ano letivo. Lançou-se a semente e depois deixaram-nos um bocado ao abandono. Ou seja, senti-me um bocadinho “o que é que aconteceu?” caiu um bocadinho num vazio.

Nisto entre a pandemia, com a pandemia há uma grande confusão entre o que é que era do MAIA em termos organizacionais, porque o foco estava no combate aos desafios que enfrentávamos e nas normas necessárias para garantir o prosseguimento de estudos nas escolas.

Houve o ensino a distância, e o ensino a distância veio boicotar também muitas das iniciativas que já tínhamos, porque quando nós fazemos, por exemplo, uma avaliação baseada em observação, torna-se extremamente difícil fazer isso quando estamos no ensino à distância. Dá-me ideia que, logo a seguir o que é que acontece? Eu comecei a perceber que o MAIA ainda existia porque íamos recebendo umas brochuras. Havia uns *webinars* em que nós íamos participar, mas que eram muito sobre temáticas centradas sobre um assunto muito específico do MAIA, nomeadamente a devolução de *feedback*, ou então a variedade de instrumentos de avaliação. E nós tínhamos isso, mas eram esporádicos e eu penso que me senti um bocadinho desnorteado, ou seja, faltou uma linha orientadora, ou um bocadinho de monitorização que me permitisse acompanhar e, entretanto, a entropia aumentou porque houve planos de intervenção, também por causa da pandemia.

Depois, neste momento, já estamos noutra fase de reestruturação e voltar à normalidade, e continua agora. Pronto. Ainda bem que estamos novamente a falar do MAIA pois eu na altura da formação senti-me entusiasmado, mas realmente também acabei por cair na componente pedagógica, avançar muitas vezes sozinho, ou com outros colegas, no fundo a procurar opiniões, mas em termos de um acompanhamento mais global e mais centrado numa monitorização do acompanhamento do que nós estávamos a fazer senti realmente um certo vazio.

0:8:4.643 --> 0:8:28.423

Professor 4

Pois eu concordo. Sou da mesma opinião que o colega, passamos pela mesma fase, entretanto ficámos limitados de poder agir de acordo com aquilo que nós tínhamos pensado por causa da pandemia, e pronto, senti também que precisava de mais, de mais orientação e de mais apoio. É verdade que sim.

0:8:31.93 --> 0:8:43.393

Investigador

Ou seja, ao nível da formação precisavam de algo mais do que aquilo que foi pensado inicialmente. Vocês cumpriram a formação foi em que modelo oficina?

0:8:43.23 --> 0:8:44.263

Professor 4

Sim.

0:8:44.223 --> 0:8:55.123

Investigador

Ok é e depois? E depois dessa oficina, vocês sentiram que ainda precisariam talvez de outro apoio pela parte dos centros de formação que não tiveram?

0:8:56.743 --> 0:8:58.993

Professor 3

Sim, sim, exatamente.

0:8:57.613 --> 0:9:2.13

Professor 2

Sim, eu diria se me permitirem.

Houve uma grande discussão, pelo menos agora vou falar no que diz respeito ao grupo de matemática. Nós logo nessa altura e também com o (grupo) 230, portanto, entre o (grupos) 500 e o 230 acompanharam mais ou menos isto.

Na altura estava connosco um colega que estava muito entusiasmado com isto, que era o Francisco, que depois saiu para o Centro de Formação Profissional. Mas houve uma série de coisas, portanto, nós, na formação discutimos muito rubricas, formas de avaliar, como se bem me lembro, não é?! discutimos a avaliação formativa, o *feedback*, aquilo que efetivamente faz a diferença naquilo que é a avaliação para as aprendizagens, em vez de ser das aprendizagens, o foco era muito este e muito bem.

Mas eu concordo um bocadinho com tudo aquilo que está a ser dito. Porquê? Porque aquilo causou na altura um tumulto relativamente grande dentro do grupo disciplinar. Nós discutimos muito aquilo, produzimos novas grelhas. O Jorge, por exemplo, teve um trabalho imenso a produzir novas grelhas com descritores, com rubricas, onde a observação direta tinha um papel fundamental e o *feedback* aos alunos e tal... mas depois, efetivamente, o que é que acontece? Nós ficamos muito entregues a nós próprios.

Aquilo que para mim faria muita diferença era se nós tivéssemos tido oportunidade de ir, por exemplo, a uma escola onde isto já estivesse muito sistematizado, outros já tivessem implementado, e nós pudéssemos ver "*in loco*" como é que se faz. E isso teria feito a diferença toda, porque de facto nós depois ficámos um bocadinho aqui abandonados e nós não nos podemos esquecer que ao professor já não falta de trabalho.... Pelo menos a mim, não me falta de trabalho, não é? E se eu quiser produzir materiais no *GeoGebra*, e se eu quiser produzir materiais no "*Edpuzzle*", e se eu quiser dominar novas ferramentas, todo o tempo que eu invisto para isso... para os alunos... já me ocupa a componente familiar quase toda, não é? quanto mais uma nova forma de práticas avaliativas, que é muito difícil da gente implementar sozinho. O sozinho, sem esse ver *in loco* como é que pode ser feito, faz muita diferença...

Mas de resto, diria que teve, pelo menos na minha ação, teve um impacto grande, na medida em que ainda hoje há coisas que decorrem, há aspetos que decorrem da formação do MAIA, que ainda hoje perduram na relação que têm com os alunos e nas práticas avaliativas que tenho com os alunos e que são muito, muito bem aceites pelos alunos e até têm sido muito reivindicadas por eles.

Portanto, diria que faço uma avaliação pessoal muito rica dentro do grupo disciplinar, muito entusiasmo, mas um acompanhamento muito insuficiente e diria também em termos de disseminação aos outros grupos disciplinares de alguma forma insuficiente. Porquê?

Manteve-se aqui um bocadinho dentro da malta que fez a formação MAIA e não conseguimos, de uma certa forma, generalizar a toda a escola as práticas, embora se tenha falado em critérios de avaliação na escola e essa discussão tenha surgido muitas vezes em Conselho Pedagógico e depois aos grupos disciplinares. Mas foi uma semente que não germinou, assim, com toda a força que se pretendia.

Pronto também com uma pandemia... essas coisas... já me calei.

0:12:47.873 --> 0:12:58.453

Professor 1

Mas mesmo assim, eu estava aqui a pensar que nos meus grupos disciplinares, porque felizmente pertença a 2, efetivamente fizemos uma boa reformulação, na minha ótica, dos critérios de avaliação. Porque estavam muito, muito centrados em testes e temos agora muito mais instrumentos e muito mais abrangentes e não estão centrados nos testes, pelo menos foi qualquer coisa positiva que consegui. Não se esqueçam que eu era só uma. Vocês na matemática eram uns quantos e eu sozinha.

0:13:33.773 --> 0:13:35.723

Professor 2

É verdade, é verdade.

0:13:33.733 --> 0:13:44.453

Questão 2

Investigador

Se eu vos pedisse, se vos pedisse para elencarem as vantagens e das desvantagens que este modelo trouxe. Vocês seriam capazes de fazer essa sistematização?

0:13:53.113 --> 0:13:57.423

Professor 2

Desculpa o estás a falar? A pergunta é o modelo em si.

0:13:57.233 --> 0:14:19.453

Investigador

O modelo que vocês pensaram para a escola? Quais foram as vantagens e quais são as desvantagens? Já aqui foi dito que o modelo, quando foi pensado, não antecipou a passagem para o ensino remoto, não é? Ou seja, o ensino à distância. Sim, isso claramente que que causou aqui muito entropia, provavelmente em todo o processo.

A minha pergunta é, apesar de tudo e apesar de todos os problemas que houve, estão aqui a ser elencadas vantagens, vantagens e desvantagens que decorreram daqui, se vocês tivessem que as sistematizar, quais seriam?

0:14:48.983 --> 0:15:0.133

Professor 3

Nalgumas coisas que nos vincaram e que fizeram a mudança de práticas que foi extremamente significativo. E, portanto, o que é que acontece? Nós centramos as aprendizagens muito mais nos alunos. Centramos as aprendizagens muito mais preocupados com o processo do que com a uma avaliação final. E pronto, e depois, por exemplo, uma das coisas que os nossos alunos gostaram foi o facto de que conseguimos, eu já estou até a entrar na parte da

pedagógica, não é, mas conseguirmos que eles tivessem um processo em que pudessem sempre recuperar as aprendizagens, que hoje se tornou prática na escola.

Ainda hoje falo com alguns colegas que me dizem que os alunos já utilizam uma frase fantástica, que é: *“Professor, o que eu preciso fazer para melhorar, o que eu preciso fazer para recuperar alguma aprendizagem?”*

Portanto, a nível do *feedback* as coisas melhoraram muito, a nível da diversificação de instrumentos de avaliação também melhoraram muito, a nível do diálogo entre os professores era profícuo, e estava intenso, e foi-se desvanecendo exatamente por estas medidas que nós tomamos. Nós tínhamos também um exemplo que tinha sido vivido há pouco tempo, antes do pouco tempo relativamente do MAIA que foi o plano da matemática.

E, por exemplo, sentimos que nós estávamos aqui quase com nova perspetiva, um novo plano da matemática que poderia ser a alvo de mudança de práticas e de melhoria da qualidade de ensino. Por exemplo, aqui na escola uma das coisas que eu achei importante foi a possibilidade de nós começarmos a ter um planeamento por ciclo e, portanto, em vez de pensarmos no terceiro ciclo enquanto sétimo, oitavo e nono, nós pensamos no terceiro ciclo como um percurso. Em que nós começamos a perceber que os alunos que, por exemplo, no sétimo ano ficavam retidos, raramente conseguiam ultrapassar o processo de retenção de alguns disciplinas. Eles, principalmente, desprezavam essas disciplinas. E o que acontece? O acompanhamento mais sistemático à medida que nós lhes vamos dando mais oportunidades e que a maturidade também vai aumentando, chegámos à conclusão que, transportá-los muitas vezes, mesmo com alguma deficiência em algumas disciplinas, mas que lhe permitisse para o ano continuar na mesma turma, integrado com os mesmos colegas e estar com um plano de acompanhamento que lhe permitisse recuperar aprendizagens, ele iria permanecer no ciclo certo durante os 3 anos.

O que é que nós comparamos? Como tínhamos os resultados TEIP reparamos que neste processo não se perdeu aquilo que já seria o resultado da avaliação externa, o que significa que, se conseguimos manter os mesmos parâmetros (embora fracos) de avaliação externa, mas um número muito maior de alunos no final do ciclo.

E, portanto, começamos a ter uma luta contra o nível um, o professor Pedro inclusivamente foi um lutador, pronto, para evitarmos a todo o custo, o nível um. Inclusivamente com uma medida, ainda chegámos a baixar o valor do nível que depende dos 15%, para lhes dar um bocadinho mais de margem. Porquê? Porque o nível um é uma coisa que dizia aos alunos: *“Não vale a pena continuares! estás perdido!”*, ao passo que o nível 2, dava a perspetiva de continuidade de poder melhorar.

Esta forma de estar, que hoje temos ainda na escola, foi talvez uma mudança que já vinha a ser, digamos que já estava embrionária, antes do MAIA aparecer, mas o que é que fez o MAIA? Apareceu-nos como justificação, quase como que como uma forma de dizer: *“você estão a caminho certo, isto deve ser feito!”*, e, ainda por cima, deram-nos uma formação muito boa, com muitos instrumentos, com muitas formas de avaliar, com muita diversificação que nos permitiram depois levar a bom porto esta estratégia. Portanto, para mim, isto foi uma das coisas que se configurou como uma marca que ficou do MAIA. Não é? Embora, por exemplo, no plano de matemática, nós tivéssemos encontros, com outras escolas e percebêssemos o que é que nós estávamos a desenvolver em termos daquilo que também se desenvolveu em outras escolas, no MAIA nós ficamos completamente isolados. Nós simplesmente, na formação foi-nos dito que isto no norte havia muitas escolas que já estavam implementar, mas nós, não

sei! estamos no Sul! Mas podíamos rapidamente fazer uma coisa deste género e perceber que houve muito poucos encontros, ou nenhuns, entre várias escolas, núcleos de escolas, para nós podermos aprender uns com os outros e partilhar também aquilo que podíamos fazer. Portanto, isto foi a grande falha e ao mesmo tempo, que já salientei também, uma coisa que ainda está a ser feita, porque foi uma marca que ficou.

0:19:50.813 --> 0:19:57.403

Professor 1

Parece-me que uma vantagem também será o maior respeito pelo ritmo de cada aluno. Uma vez que é possível haver a recuperação de aprendizagens, vai-se mantendo o ritmo de cada um, respeitando e cada um vai fazendo as aprendizagens no tempo que é próprio para ele. Porque nem todos podemos chegar ao mesmo sítio em simultâneo. Esta também será uma vantagem.

0:20:19.763 --> 0:20:31.403

Professor 4

Pois, daí a importância que o colega já referiu há pouco da diversidade dos instrumentos de avaliação. Eles eram adaptados a cada aluno. Confesso que deu-me trabalho. É verdade! Porque nós temos alunos muito diferentes num contexto de turmas. As turmas são muito heterogéneas e então para nós conseguirmos chegar a todos não era muito fácil. Não foi. Não é. E nunca há de ser, porque o contexto é o que temos.

0:20:47.493 --> 0:21:18.673

Professor 4

Mas, permitir-lhes que eles se sentissem à vontade. Há miúdos que ficam muito nervosos num contexto de teste de avaliação, por exemplo, e eles às vezes perguntavam, professora, posso fazer um trabalho? Possa apresentar? Portanto todos estes instrumentos têm o mesmo peso. Foi importante também porque deixámos de dar aquele peso maior aos testes e vi aquela pressão que os miúdos têm quando fazem testes, não, eles eram avaliados de várias formas. Os instrumentos têm todos o mesmo peso e fazia com que eles sentissem também muito mais à vontade para mostrar aquilo que sabiam. E pronto, aquela parte do *feedback*, essa sem dúvida muito importante e ainda hoje eles continuam a fazer a tal pergunta que o Jorge dizia há pouco, o que é que eu preciso fazer para melhorar?

0:21:47.913 --> 0:22:14.713

Professor 4

Mas pronto, era e é por aí. É a parte dos instrumentos, a parte do *feedback*, sem dúvida para mim foi o que mexeu mais com isto tudo. Não é que nós não o fizéssemos, mas abrimos um bocado mais os horizontes, e pensar que isso é importante. Tal como a avaliação formativa, não é? Constantemente os miúdos a fazerem atividades que nos permitissem a nós e eles verificar se as coisas estavam a correr bem, ou não, e portanto, isso tudo contribuiu para que tivéssemos mais sucesso e que os meninos se sentissem muito mais equilibrados e mais satisfeitos, acho eu.

0:22:25.893 --> 0:22:27.523

Professor 3

Esse parte foi muito importante.

0:22:26.563 --> 0:22:28.793

Professor 2

E eu diria também só acrescentando.

0:22:30.203 --> 0:22:40.123

Professor 2

Que o modelo... não é acrescentando, é fazendo se calhar aqui uma pequena sistematização, é que o modelo trouxe àqueles que tiveram uma formação MAIA, e àqueles que contactaram com os elementos que fizeram a formação MAIA, trouxe uma série de noções que tiveram um impacto muito grande nas, ou pelo menos um impacto significativo, nas práticas.

0:23:19.233 --> 0:23:19.703

Professor 4

Exato.

0:22:54.913 --> 0:23:25.583

Professor 2

Diferenciação entre classificação e avaliação, a primazia da avaliação formativa foram tudo coisas que foram trabalhadas. A noção do que deve ou não ser mensurado, como deve ser mensurado... Portanto, a questão dos descritores, das rubricas, isso foi, foi algo... que é que se deve avaliar ou não? Será que se deve avaliar se um aluno participa ou não, mas ele pode ser tímido e isso não se mede. Isso foi uma discussão que julgo que teve um impacto. Foi uma discussão que se gerou na escola e julgo que na escola toda falou-se um bocadinho nisto, isso foi bom.

0:23:32.363 --> 0:23:33.893

Professor 4

Foi o melhor de tudo, foi isso!

0:23:34.363 --> 0:24:4.373

Professor 2

O modelo permitiu isso. O modelo de implementação na escola claramente ficou aquém, na minha ótica, foi depois na generalização das mudanças das práticas avaliativas. Pronto. E aí também me parece que o modelo terá tido algumas falhas nesse aspeto, porque não permitiu isso. Agora podemos arranjar, não diria desculpas, mas podemos dizer que a pandemia não ajudou, é um facto! Ficámos todos muito sozinhos! Mas eu arriscar-me-ia a dizer que, mesmo que não tivesse havido pandemia, a coisa estava condenada a esmorecer um bocadinho depois daquela labareda inicial. Mas, terá sido uma falha do modelo.

Questão 3

0:24:17.863 --> 0:24:41.413

Investigador

E a nível de comunicação, acham que se comunicação teve a sido diferente, se tivesse sido pensada de outra forma? A comunicação entre os vários intervenientes, os resultados teriam sido também diferentes? Foi pensado esta questão da comunicação, como é que ela correu? Qual é que foi o *feedback* da Comunidade educativa àquilo que eram as novidades? Como é que isso aconteceu?

0:24:46.243 --> 0:25:7.733

Professor 2

A comunicação assentou, numa primeira fase, naquilo que são os canais tradicionais. Que era os grupos disciplinares nos quais decorreu a formação MAIA. Faziam a disseminação dentro dos grupos, era levada a pedagógico, no pedagógico fazia-se discussão e, portanto, os temas

eram introduzidos. São os canais tradicionais. E uma das falhas que terá sido mesmo essa, e devia ter sido mais qualquer coisa, provavelmente devia ter havido ações próprias, ou ações direcionadas para a questão da comunicação. Isso parece-me algo absolutamente claro relativamente.

0:25:20.943 --> 0:25:50.53

Professor 4

Que abrangessem mais pessoas. Porque os colegas acabavam por dizer, mas vocês é que tiveram lá. Mas quer dizer, não podiam estar todos, mas pronto, se calhar, se toda a gente tivesse ouvido o mesmo que nós, as coisas tinham sido interiorizadas de outra forma, não é? Desculpa lá interromper! Mas, é que houve pouca recetividade, algumas pessoas ficaram um bocadinho reticentes porque ficaram com dúvidas e mesmo nós havia coisas que também não sabíamos esclarecer muito bem. Só com a prática é que conseguimos depois chegar lá, porque acabado de sair da teoria... Eh pá, olha espera lá que eu vou, vou pensar no assunto e depois logo explico como é que esta parte funciona. Não é? Agora isto foi tudo um processo.

0:26:4.893 --> 0:26:7.723

Professor 2

A gente ouvia: *“Então, diz lá como é que tu fazes?”* Não era?

0:26:7.293 --> 0:26:24.843

Professor 4

Era tal e qual:

- *“Então tu é que tiveste lá, tu é que sabes!”*

- *“Pois, mas nós elaborámos um projeto teórico que vamos pôr em prática e queremos que todos ponham em prática”*

- *“Pois, mas a gente não estava lá e tal...”*

Pronto! OK! não é? Foi mais ou menos por aí. Não foi muito fácil, mas pronto!

0:26:26.353 --> 0:26:55.583

Professor 3

É sempre natural um certo ceticismo, mas nós também, o nosso modelo foi muito experimental, foi muito experimental. Nós estávamos a fazer coisas que também era *“jogar o barro à Parede e ver o que é que aquilo dava”*, e depois alguns que foram reconhecidos como mais valias fomos guardando e fomos passando a utilizar mais, e se calhar outros também abandonámos. Uma coisa que eu acho que foi muito importante, foi nós sairmos do quadro, ou seja, a sala passou estar muitas vezes dividida em vários grupos, a assistência aos alunos com a história do *feedback*.

E reparem uma coisa gira que se passou, o nosso modelo preferido de apoios passou a ser a coadjuvação. Porquê? Porque 2 em sala de aula conseguiam dar muito mais resposta às dúvidas e às carências dos alunos, porque a nossa ação, (se pensarmos um bocadinho hoje e eu tenho refletido sobre isto!), mesmo a nossa ação no ato de ensinar, na parte mais didática, é muito formativa, porque nós hoje em dia temos tarefas, temos atividades, temos fichas e os alunos vão cada um dentro do seu ritmo e nós estamos constantemente a dizer: *“Olha como é que isto se faz! Vê lá, o que é que é preciso! o que é que falta aí?”* e, portanto, da nossa ação formativa é Quase a 100% .

Dois dentro da sala de aula são sempre melhor do que um. Eu já disse que não podemos ter um professor para cada aluno, mas às vezes o segundo professor naquelas aulas mais práticas, que nós guardamos para quando temos a hipótese de ter coadjuvação, são uma mais-valia. Pronto. É uma duplicação realmente do esforço de ensinar e para os alunos também puderem tirar mais dúvidas. Esta saída do quadro e a participação na aula, muitas vezes até com outras modalidades, pronto, entretanto também foram absorvidas por outras partes, nomeadamente pelos Erasmus, etc., contribuíram para que hoje a aula fosse uma aula completamente diferente daquilo que era o ensino tradicional aqui há uns anos atrás. O MAIA teve também uma parte neste contributo.

0:28:26.923 --> 0:28:28.43

Professor 3

Apenas uma parte.

0:28:27.183 --> 0:28:28.313

Professor 2

Mas há uma coisa?

0:28:29.303 --> 0:28:51.273

Professor 2

Peço desculpa. Mas há uma coisa que eu até quero saber, até me interessa saber se a Graça sentiu isto, ou não, também no grupo, principalmente no departamento dela. Que é uma coisa que eu senti no meu departamento, uma clivagem absoluta, eu diria quase absoluta, entre o ensino básico e o ensino secundário.

Projeto MAIA ensino básico: *“Eh pá 5 estrelas, muito bem. Vamos lá!”* Ensino secundário: *“Está quieto, pá. Nós temos exames.”*

0:29:3.963 --> 0:29:4.723

Professor 2

É verdade.

0:29:5.133 --> 0:29:14.983

Professor 1

Nós, pelo menos da minha experiência, nós no primeiro e no segundo ciclo, então entre o terceiro ciclo e segundo ciclo, também há uma diferença.

Nós no segundo ciclo, ainda estamos muito próximos dos alunos. A toda a hora nos chamam. Às vezes é que é e até nos querem segurar na mão. E ficamos ali com eles, não sei quantos minutos, não é verdade Dina?

0:29:32.963 --> 0:29:33.613

Professor 4

É sim Senhor.

0:29:34.13 --> 0:29:39.273

Professor 1

É um ensino muito mais assim. É claro que quando as turmas são grandes, a coisa é complicada. Com a turmas pequenas isto acontece muito bem. Mas nota-se, nota-se muito essa diferença, entre o segundo e o terceiro ciclo. Claramente.

0:29:54.623 --> 0:29:56.843

Professor 4

E depois o secundário com os exames?

0:29:55.113 --> 0:30:12.283

Professor 1

Eu disse, no segundo ciclo faz-se melhor.

Nós temos programas para cumprir, quer dizer, nós não temos programas para cumprir todos temos programas para cumprir! Mas eu nunca ... Eu costumo dizer assim, e já me ouviram dizer isto: *“nunca vi ninguém ser preso por não ter cumprido o programa”*.

0:30:13.953 --> 0:30:14.643

Professor 4

É verdade.

0:30:14.963 --> 0:30:15.603

Professor 1

Não é verdade?

0:30:17.43 --> 0:30:17.603

Professor 4

É verdade.

0:30:18.33 --> 0:30:26.223

Professor 1

Pois olha, eu neste momento tenho as minhas turmas de sexto ano. Estou a concluir conteúdos do quinto, isto em História e Geografia. Porque me parece que não pode haver ali cortes. É uma linha contínua. Eu Não posso estar a ignorar algumas coisas que ficaram para trás, portanto estamos a trabalhar em grupo, cada um faz lá as suas observações, e depois os alunos partilham, faço um guião, e depois cada um vai depois partilhar.

Em 2 turmas, a outra turma está um bocadinho mais complicado trabalhar assim, porque, devido à sua constituição, mas pronto, hei de lá chegar.

0:30:58.223 --> 0:30:59.443

Professor 4

Estás a Perceber, Pedro, qual é?

0:31:0.283 --> 0:31:1.273

Professor 1

Tenho Esperança.

0:31:3.233 --> 0:31:5.873

Professor 2

Diz-me lá, é um A, não? há, há!

0:31:10.583 --> 0:31:16.583

Professor 4

Pois é, os contextos são diferentes, temos que adaptar aos diferentes conteúdos.

0:31:15.103 --> 0:31:46.223

Professor 1

É por isso que eu não vi grandes diferenças, assim diferenças abismais com a introdução do Projeto MAIA, porque nós tínhamos esse trabalho já de grande proximidade com os alunos e de, pronto, em relação aos instrumentos de avaliação, sim. Agora, em termos de trabalho com os miúdos na sala de aula, já dizíamos: *“tens que estudar mais esta parte”*; *“Olha, vê lá na página tal se consegues encontrar a informação para isso, se calhar não viste bem...”*. Este trabalho muito, muito orientado em termos de segundo ciclo, nós já o fazemos há... Eu acho que desde sempre. Será um erro meu?

0:31:57.123 --> 0:31:57.553

Professor 4

Não. Acho que não, acho que não.

0:32:0.883

-->

0:32:8.83

Professor

3

Mas eu concordo que os exames no ensino secundário e mesmo até no final de ciclo condicionam um bocadinho a atuação do professor e conduzem-nos para um aspeto mais científico, mais cognitivo. Portanto, no ensino secundário eu posso dizer que estas práticas de *feedback* entraram, estas práticas de diversificação dos instrumentos de avaliação também entraram, e utilizo-as em termos mais reduzidos mas utilizo-as, simplesmente o foco continua sendo a aprendizagem, portanto, o que acontece temos sempre aquela questão do exame, e da preparação para o exame. Porquê? Porque, no fundo, os exames são as provas específicas que os alunos vão fazer para entrada na faculdade. É a grande aposta que os pais fizeram. É aquilo que, pronto, no fundo está no final do percurso, e não há nenhum professor que se sinta confortável quando tem umas aulas dinâmicas muito e muito diversificadas, muito atrativas, mas depois que em termos de resultados finais, dos exames, não revelam que haja ali o suficiente para conseguir fazer o exame. Portanto, enquanto existirem exames é muito difícil nos divorciarmos desta matéria. Não é?

0:33:22.93 --> 0:33:23.53

Professor 1

Pois, não temos isso?

Questão 4

0:33:22.743 --> 0:33:48.523

Investigador

E relativamente aos processos e aos procedimentos de monitorização, acham que eles foram bem pensados, funcionaram, não funcionaram, acham que foram pouco ajustados?

Provavelmente isso é natural porque, por causa da situação de pandemia, mas qual é que é a vossa impressão dos processos de monitorização?

0:33:58.173 --> 0:34:11.793

Investigador

Foram pensados sobre? houve suficientes? Não houve, ou seja, quando pensaram no projeto em si pensaram na monitorização do mesmo, sim ou não? Essa monitorização foi suficiente? Não foi? O que é que correu bem, o que correu mal? O que é que me diriam...

0:34:16.773 --> 0:34:40.243

Professor 3

Eu acho que essa foi a grande falha. Foi essa monitorização, a falta dela, foi conseguimos vencer o ceticismo de alguns colegas e depois termos também um processo de retração. Relativamente a isto, fechamos um bocadinho em nós próprios, porque estamos todos com

uma grande incerteza se estávamos a fazer bem. E como é que eu posso dar uma receita a alguém com convicção, se eu próprio não tenho certeza se aquilo está certo ou se vai resultar?

Estávamos todos muito no início. Era nessa altura que eu notei que talvez nas cúpulas devia ter havido mais atenção sobre estas bases, onde as coisas estavam a acontecer e, portanto, entre nós, não havendo um processo de monitorização, digamos acima, também não nos preocupamos muito com ele na base.

Acho que isso foi uma grande falha. Pronto. Agora é só a minha opinião, mesmo opinião.

0:35:7.53 --> 0:35:7.503

Professor 4

É verdade.

0:35:7.903 --> 0:35:16.143

Professor 2

Se a monitorização foi feita na tal cúpula, nomeadamente a nível da direção, provavelmente não foi partilhada e, portanto, não terá havido discussão sobre ela ou reflexão sobre ela.

Agora, pronto, mas provavelmente algum tipo de monitorização terá sido feita, não é?

0:35:30.323 --> 0:35:33.983

Professor 3

Sim, houve, mas eu quando falo da cúpula era mesmo acima da direção.

0:35:36.863 --> 0:35:38.763

Professor 3

Sim, mais acima da direção.

0:35:34.823 --> 0:35:45.693

Professor 2

Mas na própria direção também porque, ainda direcionado para o Projeto MAIA, nunca foram comunicados aos departamentos resultados concretos relativos ao Projeto MAIA.

Eles, eles vieram sempre diluídos naquilo que era a análise da prática do agrupamento, das ações TEIP, dessas coisas todas, nunca houve, se não me engano, se não me falha a memória, nunca houve qualquer comunicação direcionada para o próprio, para a monitorização do Projeto MAIA. Portanto, quem aplicou Projeto MAIA também ficou sem saber o que é que a direção concluiu ou não. E isso é um facto.

0:36:22.703 --> 0:36:23.413

Professor 4

É verdade.

Questão 5

0:36:24.293 --> 0:36:29.453

Investigador

Podemos dizer que se desenvolveu uma comunidade de aprendizagem entre todos os envolvidos, ou nem por isso?

0:36:31.863 --> 0:36:32.423

Professor 4

Acho que sim. Sim.

0:36:35.3 --> 0:36:43.333

Professor 3

Nos aspetos que nós falámos do *feedback*, da diversificação dos instrumentos, de uma nova forma de avaliar, penso que podemos falar em Comunidade. Mas muito... Se perguntarmos na Comunidade, se isso se deveu ao MAIA, muita gente é capaz de não saber.

0:36:50.783 --> 0:37:1.393

Professor 4

Mas entre nós sabemos, entre nós que lá estivemos, sim, não é? Agora a transmissão, a transmissão destas ideias, é que não foi muito fácil. Não é? Mas entre nós, sim.

0:37:3.113 --> 0:37:21.533

Professor 2

E há aqui uma dimensão que também acho que é muito importante, que é, na minha ótica, depois de todas as discussões que a gente fez e das coisas que implementamos, os alunos passaram a fazer parte dessa comunidade de aprendizagem, porque passaram a participar muito mais no processo de aprendizagem. E isso eu notei.

0:37:21.903 --> 0:37:25.113

Professor 4

E deixa-me dizer que os encarregados de educação também.

0:37:25.823 --> 0:37:26.513

Professor 2

Os encarregados de educação também. Por que os encarregados de educação recebiam um *feedback* através dos miúdos, não é? E eu enquanto diretor de turma recebi pais que me falavam nisso e, portanto, chegou lá a casa! Os pais preocupavam-se com isso e sabiam que os filhos tinham oportunidade de recuperar as aprendizagens, os próprios pais também. Não é que os nossos pais sejam muito ativos na nossa escola. É verdade que sim, não são muito, mas aqueles que se preocupavam sabiam perfeitamente que era possível os miúdos recuperarem as aprendizagens e eles próprios também perguntavam. Portanto, chegou, não chegou a muita gente, mas chegou. E, portanto, se se não tivesse parado, se calhar as coisas estavam melhores, mas tivemos ali aquele tempo menos bom, que fez com que as coisas também morressem um bocadinho, não é?

0:38:23.473 --> 0:38:42.913

Professor 3

Estava aqui, tenho que dizer que a pandemia não é uma desculpa, mas foi uma realidade, foi um atropelo, aqueles meses de ensino à distância, pronto. No entanto, concordo com a Dina, porque muitos pais manifestaram alguma satisfação pelo processo que nós estávamos a usar em termos de recuperação das aprendizagens simples.

0:38:42.443 --> 0:39:9.123

Professor 4

Olha eu devo dizer que falei mais com pais no período da pandemia de quando estou na escola, porque recebia telefonemas dos pais a toda a hora, preocupados com as aprendizagens dos meninos. Portanto, foi nessa altura que eu falei com muitos pais, e aí não era como diretora de turma, era como professora de matemática, porque eles telefonavam preocupados

que os miúdos não percebiam, e não era fácil, pois o primeiro ano então foi muito mais difícil, o segundo já foi mais fácil. E, portanto, sim houve um pouco de tudo um pouco. Todos participaram de certa forma, alguns participaram, não foram todos, mas sim, teve algumas repercussões positivas. Acho que sim.

Eixo B1

Questão 1

0:39:25.203 --> 0:39:50.913

Investigador

Muito obrigado. Vamos então passar a parte pedagógica a nível da temática mais a nível da estratégia definida pela escola. Nós já estamos mais ou menos tratados. Vamos agora concentrar-nos um bocadinho na parte pedagógica, que é aquilo que fizeram concretamente em sala de aula, em contexto de sala de aula. O que é que aconteceu, o que é que foi, o que é que mudou concretamente?

Questão 1

0:39:51.493 --> 0:40:9.303

Investigador

A minha primeira pergunta é, como é que vocês caracterizam as metodologias e as dinâmicas de trabalho que foram pensadas e desenvolvidas no vosso plano de intervenção, inspiradas, claro, no Projeto MAIA.

0:40:12.823 --> 0:40:15.553

Professor 3

Primeiro foi logo um maior acompanhamento individual dos alunos.

Como eu disse há pouco, o facto de sermos do quadro e termos dinâmicas em títulos de aprendizagem baseadas em tarefas que lhes permitissem primeiro, seguir o seu ritmo próprio e depois que nós pudéssemos dar o *feedback* o mais rapidamente possível e com a melhor qualidade para encaminhamento dos objetivos de aprendizagem, que nós estávamos a pretender que eles tivessem. O próprio reconhecimento do envolvimento e reconhecimento do aluno que se tornou protagonista da sua própria aprendizagem, enquanto responsável por querer saber mais. E depois, outra diversidade foi o facto de começarmos a avaliar para outros instrumentos, por exemplo, o facto do questionamento em que nós preparámos um conjunto de ações que os alunos depois iriam debater entre eles, iriam falar com o professor, a promover a discussão sobre, muitas vezes, sobre matérias que só não foi mais, porque os programas continuam muito extensos e não dão muita hipótese a que o diálogo se prolongue, porque temos que passar logo efetivamente àquilo que é a conclusão, porque temos que andar para a frente e este é um erro que tem que ser visto também porque as planificações não nos permitem este tipo de atividades com muita frequência.

A destituir o peso dos testes e a importância dos testes na vida do aluno ou dos alunos, porque evitamos aquele stress e, portanto, eles sentem-se um bocadinho mais à vontade.

E centrar a nossa atenção numa diversidade de instrumentos, como alguns que já aqui referi, tendo todos igual peso na avaliação.

E há mais outras coisas, por exemplo, eu estou a falar disto um bocadinho mais na parte da matemática, mas ali na parte do português, da História, nós, se calhar, temos também outras dinâmicas que foram aplicadas, não é?

0:42:4.993 --> 0:42:15.323

Professor 4

Sim. Até porque nós temos estado... Ao fim ao cabo as nossas respostas têm ido também sempre... Temos estado a falar, a misturar um bocado as coisas e já nos referimos todos a alguns destes aspetos... Pois é mesmo isso.

0:42:16.653 -->

0:42:46.293

Professor 3

Agora uma aprendizagem que se tornou mais construtivista em que o aluno muitas vezes tem a hipótese de experimentar qualquer coisa, e realizar uma aprendizagem mais por si, encaminhada pelo professor apenas com alguns tópicos... Não se faz todos os dias, mas vai-se fazendo. E cá está, não se faz todos os dias porque nós temos um peso muito grande na planificação para cumprir e, invariavelmente, isto começou-nos a deixar menos preocupados no sentido em que há esta aprendizagem por ciclo, e como dizia a Graça, se não terminar este ano... Eu no ano passado não terminei a geometria, este ano, estou à vontade, eu não terminei a geometria no sétimo ano, este ano vou introduzir a geometria no oitavo, começando exatamente por aí, porque, como diz a Graça, isso tem que haver uma continuidade. Não se podem queimar etapas, não é?

E os alunos terem essa noção, terem noção de que para o ano podem sempre recuperar mais, ou que podem sempre recuperar aprendizagens.

E, portanto, a presença do professor junto do aluno tornou-se muito mais efetiva. O professor saiu do seu *pedestal* e está no terreno, ao lado do aluno, a partilhar com ele as angústias, a dar-lhe dicas para avançar mais. Tem uma metodologia mais ativa no aspeto didático.

0:43:32.763 --> 0:43:43.343

Professor 2

Eu diria que o Projeto MAIA veio totalmente de encontro ao que o Jorge está a dizer, que tem dito e que todos temos dito aqui. Estava agora aqui a refletir um bocadinho sobre isto. Sobre o que tem sido esta nossa conversa.

É que a grande preocupação da escola como conjunto, a determinada altura, passou a ser a prática da sala de aula, passou a ser o centro da sala de aula. Isso estava plasmado no plano plurianual de melhoria e isso estava... pronto! Era, julgo que até nos Erasmus era o centro. Foi dada a indicação que a Malta tinha que ir fazer cursos de Erasmus, sim Senhora, mas eram cursos que tivessem impacto na sala de aula.

E o MAIA depois também foi muito ao encontro disso. Acho que nós depois acabamos por incorporar aquilo que tirámos do MAIA, muito na nossa prática da sala de aula e na mudança das práticas e não, não mudamos só, não olhamos só, para as questões avaliativas, porque acho que todos consideramos que a avaliação fazia parte do processo, portanto, tinha que ser um instrumento das aprendizagens, tinha que ser algo que facilitava as aprendizagens.

E acho que na, na minha opinião, foi uma das coisas que foi muito beneficia do MAIA, foi a tal introdução de determinados conceitos que a gente já vinha a discutir, como o Jorge diz ainda numa fase muito embrionária, porque se discutia afinal o que é que é classificar? o que é que é avaliar? Ainda se discutia na escola, como ainda hoje se discute: “É pá, que peso é que vou dar a avaliação formativa?”

0:45:12.963 --> 0:45:15.133

Professor 4

Poxa, essa é um, esse é um problema.

0:45:15.663 --> 0:45:23.993

Professor 2

Mas isto são coisas que ainda hoje se discutem na escola. Mas qual peso da avaliação formativa? A avaliação formativa, não tem peso pá! Pronto.

E o *feedback*, a qualidade *feedback*, que tipo de *feedback* que eu dou, quando e para quê? Com que intenção? Qual a intencionalidade de fazer as coisas? Portanto, o Projeto MAIA trouxe-nos, não era, não era nada verdadeiramente inovador, o Domingos Fernandes já falava disso há muito tempo, não é? Mas, o Projeto MAIA trouxe a vantagem, na minha ótica, de introduzir estes conceitos e depois fez com que, na prática, nós efetivamente mudássemos. Portanto, em termos pedagógicos, houve mudanças.

Concretizando as mudanças que houve:

práticas, por exemplo, já disse aqui, uma prática que mudou: Os alunos podem recuperar as aprendizagens quando quiserem.

Outra prática que mudou, no meu caso, os alunos sabem perfeitamente qual é a dimensão formativa e qual é a dimensão sumativa da avaliação, ainda a que possam ser utilizadas como o mesmo ou a partir do mesmo instrumento, mas eles sabem perfeitamente o que é que é, o que é que eles têm que fazer para serem classificados, e sabem perfeitamente o que é que é avaliação formativa. Portanto, o que é que faz parte do processo da avaliação formativa?

E isso tornou-se mais claro para mim também.

O que é que me foi muito difícil de implementar, e continua a ser difícil de implementar, é: “como é que eu incorporo com um nível razoável de certeza, aquilo que é o resultado da observação que faço para a avaliação sumativa?”

Ou seja, tenho grandes dúvidas. Por exemplo, com os testes também não fico mais satisfeito, não é porque eu passo um aluno que pode resolver uma equação num teste em outubro, e eu fico todo contente a dizer que ele já sabe fazer equações, e depois chega-se a novembro a dezembro eu ponho outra equação e o tipo de falha. Portanto, o teste também não me resolveu o problema.

Mas, em termos de observação, parece-me que ainda é um bocadinho mais difícil. Ou será mais difícil para mim confiar numa panóplia de recolha de dados que me deixa então satisfeito. Sou tão seguro como deixavam os mais tradicionais, mas julgo que isso faz parte da insegurança do processo. Nós falámos nisso, no trabalho colaborativo, não é? Ainda da última vez andamos aqui à volta disso, que andam por volta disto.

Mas pronto, mas diria que em termos pedagógicos, o MAIA incorporou-se naquilo que já era uma necessidade sentida da escola de mudança de práticas e centrada na sala de aula.

0:48:25.143 --> 0:48:28.353

Professor 4

Falaste muito bem. Já não digo nada porque penso exatamente como tudo.

0:48:34.313 --> 0:48:34.853

Professor 4

Sim.

Questão 3

0:48:36.773

-->

0:48:52.703

Investigador

Como é que vocês podem caracterizar o impacto das metodologias? Com base em quê que vocês fazem uma caracterização do impacto destas metodologias aplicadas em contexto sala de aula, como é que vocês o caracterizavam e com base em quê?

0:48:53.563 --> 0:49:1.953

Professor 3

Na responsabilização do aluno e na participação do aluno também, enquanto a ator principal no processo de ensino aprendizagem.

0:49:4.903 --> 0:49:8.323

Professor 4

E com base no sucesso obtido no final do ano letivo, em que desse ano. Eu lembro-me que houve uma das minhas turmas que era muito fraca e que, e os miúdos conseguiram todos ter nível 3 ou superior na disciplina e, portanto, também é por aí, não é? Se conseguimos ter sucesso é porque os miúdos, é porque aquilo tudo que nós fizemos produziu algum efeito, não é?

O objetivo também é isso e não é só eles terem um sucesso, mas é nós termos a certeza que eles até conseguiram a recuperar as aprendizagens e aprender alguma coisa. Depois, se no ano seguinte eles ainda lembram, ou não Jorge, essa parte é que a gente já não sabe.

Mas dentro daquilo que fazemos, ficamos contentes porque achamos que eles conseguiram, não é?

0:50:1.433 --> 0:50:27.563

Professor 3

Eu acho que esta subjetividade é normal, porque é o seguinte, é uma rutura de práticas e se não houver subjetividade, tivéssemos todas certezas absolutas sobre o que estávamos a fazer perdia um bocadinho Interesse e não era novo. Era mais uma, um escamotear de uma coisa que se manteve de uma outra maneira. Isto se é novo, tem que haver subjetividade, haver incerteza, porque é um percurso que nós estamos a fazer.

E se numa dada altura, as pessoas não acreditavam na nota do teste, agora dilui se essa nota do teste para um outro conjunto de instrumentos que nos dão informação contrária. Esta subjetividade do aluno, não sabe esta parte, amanhã não sabe aquela parte, mas o que é que eu preciso de fazer? É que eu agora para recuperar a aprendizagem, que parece que ele perdeu tenho muito menos trabalho, ou seja, o facto de ele reaprender também significa uma aprendizagem mais significativa e, portanto, o que acontece?

Eu acho que só mesmo agora, com a interiorização e a sistematização destas práticas, é que nós ganhamos a confiança de acreditar nas nossas observações, tal como acreditávamos antigamente piamente nos testes, não é? E, portanto, estamos a fazer este percurso e não temos maus resultados, por isso acho que estamos, temos de acreditar que todos estamos a fazer bem. Não é?

0:51:26.763 --> 0:51:28.453

Investigador

Os resultados não pioraram, é.

0:51:30.783 --> 0:51:31.613

Professor 4

Acho que não se.

0:51:30.803 --> 0:51:34.973

Professor 3

Não pioraram, não, não. Não pioraram. Por exemplo, em termos de retenção, melhoraram muito.

0:51:35.353 --> 0:51:37.103

Professor 4

Pois, é por aí também.

0:51:35.793 --> 0:51:53.933

Professor 3

Se falarmos em termos de média, não, não é uma alteração tão significativa, mas em termos de retenção, em termos de abandono, em termos dos alunos, permanecerem muito mais tempo na sala de aula em termos de poder garantir, tem turmas em que toca para intervalo e metade da turma fica dentro da sala, porque quer continuar a fazer a tarefa e não quer intervalo. Isto quer dizer que a motivação e o entusiasmo é completamente diferente. Porque antigamente estavam a contar os minutos a partir dos 5 em contagem decrescente, assim que tocasse iam logo embora e agora tenho tido a turma dentro da sala, tenho que lhes dizer, olhem, fiquem aqui um bocadinho que eu tenho que ir à casa de banho.

Porque eles ficam lá, não é? Portanto, este entusiasmo. Esta coisa veio de onde? Veio da nossa dedicação, do fato de eles se sentirem muito mais apoiados, de sentirem que há um significado para aquilo que fazem, a nossa incerteza e a nossa subjetividade também conduzem a isso. Porque não temos certezas absolutas sobre aquilo, então também lhe damos uma margem de manobra e permite que eles se revelem um bocadinho mais sobre si próprios.

0:52:38.853 --> 0:53:9.3

Professor 2

Mesmo impacto ou o impacto que, que tem. Diria que aquilo que o Jorge está a dizer é absolutamente fundamental. Nós não podemos olhar para os números apenas e confiar, apenas nos números relativamente à avaliação de uma coisa destas. Primeiro, o Projeto MAIA faz parte de um conjunto de outras (medidas), portanto, foi uma parte de uma estratégia que já existia na escola, não é? É inserido num PPM, é inserido até numa flexibilidade curricular, ele articula se conjuga, ele não existe isoladamente.

Ele existe depois de uma forma que se entrelaça com todo um pensamento de uma escola, não é? E dos professores da escola. E depois a sua tradução não pode ser só bem números, portanto, nós não podemos olhar para o caso, por exemplo que a Dina referiu, e dizer: "Ah! OK. 50, os alunos todos tiveram positiva, isto é culpa do Projeto MAIA."

Ou, então, dizer que ano seguinte houve 5 alunos que tiveram negativa e então também é culpa do Projeto MAIA, que já não foi aplicado. Isso não pode ser analisado dessa maneira. Claro que a Dina tem toda a razão quando diz que, se eles tiveram todos positiva alguma coisa foi bom. Pois que a gente fez.

Mas o impacto do Projeto MAIA tem também, na minha ótica, que ser avaliado à luz daquilo que o Jorge disse, que a Dina disse e que a Graça vai dizer provavelmente, que é: "Valeu a pena? Sim ou não? E eu enquanto professor, a Dina enquanto professora, o Jorge enquanto professor e a Graça enquanto professora, somos técnicos altamente especializados para podermos dizer, porque somos, para podermos dizer: "Isto vale a pena ou não." Quem está na direção tem que confiar que aquilo que a gente está a dizer é verdade. A direção, ou até mais acima, e isso não tem que estar completamente espelhado em números, porque pode não estar. Basta um ano, digo eu, nós termos 5 alunos de etnia numa turma, que não há projeto de MAIA que nos valha!

0:54:50.23 --> 0:54:51.553

Professor 1

Nada, nada.

0:54:51.863 --> 0:54:53.523

Professor 4

Podes crer, podes crer.

0:54:53.923 --> 0:55:0.103

Professor 2

E nós não precisamos de muito para ter 5, ou 6, ou 7, ou 10 alunos de etnia, num ano de escolaridade. O que significa logo 10% da população (do agrupamento em questão), portanto, podemos ter o projeto mais bonito do mundo que nesse ano vamos ter insucesso.

0:55:12.73 --> 0:55:20.33

Investigador

O plano de intervenção revelou-se uma estratégia a adequada às necessidades sentidas na escola?

0:55:21.653 --> 0:55:22.163

Professor 4

Sim.

0:55:21.813 --> 0:55:25.23

Investigador

Em contextos pedagógicos ao nível pedagógico e didático. Acham que é o que responde às necessidades. Ou acham que hoje teriam feito de forma diferente?

0:55:33.453 --> 0:55:38.523

Professor 4

O nosso projeto de intervenção, o nosso trabalho, eu acho que foi pensado mesmo de acordo com as necessidades, não é? Foi perante tudo o que havia, nós decidimos formular esta

estratégia porque achámos que era aquilo que que ia ao encontro das necessidades da escola. Não é? Eu acho que surtiu, que produziu efeito. Acho que sim.

0:56:0.663 --> 0:56:1.733

Professor 3

Como já referimos, nós já estávamos certa forma numa perspetiva de mudança, o Projeto MAIA apanha-nos numa altura em que já havia muita reflexão sobre estes assuntos e depois, o que é que nos trouxe o Projeto MAIA de mais? Foi no fundo, quase uma certidão de credibilidade sobre aquilo que nós estávamos já a fazer.

0:56:23.463 --> 0:56:27.403

Professor 4

Sim foi ao fim ao cabo, foi passar poupa pele, pensar um bocadinho...

0:56:26.43 --> 0:56:50.473

Professor 3

Exatamente. Foi quase uma autorização tácita de que vocês estão no bom caminho e devem continuar a refletir desta maneira. Portanto, é evidente que isto espalhou-se com mais ou menos dentro do que nós estávamos a fazer. Ou seja, o Projeto MAIA vem consolidar um conjunto de ações, mas já na esteira dessa iniciativa, portanto, o que acontece? Isto já tinha avançado para algum lado...

0:56:48.713 --> 0:56:58.963

Professor 4

Surgiram aqueles termos novos, como a validação de competências, as nossas valorizações de competências que ao fim ao cabo nós já fazíamos, tinha outro nome, não é?

0:56:58.693 --> 0:57:8.273

Professor 3

Outro nome. Agora são os tais rubricas com os descritores. Nós dizíamos que o aluno ganhou, tinha aquela competência, pronto. Era qualquer coisa que era uma mais-valia para ele. É um ganho, não é?

0:57:9.223 --> 0:57:15.643

Professor 4

Atingir os objetivos, validar as competências, verificar as aprendizagens, isto anda tudo à volta do mesmo, não é?

0:57:15.213 --> 0:57:23.923

Professor 3

Sim. Quer dizer. Nós tínhamos aqui um ambiente natural, propício para a efetivação do programa MAIA. Foi pena não termos levado isto com mais força, com mais apoio. Porque nós podíamos estar hoje um bocadinho, um bocadinho mais à frente. Mas estamos no bom caminho na mesma, não desistimos, também nunca desistimos.

0:57:39.753 --> 0:57:50.93

Professor 4

Mas também, deixa-me dizer que também foi preciso coragem da nossa parte, porque a nossa escola também não é muito fácil. A nossa querida escola TEIP tem turmas complicadas e numa escola com outro contexto, se calhar as coisas corriam de outra maneira. Portanto, tendo em conta os alunos que temos e as dificuldades que sentimos, acho que até correu (bem). Até, pronto, fomos corajosos.

0:58:4.813 --> 0:58:6.653

Professor 3

Sim e o Pedro sabe que os grandes combates contra o absentismo, e inclusivamente contra a indisciplina, podemos considerar que foram ganhos. Hoje, praticamente nós não temos absentismo. Nós temos muito poucos alunos, e se não fossem as etnias, nós tínhamos aí, na maioria das turmas, abandono zero.

E inclusivamente os níveis de indisciplina que havia antigamente para aquilo que é hoje, até os próprios professores foram disciplinados sobre indisciplina, porque aquela coisa de chegar ali à porta dizer: *“Aqueles quatro. Olha, vocês nem sequer vale a pena entrarem, podem-se ir embora.”* Isso é proibido, isso acabou.

E depois do professor chegar ali e dizer assim: *“vou fazer uma participação ao observatório! Não. Alto lá! Porquê? Porque ele jogou a afia. O que é que nós temos que fazer primeiro? Nós só vamos participar ao observatório quando temos uma situação suficientemente grave para não podemos solucionar ali, porque o primeiro interventor na indisciplina tem que ser o professor. Temos que estar ali no corredor, temos que estar ali na sala de aula e se ao mínimo de alarme entrevir com boa vontade: “Eh pá, o que é que estás a fazer? Anda cá. Vamos lá conversar aqui um bocadinho. Então, mas isto é maneira de estar? O que é que tu estás a fazer?”* Pronto, estas coisas têm que ser levadas assim. Isto na nossa escola hoje é impressão digital. É ou não é? Acho que todos os professores, o corpo docente, mesmo os professores novos num instantinho, estão dentro deste ambiente.

Essa batalha foi ganha, agora vem a batalha das classificações, das avaliações. Num tecido que é deprimido e culturalmente quase vazio, temos nós as nossas mais valias, temos que as fazer, temos que as levantar e aproveitá-las, não é? Mas a realidade não deixa de ser nunca a realidade, por mais que nós queiramos ser otimistas, não é? E por isso...

0:59:52.83 --> 0:59:58.673

Professor 2

Eu julgo que da minha avaliação o projeto foi bem desenhado. E a prova que foi bem desenhado é que não houve anticorpos em relação ao projeto. Um projeto deste género muito facilmente ganhava anticorpos pelas conceções e pelas crenças. Pelas conceções que os professores têm, que estão enraizadas em todos nós, não é? E pelas crenças. Portanto, a não existência de anticorpos acho que é uma prova evidente de que o projeto foi bem desenhado e acabou por se entranhar na escola. Talvez não tanto quando podíamos, obviamente! Já falamos sobre isso, mas também a respeito daquilo que o Jorge disse. Esta escola tem esses problemas, e nesta altura já é muito difícil de melhorar, porque nós já elevamos os patamares de todos: de metas que podíamos elevar, e agora é muito difícil melhorar... Agora já só podemos ambicionar manter as metas a que chegámos.

Mas eu tenho que dizer, porque é justo dizer, que entre os coordenadores de departamento, os representantes da disciplina, os coordenadores TEIP, toda a gestão intermédia, a esmagadora maioria da gestão intermédia desta escola, são pessoas de uma enorme qualidade, e são elas que têm feito com que as coisas resultem. Principalmente elas, porque depois a parte do trabalho efetivo é feita a esse nível de gestão, e eh pá! e julgo que a escola tem muita sorte. Esta escola pode não ter tanta sorte com alguns alunos que temos, mas com os professores que tem é uma coisa espetacular. Eu não posso deixar de dizer isto aqui.

1:1:40.813 --> 1:2:2.663

Investigador

Vejo pelas vossas intervenções que há claramente uma alteração na forma como a atualmente interagem os diferentes elementos, ou seja, quer os alunos entre si e quer os alunos – professores, quer os professores entre de si, houve aqui uma alteração e nos relacionamentos de toda a Comunidade entre si, certo?

1:2:4.693 --> 1:2:5.143

Professor 4

Sim.

1:2:5.283 --> 1:2:6.493

Investigador

Para melhor, como é evidente!

1:2:8.533 --> 1:2:9.803

Investigador

É.

1:2:11.523 --> 1:2:17.983

Investigador

Então nós podemos dizer que foram criadas as condições para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagens.

1:2:18.683 --> 1:2:20.793

Investigador

Potenciador a sucesso, sim ou não?

1:2:23.323 --> 1:2:24.33

Professor 1

11.

1:2:25.873 --> 1:2:32.293

Investigador

Houve um embrião dessas comunidades, que têm sido as horas dessas comunidades de aprendizagem e potenciador de sucesso, ou esse embrião já brotou e vai crescer e vai se disseminar pelo agrupamento.

1:2:46.23 --> 1:2:56.543

Professor 3

Eu digo. As relações entre todos os elementos da comunidade educativa foram alteradas. Não sei se foi só por via do MAIA, houve aqui outras influências. Hoje nós temos uma escola muito mais aberta, em que as pessoas comunicam com mais facilidade. Se isso é uma comunidade que se possa chamar promotora do sucesso, eu penso que na escola, por si, por sua própria definição, terá que ser sempre motora do sucesso, porque no fundo, todos nos levantamos de manhã para lutarmos por essa tentativa de conseguir melhor.

E, portanto, nessa perspetiva, eu posso acreditar que sim. Porque nós temos um projeto educativo a seguir, nós temos umas linhas orientadoras que são perfiladas por todos os professores, e perseguidas no sentido do encaminhamento para o sucesso e, portanto, esta tentativa é feita. Agora só será promotora de sucesso quando o sucesso acontecer, não é? E, portanto, deixamos sempre no campo das hipóteses, que a única coisa que eu acho que posso

garantir é que estamos a tentar ser uma comunidade promotora do sucesso. E isso envolve toda a comunidade educativa, pais de alunos, encarregados de educação, os próprios funcionários. Há uma disciplina que se vai tornando uma cultura de escola, que será propícia, propiciadora, de uma comunidade de sucesso. Pelo menos esta é a nossa intenção. É por isso que trabalhamos.

1:4:24.23 --> 1:4:25.393

Investigador

Ninguém quer acrescentar?

1:4:27.943 --> 1:4:29.883

Professor 4

O Jorge falou bem.

1:4:28.203 --> 1:4:31.63

Professor 2

Eu acho que o Jorge disse, disse tudo sim.

1:4:30.683 --> 1:4:31.73

Professor 4

Pois.

1:4:30.673 --> 1:4:31.173

Professor 1

Está dito.

1:4:42.353 --> 1:5:12.953

Investigador

Como é que vocês descreveriam globalmente a participação de todos os envolvidos no Projeto MAIA desde o início. Centrando nos 2 primeiros anos, mas pronto, mas mesmo agora sabemos que as coisas continuam a ser implementadas, e continua a haver muito envolvimento também dos alunos. Como é que vocês descrevem globalmente a participação de todos os envolvidos?

1:5:19.173 --> 1:5:20.173

Professor 4

Boa pergunta.

1:5:21.123 --> 1:5:26.803

Professor 3

Eu posso eu posso dizer assim olha, e se calhar é com entusiasmo, no entanto, pouco elegante.

1:5:27.683 --> 1:5:28.83

Professor 4

É.

1:5:29.693 --> 1:5:30.133

Professor 4

É verdade.

1:5:27.603 --> 1:5:33.933

Professor 3

Ou seja, devíamos falar mais sobre isto, sobre o MAIA. Devíamos falar mais sobre essa

dimensão. No entanto, nas nossas reuniões de trabalho colaborativo, digamos que, na génese está lá o MAIA, porque a forma como discutimos as coisas é no sentido daquilo que já temos estado aqui a conversar esta tarde. No sentido da promoção do sucesso para os alunos, no sentido de uma maior relação de proximidade com os alunos, do ensino mais individualizado, em relação ao *feedback* ou à responsabilidade do aluno sobre o seu processo de ensino/aprendizagem, essa partilha que também se transmite para os pais. Portanto, nós continuamos para entusiasmo.

É evidente que se tivéssemos mais momentos de partilha, conseguiríamos se calhar transmitir e contaminar mais os outros colegas que ainda se mantêm no campo do ceticismo.

No entanto, mesmo esses colegas. têm que obrigatoriamente ir a reboque das estratégias que nós implementamos, porque os alunos a isso obrigam. Porque eles já vão formatados num determinado modelo, em que chegando aquela aula, se o professor não fizer, eles estranham e dizem: “*Então professor, agora não posso fazer um teste?*” ou “*não posso fazer outra coisa?*”. Portanto, os próprios alunos são portadores do vírus.

1:6:44.823 --> 1:6:58.623

Professor 4

Eu acho que fala-se muito do Projeto MAIA e há muitas dúvidas a respeito do projeto de MAIA. E as pessoas que não participaram nas formações e que não procuraram saber um pouco sobre o que é o Projeto MAIA têm muitas dúvidas.

Mas essas pessoas, por exemplo, na nossa escola, acabam mesmo por implementar as estratégias desenvolvidas no nosso projeto, mas sem saber que é do Projeto MAIA.

Não se preocupam muito de saber se aquilo vem do MAIA ou não vem do MAIA, mas ao fim ao cabo acabamos por transmitirmos uns aos outros e fazemos todos isto. O Jorge acabou de dizer que todos nós temos, mas se calhar não pensam: “*Mas isto foi implementado pelo MAIA*”, ou “*Eles desenvolveram estas ideias quando estiveram na formação MAIA*”, mas depois falam: “*O MAIA? Isso é muito confuso*”; “*Eu vi no Facebook, ouvi na Internet, que aquilo é muito confuso*”; “*Há pessoas que têm muitas dúvidas*”, mas ao fim e ao cabo essas próprias pessoas acabam por também desenvolver atividades relacionadas, desenvolvidas no (âmbito do) projeto e implementadas por nós. Porque fomos nós que lá estivemos...

1:8:4.883 --> 1:8:5.503

Professor 1

É verdade.

1:7:46.383 --> 1:8:6.373

Professor 4

Não associam ao projeto, não é? É mesmo a expressão MAIA que deixa as pessoas assim um bocadinho apreensivos, porque não sabem e, ao fim ao cabo, porque não se envolveram ou não quiseram saber, mas acabam por implementar as ideias na mesma, não é?. Eu acho que é um bocado isso, porque não é...

As pessoas mais velhas, aquelas pessoas que dizem que faltam 2 anos para a reforma: “*Ai, não quero saber nada disso. Essas modernices*” e não sei quê, mas ao fim ao cabo, fazem na mesma, só não lhe chamam é Projeto MAIA, ou atividades de projeto de MAIA, mas acabam por fazer igual, não é? E nós dizemos: “*Olha, se fizéssemos assim, assado e não sei quê...*”; “*Áh sim, olha isso é bom, isso funciona*”. (Resposta) Ok!, mas isto tem a ver com o MAIA, nós desenvolvemos lá estas ideias... (Resultado) “*Mas eu não quero saber dessas coisas*”

modernas.” É mais ou menos por aí, acaba por ser, não é? De outra forma, mas acaba toda a gente que fazer alguma coisa. Não é?

1:8:47.73 --> 1:8:48.363

Professor 4

Gracinha Concordas?

1:8:48.953 --> 1:9:2.143

Professor 1

Concordo. E acho que há outra coisa que veio ajudar que são as articulações entre diferentes disciplinas, nos domínios da articulação curricular. Quando nós definimos um domínio de articulação curricular, quer queiram quer não, vamos todos para o mesmo sítio, vamos utilizar a estratégias e instrumentos, modelos iguais. Portanto, falar-se no MAIA é capaz de assustar um pouco, mas depois as práticas em si não assustam. O que me parece.

1:9:25.433 --> 1:9:28.393

Professor 4

Pois é isso. É mesmo o termo.

1:13:47.473 --> 1:14:2.13

Professor 3

Acho que aqui há uma coisa muito importante, e que nós partilhamos todos, que é o seguinte, é bom fazer isto porque nós acreditamos nisto e temos visto resultados nos alunos e acreditamos. E, portanto, isto leva-nos a enfrentar o que tiver para vir. Com determinação e no sentido de conseguirmos fazer qualquer coisa melhor.

1:14:10.153 --> 1:14:20.253

Investigador

Pronto, é assim. Muito obrigado a todos. Eu não sei se tem mais alguma coisa a dizer, mas se não tiverem mais nada a dizer, eu agradecia vos imenso.

1:14:20.913 --> 1:14:24.523

Investigador

O vosso tempo que é uma coisa muito preciosa.

1:14:25.173 --> 1:14:55.463

Investigador

O vosso tempo, ia eu dizer, é a vossa dádiva aqui para este estudo, que é que é muito importante também. Eu, não referi inicialmente, mas posso referir agora. À partida eu vou retirar os nomes das pessoas, e introduzir o anonimato. Portanto os professores, consoante a ordem de entrada na conversa, serão apelidados de professor 1, professor, 2 professor 3e professor 4. Tudo o que for recebida nomes eu vou retirar por causa do regime de proteção de dados.

1:15:3.833 --> 1:15:6.583

Investigador

E pronto era só.

1:15:13.53 --> 1:15:14.23

Professor 4

Pegamos o Pedro.

1:15:7.193 --> 1:15:16.953

Professor 3

Eu só tenho uma pergunta, como é que nós enviamos a assinatura pode ser digitalizada ou depois da escola e podemos NOS quadrinhos de todos por correio, como é que?

1:15:18.673 --> 1:15:19.293

Professor 3

Sim.

III. Transcrição da entrevista por *Focus Group* Alunos

Investigador

0:0:0.0 --> 0:0:13.190

Após a vossa aprovação, vou começar por fazer a transcrição automática da nossa conversa. O objetivo deste nosso encontro e acima de tudo uma conversa. Que conversa? Uma conversa que permita a cada um de nós ir buscar algumas informações que podem ser relevantes acerca de um determinado assunto. Quando nós conversamos uns com os outros, em que todos estamos a conversar sobre o mesmo tema, motivados com algumas perguntas que são feitas, é mais fácil conseguir-nos lembrar de algumas coisas que eventualmente estejam um pouco mais esquecidas. No conjunto nós os 6, poderemos ir buscar informações que podem ser relevantes para o trabalho que eu estou a fazer e, basicamente, que trabalho é que eu estou a fazer? aquilo que estou a desenvolver neste momento é uma investigação acerca do modo como a vossa escola decidiu implementar algumas mudanças no sistema de avaliação que estava instituído e que já era muito antigo, de há muitos anos. Essas alterações ao processo de avaliação das aprendizagens enquadrou-se numa formação que nós chamamos institucionalmente Projeto MAIA, é provável que vocês já tenham ouvido falar, e a nossa conversa agora, nestes breves minutos, que eu espero que não seja muito longo, será tentar perceber a vossa perspetiva, a vossa opinião enquanto alunos, do que é que foi esta mudança. Vamos passar um pouco por caracterizar aquilo que a escola está a fazer, ou pelo menos fez no passado, e que vocês estiveram diretamente envolvidos enquanto alunos, e tentar refletir um pouco sobre o que é que são as principais diferenças que sentiram, quais são as vantagens e eventualmente alguma desvantagem. Iremos então começar com uma primeira pergunta que lanço sendo que toda a gente pode falar, evitar falar ao mesmo tempo, mas cada um na sua vez. Agradecia depois, que todos dessem o vosso contributo, e o que um disser também pode ajudar os outros a lembrar-se alguma coisa, de algum aspeto, que seja relevante e queiram destacar.

0:3:36.630 --> 0:3:36.980

Investigador

Quais as principais diferenças que vocês identificam entre a avaliação que é feita nas disciplinas com o Projeto MAIA e as disciplinas que não integram o Projeto MAIA?

0:3:32.530 --> 0:3:39.750

Professor (Convidado)

Eu posso começar por dizer aos meninos que provavelmente para a Margarida (Aluno 4), o Rodrigo, o Diogo e a Madalena (Aluna 1) a disciplina que estava envolvida no Projeto MAIA era a disciplina de Matemática, com o Professor Francisco. Para a Maria Inês teve continuidade com a disciplina de matemática no 7.º ano.

0:4:11.719 --> 0:4:15.109

Aluno 1

Pronto, então como ninguém se chega à frente, se calhar vou ter que ser eu.

0:4:16.599 --> 0:4:40.199

Aluno 1

Posso dizer que acho que foi melhor, para mim acho que foi melhor, porque a avaliação era repartida. Ou seja, em vez de serem testes no final de cada período, eram vários testes mais pequenos e mais reduzidos. Nós dizíamos que eram questões aula, levavam menos matéria,

eram melhores. Nós conseguimos apanhar melhor a matéria e ter melhores resultados, obviamente.

0:4:42.609 --> 0:4:56.239

Investigador

Essas questões ajudavam também é perceber melhor a matéria ou tinham apenas a função do teste, saber se se sabias a matéria ou não sabias a matéria?

0:4:57.499 --> 0:5:3.689

Aluno 1

Sem dúvida, ajudaram a que percebesse melhor a matéria e a que ficasse com ela mais interiorizada.

0:5:9.799 --> 0:5:10.609

Investigador

Mais alguém?

0:5:12.789 --> 0:5:27.369

Investigador

Que outras diferenças é que podemos encontrar? Portanto, já estamos a ver que há aqui uma disciplina que faz mais testes, testes mais pequenos, portanto, em maior número. Há questões de aula que a Madalena (Aluna 1) reconhece que são uma coisa boa, na medida em que lhes permite a perceber melhor a matéria também, não é? Portanto, isso obrigou provavelmente, também a estar um pouco mais atentos às aulas, ou não é assim?

0:5:51.359 --> 0:5:54.509

Investigador

Então o que é que que outras diferenças é que podemos encontrar? Há muitas diferenças de metodologias entre os professores?

0:6:7.159 --> 0:6:13.39

Investigador

Ou seja, os professores que se limitam a aplicar testes e os professores que estão a trabalhar no âmbito de uma diferente forma de avaliar. Eles trabalham da mesma maneira dentro da sala de aula, ou não trabalham da mesma maneira? Qual é que é a principal diferença destas metodologias?

0:6:34.719 --> 0:7:5.59

Aluno 1

Expunham matéria de forma igual, não acho que houvesse assim uma grande diferença. Não sentimos assim muita mudança a nível disso, mas, por exemplo, eu não sei se isto se inclui ou não, mas o professor colocava-nos em cada aula, no início de cada aula, uns retângulos com várias caras, e nós, se fôssemos percebendo melhor a matéria, trocávamos de cara para melhor ou menor e o professor vinha até nós. Acho que isso era muito bom.

0:7:5.269 --> 0:7:20.149

Aluno 1

Porque a maior parte das vezes os alunos têm dúvidas e preferem não expô-las porque têm medo de aos olhos dos outros colegas não saberem aquilo que se está a dar, não é? E acho que essa foi uma grande diferença relativamente a outros professores.

0:7:26.239 --> 0:7:26.799

Investigador

Mais.

0:7:34.259 --> 0:7:36.279

Investigador

Estão todos com medo de falar, é isso?

0:7:39.169 --> 0:7:45.209

Investigador

Gostaria apenas que explicassem um pouco como são as aulas, onde se está a fazer uma avaliação diferente das outras aulas onde se faz testes, basicamente se faz testes.

0:8:6.439 --> 0:8:7.309

Investigador

É tudo igual?

0:8:6.629 --> 0:8:18.439

Investigador

Posso só fazer 1 pergunta direcionada a uma menina, por exemplo, é relativamente ali a Maria Inês, que está tão caladinha, tem que falar um bocadinho. Parece que estavas doente, estás melhor, Maria ou nem por isso?

0:8:20.289 --> 0:8:21.529

Aluno 2

Sim, estou melhor.

0:8:23.509 --> 0:8:26.229

Investigador

Está sim, mas ainda se nota na voz.

0:8:21.699 --> 0:8:29.469

Investigador

Maria Inês, relativamente à disciplina de matemática. O ano passado. Quais foram as diferenças que encontraste na avaliação relativamente às outras disciplinas, o que é que se fazia diferente? Isso era melhor ou pior, como é que era?

0:8:40.39 --> 0:8:51.959

Aluno 2

A relativamente à disciplina matemática a cada vez que atirava alguma nota mais baixa num teste, o professor...

0:8:54.809 --> 0:8:55.789

Aluno 2

Como é que eu posso?

0:8:58.769 --> 0:9:0.349

Aluno 2

E não sei dizer é a.

0:9:1.289 --> 0:9:5.249

Investigador

Não tenhas problemas, diz mais ou menos. Como é que era mais ou menos preocupes com isso?

0:9:6.189 --> 0:9:9.99

Aluno 2

Dava testes de recuperação.

0:9:10.109 --> 0:9:15.239

Aluno 2

E, no meu caso, eu subia as notas e acho que isso era uma boa ajuda.

0:9:19.629 --> 0:9:37.389

Investigador

Muito bem. E esse teste de recuperação, como é lá chegavam. Como é que tu fazias quando recebias um teste? Tentavas perceber o que é que estava errado, o que é que estava certo, como é, e que qual era o processo que tu fazias ao receberes o teste?

0:9:38.529 --> 0:9:40.769

Investigador

O que é que vocês faziam quando recebiam um teste?

0:9:41.309 --> 0:9:42.829

Aluno 2

O teste de recuperação.

0:9:43.229 --> 0:9:47.409

Investigador

Não o primeiro teste, vocês recebiam, tinham uma determinada classificação.

0:9:48.119 --> 0:9:57.809

Investigador

E depois não gostavam da nota, não é? Por isso é que pediam teste de recuperação. Então, mas qual é que era o processo que, como é que, como é que a coisa se organizava até pedirem o teste de recuperação?

0:9:58.599 --> 0:10:13.539

Aluno 2

Nós víamos a as nossas dúvidas com a professora, a tirávamos as dúvidas, estudávamos e depois íamos fazer o teste.

0:10:14.459 --> 0:10:22.869

Investigador

Maria Inês, isto é uma pergunta para ti. O teste eram vocês que determinavam a data, que diziam quando é que o queriam, ou era o professor que marcava e Ponto Final?

0:10:23.359 --> 0:10:23.539

Aluno 2

Não.

0:10:23.589 --> 0:10:34.799

Aluno 2

Não, a professora perguntava, qual era a data que a gente queria, qual era o dia e depois a gente a fazia na determinada data.

0:10:36.429 --> 0:10:36.879

Investigador

OK.

0:10:37.859 --> 0:10:38.369

Investigador

Muito bem.

0:10:39.529 --> 0:10:45.619

Investigador

E qual é que era a principal vantagem Inês desta estratégia?

0:10:46.539 --> 0:10:48.249

Aluno 2

Poder recuperar, poder a levantar a nota. Subir a nota.

0:10:54.149 --> 0:10:57.309

Investigador

Poder levantar a classificação.

0:10:57.889 --> 0:11:11.759

Investigador

Olha e aqueles testes em que tinhas notas negativas depois, como é que funcionava? Isso condicionava a nota final, não condicionava a nota final? Como é que os professores organizavam essa questão?

0:11:12.789 --> 0:11:14.309

Aluno 2

Hoje os professores. O professor de matemática mais, contava a nota do teste de recuperação.

0:11:25.309 --> 0:11:30.629

Investigador

OK, portanto, apenas se vocês tinham uma nota superior no teste de recuperação.

0:11:31.119 --> 0:11:31.609

Aluno 2

Sim.

0:11:31.319 --> 0:11:35.129

Investigador

Era essa a nota que depois ficava a contar, não é?

0:11:35.379 --> 0:11:35.929

Aluno 2

sim.

0:11:36.189 --> 0:11:41.229

Investigador

É, ou seja, tu sentes que aprendestes melhor com esta estratégia?

0:11:41.539 --> 0:11:42.99

Aluno 2

Sim.

0:11:42.349 --> 0:11:45.339

Investigador

Aprendias melhor hoje, sabes mais matemática porque houve essa estratégia, ou sentes que não? Não tens ideia se é ou não por causa destas estratégias que sabes mais matemática, ou não fazes ideia, se realmente há aqui uma diferença ou não há uma diferença.

0:11:57.439 --> 0:11:58.989

Aluno 2

Sinto que me ajudou muito.

0:12:1.249 --> 0:12:25.159

Investigador

Então que agora, comparando com outras disciplinas, outras disciplinas que não têm esta estratégia, que não adotaram esta estratégia, portanto, uma disciplina normal que chegas, fazes 2 testes por período naquela data marcada. Tu vais, realizas o teste e as notas que tens nos testes depois funcionam para a classificação. É assim que funciona nas outras disciplinas?

0:12:26.239 --> 0:12:27.119

Aluno 2

Em poucas.

0:12:27.659 --> 0:12:30.589

Investigador

Já em poucas. Então conta-me lá um pouco mais sobre isso.

0:12:32.169 --> 0:12:32.729

Aluno 2

Como assim?

0:12:32.139 --> 0:12:46.629

Investigador

Já há muitos professores a mudar, a mudar a sua estratégia, ou ainda há muitos professores que só marcam 2 testes e não permitem aos alunos recuperar com testes de substituição.

0:12:46.939 --> 0:12:50.659

Aluno 2

É, os que eu mais notei foi em português e matemática.

0:12:52.789 --> 0:12:53.379

Aluno 2

O resto.

0:12:55.719 --> 0:12:56.599

Aluno 2

Eu me recordo.

0:12:52.939 --> 0:12:57.29

Investigador

Aí é que houve mais diferença o resto as outras disciplinas. Como foi?

0:12:57.679 --> 0:12:58.639

Aluno 2

Não me recordo.

0:13:0.409 --> 0:13:7.689

Aluno 2

O professor dá o teste, se a gente se a gente tirar uma nota negativa conta no final.

0:13:11.359 --> 0:13:12.709

Investigador

No final do período.

0:13:13.489 --> 0:13:27.949

Investigador

E imagina que tu, que de repente sentiste que já aprendeste uma coisa que não tinhas aprendido antes, se disseres ao professor, ou à professora, será que eu posso validar aquela matéria que, entretanto, já aprendi? É que no outro teste tive negativa.

0:13:28.669 --> 0:13:36.739

Investigador

Há abertura do professor em fazer, em fazer uma nova avaliação. Para validar o que tu realmente já sabes, aquilo que à partida não sabias no outro teste.

0:13:45.169 --> 0:13:45.739

Aluno 2

Sim.

0:13:47.239 --> 0:13:49.879

Investigador

Em todas as disciplinas ou só na matemática e português?

0:13:50.749 --> 0:13:53.139

Aluno 2

Eu notei mais na matemática e no português.

0:13:53.959 --> 0:13:56.79

Investigador

E sobretudo na matemática e no português.

0:13:56.489 --> 0:13:56.939

Aluno 2

Sim.

0:13:57.679 --> 0:14:3.989

Investigador

Ok, então e o Diogo, Rodrigo e a Margarida (Aluno 4), o que é que têm a dizer acerca destas metodologias de avaliação, sobretudo aqui da matemática e do português.

0:14:14.749 --> 0:14:21.579

Investigador

É como a Maria Inês, acham que é bom? porque é que é bom? Qual é que é a principal diferença?

0:14:27.799 --> 0:14:30.839

Aluno 3

Eu acho que é bom, pois ajuda a melhorar as notas.

0:14:32.139 --> 0:14:34.609

Investigador

Mas ajuda a melhorar as notas porquê Rodrigo?

0:14:36.69 --> 0:14:37.839

Aluno 3

O porque com mais...

0:14:36.419 --> 0:14:41.649

Investigador

Onde é que, qual é que é, qual é a principal diferença? Melhoras as notas, porquê?

0:14:42.319 --> 0:14:44.529

Investigador

E consegues aprender mais e melhor?

0:14:45.829 --> 0:14:50.59

Aluno 3

Sim, porque também há mais testes dá para aumentar uma média.

0:14:50.999 --> 0:14:52.69

Investigador

Dá para aumentar a média.

0:14:52.789 --> 0:14:55.919

Investigador

Mas entre 2 testes, como é que tu fazes para melhorar a nota, para melhorar a classificação?

0:15:3.329 --> 0:15:4.289

Aluno 3

Não sei.

0:15:6.239 --> 0:15:7.499

Investigador

Estudas mais. Como é que é? o professor, o professor...

0:15:9.799 --> 0:15:15.749

Aluno 3

Eu normalmente nunca estudo, eu consigo aprender só com o que o professor que explica na aula.

0:15:16.439 --> 0:15:33.709

Investigador

Boa, e olha eu gostava de poder também fazer assim. Eu infelizmente tinha que estudar, mesmo muito. Mas isso é bom. Isso significa que as aulas são muito boas. Explica-me lá um bocadinho, como é que as aulas funcionam para tu aprenderes logo assim de uma vez, como é que funcionam as aulas?

0:15:39.939 --> 0:15:40.509

Aluno 3

Um, professor.

0:15:39.529 --> 0:15:44.439

Investigador

As aulas, por exemplo, na matemática e de português, onde se aplica esta estratégia?

0:15:46.589 --> 0:15:54.509

Aluno 3

O professor normalmente escreve a matéria no quadro, explica e depois faz-nos os exercícios para ver se nós percebemos. E depois com os exercícios, ele mostra-nos as coisas. Explica mais, faz-nos esforçar mais a matéria. Para nós aprendermos ainda melhor. Só depois é que aplicou teste.

0:16:8.209 --> 0:16:8.739

Investigador

OK.

0:16:9.369 --> 0:16:13.839

Investigador

Portanto, o teste só é aplicado quando está garantido que vocês já aprenderam, não é?

0:16:14.499 --> 0:16:14.879

Aluno 3

Sim.

0:16:16.229 --> 0:16:19.489

Investigador

Portanto, podemos dizer que vocês aprendem muito mais com uma estratégia igual à que estão agora a fazer, ou quando o professor chega aula e começa a falar, e vocês é que têm de tirar os apontamentos.

0:16:34.199 --> 0:16:36.19

Aluno 3

Como é agora.

0:16:37.899 --> 0:16:44.579

Investigador

Olha entre vocês, entre os colegas, vocês dentro da sala de aula ajudam se muito. Como é que funcionam aí as coisas? Dentro da sala de aula, tu falaste que fazem muitos exercícios, que trabalham muito. Trabalham muito exercícios que o professor põe no quadro. E entre vocês, vocês ajudam se.

0:16:59.29 --> 0:16:59.749

Aluno 3

Às vezes.

0:17:0.969 --> 0:17:2.749

Aluno 3

Quando é trabalho em grupo.

0:17:1.259 --> 0:17:3.979

Investigador

Explica-me lá normalmente, como é que isso funciona?

0:17:4.909 --> 0:17:8.979

Aluno 3

Normalmente a professora mete uns exercícios mesmo para ver se nós aprendemos, exercícios com rasteiras no quadro, e depois faz-nos falarmos uns com os outros para ver se aprendemos, para ver se conseguimos fazer o exercício.

0:17:21.309 --> 0:17:26.759

Investigador

OK são aulas onde tu participas mais, ou onde tu participas menos?

0:17:27.349 --> 0:17:28.829

Aluno 3

Normalmente nunca participo.

0:17:29.769 --> 0:17:31.459

Investigador

Não és muito tímido...

0:17:32.399 --> 0:17:34.89

Aluno 3

Não, já sei a matéria.

0:17:35.279 --> 0:17:38.259

Investigador

A tu já sabes, então e não ajuda os outros?

0:17:38.929 --> 0:17:40.439

Aluno 3

Ajuda às vezes.

0:17:41.509 --> 0:17:42.739

Investigador

Às vezes ou sempre?

0:17:43.579 --> 0:17:44.509

Aluno 3

Sempre que me pedem.

0:17:45.159 --> 0:17:46.729

Investigador

Está bem.

0:17:49.979 --> 0:18:12.629

Investigador

E tu achas que esta forma de avaliar tem mudado muito a relação que se vai tendo com os professores e com os teus colegas, alunos, ou esta forma nova de avaliar não muda nada no que diz respeito em termos da relação que tu tens com os professores e com os alunos? Há uma mudança, não há uma mudança...

0:18:12.729 --> 0:18:13.619

Aluno 3

Há uma mudança.

0:18:14.309 --> 0:18:15.599

Investigador

Para melhor ou para pior?

0:18:14.309 --> 0:18:16.979

Aluno 3

Ficamos mais chegados aos professores.

0:18:18.359 --> 0:18:19.619

Investigador

Mais chegados aos professores.

0:18:21.439 --> 0:18:29.369

Investigador

E os outros e os outros colegas. O que é que acham há uma maior proximidade com os professores desta forma, ou não há uma maior proximidade?

0:18:29.929 --> 0:18:30.469

Aluno 4

Acho que sim.

0:18:30.9 --> 0:18:30.779

Investigador

Ou igual.

0:18:31.469 --> 0:18:32.39

Aluno 4

Acho que há.

0:18:33.399 --> 0:18:35.99

Investigador

Margarida, explica lá melhor.

0:18:35.899 --> 0:18:39.989

Aluno 4

Porque, como os nossos professores fazem mais exercícios nós acabamos por também ajudar os colegas. Quando os professores explicam estamos mais próximos tanto dos nossos colegas como dos professores.

0:18:54.649 --> 0:19:2.709

Investigador

E ao nível da aprendizagem, como é, tu sentes que aprendes mais com estas novas estratégias de avaliação que os professores trouxeram para a sala de aula, ou aprendias mais com outras estratégias? Ou tu aprendes tão bem com estes professores, como aprendes com outros professores que não aplicam estas estratégias de avaliação.

0:19:24.729 --> 0:19:25.619

Aluno 4

Acho que aprendo mais.

0:19:26.299 --> 0:19:27.829

Investigador

Aprendes mais porquê?

0:19:29.349 --> 0:19:33.839

Aluno 4

Porque também ao haver mais elementos de avaliação, mesmo que num deles tive uma nota pior, sei que haverá oportunidade depois de subir e de aumentar a média.

0:19:44.929 --> 0:20:0.929

Investigador

Ok. Olha e a cada teste que vocês fazem, o que vocês fazem no final quando recebem o teste? Vocês trabalham muito aquela questão de aprender com o que estava errado lá, ou nem por isso?

0:20:1.349 --> 0:20:2.279

Aluno 4

Sim sim.

0:20:3.9 --> 0:20:5.289

Investigador

Como é que isso se processa? Conta lá?

0:20:5.929 --> 0:20:8.439

Aluno 4

Normalmente na correção a professora pergunta em que exercícios cada um quer tirar dúvidas, no geral a turma errou um exercício que costumamos resolver em conjunto e tirar as dúvidas sobre ele.

0:20:25.339 --> 0:20:44.779

Investigador

E isso, depois tu sentes que isso é uma coisa boa, que aprendes realmente depois voltar a fazer o exercício? Voltas a fazer mais exercícios? Como é que tu fazes depois para combinar com a professora para fazer um novo teste? Ou é só testes que vocês fazem, não fazem outras coisas para além do teste?

0:20:45.519 --> 0:20:50.899

Aluno 4

Não, nós só fazemos esses trabalhos, não gostamos de fazer testes de recuperação.

0:20:52.49 --> 0:20:52.549

Investigador

Ok.

0:20:53.219 --> 0:21:3.89

Investigador

E que outros instrumentos, que outras formas de avaliar é que os seus professores utilizam para além do teste? O que é que tu fazes mais, para além dos testes?

0:21:4.359 --> 0:21:10.529

Aluno 4

Às vezes fazemos questões aulas mais pequeninas para uma matéria mais localizada, digamos.

0:21:12.789 --> 0:21:17.579

Aluno 4

Também costumamos fazer trabalhos de grupo às vezes, mas é mais ou menos só isso.

0:21:21.799 --> 0:21:27.439

Investigador

Portanto, é essencialmente testes que fazem, mesmo que sejam mais pequeninos, ou que fazem mais vezes, mas, essencialmente, é testes que vocês fazem ainda na vossa escola, é isso?

0:21:33.919 --> 0:21:34.329

Aluno 4

Sim.

0:21:34.759 --> 0:21:39.29

Investigador

Em todas as disciplinas ou alguma que seja diferente.

0:21:40.399 --> 0:21:45.349

Aluno 4

Normalmente em todas costumamos fazer testes, mais testes.

0:21:46.99 --> 0:21:49.819

Aluno 4

No português é que só fazemos o teste mesmo e mais nada. De não sei quantos em quantos meses fazemos teste e fazemos só aquilo.

0:21:56.439 --> 0:21:56.969

Investigador

Ok.

0:21:56.229 --> 0:21:59.199

Aluno 4

Portanto, se tirarmos uma má nota, não há muita possibilidade de aumentar, só depois com o contrato leitura e esse tipo de trabalho...

0:22:5.929 --> 0:22:6.449

Investigador

Ok.

0:22:10.79 --> 0:22:12.839

Investigador

Como é que vocês, como é que tu gostarias de ser avaliada?

0:22:15.29 --> 0:22:15.389

Aluno 4

É.

0:22:14.959 --> 0:22:24.679

Investigador

Esta pergunta é para todos, está bem? Como é que vocês gostariam de ser avaliados? Como é que gostariam que a avaliação acontecesse na vossa escola?

0:22:26.219 --> 0:22:29.389

Aluno 4

Acho que também em todas as disciplinas devia haver testes, mas depois que se as notas fossem piores, deveria haver testes mais pequenos, por exemplo, em português, eu acho que poderíamos, assim, inovar mais em termos de trabalhos de grupo em sala de aula, trabalhar a pares que acho que ajuda a incentivar e motivar os alunos para fazer os exercícios. Portanto, estamos juntos.

0:23:1.249 --> 0:23:4.589

Investigador

Trabalham, trabalham pouco a pares, uns com os outros, é isso?

0:23:5.499 --> 0:23:5.909

Aluno 4

Sim.

0:23:9.329 --> 0:23:21.249

Investigador

Então mais coisas. O que é que os outros colegas podem dizer? O que é que vocês gostariam. Diogo, ainda não falaste, conta lá, como é que tu gostarias que fosse a avaliação na tua escola?

0:23:22.599 --> 0:23:49.419

Aluno 5

Eu pessoalmente gosto como o Projeto MAIA está sendo aplicado. Está sendo bom de vários modos, mas uma coisa que gostaria de ver mais é a parte de trabalhos em grupo, porque eu próprio noto quando eu vou ajudar os meus colegas, eles até sentem-se mais felizes e mais empenhados, por exemplo quando eu estou a ajudá-los, do que às vezes até quando é a professora, a própria professora que está a ajudá-los. É melhor assim, de algum modo trabalharmos mais em conjunto, acho que é melhor.

0:23:53.399 --> 0:24:3.149

Investigador

Olha Diogo tu sentes que participas ativamente na tua avaliação, ou não participas ativamente na tua avaliação?

0:24:3.469 --> 0:24:3.739

Aluno 5

Eu acho que participo, mas, por exemplo, não participo assim muito, mas participo. Acho que participo o necessário.

0:24:11.249 --> 0:24:13.259

Investigador

Em que disciplinas e que participas mais?

0:24:14.9 --> 0:24:17.129

Aluno 5

Matemática, Físico-Química e Ciências.

0:24:17.319 --> 0:24:19.239

Investigador

E porquê participas mais nessas?

0:24:19.209 --> 0:24:20.859

Aluno 5

Sinto-me mais à vontade.

0:24:22.109 --> 0:24:33.759

Investigador

Mas participar na avaliação, não é participar nas aulas, ou seja, participas na avaliação, não é? Ou seja, como é que estas disciplinas te avaliam? Diz lá.

0:24:46.19 --> 0:25:10.39

Aluno 5

Fazem testes mais pequenos, assim fazendo uma menor sobrecarga. Por exemplo, na disciplina de Português, a gente tem muita matéria para um teste e às vezes acontece que a gente focar um pouco mais na matéria em que tens mais dificuldades e acabamos por esquecer de estudar as outras. E então pode ser que aconteça que tiramos pior nota nessa parte. Mas quando são os testes mais pequeninos, que normalmente acontece nestas disciplinas, a gente consegue tirar melhores notas, porque é menos matéria para estudar, e assim eu consigo dar mais atenção a uma menor quantidade de matéria. Acho que é bom.

0:25:10.879 --> 0:25:11.359

Investigador

OK.

0:25:13.689 --> 0:25:35.829

Investigador

Diogo, posso fazer uma pergunta? Diogo e Madalena e Margarida, Rodrigo e Inês, quando vocês pedem alguma coisas relativamente à avaliação aos vossos professores, quando falam com eles: “olhe professora, eu/nós queríamos isto”, “nós não queríamos isto”, “não queríamos neste dia”, ou “preferíamos que fosse assim”, ou “preferíamos que fosse assado, de outra maneira...”, os professores ouvem e acedem àquilo que vocês pedem, ou nem por isso.

0:25:47.769 --> 0:26:2.449

Aluno 2

Quando a turma toda está de acordo que possamos mudar algum teste, o professor, ou a professora, cede e muda o teste para outro dia.

0:26:5.529 --> 0:26:24.919

Investigador

É só a mudança de testes Maria Inês? Vocês não fazem perguntas, ou pedidos, de outro tipo ao professor? “Olhe quero fazer uma ficha agora”, “Porque é que não faz fichas mais frequentemente...” Não fazem assim esse tipo de pedidos? Agora mesmo só mesmo uma pergunta, não tem resposta certa nem errada meninos, é só mesmo curiosidade de saber.

0:26:25.119 --> 0:26:26.689

Investigador

Não, não há problema força.

0:26:30.719 --> 0:26:32.619

Aluno 2

Pode repetir a professor se faz favor?

0:26:33.449 --> 0:26:36.289

Investigador

Pronto, tu falaste quando vocês querem mudar um teste, não é? Pronto, isso é importante, mas vocês não costumam pedir outro tipo de coisas, por exemplo, olha, eu vou dar, vou te dar um exemplo. Os meus alunos, muitas vezes, os mais velhinhos, costumam fazer pedidos assim do género: “professor, olhe, nós agora se calhar, queríamos fazer uma avaliação, porque estamos aqui a acabar este conteúdo e agora queríamos fazer uma ficha”, ou outras vezes dizem-me assim, “professor, não faço a ficha agora, não faço a avaliação nenhuma agora, porque se, porque senão não.

0:27:10.819 --> 0:27:12.229

Investigador

Não há problema, podem responder.

0:27:12.899 --> 0:27:25.779

Investigador

Então, às vezes eles fazem pedidos destes ou fazem pedidos para serem avaliados de outras maneiras. Às vezes dizem que querem fazer trabalhos de grupo e/ou que querem fazer outro tipo de atividades. Vocês não costumam fazer esses pedidos aos professores?

0:27:26.949 --> 0:27:28.499

Aluno 2

Na minha turma não.

0:27:32.369 --> 0:27:33.129

Aluno 4

Na minha também.

0:27:32.569 --> 0:27:34.739

Investigador

E nas turmas dos outros colegas, não também?

0:27:35.779 --> 0:27:36.179

Aluno 4

Também não.

0:27:38.399 --> 0:27:40.449

Investigador

Rodrigo da tua não? Madalena (Aluna 1)?

0:27:39.229 --> 0:28:1.749

Aluna 1

Na nossa turma é diferente. Na nossa turma várias vezes, dizemos: “Olhe professora, isto parece que é um bocadinho mais complicado. Faça já agora o teste, estudamos mais para isto e depois logo que fazemos outro mais à frente, com outra matéria que venha”, e também às vezes costumamos pedir mais trabalhos, ou anulação de algum contrato de leitura ou apresentação e as professoras acedem.

0:28:6.559 --> 0:28:8.649

Aluno 3

Na minha parte é mais dependente do professor. Só pedimos caso tenhamos a certeza que o professor vai aceitar.

0:28:16.159 --> 0:28:18.839

Investigador

Se não, se não tiverem essa certeza, não pedem nada.

0:28:19.769 --> 0:28:20.189

Aluno 3

Não.

0:28:23.829 --> 0:28:31.879

Investigador

Pelo que eu estou a ver, vocês, a vossa escola trabalha muito essencialmente com base nos testes, não é? Que outros, que outros elementos de avaliação é que vocês têm para além dos testes?

0:28:39.329 --> 0:28:42.109

Aluno 4

Em português temos, por exemplo, contrato de leitura. E nas outras disciplinas às vezes vamos fazendo alguns trabalhos, mas não possa muito disso, é mais mesmo testes.

0:28:54.829 --> 0:29:0.659

Investigador

E vocês sentem-se confortáveis com isso? Ou acham que a avaliação podia ser diferente?

0:29:2.259 --> 0:29:7.559

Aluno 4

Eu gosto da avaliação, mas acho que algumas disciplinas em que deveria haver mais elementos, porque às vezes sinto-me um bocadinho aflita quando uma nota não corre tão bem, um teste não corre tão bem, mas isso só sei que há aquele teste e só daqui a alguns meses é que vou poder fazer outro e dificilmente conseguirei.

0:29:30.319 --> 0:29:52.99

Investigador

Esta pergunta também é para todos vocês, costumam fazer testes e provas, mas que não sejam para contar para avaliação final? Que seja só para saber como é que vocês estão, em que ponto da situação é que vocês estão? Se sabem bem a matéria, se não sabem, costumam fazer este tipo de este tipo de testes? Testes ou outras atividades...

0:29:53.329 --> 0:29:54.879

Aluno 4

Às vezes fazemos Kahoots em geografia e matemática .

0:29:53.429 --> 0:29:55.219

Aluno 3

Sim a matemática.

0:29:56.159 --> 0:29:58.499

Investigador

A matemática fazem. Margarida diz.

0:29:58.999 --> 0:30:1.259

Aluno 4

Às vezes fazemos em Geografia ou Matemática, às vezes. Fazemos fichas de trabalho também para vermos em que ponto de situação estamos nessa matéria.

0:30:12.429 --> 0:30:17.659

Investigador

E Como é Que é? Vocês estudam tanto para esses testes, como estudam para os outros que contam mesmo para a nota?

0:30:18.39 --> 0:30:24.269

Aluno 4

Não, normalmente nós fazemos em sala de aula as 2 horas, por exemplo. Fazemos uma ficha por exemplo, que pode servir de preparação para o teste que vai haver, ou algo do género.

0:30:31.359 --> 0:30:31.929

Investigador

Ok. E gostam dessa estratégia ou não gostam dessa estratégia? Achem que resulta bem, não resulta. Como é que é?

0:30:40.979 --> 0:30:42.89

Aluno 4

Sim, acho que resulta.

0:30:47.299 --> 0:30:47.869

Aluno 5

A.

0:30:43.9 --> 0:30:49.259

Investigador

Diogo conta lá estavas a dizer que sim com a cabeça, explica um bocadinho melhor a tua experiência.

0:30:48.439 --> 0:31:20.459

Aluno 5

Eu, eu acho que resulta bem, porque tenho notado que nos testes em disciplinas que os professores têm feito fichas antes, um dia ou dois, (ou talvez uma semana, porque às vezes temos aula de semana a semana a nessas disciplinas), têm feito às vezes umas fichazinhas ou Kahoots para fazer um ponto de situação da matéria, e às vezes, quando em algumas disciplinas que temos 2 tempos de aulas, os professores fazem uma revisãozinha naquela matéria, que as professores notaram que a gente tinha mais necessidade, mais dificuldades, e depois é que ajudam e depois é que dão o teste assim, fazendo um ponto de situação também.

0:31:27.879 --> 0:31:33.989

Investigador

Olha esse esse ponto de situação. Depois, o professor contabiliza para a nota final ou não contabiliza isso?

0:31:34.119 --> 0:31:39.659

Aluno 5

Não, normalmente são fichas para verificar os nossos conhecimentos, por exemplo. Se a matéria que o professor está a dar, se a gente estamos a percebê-la bem, às vezes até logo um

dia depois ou um dia depois de darmos a primeira parte da matéria, o professor, a professora de matemática principalmente, às vezes até nos dá para folhinha, passa 2 exercícios no quadro, a gente fazemos o exercício naquela folha, depois damos-lhe, ela leva para casa, corrige e depois faz a resolução dos exercícios no quadro, sempre retirando dúvidas aos alunos, explicando tudo devagarinho e sempre que surge uma dúvida a professora não hesita em tirá-la, mesmo que eu tenha estado um pouco de conversa, um pouco mais distraído.

0:32:24.49 --> 0:32:26.189

Investigador

E sentes que isso tem melhorado as notas?

0:32:27.279 --> 0:32:28.89

Aluno 5

Sim, sim.

0:32:27.429 --> 0:32:29.529

Investigador

Da turma em geral, ou não?

0:32:29.79 --> 0:32:48.299

Aluno 5

Sinto, até sinto porque os meus amigos, até uns que têm mais dificuldades vejo que, depois disso ter começado a aparecer mais nas disciplinas, eles têm melhorado até mais, de alguma forma boa,

até as notas, e eu também, ainda por cima.

0:32:49.129 --> 0:33:5.559

Investigador

OK, portanto, tu tens melhorado muito estas notas porque há essa estratégia, não é? Portanto, vais fazendo exercícios, vais vendo o que não percebes, o que é que percebes e depois fazes o teste já com as dúvidas todas esclarecidas.

0:33:6.139 --> 0:33:10.589

Investigador

Maria Inês, Rodrigo, Madalena e Margarida. Isto também é verdade para vocês ou não? Ou isto que o Rodrigo está a dizer é muito diferente daquilo que acontece convosco?

0:33:14.509 --> 0:33:16.249

Aluno 4

Eu concordo com ele.

0:33:17.49 --> 0:33:17.469

Investigador

É.

0:33:16.889 --> 0:33:17.479

Aluno 2

Concordo.

0:33:17.139 --> 0:33:17.869

Aluno 3

É verdade.

0:33:19.369 --> 0:33:20.489

Aluno 1

Sim também concordo.

0:33:20.859 --> 0:33:23.289

Investigador

Mas em todas as disciplinas, ou só em algumas?

0:33:24.719 --> 0:33:46.269

Aluno 1

Dependendo do professor e dependendo da disciplina, principalmente a matemática e Físico-Química, os professores acedem e várias vezes fazem determinadas fichinhas formativas para nós percebermos naquilo que temos mais dúvidas e muitas vezes ficamos no final da aula para esclarecer algum exercício em que tivemos mais dificuldades.

0:33:47.209 --> 0:33:47.769

Investigador

OK.

0:33:50.879 --> 0:33:56.69

Aluno 5

Às vezes, até mesmo durante os intervalos, a gente ficamos um pouco na sala de aula com os professores a tirar o resto das dúvidas, ou a falar sobre algum assunto que a gente não percebeu tão bem, e que às vezes até tínhamos vergonha de esclarecer à frente da turma, então pedimos por esclarecer depois no intervalo, sozinhos com os professores.

0:34:14.199 --> 0:34:21.359

Investigador

Então, e já tentaram ver se outros professores, para além de matemática e físico-química, não se não queriam fazer uma coisa assim deste género? Desafiam os outros professores a fazer, a fazer a mesma coisa? Já disseram aqui que sim, que às vezes que dizem a alguns professores. Mas acham que isso era uma boa estratégia de ser generalizada todos, ou nem por isso? Aprende-se melhor assim ou não?

0:34:45.219 --> 0:34:49.29

Aluno 1

Sim, e acho que devia ser global a todas as disciplinas.

0:34:50.639 --> 0:34:52.389

Investigador

O que é que falta para ser, Madalena?

0:34:54.259 --> 0:35:1.999

Aluno 1

Depende dos professores e acho que se os professores tivessem mais, principalmente em português, tivessem um bocadinho mais de... como é que hei de dizer... acessibilidade a novos tipos de ensino, isso e seria melhor para nós? Sim, acho que.

0:35:13.679 --> 0:35:14.279

Investigador

Inês o que achas?

0:35:19.59 --> 0:35:20.669

Aluno 2

Concordo com a Madalena.

0:35:22.699 --> 0:35:25.179

Investigador

Também é no português que vês aí mais dificuldade?

0:35:26.79 --> 0:35:26.679

Aluno 2

Sim.

0:35:27.349 --> 0:35:36.959

Investigador

O que é que vocês fazem numa disciplina, por exemplo, como português, é só testes, tem um contrato de leitura e o que é que a mais que entra na avaliação final?

0:35:41.369 --> 0:36:1.169

Investigador

Vocês fazem testes só com o objetivo de ver o ponto da situação? Se já aprenderam, se não aprenderam? Não fazem essa abordagem à matéria, um ponto da situação, se já aprenderam tudo, se há ali dúvidas que podem ser tiradas? Como como é que isso acontece? Só na matemática e na físico-química é que fazem esses pontos de situação?

0:36:8.669 --> 0:36:14.869

Aluno 2

Faço muito também em matemática e em português, são as disciplinas em que mais faço.

0:36:15.689 --> 0:36:18.869

Investigador

Ok, também tens físico-química, Maria Inês?

0:36:19.419 --> 0:36:19.929

Aluno 2

Sim.

0:36:20.859 --> 0:36:22.229

Investigador

E também costumás fazer, ou não?

0:36:23.889 --> 0:36:31.959

Aluno 2

Eu não tenho muitas dificuldades em Físico-Química e então, eu faço, mas isso...

0:36:35.429 --> 0:36:37.239

Investigador

É Rodrigo?

0:36:40.79 --> 0:36:42.179

Aluno 3

Eh pá, é difícil explicar.

0:36:43.929 --> 0:36:56.839

Aluno 3

Eu, normalmente, é só em matemática e físico-química. Eu tenho uma professora de português que gosta muito de mandar trabalhos de casa, porque ela normalmente nunca faz coisas para ver se nós sabemos mesmo a matéria, ela manda para trabalho de casa e tenta perceber com os trabalhos de casa se nós percebemos a matéria.

0:37:10.869 --> 0:37:11.339

Investigador

ok.

0:37:11.19 --> 0:37:12.829

Aluno 3

Portanto, difícil explicar com o resto.

0:37:13.969 --> 0:37:18.459

Investigador

Ok. Se pudessem escolher uma forma de ser avaliados, o que é que escolhiam? Por exemplo, vocês têm um contrato de leitura e os testes a português, têm os testes a matemática, têm as fichas, mas se vocês pudessem escolher uma forma de ser avaliados em todas as disciplinas, qual é que seria a forma de ser avaliados que gostavam de ver generalizada?

0:37:37.649 --> 0:37:42.9

Aluno 1

As fichas mais vezes, mas mais pequenas, com menos matéria.

0:37:43.629 --> 0:37:44.319

Investigador

Aluno 4.

0:37:45.659 --> 0:37:51.79

Aluno 4

Concordo com a Madalena, acho que é importante termos vários momentos pequenos de avaliação. E talvez, como complemento, mais trabalhos do grupo, porque um trabalho individual é muito pior para nós, porque se for para apresentar, estamos muito... Não sei explicar, mas quando fazemos em grupo, normalmente aprendemos melhor também, e mesmo quando vamos apresentar, é melhor para nós, porque ao termos alguém a apoiar é melhor.

0:38:19.239 --> 0:38:24.29

Investigador

Mas também quando tu falas com os teus colegas, também aprendes com eles, não é?

0:38:24.609 --> 0:38:36.759

Aluno 4

Sim, também podemos tirar dúvidas, mesmo em trabalho normal de sala de aula. Acho que ao tirarmos dúvidas e ao podermos fazer mais os trabalhos, exercícios a pares com o colega é melhor, porque assim a 2 e 2 podemos ajudar-nos um ao outro.

0:38:46.849 --> 0:39:4.649

Aluno 5

Eu acho que concordo com tudo que eles disseram, mas e acho que devia ser mais

desenvolvido um trabalho mais praticado pelas pessoas. Fazer mais trabalhos de grupo, vamos assim dizer, por exemplo.

0:39:16.789 --> 0:39:17.329

Investigador

Sim.

0:39:5.399 --> 0:39:37.129

Aluno 5

Talvez no contrato de leitura até fazer uma experiência. Não sei bem, de fazer um contrato de leitura, por exemplo, em que as 2 pessoas têm o mesmo livro e fazem uma análise do livro em conjunto, por exemplo. Talvez em várias fichas de verificação para saber o que a gente faz. Fazemos, por exemplo, em grupos de 3 de 4, ou em de 2, para realmente os colegas ajudarem-se entre si, ajudarem se uns aos outros e tentarem superar as dificuldades sozinhos e não só com a ajuda do professor.

0:39:39.779 --> 0:39:47.249

Aluno 5

E, obviamente, acho que as fichas sendo mais curtas, são muito boas, então acho que este método que está sendo aplicado está sendo muito bom, por sinal.

0:39:49.469 --> 0:39:50.199

Investigador

Rodrigo.

0:39:52.79 --> 0:39:53.879

Aluno 3

Eu concordo com tudo o que o Diogo falou.

0:39:55.469 --> 0:39:58.359

Investigador

Subscreves integralmente o que o Diogo falou?

0:39:58.869 --> 0:39:59.429

Aluno 3

Exato.

0:40:0.259 --> 0:40:7.789

Investigador

Olhem, mas há alguma coisa que tu achas que não é avaliado, daquilo que tu sabes, através das metodologias que estão a ser aplicadas? Porque é assim. Eu quando era aluno, muitas vezes eu pensava assim, eu sabia coisas que não saíam nos testes? Não é assim. Como é que depois o professor sabe aquilo que realmente eu sei, não é? Na avaliação, Rodrigo, que podia ser feito na escola, e que ainda não está a ser feito, para avaliar aquilo que tu sabes?

0:40:39.489 --> 0:41:5.859

Investigador

Nós já vimos os testes, tudo bem. Toda a gente concorda que os testes é uma coisa boa e gostam dos testes. Podiam ser mais pequeninos, com menos matéria, o que vos permitiria trabalhar um bocadinho melhor cada uma dessa matéria e, portanto, aprender melhor essa matéria. Mas que outras coisas é que podiam ser feitas para permitir avaliar melhor aquilo que vocês sabem. Rodrigo o que é que não está a ser feito? Nunca pensaste nisso?

0:41:6.779 --> 0:41:8.619

Aluno 3

Não, nunca pensei.

0:41:9.59 --> 0:41:12.429

Investigador

Então e agora que eu te fiz a pergunta, o que é que achas que a escola podia fazer para avaliar e que não está a fazer?

0:41:18.289 --> 0:41:18.619

Aluno 3

Talvez fazer-nos explicar o nosso raciocínio ao resolver exercícios.

0:41:25.559 --> 0:41:30.809

Investigador

Não fazem esse trabalho no contexto de sala de aula uns com os outros? Não explicam o raciocínio que estão a seguir?

0:41:34.599 --> 0:41:35.339

Aluno 3

Acho que sim.

0:41:38.39 --> 0:41:38.579

Investigador

Então?

0:41:41.239 --> 0:41:47.929

Aluno 3

Acho que quando nós vamos ao quadro, devemos explicar o nosso raciocínio, ao resolver um exercício que é pedido.

0:41:50.309 --> 0:41:53.799

Investigador

E que outra, e que outras, forma de avaliar é que podia haver?

0:41:54.759 --> 0:41:56.469

Investigador

Achas que os testes são suficientes?

0:41:57.299 --> 0:41:58.239

Aluno 3

Eu acho que sim.

0:42:1.379 --> 0:42:6.229

Investigador

E também achas que com os colegas que se aprende melhor? Aprendes melhor quando trabalhas com outros colegas?

0:42:7.789 --> 0:42:10.399

Aluno 3

Eh pá, eu sou uma pessoa muito individualista. Eu normalmente gosto mais de trabalhar sozinho, mas quando trabalho com um grupo, eu normalmente destaco-me, não sei porquê.

0:42:23.89 --> 0:42:23.469

Investigador

Pois. Olha, mas também aprendes um bocadinho com os outros quando trabalhas com outros, não? Ou normalmente não aprendes nada?

0:42:31.109 --> 0:42:31.639

Aluno 3

Sim, aprendo.

0:42:32.629 --> 0:42:33.939

Investigador

isso também é bom, não é?

0:42:34.309 --> 0:42:34.709

Aluno 3

Sim.

0:42:36.159 --> 0:42:37.119

Investigador

Maria Inês. Então e tu?

0:42:41.799 --> 0:42:45.869

Aluno 2

Eu acho que os testes são uma boa avaliação. Mas deveria haver mais trabalhos de grupo.

0:42:54.499 --> 0:42:59.419

Investigador

E mais, e mais o quê? Que outras coisas haviam de ser avaliadas que não são agora?

0:43:0.119 --> 0:43:3.369

Aluno 2

Não, não tinha pensado nisso, nunca tinha.

0:43:2.859 --> 0:43:3.939

Investigador

Não vinha do passado.

0:43:4.409 --> 0:43:5.109

Aluno 2

Ainda não.

0:43:5.439 --> 0:43:10.889

Investigador

Então, mas podes pensar. Eu acho que é importante pensar um bocadinho nisso também, não é?

0:43:20.599 --> 0:43:35.379

Investigador

E eu só dizer que tudo aquilo que vocês estão a dizer para mim importante. Porque a vossa opinião é super, super, super importante, está bem? Portanto estejam à vontade, digam tudo o que pensam, tudo o que quiserem, que é tudo ganho.

Pronto, então é só agora perguntar uma coisa mais, já lá vai quase 1 hora, portanto, eu também já não vos quero incomodar muito mais.

0:43:55.639 --> 0:44:8.119

Investigador

Qual é que é a principal desvantagem da avaliação na vossa escola neste momento? O que é que corre pior no que diz respeito à avaliação na vossa escola? Se vocês tivessem de criticar uma coisa, que seria?

0:44:21.659 --> 0:44:22.629

Investigador

Está tudo bem, não é? Faz de conta...

0:44:32.599 --> 0:44:46.309

Investigador

Rodrigo, estou com uma pessoa muito perspicaz, conta lá, o que é que achas que está a correr menos bem ao nível da avaliação na tua escola?

0:44:53.69 --> 0:44:58.19

Aluno 3

Eu, não, não percebi muito bem o que é que, onde é que queria chegar com isso.

0:44:58.979 --> 0:45:14.12

Investigador

É assim. Há coisas... Quando estamos a ser avaliados, às vezes nós sentimos que há coisas que não estão bem, que podiam ter sido diferentes, não é? Ou seja, tenho a certeza que já sentiram isso, ou está sempre tudo bem?

0:45:15.909 --> 0:45:17.329

Aluno 3

Hó homem! Está sempre tudo bem...

0:45:17.939 --> 0:45:23.209

Investigador

É Rodrigo? Fantástico! Eu vou-me mudar aí para a vossa escola, não me arranjas aí um lugar? Quero ir para ir dar aulas. Então o Rodrigo não via nada assim de negativo. Na avaliação da escola, certo, está tudo bem.

0:45:36.719 --> 0:45:38.579

Investigador

Todos concordam que está tudo bem, Diogo.

0:45:40.219 --> 0:46:5.519

Aluno 5

Eu assim mal só acho que é na altura que as disciplinas têm testes maiores, e às vezes acontece, eles ficam muito próximos das datas um dos outros e às vezes acho que isso atrapalha um pouco, porque temos que estudar para um e acabamos fazer um, temos de ir estudar muito rapidamente para o outro. Acho que é só isso, assim, mal, mas de resto é muito, está muito bom. É só mesmo as datas dos testes que às vezes não são tão boas como poderiam ser.

0:46:13.209 --> 0:46:16.779

Investigador

Como é que tu resolverias isso, o Diogo?

0:46:17.979 --> 0:46:28.79

Aluno 5

Eh pá, só os testes ficarem mais pequenos já seria melhor porque seria menos matéria para estudar. Não seria uma sobrecarga de tão grande estudo para nós?

0:46:29.559 --> 0:46:30.129

Investigador

OK.

0:46:30.979 --> 0:46:32.149

Investigador

Inês.

0:46:36.319 --> 0:46:42.579

Aluno 2

Concordo com tudo o que o Diogo disse, eu ia dizer...

0:46:47.19 --> 0:46:48.429

Investigador

Só que o Diogo antecipou-se, foi isso?

0:46:48.709 --> 0:46:49.159

Aluno 2

Sim.

0:46:50.349 --> 0:46:56.269

Investigador

É, então, é só a questão aqui da proximidade dos testes. Esta é que é a coisa mais complicada, não é?

0:46:56.599 --> 0:46:57.179

Aluno 2

Sim.

0:46:58.39 --> 0:47:11.339

Investigador

De resto, concordas com a avaliação que é feita, nunca te sentiste que foste avaliada injustamente em nenhuma circunstância, é isso?

0:47:11.229 --> 0:47:11.789

Aluno 2

Não.

0:47:12.739 --> 0:47:15.269

Investigador

Portanto, sempre que fosse avaliada foi sempre com justiça, nunca houve nada que tenha corrido mal.

0:47:22.519 --> 0:47:22.829

Aluno 2

Bom.

0:47:22.359 --> 0:47:23.369

Investigador

Sempre correu tudo bem.

0:47:24.719 --> 0:47:25.949

Investigador

Madalena?

0:47:27.909 --> 0:47:46.349

Aluna 1

Eu concordo. E também não acho que tenha sido alguma vez injustiçada. Acho que os professores percebem bem o que é que nós percebemos, o que é que não percebemos e tentam ajudar-nos. Não acho mesmo que haja alguma coisa que esteja mal ou precise de mudar drasticamente para o melhor dos alunos.

0:47:49.69 --> 0:47:50.339

Investigador

Ok, Margarida.

0:47:51.799 --> 0:48:0.409

Aluno 4

Eu concordo com eles. O ponto menos positivo pode ser apenas, também como o Diogo disse, às vezes, a proximidade dos testes e em disciplinas como português, pelo menos eu falo na minha professora. Há testes globais, com muita matéria e depois não há mais nada. Por exemplo, o de compreensão oral, mas depois, sem ser o contrato de leitura, não temos muita oportunidade para subir uma nota que esteja pior. Acho que poderia haver os testes globais não tão grandes, e depois haver, por exemplo, acabamos de dar um certo conteúdo na gramática e depois poderia ser feito uma pequena fichinha para consolidar, e assim também ajudar no dia a subir a média se se tivesse mais baixa.

0:48:44.909 --> 0:48:45.479

Investigador

Ok.

0:48:46.659 --> 0:49:4.119

Investigador

Portanto, há ali alguma falha ao nível dos exercícios de consolidação, não é, portanto, aquilo que ajuda a matéria ficar melhor compreendida. Vocês precisariam dali de mais algumas coisas, mais umas fichas ou que vos ajudasse a compreender melhor a matéria é isso?

0:49:4.889 --> 0:49:9.159

Aluno 4

Ou também podíamos... A minha professora manda imensos tpc's, mas podíamos fazer mais fichas de trabalho em sala de aula, também em conjunto de 2 a 2, por exemplo para ir resolver.

0:49:19.359 --> 0:49:24.519

Aluno 4

Pois é, já tinha pensado nisto há bocado em matemática, que é onde as pessoas, a minha professora chama mais para ir ao quadro. Normalmente o que eu sinto é, quando nós vamos ao quadro, mesmo que saibamos fazer o exercício, no quadro sentimos um bocadinho... sentimos muita pressão, tudo em cima de nós. E, portanto, podia, às vezes, a professora escolher 2 alunos e entre eles fazer os 2, sem a ajuda da professora, mas eles ajudarem-se um ao outro para fazer exercícios num quadro. Acho que seria melhor para nós.

0:49:51.429 --> 0:49:52.59

Investigador

Muito bem.

0:49:53.779 --> 0:50:1.499

Investigador

Querem dizer mais alguma coisa a respeito da avaliação e do agrupamento, coisas que considerem que não tenhamos aqui falado.

0:50:6.139 --> 0:50:7.199

Investigador

Diogo, Inês.

0:50:8.139 --> 0:50:8.869

Investigador

Rodrigo.

0:50:11.979 --> 0:50:13.459

Investigador

Também não, Madalena?

0:50:15.669 --> 0:50:16.559

Investigador

Está tudo dito. É?

0:50:20.189 --> 0:50:44.359

Investigador

Foi um prazer estar aqui convosco. Foi muito bom. Nós falamos aqui um bocadinho sobre vários assuntos que são importantes no que diz respeito à avaliação. Focaram aqui alguns aspetos também são muito importantes, não é? Ou seja, a necessidade de consolidar as aprendizagens, que no fundo é, perceber aquilo que realmente foi trabalhado em sala de aula, porque muitas vezes nós trabalhamos as coisas com os professores e depois há sempre coisinhas que ficam por aprender e o facto de haver alguns exercícios que nos pudessem ajudar a ver o que é que ficou menos sabido, pode ajudar depois ao nível dos testes.

0:51:1.169 --> 0:51:31.119

Investigador

E, portanto, vocês concordam com os testes. Para vocês, os testes é a melhor forma de avaliar as aprendizagens. Para vocês é pacífico a realização dos testes, não é? Então eu só tinha uma última pergunta, que é mais um desafio, só mesmo para terminar, que era imaginar que agora o Professor aqui presente (acabado de regressar à sessão para a conclusão da mesma) dizia assim: "Mais nenhum professor na escola faz testes. Não há mais testes para fazer a avaliação sumativa. Para saber que nota é que vamos dar aos alunos nenhum professor pode fazer testes." Como é que vocês reagiriam, Madalena Começo por ti.

0:51:49.769 --> 0:51:50.999

Aluna 1

Como é que reagia?

0:51:53.489 --> 0:52:13.129

Aluno 1

Depende. Como o Rodrigo disse há bocado, eu também acho que sou um bocadinho mais individualista e concordo com Margarida quando diz que sim, podia haver mais trabalhos de grupo, mas há sempre o facto de alguém se encostar a nós nos trabalhos de grupo e depois a nota é repartida pelos 2. Mas há sempre alguém que faz mais e acho que os testes devem ser feitos. Eu não concordava muito se acabassem assim todos os testes. Pronto.

0:52:21.469 --> 0:52:24.289

Investigador

Não achavas uma boa ideia acabar com os testes?

0:52:24.819 --> 0:52:26.169

Aluno 1

Completamente, não!

0:52:29.359 --> 0:52:30.139

Investigador

Margarida?

0:52:31.739 --> 0:52:41.909

Aluno 4

Eu concordo com a Madalena. Acho que nos trabalhos de grupo há sempre aquela pessoa que não faz tanto e depois acaba por ter uma nota como os outros que fizeram mais. Aí acho que também acabar com os testes é totalmente errado. Porque seria mau? Porque também é importante nos avaliar individualmente, nós termos uma prova em que estamos a pôr tudo o que sabemos lá. Podiam até eliminar os testes maiores e fazer apenas fichinhas, mais pequeninas, mas acho que continua sendo importante pôr-nos à prova individualmente, sem ter outra pessoa também connosco.

0:53:16.969 --> 0:53:23.559

Investigador

Ok, e sem ser no âmbito de um trabalho de grupo. Num trabalho mais colaborativo com outros alunos, Diogo?

0:53:25.719 --> 0:53:40.479

Aluno 5

Eu concordo com tudo o que as minhas colegas disseram. Realmente, elas têm razão em dizer sobre os trabalhos de grupo, haver sempre alguém que se encosta e acho que também assim de repente, retirarem os testes não seria benéfico de todo, porque como pode ver, há muitas pessoas que são individualistas e não se sentem à vontade a trabalhar com outras pessoas. Então talvez isso poderia talvez até baixar a sua média e poderia não ser só mau para aquela pessoa, por causa de que há sempre alguém que se encoste e vai ter boas notas, acima dos outros. Há pessoas que não sabem trabalhar tão bem em conjunto, então acho que seria mau. Mas também poderia ser bom, porque também levaria os alunos a tentarem colaborar mais uns com os outros, tentarem dar-se melhor e assim tentando até, em alguns casos, poderiam talvez tentar superar as dificuldades, de alguma maneira, juntos.

0:54:27.329 --> 0:54:28.719

Investigador

Muito obrigado. Rodrigo?

0:54:30.319 --> 0:54:34.149

Aluno 3

Eh pá, dependendo do próximo método que seria aplicado, eu até concordaria, mas ficaria muito difícil para muitos alunos conseguirem fazer o... Não sei se deu para perceber bem, não é?

0:54:49.819 --> 0:54:52.9

Aluno 3

Seria difícil todos.

0:54:55.689 --> 0:54:56.469

Aluno 3

É difícil.

0:54:55.39 --> 0:54:59.589

Investigador

Sim acabar com os testes, ou seja, agora os professores têm que encontrar uma forma de avaliar os alunos. Avaliavam na mesma, só que não era com testes. Tinham que fazer outras coisas sem ser testes, achavas bem Rodrigo?

0:55:10.809 --> 0:55:21.979

Aluno 3

É pá, não. Sem testes seria um desastre. Mas também não ficaria assim tão mal com os trabalhos de grupo, trabalhos de aula e os trabalhos de casa, não ficaria assim tão mau, pois.

26.139 --> 0:55:56.389

Investigador

Mas há outras formas de saber se um aluno sabe ou não sabe, não é? E não é obrigatório ser só os testes. Mas sim, mas têm razão. Ou seja, há sempre aquele receio porque nós estamos muito agarrados aos testes. Não é! Portanto, se os testes são aquele ponto da situação, como diria a Margarida, em que nós sabemos aquilo que fizemos, não é? temos um *feedback* do nosso trabalho, do nosso trabalho individual. É aquilo que eu sei que está ali...

0:56:29.829 --> 0:56:31.679

Investigador

Maria Inês e tu?

0:56:32.829 --> 0:56:45.69

Aluno 2

Eu acho que os testes não poderiam acabar assim, de repente, porque qualquer que seja a outra forma de avaliação, poderíamos não estar habituados e baixar as notas.

0:56:46.139 --> 0:56:46.629

Investigador

OK. Muito obrigado a todos por disponibilizarem o vosso tempo para conversar aqui um bocadinho comigo. Eu espero que não tenha sido muito maçador e que não vos tenha chateado muito nem que tenha interrompido nada de muito importante que estivessem a fazer hoje.

0:57:8.249 --> 0:57:15.909

Investigador

Um muito obrigado. Sinceramente. Também queria agradecer aqui ao Professor que agora se juntou a nós. Foi ele a ponte fundamental para chegar até vós.

0:57:22.439 --> 0:57:42.709

Investigador

E foi um prazer conversar com vocês e ter a vossa perspetiva acerca daquilo que está a ser feito lá no vosso agrupamento no que diz respeito à avaliação. Deu para ver que alguns professores que estão a fazer algumas coisas diferentes, há outros que continuam a fazer aquilo que sempre fizeram e vocês também têm muito essa noção. O que é bom.

0:57:45.89 --> 0:58:0.409

Investigador

Deixava-vos só também um bocadinho, aquela perspetiva de que é não é só os testes que avaliam, e que nos ajudam a perceber o que é que nós sabemos, e o que é que não sabemos. infelizmente nós vivemos numa sociedade onde o teste ainda está muito marcado, não é isso? Nota-se também, por exemplo, nos exames nacionais, que também assumem a forma de um teste.

0:58:20.309 --> 0:58:49.459

Investigador

Depois, vocês poderão também ter acesso ao resultado final daquilo que eu que eu estou a fazer, que é investigar um pouco como é que a vossa escola está a levar a cabo este projeto interessante, que é um projeto de reformular um bocadinho a forma de avaliar dentro da vossa escola. E vocês já sentiram aqui algumas mudanças, já viram aqui algumas mudanças. São mudanças que nunca são muito rápidas e que são sempre graduais, mas o que importa é que elas contribuam para que vocês aprendam melhor. Está bem?! Porque a escola serve para aprender, não para avaliar, e a gente às vezes acaba por esquecer isso.

0:59:13.279 --> 0:59:20.759

Investigador

Portanto a avaliação é o corolário normal da aprendizagem e, portanto, a escola tem que ensinar a aprender cada vez mais e melhor.

0:59:33.329 --> 0:59:45.689

Investigador

Votos de muita sorte para vocês, muitas felicidades e que tudo corra bem convosco.

0:59:51.219 --> 0:59:53.489

Investigador

Um muito obrigado, uma vez mais.

0:59:53.149 --> 0:59:56.409

Professor (Convidado)

Gonçalo e eu só queria aproveitar se tu não te importares.

0:59:57.29 --> 1:0:4.549

Professor (Convidado)

Dizer aqui, estes meninos cá estão que é assim, nós já fizemos também aqui reuniões com os delegados de turma.

1:0:5.779 --> 1:0:26.699

Professor (Convidado)

Mas lembrem-se que tudo aquilo que vocês vão pensando sobre a avaliação e sobre as aulas não se esqueçam de partilhar com os vossos professores. Vocês devem ser exigentes também com os vossos professores. Exigentes no sentido de quererem participar e quererem sugerir, depois se o professor disser que não, pronto e depois logo se vê, não é?

1:0:27.309 --> 1:0:58.379

Professor (Convidado)

Mas também se vocês nunca disseram aos vossos professores que gostavam que as coisas fossem de maneira diferente, provavelmente ele não vai adivinhar. Porque nenhum professor é bruxo, portanto, quando houver assim alguma coisa que vocês gostassem de fazer de maneira diferente, experimentem falar com os professores. Digam-lhes, façam sentir essa vontade, porque a gente só muda para melhor também se os alunos contribuírem. Contribuir ajuda muito. Reparem, quem são os avaliados? São os alunos, as aulas são para quem? São para os alunos, certo? Portanto, se é tudo dirigido a vocês, têm de participar mais no processo, sempre que puderem, claro, e sempre que o professor permitir, claro, como é óbvio, mas tentem. Quanto mais não seja, chateiem o professor, para ele mudar. Pode ser que ajude.

1:1:25.629 --> 1:1:33.19

Investigador

Então muito obrigado a todos, até breve até breve a todos, muitas felicidades e festas felizes a todos.